ISSN: 2178-079X

REVISTA
Cadernos de Educação
FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Protocolo Positivo de adaptação escolar

School Adaptation's Positive Protocol

Protocolo Positivo de Adaptación escolar

Renata Lia Ferreira da Silva
Luciana Fontes Pessôa

RESUMO

O artigo apresenta protocolo de adaptação escolar com base na Psicologia Positiva e achados da Teoria do apego, de Bowlby e Ainsworth, que serão utilizados para compreender a formação do apego e as possíveis reverberações na vida do indivíduo. Integrando, na prática, conceitos como empatia, criatividade, conexão, pertencimento e acolhimento, entre outros construtos da Psicologia Positiva visando um início de vida escolar mais assertivo para as crianças da educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; adaptação escolar; teoria do apego; psicologia positiva.

ABSTRACT

This paper brings a school adaptation's protocol based on Positive Psychology and findings from Bowlby and Ainsworth's Attachment Theory, which will be used to understand the formation of attachment and the possible reverberations in the individual's life. Integrating, in practice, concepts such as empathy, creativity, connection, belonging and acceptance, among other constructs of Positive Psychology, aiming for a more assertive start to school life for children in Early Childhood Education.

Keywords: early childhood education; school adaptation; attachment theory; positive psychology.

RESUMEN

El artículo presenta un protocolo de adaptación escolar basado en la Psicología Positiva y la Teoría del Apego, Bowlby y Ainsworth, que va a ser utilizada para comprender la formación del apego y las posibles reverberaciones en la vida del individuo. Integrando, en la práctica, conceptos como empatía, creatividad, conexión, pertenencia y aceptación, entre otros constructos de la Psicología Positiva,

apuntando a un inicio más asertivo de la vida escolar de los niños en Educación Infantil.
Palabras-clave: educación infantil; adaptación escolar; teoría del apego; psicología positiva.

Introdução

Partindo de estudos sobre Psicologia do desenvolvimento, esta é uma proposta de boas práticas, estabelecendo *links* com recursos da Psicologia Positiva, sugerindo um protocolo de adaptação escolar acolhedor e assertivo. Visando proporcionar uma adaptação baseada no estabelecimento de segurança, conexão, antecipação, preparo prévio da equipe escolar e dos pais, entre outras medidas. Como arcabouço teórico foi revisitada a Teoria do Apego (Bowlby, 1979; Ainsworth, 1989), para pensar o processo de adaptação escolar, bem como cada um de seus desafios. E, assim, buscar compreender de que forma essa inclinação natural do ser humano (Gomes, 2011) para a criação de vínculos pode ser utilizada da melhor maneira possível, com a finalidade de estabelecer um ambiente favorável para receber alunos e famílias.

A ideia de organizar todo um sistema motivacional (Dalbem e Dell'aglio, 2005), integra uma visão que reúne aspectos afetivos, cognitivos e sociais, para receber a criança e proporcionar uma adaptação mais tênue, que vem ao encontro dos conceitos da Psicologia Positiva com o intuito de promover engajamento, relacionamento e conexão (Gable e Haidt, 2005). Seguindo a direção do modelo biopsicossocial, que propõe a integração de fatores biológicos, psicológicos e sociais que se interligam, este estudo se dá no campo de atuação das análises das ciências sociais, na direção de indicar as práticas que melhor se enquadrem no objetivo da adaptação escolar. Mediante análise dos aspectos do modelo biopsicossocial, é imprescindível considerar a perspectiva do desenvolvimento humano, e no que tange o foco da esfera social atribuída à escola, essa observação deve contemplara a integração da estrutura física, função, emoção e fatores sociais, que são pontos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo (Gatchel, 2020; Engel, 1977).

É possível inferir que a o aspecto relacional social, proporcionado pela escola, e neste caso, pela etapa inicial de escolarização, a Educação Infantil bem como os processos de socialização e interação social, crenças e valores

culturais desempenham um papel na formação dos significados das características socioemocionais e na determinação de padrões de desenvolvimento e resultados, quando observamos a relação dos aspectos sociais ligados ao desenvolvimento infantil. Sendo, portanto, o início dessa etapa da escolarização, um ponto fundamental para que as experiências e demais processos de socialização que favoreçam interação, experiências, valores e crenças que venham a ser promotoras de habilidades de vida e de um funcionamento ideal do indivíduo (Chen, 2023; Gruman e Budworth, 2022; Alwaely, Yousif e Mikhaylov, 2021).

Assim, o protocolo se demonstra como uma ferramenta que se propõe a auxiliar o aspecto social no início d avida escola. De modo prático, o protocolo se baseia em alguns passos, como: preparação prévia da equipe escolar; preparação prévia da família (com base no sistema de medo e sistema afiliativo); adequação dos espaços escolares (com base no sistema de comportamento exploratório); organização de horários/atividades; acolhimento familiar; identificação de possíveis neurodiversidades ou qualquer outra necessidade de atendimento atípico (através de laudos trazidos pela família); acompanhamento; avaliação e ajustes necessários; encerramento do processo de adaptação com participação e retorno para a família. Todos os passos e ações adotadas se dão com base no estabelecimento das conexões e engajamento das relações da Psicologia Positiva (Meyers et. al., 2013). A finalidade é dar início à vida escolar de maneira positiva e desenvolver bases de habilidades de vida nas crianças, a partir da segurança e conexão (Nelsen, 2015).

Espera-se que, a partir da adoção deste protocolo, haja maior compreensão da importância do acolhimento e do preparo da equipe escolar para que a adaptação escolar bem-sucedida seja o início da vida escolar promotora de habilidades de vida, desenvolvimento pleno e florescimento das crianças.

Teoria do Apego

A Teoria do Apego - TA (*Attachment Theory*) é uma das bases que orienta a proposta de adaptação escolar deste protocolo. Observar as reações da criança ao se separar de seu cuidador principal - se há ansiedade, irritabilidade

ou não - é o que a TA se propõe a buscar: padrões de comportamento e respostas (Ainsworth e Bowlby, 1991). TA é, portanto, a explicação sobre o vínculo de uma criança com sua mãe (ou cuidador principal), os mecanismos de ruptura ou separação desta figura de referência para a criança, e o impacto desse vínculo na exploração do mundo e desenvolvimento do indivíduo (Ainsworth e Bowlby, 1991; Dalbem e Dell'aglio, 2005). Ainsworth (1989) amplia o papel desse cuidador principal, a quem nomeia *figura de apego*, e o apresenta como uma base segura, a partir da qual a criança estabelece seu ponto de partida de exploração do mundo (Ainsworth e Bowlby, 1991; Ainsworth, 1989; Bowlby, 1979).

Assim, a teoria visa compreender como se dá esse sistema de apego, levando em consideração as condições do ambiente e as condições da criança (físicas e do temperamento). Ao analisar esses dois fatores – condições do ambiente e da criança – é estabelecido, então, um sistema de apego. Assim, o sistema e sua forma de funcionamento são observados, são estudados ainda como as relações podem estimular e reverberar nas respostas afetivas e no desenvolvimento das crianças (Bento, 2014; Bowlby, 1969). Para Bowlby (1969) há complexidade no sistema de comportamento de apego, que exige a presença de uma habilidade de representação mental, que ele vai chamar de *modelo interno de funcionamento*.

Logo, para o autor, esse modelo está ligado a três fatores: representações das experiências da infância relacionadas às percepções do ambiente, representações de si mesmo e representações das figuras de apego (Dalbem e Dell'aglio, 2005). Essas experiências, com o cuidador primário e com o ambiente, podem impactar diretamente no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, nas expectativas de si mesmo, nas expectativas com relação aos outros e ao mundo (Lins, 2018). Na formação de um indivíduo - são as experiências e relações de apego primárias que vão ser a base dessa representação mental (Bowlby, 1969). Ainsworth (2015) realiza observações naturalísticas, e inicialmente, classifica o apego em dois tipos: seguro (constituído sobre bases de segurança, confiança, cuidado e amparo) e inseguro (constituído sobre bases opostas ao anterior) e que vão reverberar no desenvolvimento e relações do indivíduo ao longo de sua vida (Fonagy e Target, 1997; Ainsworth, 2015).

Ainsworth (2015) prossegue e define o sistema de classificação do apego entre o cuidador e a criança: *apego seguro* (onde os cuidadores ofertam uma base de relações e cuidados de afeto, segurança e atenção, observando-se uma criança entusiasmada e confiante, que não se abate exageradamente ao se separar de seu cuidador principal); *apego ambivalente* ou *resistente* (onde a base de cuidados foi de acordo com a demanda da criança ou ainda, o bebê não obteve resposta de apoio, observando-se uma criança com pouco interesse em explorar, resistente a estranhos, sendo preocupada e irritada com relação aos próprio cuidadores, após período de afastamento); e *apego evitativo* – crianças que foram rejeitadas pelos seus cuidadores, que brincam sem interagir e sem se engajar, e não procuram proteção dos cuidadores principais, após período de afastamento (Shilkrt e Shilkret, 2008).

Desta forma, essa compreensão se torna útil para avaliar e orientar o comportamento das crianças em novas situações, como é o caso da adaptação escolar. Estudos recentes apontam que ao observar o desenvolvimento humano, é possível notar que os modelos de interação com os pais/cuidadores são aprendidos ou internalizados pelas crianças, e seus desdobramentos vão ser observados ao longo de seu ciclo vital, em suas relações futuras, desfecho acadêmico, socialização, crenças e outros aspectos (Kausar e Afaq, 2024; Fadlillah e Pangastuti, 2022; Gruman e Budworth, 2022; Sroufe e Fleeson, 2013; Gomes, 2011; O'connor e Zeanah, 2003; Waters e Cummings, 2000). É importante ressaltar, ainda, que para melhor compreensão da TA, Bowlby e Ainsworth postulam ainda o construto dos Sistemas de controle (Bessa, 2013; Bifulco Et. Al., 2004, Bowlby, 1982). Importantes para compreender as reações das crianças diante das situações e ambientes.

Adaptação X Sistemas de controle

Os comportamentos infantis, diante de estímulos, são ações com intencionalidade e assim, vão determinar padrões em suas respostas (Bowlby, 1969). A partir dessa observação foram desenvolvidos os sistemas de controle, que são associados a comportamentos instintivos (Bowlby, 1969; Seidl-De-Moura e Ribas, 2009). São apontados três fatores como condição para adaptação a uma nova situação: (a) estrutura organizada, (b) resultado

específico a ser atingido e (c) meio ambiente no qual a estrutura deverá atingir esse resultado (Bowlby, 1969). Então os três sistemas são estruturados: (I) sistema de medo; (II) sistema afiliativo; (III) sistema de comportamento exploratório.

O (I) sistema de medo se refere às respostas de evitação e distanciamento que a criança apresenta diante do indivíduo ou situação desconhecidos, o que para a criança é ameaçador. Assim, ele é fundamental para a sobrevivência, pois se aplica também a objetos, que a criança possa considerar ameaçadores. Mesmo que esse sistema possa ser considerado mais seguro, ele não se demonstra com caráter adaptativo, pois pode privar a criança de novas experiências. E são justamente as experiências diversas, e por vezes desafiadoras, que serão oportunidades de novas possibilidades, vivências ou aprendizados (Bowlby, 1984).

Já o (II) sistema afiliativo tem papel importante nesse momento, pois proporciona que a criança tenha resposta positiva na interação com pessoas a quem não tem apego, podendo assim ter experiências sociais de maneira mais ampla, além das relações básicas, fora seu ciclo de apego. Proporcionando mais possibilidades de interação social, à medida que a criança não evita novas relações, estando mais aberta e disponível para novas descobertas e experiências (Bowlby, 1969 e 1984).

Por fim, o (III) sistema de comportamento exploratório é que vai proporcionar o contato com o ambiente e o mundo físico. A criança se permite manipular objetos, explorar o ambiente a partir dos estímulos que lhe são apresentados, e novas experiências acontecerem. De maneira que essa exploração busque informações novas no espaço, até que a criança estabeleça uma relação de familiaridade com o ambiente à medida que vai explorando e conhecendo o local (Bowlby, 1969; Seidl-de-Moura e Ribas, 2009).

Encontramos na literatura que os sistemas listados por Bowlby (1969) interferem em diversos processos formativos, entre eles, nos processos de construção das relações (Stern, Barbarin e Cassidy, 2022; Dawson, 2018; Mesman, 2018). Quando algum desses sistemas é direcionado de maneira a estimular respostas menos funcionais, o desfecho é impacto na percepção das experiências, que vai reverberar nas emoções do indivíduo (Giacomoni, 2002). Estabelecendo a relação com os sistemas é possível direcionar as etapas do

protocolo de adaptação, relacionado-as à respostas mais funcionais e adaptativas.

Psicologia Positiva

Psicologia positiva é o estudo científico das forças e virtudes humanas comuns (Alex Linley et. al, 2016). O termo 'Psicologia positiva' foi utilizado pela primeira vez por Maslow (1954) – *Toward a Positive Psychology* – e em sequência, nas décadas de 1960, 1980 e 1990 os estudos sobre autoestima, resiliência, otimismo, satisfação, entre outros, foram se tornando mais frequentes e deram sequência à abordagem e afirmação de seus construtos (Hutz, 2014). A partir dos anos 2000, surge a proposta de lançar um novo olhar sobre a Psicologia, na perspectiva, não apenas de mitigar danos, mas também de desenvolver características e habilidades, com preocupações preventivas relacionadas à saúde mental (Meyers et. al., 2013; Seligman e Pawelski, 2003).

É a partir do trabalho de Seligman (Seligman E Csikszentmihalyi, 2000) que a Psicologia Positiva vai se desenvolver com este novo enfoque, inclinando-se a estudar as forças e aspectos preservados ao longo do desenvolvimento, assim, se propondo a impulsionar habilidades e recursos adaptativos do indivíduo (Giacomoni, 2002). Outros estudos vão estabelecendo definições e constructos, como bem-estar, otimismo, resiliência, *mindfullness* e satisfação, à medida que vão propondo escalas e demais instrumentos de validação dos construtos (Hutz, 2014). A avaliação em Psicologia Positiva busca tangibilizar os conceitos abordados e seus desdobramentos na vida do indivíduo, trazendo assim compreensão e difusão das práticas propostas, mediante a sua comprovação.

A Psicologia Positiva estuda condições e processos que visem o que seria o funcionamento ideal do indivíduo (Gable e Haidt, 2005). Logo, é a partir dos estudos de Seligman (2003), que a perspectiva de avaliar os padrões que precedem a felicidade, vão receber maior atenção das pesquisas (ao invés dos quadros depressivos). Então, Seligman estabelece três pilares para a observação e estudo da Psicologia Positiva: (1) emoções positivas, (2) traços positivos e (3) instituições positivas (Nunes, 2007).

As (1) emoções positivas partem da presença dos traços de bem-estar subjetivo, a partir de construtos como satisfação com a vida, otimismo e felicidade (Nunes, 2007). As emoções positivas são base para o entendimento da psicologia positiva e se referem à experiência positiva em si, ou seja, na maneira como o indivíduo vai perceber e acomodar as experiências pelas quais passa ao longo de seu ciclo vital (Giacomoni, 2002). Logo, a percepção das experiências e a maneira como o indivíduo as processa e age, a partir delas, vai impactar em seu padrão de funcionamento. Diante de percepções ligadas a construtos como a alegria, felicidade, otimismo, entre outros, esse sujeito terá tais aspectos incorporados às suas habilidades de vida e seus padrões adaptativos (Seligman e Pawelski, 2003; Giacomoni, 2002).

Dessa maneira, constituir um rol de emoções positivas que possam ser um arcabouço emocional para formação do indivíduo pode incluir diversas habilidades, que vão compor sua formação (López et. al, 2018). Assim, é possível dimensionar a proporção desses traços na vida do indivíduo, bem como na leitura das experiências que ele vivencia. Essas experiências, por sua vez, são vivenciadas dentro de contextos, pelos quais também serão afetadas (Giacomoni, 2002). Por esta razão as instituições positivas têm impacto direto nessa forma de experienciar do indivíduo, o que reverbera na percepção e, por sua vez, nas emoções.

Os (2) traços positivos (ou traços psicológicos positivos) são medidos a partir da avaliação de criatividade, coragem, compaixão, integridade, sabedoria, autocontrole e espiritualidade (Nunes, 2007). Esses aspectos estão diretamente ligados a habilidades como auto-organização, auto governança e adaptabilidade (Giacomoni, 2002). A partir desses traços é possível observar como o sujeito vai lidar com frustrações e adversidades, sendo, portanto, determinantes em sua percepção diante da vida. Podendo ser utilizado, por exemplo, sua percepção de felicidade, que vai impactar em sua tomada de decisão e modelos de rejeição e aceitação (Lyubomirsky e Ross, 1999). São essas respostas, apresentadas pelo indivíduo, que irão marcar, ao longo de seu ciclo vital, processos de resposta maiores (de longo prazo), como é o caso da resiliência (Masten, 2001; Luthar et. al., 2000). Portanto, os traços positivos, assim como as emoções positivas, vão reverberar ao longo do ciclo vital do indivíduo, sendo presenças

fundamentais no processo de desenvolvimento humano, para respostas adaptativas positivas em seu padrão de funcionamento.

As (3) instituições positivas são aqueles ambientes por onde o indivíduo transita e dos quais faz parte como: família, comunidade, escola, trabalho e até os meios de comunicação em massa, aos quais está exposto ou tem acesso (Nunes, 2007). A influência desses ambientes sobre o indivíduo se desdobra em potencializar suas qualidades, quando se utilizam de uma abordagem positiva, no sentido de orientar sua performance e até mesmo tornando-o mais produtivo e resiliente, à medida que ele experiencia situações e se relaciona nesse ambiente (López et. al, 2018).

Sob esta ótica, a escola tende a ser a primeira instituição coletiva que a criança frequenta. Desta maneira pensar numa adaptação acolhedora e positiva é fundamental, visto que é o primeiro contato deste indivíduo com uma instituição não-familiar. Considerando o ciclo escolar básico no Brasil, que vai, regularmente, dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1996), é importante avaliar essa perspectiva positiva, onde os estudantes possam ser valorizados além das avaliações acadêmicas quantitativas, o que Lopez (2018) chama de *escolarização positiva*. Assim, a escolarização positiva vai ao encontro da definição do construto das instituições positivas de Nunes (2007), onde o espaço escolar se constitui num ambiente propulsor, que potencializa as qualidades do indivíduo. À medida que se cruzam alguns componentes base, para essa escolarização positiva, é possível observar uma estrutura trazida pelo autor, onde os elementos associados, estão presentes na instituição escolar, são eles: cuidado, confiança e respeito pela diversidade; tríade: planos, motivação e objetivos (conteúdo); esperança e (no topo) contribuições da sociedade (Lopes, 2018; Nunes, 2007).

Adaptação escolar

O processo de adaptação refere-se a uma mudança de estrutura, segundo Bolwby (1969), onde a menção a estar adaptado se refere a um resultado em um meio específico. A adaptação escolar se dá, portanto, no início da vida escolar do sujeito, que chega a um novo ambiente e se trata de um processo contínuo, que depende da criação de vínculos e estabelecimento de

confiança, especialmente quando se trata de crianças pequenas, como na Educação Infantil (Dias et. al., 2018). A partir deste entendimento, os processos, espaços e direcionamentos de recursos e pessoal no ambiente escolar precisam ser geridos, a fim de proporcionar um momento de adaptação escolar tranquilo e acolhedor para a criança (Novaes, 1965).

A escolaridade obrigatória no Brasil, referida como Educação Básica, tem início na Educação Infantil, aos 4 anos, na pré-escola. Há ainda as crianças que ingressam no sistema escolar antes, 0 a 3 anos, a creche. A escola, então, é o espaço que, legalmente, deve ofertar estrutura, pessoal e ambiente para que o processo educativo ocorra (Brasil, 1996). Por sua vez, a Educação Infantil é o momento da escolarização que traz como referencial uma proposta de ação integrada entre educação e cuidado, não com caráter assistencialista, mas no intuito de promover as bases para a formação social e autônoma da criança. Assim, aspectos que visem o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social do indivíduo devem ser implementados (Brasil, 1998).

Portanto, é este espaço que vai receber os indivíduos em seu primeiro momento na vida escolar, nesta perspectiva de estabelecimento de vínculos e porta de entrada para o desenvolvimento dos aspectos previstos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998). O processo de adaptação engloba desde o momento da matrícula da criança na creche ou pré-escola, até o início da jornada do ano letivo, e segue, até que a criança esteja adaptada ao ambiente e rotina da instituição. É esperado que a equipe escolar e a família sejam, em conjunto, suporte para estabelecer bases seguras para que esse processo adaptativo ocorra de forma fluida para a criança.

Desafios da Adaptação escolar

Estudos apontam dificuldades e entraves à adaptação escolar, como: choro das crianças, resistência ao processo de entrada na escola, dificuldade de estabelecimento de vínculo com a professora, entre outros (Dias et. al., 2018; Novaes, 1965). Tais situações fazem parte do dia a dia de professores e gestores de escolas (Pré-escolas e creches), pois há dependência de um vínculo de apego seguro estabelecido, para que a criança se permita explorar novos ambientes com maior liberdade e segurança (Bowlby, 1969 e 1984).

Assim, é comum encontrar, na prática da sala de aula, os descritos apontados nos estudos, onde crianças passam a apresentar comportamentos mais agressivos e de apego ambivalente ou resistente (Ainsworth, 2015) quando são apresentadas ao novo espaço. A criança não apresenta interesse em explorar o ambiente, se monstra irritada, chora muito, por vezes morde e rejeita os pares e tem as reações que demonstram seu incômodo diante da nova situação. Nesse contexto, a família acaba ficando numa posição de insegurança e irritabilidade, diante do comportamento apresentado pela criança, fatores estressores configurados pela sobrecarga ao indivíduo e/ou à família (Martorell, 2014). Por sua vez, a escola (professora, professora auxiliar e gestão) igualmente está em posição delicada, e ainda sendo cobrada pela família, no que tange à condução do processo. São condições que implicam no engajamento da criança com o ambiente e a aquisição de respostas mais elaboradas (Lins et. al., 2018).

Diante do exposto, as dificuldades do processo de adaptação, são inúmeras e acabam gerando ainda mais fatores estressores para todos: criança, família e escola (Novaes, 1965). Realizar uma gestão eficaz desses fatores, utilizando o conhecimento base dos sistemas de Bolwby (1969) associados às práticas baseadas em gentileza, postura aberta, criatividade, humanidade, entre outros conceitos da psicologia positiva (Lopez, 2018), é portanto, uma proposta eficaz e acolhedora que este protocolo apresenta.

Protocolo de Adaptação escolar

A proposta do protocolo de adaptação se dá a partir do estudo do arcabouço teórico apresentado. Tendo como roteiro uma listagem inicial dos passos do processo de adaptação:

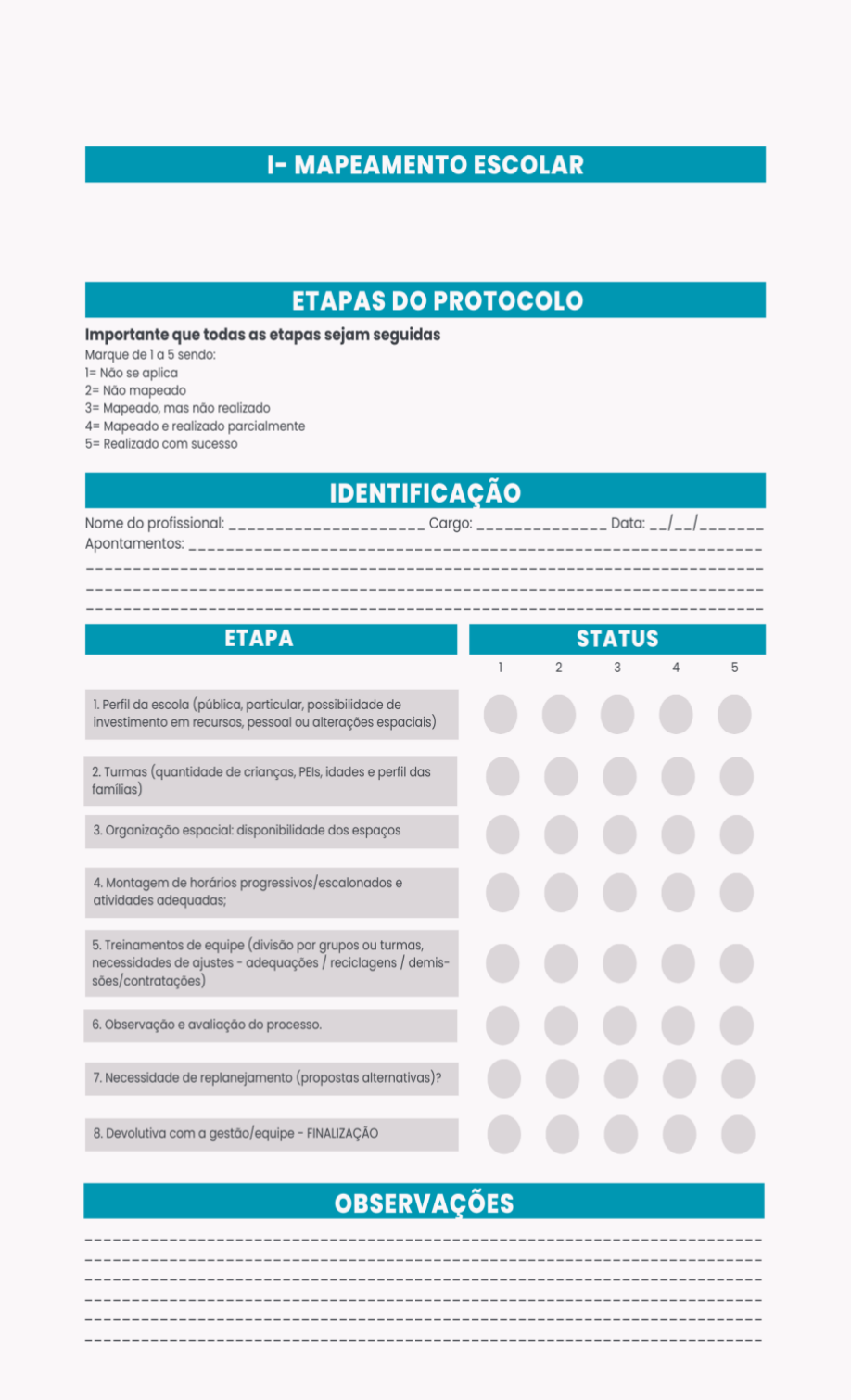
(I) Mapeamento;
(II) Treinamentos;
(III) Acolhimento familiar;
(IV) Organização espacial;
(V) Organização de horários e atividades;
(VI) Avaliação e revisão do processo;
(VII) Finalização da adaptação;

Detalhando as etapas do Protocolo

(I) Mapeamento (perfil da escola, crianças, particularidades e possibilidades)

É imprescindível iniciar a proposta de aplicação do protocolo de adaptação com uma reunião com a equipe gestora da unidade escolar. Neste momento, a escuta ativa das demandas, particularidades e possibilidades da escola (de espaço, recursos, pessoal e financeiro) é de extrema importância. A compreensão destes aspectos irá nortear as ações adotadas. Mapear a quantidade de turmas, alunos, perfil dos profissionais, horários de funcionamento e perfil da comunidade escolar são os passos seguintes. Nesta etapa é utilizado o formulário I (imagem 1).

Imagem 1 – Mapeamento escolar (1/3)



I- MAPEAMENTO ESCOLAR

ETAPAS DO PROTOCOLO

Importante que todas as etapas sejam seguidas

Marque de 1 a 5 sendo:
1= Não se aplica
2= Não mapeado
3= Mapeado, mas não realizado
4= Mapeado e realizado parcialmente
5= Realizado com sucesso

IDENTIFICAÇÃO

Nome do profissional: _____ Cargo: _____ Data: __/__/_____
Apontamentos: _____
_____
_____
_____

ETAPA	STATUS 1	2	3	4	5
1. Perfil da escola (pública, particular, possibilidade de investimento em recursos, pessoal ou alterações espaciais)					
2. Turmas (quantidade de crianças, PEIs, idades e perfil das famílias)					
3. Organização espacial: disponibilidade dos espaços					
4. Montagem de horários progressivos/escalonados e atividades adequadas;					
5. Treinamentos de equipe (divisão por grupos ou turmas, necessidades de ajustes - adequações / reciclagens / demissões/contratações)					
6. Observação e avaliação do processo.					
7. Necessidade de replanejamento (propostas alternativas)?					
8. Devolutiva com a gestão/equipe - FINALIZAÇÃO					

OBSERVAÇÕES

_____
_____
_____
_____
_____
_____

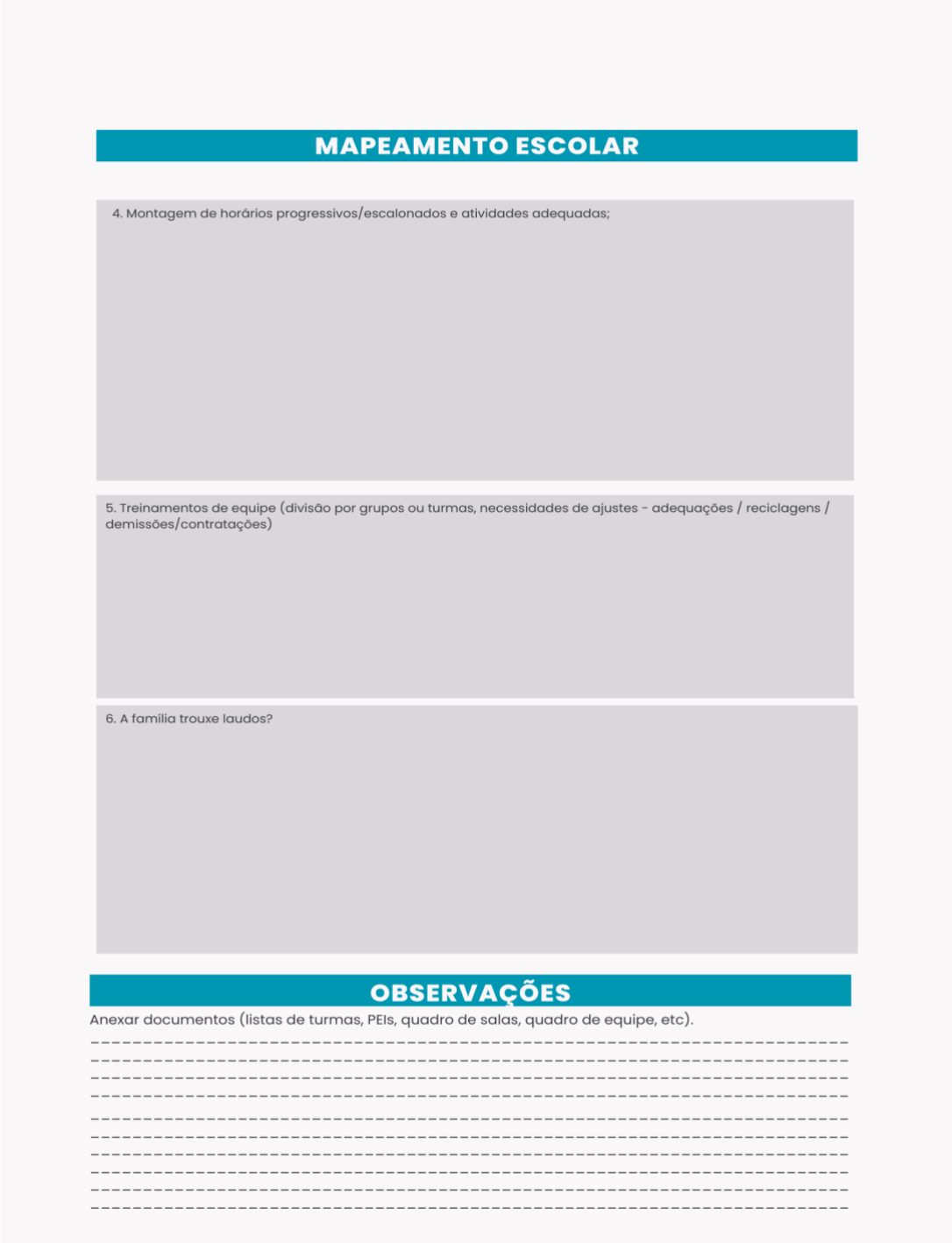
Fonte: Protocolo Positivo de adaptação escolar, 2024

Imagem 2 – Mapeamento escolar (2/3)



Fonte: Protocolo Positivo de adaptação escolar, 2024

Imagem 3 – Mapeamento escolar (3/3)



Fonte: Protocolo Positivo de adaptação escolar, 2024

Podem ser realizadas reuniões em grupo (gestão e coordenação - a depender da estrutura da unidade escolar) para obtenção das informações, quadro de horários, listagem de turmas e demais documentos que precisem estar anexos a este formulário. O *status* das ações listadas nele vão sendo preenchidos conforme sua realização. Há ainda espaço para observações e

pontos de atenção ou estratégias extras a serem adotadas para os itens desta etapa. Depois de realizado o mapeamento inicial são desenhados os passos e etapas seguintes.

(II) Treinamentos: preparo da equipe

Após a entrevista inicial com a gestão é importante realizar uma roda de conversa para ouvir a equipe e compreender a visão de quem está na 'linha de frente' do processo de adaptação. Para que haja um espaço de observação recomenda-se o uso de alguma dinâmica de observação de grupo operativo, como sugere Pichon-Rivière e a psicologia social que propõem a observação do o sujeito contextualizado, a partir de suas interações (Bastos, 2010).

Permitindo a partir da observação, da possibilidade da interação e do trabalho em conjunto, inferir informações e traçar estratégias de ação mais eficazes. A partir de uma dinâmica simples, como ofertar materiais no centro de uma sala para que seja confeccionado um mural coletivo de expectativas para o ano letivo, é possível observar a dinâmica de interação, engajamento e ação do grupo e de cada indivíduo. Ofertando assim a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros (Bastos, 2010).

Além das informações colhidas com a gestão, as informações coletadas com a equipe - suas percepções, pontos de vista, demandas, dificuldades - é que será possível conjugar os objetivos da escola com a sua real condição e compreender as necessidades daquela comunidade escolar, para então poder traçar quais os treinamentos serão aplicáveis. Assim, traçadas as necessidades da escola é possível planejar as ações de treinamento de equipe em 3 grupos: Gestão, Docentes e Equipe de apoio.

Após o mapeamento os treinamentos para a equipe de Gestão podem ser de:

- sensibilização com relação às demandas da equipe, conhecendo as dinâmicas e processos de trabalho de cada grupo e turno (buscar atender solicitações que possam otimizar a operação escolar diária, compreender de que maneira possíveis desafios da rotina podem ser operacionalizados da melhor maneira possível, visando economizar recurso e tempo);
- liderança positiva, sendo aquela que envolve todos numa gestão participativa, onde a gestão está próxima às demandas operacionais, e assim

pode gerir os recursos da forma mais assertiva possível – promovendo a participação conjunta dos demais setores da escola nas decisões e ainda melhorando a comunicação entre os setores, afinando a comunicação entre funcionários de apoio, administrativo, docentes e gestão (Lück, 1998).

Os treinamentos de Docentes:

- gestão positiva da sala de aula onde técnicas possam ser compartilhadas a fim de equilibrar firmeza e gentileza nas rotinas diárias, promovendo segurança para as crianças – comunicação não violenta também com a equipe de sala de aula (auxiliares, babás), compartilhando com os professores práticas engajadoras para alunos e equipe; elaboração de espaços de regulação dentro da sala de aula, como “espaço da calma” dentro da sala, onde haja almofadas, colchonetes ou outros elementos que favoreçam a autorregulação emocional das crianças (Nelsen, 2019);
- planejamento assertivo de atividades de acordo com cada faixa etária (otimizando tempo de permanência das crianças em sala, selecionar os brinquedos/livros disponíveis para o tempo do ‘livre brincar’, planejando as práticas de recreação e engajamento das crianças, tarefas com relaxamento e energia, mitigando a ocorrência de mordidas e disputas, compartilhamento do planejamento semanal com definição clara das ações de cada membro da equipe na sala de aula e demais locais onde a turma transita, preparo de materiais prévios para tarefas);
- gestão de áreas externas – preparar a equipe para os momentos de transição e de atenção para além da sala de aula (por exemplo: parquinho, horta, refeitório – mostrando pontos estratégicos de posicionamento e pontos sensíveis de atenção, mitigando acidentes, pois são nesses locais onde podem ocorrer pontos de desafio e que que exigem atenção total da equipe que está com a turma).

Os treinamentos de Equipe de apoio (assistentes, babás, mediadoras, apoio, entre outros cargos que ofertem suporte ao cuidado das crianças):

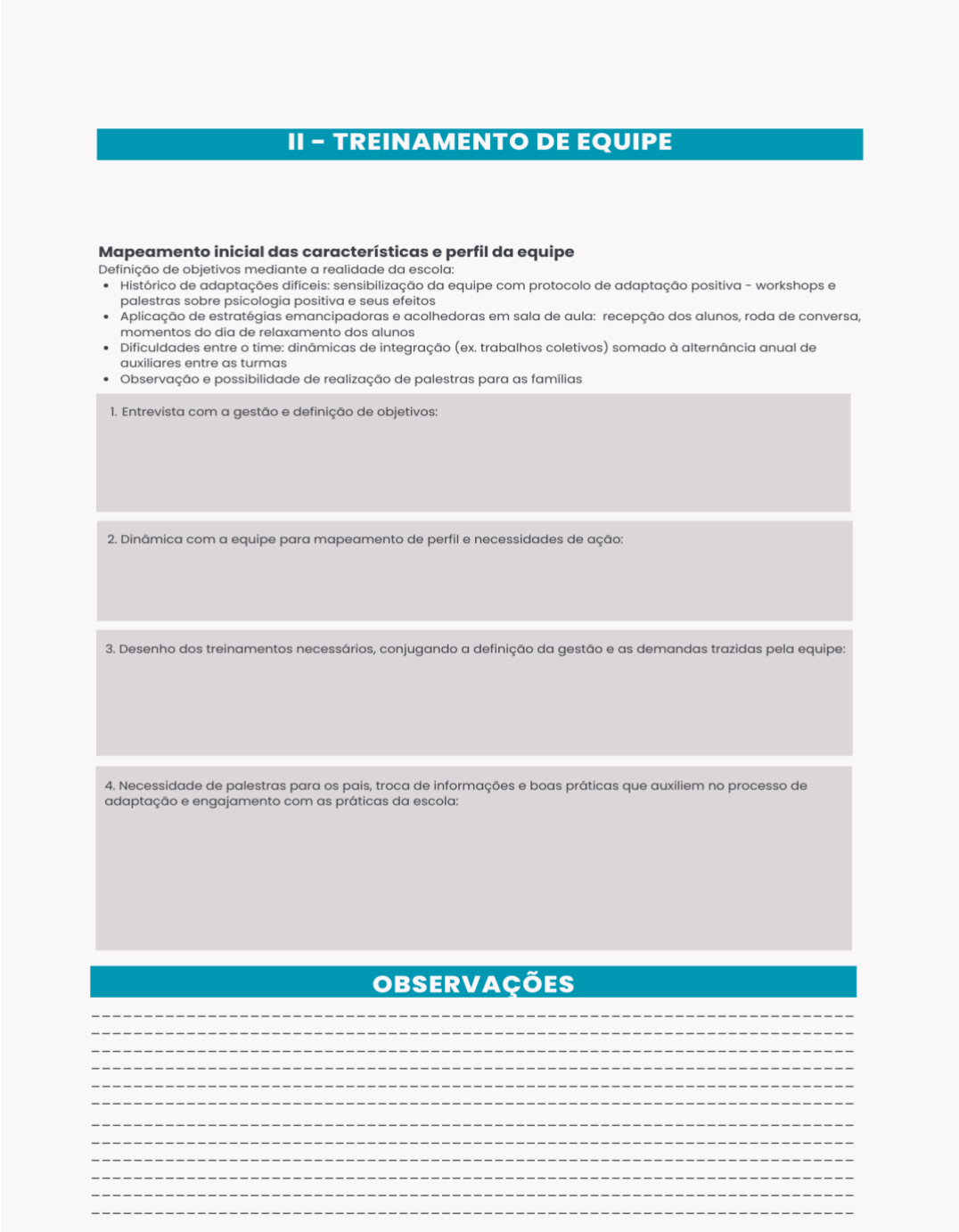
- participação no treinamento de gestão positiva da sua sala de aula (conforme relacionado anteriormente, para os docentes);
- participação em treinamento de atividades diárias (cuidados com as crianças, manejo dos pertences, normas de segurança em momentos de

banho, troca de fraldas – se aplicável, práticas de recreação e engajamento das crianças, conhecimento e apropriação do planejamento semanal, com definição clara das ações de cada membro da equipe na sala de aula e demais locais onde a turma transita, preparo de materiais prévios para tarefas);

- participação do treinamento para áreas externas (parquinho, horta, refeitório – pontos estratégicos de posicionamento e pontos sensíveis de atenção, mitigando acidentes, auxílio na alimentação e condução das crianças pela escola).

A ideia é que a equipe esteja preparada, além dos treinamentos escolares obrigatórios, como por exemplo a 'Lei Lucas' (Lei n° 13.722/2018 – Brasil, 2018). Sendo que proposta dos treinamentos não deve ser compreendida como uma sobrecarga, tampouco ser motivo de pressão para a equipe. Por esta razão o seu caráter de 'antecipação de pontos de dificuldade' deve ser compartilhado com todos. O intuito é aprender com a prática e a experiência da equipe (docente/gestão/apoio), não repetir os mesmos erros e potencializar os acertos à medida que antecipa demandas e mapeia possíveis problemas, evitando desgastes para todos os envolvidos no processo, para guiar o processo dos treinamentos, pode ser utilizado o formulário II (imagem 4).

Imagem 4 – Treinamentos de equipe



II – TREINAMENTO DE EQUIPE

Mapeamento inicial das características e perfil da equipe

Definição de objetivos mediante a realidade da escola:

- Histórico de adaptações difíceis: sensibilização da equipe com protocolo de adaptação positiva - workshops e palestras sobre psicologia positiva e seus efeitos
- Aplicação de estratégias emancipadoras e acolhedoras em sala de aula: recepção dos alunos, roda de conversa, momentos do dia de relaxamento dos alunos
- Dificuldades entre o time: dinâmicas de integração (ex. trabalhos coletivos) somado à alternância anual de auxiliares entre as turmas
- Observação e possibilidade de realização de palestras para as famílias

1. Entrevista com a gestão e definição de objetivos:

2. Dinâmica com a equipe para mapeamento de perfil e necessidades de ação:

3. Desenho dos treinamentos necessários, conjugando a definição da gestão e as demandas trazidas pela equipe:

4. Necessidade de palestras para os pais, troca de informações e boas práticas que auxiliem no processo de adaptação e engajamento com as práticas da escola:

OBSERVAÇÕES

Fonte: Protocolo Positivo de adaptação escolar, 2024

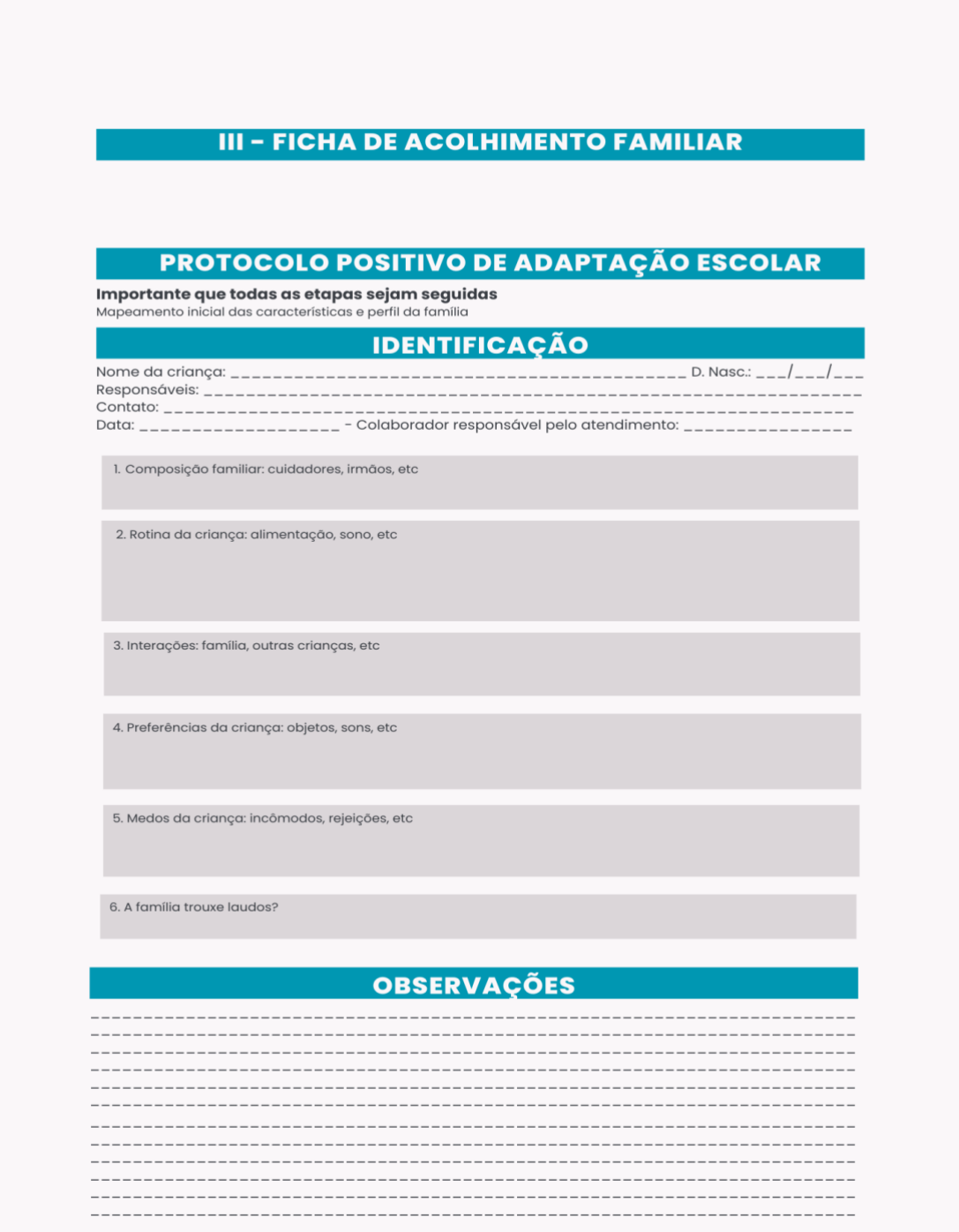
(III) Acolhimento familiar: preparo da família

De acordo com a Teoria do apego (Bowlby e Ainsworth, 1991), são as bases de relação segura que vão permitir a uma criança maior desenvoltura e facilidade em estabelecer novas relações e explorar novos ambientes. O que é fundamental para o início da vida escolar, assim, realizar rodadas de

conversa/reuniões individuais/palestras/informes (algum tipo de comunicação eficaz e possível para cada realidade escolar) é de extrema importância. Tanto para pensar na adaptação dessas famílias à nova rotina escolar, bem como levando em consideração a importância do estabelecimento de vínculo dos pais com a escola, para que esse vínculo de confiança possa ser compartilhado com as crianças. O senso de 'comunidade escolar' é este pertencimento gerado, a partir do estabelecimento de vínculos. Uma escola é o que sua comunidade escolar faz dela (Silva, 2022) e em situações desafiadoras uma comunidade escolar engajada faz a diferença (Hargreaves e Fullan, 1998).

A forma comunicação escolhida (palestra/reunião individual/roda de conversa/workshop, entre outros) pode trazer temáticas como: parentalidade positiva (Nelsen, 2015), desmitificando o início da vida escolar, desfralde, mordidas, os terríveis 2 anos, entre outros. Podem contemplar visita aos ambientes escolares, contato com a equipe docente e de apoio, conversa sobre o regimento escolar, uso de uniformes, horários, medicações, aniversários, entre outros tópicos que a gestão e a equipe docente julguem importantes para cada realidade escolar. O acolhimento das famílias é o primeiro a ser realizado e pode trazer informações que antecipem situações já possibilitando manejo prévio. Para auxílio neste momento pode ser utilizado o formulário III (imagem 5).

Imagem 5 – Acolhimento familiar



III – FICHA DE ACOLHIMENTO FAMILIAR

PROTOCOLO POSITIVO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

Importante que todas as etapas sejam seguidas

Mapeamento inicial das características e perfil da família

IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: _____ D. Nasc.: ___/___/___

Responsáveis: _____

Contato: _____

Data: _____ - Colaborador responsável pelo atendimento: _____

1. Composição familiar: cuidadores, irmãos, etc

2. Rotina da criança: alimentação, sono, etc

3. Interações: família, outras crianças, etc

4. Preferências da criança: objetos, sons, etc

5. Medos da criança: incômodos, rejeições, etc

6. A família trouxe laudos?

OBSERVAÇÕES

Fonte: Protocolo Positivo de adaptação escolar, 2024

Através dessas informações coletadas com as famílias é possível realizar mapeamento das características das crianças, além de preferências (músicas, personagens, brincadeiras) que possam auxiliar no processo de adaptação (desde o momento de entrada e até mesmo recursos na sala de aula para auxiliar na regulação emocional, se necessário). Cada faixa etária possui suas

peculiaridades e desafios específicos, importante elencar diversas alternativas, por faixa etária pensando na adaptação desde a Creche e mesmo durante a Educação Infantil (e em alguns casos, até nos anos iniciais do Ensino Fundamental I).

Outro ponto importante é mapear junto às famílias os casos de criança pessoa com deficiência (PCD) ou neurodivergente. De acordo com o DSM-5 TR os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições que se manifestam no início do desenvolvimento, até antes mesmo do início da vida escolar, sendo caracterizados por:

> déficits de desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais que produzem prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional. A gama de déficits ou diferenças de desenvolvimento varia de limitações muito específicas de aprendizado ou controle de funções executivas a deficiências globais de habilidades sociais ou capacidade intelectual. Uma vez pensado para ser categoricamente definido, as abordagens dimensionais mais recentes para medir os sintomas demonstram uma gama de gravidade, muitas vezes sem um limite muito claro com o desenvolvimento típico. O diagnóstico de um distúrbio, portanto, requer a presença de sintomas e função prejudicada. (APA, 2022 – p. 131)

Para além dos dispositivos de garantias legais: Parecer n° 319/1999, Lei n° 13.146/2015 e Parecer CNE 50/2023 (Brasil, 2023, 2019 e 1999), entre outros, há que se colocar em primeiro lugar o papel da escola de acolher e possibilitar socialização e adaptações necessárias para os alunos que assim demandarem. A equipe de coordenação escolar, psicopedagogo, orientador e psicólogo escolar (se houver) devem proceder ainda com a elaboração (em conjunto com a equipe docente, auxiliares, mediadores, assistentes terapêuticos, agentes de educação especial, médicos e terapeutas assistentes da criança, se aplicável) de um plano de ensino individualizado para a mesma (que contemple os direitos legais de adaptações estruturais, de currículo e avaliação). Assim, a proposta de ir além das garantias legais subentende uma prática pedagógica *freireana* (de que não se dissocia Educação e Amor), em direção a uma proposta de construção coletiva de saberes para a vida, relações sociais e linguagens como um todo (Freire, 2011; Julio-costa et. al., 2023).

(IV) Organização espacial: preparo direcionado dos espaços

De acordo com Bowlby (1969) o comportamento exploratório é que vai proporcionar o contato da criança com o ambiente e o mundo físico. Portanto o planejamento dos espaços precisa ser pensado visando segurança, adequação de mobiliário, livros, manipulativos, brinquedos e materiais direcionados para cada faixa etária. Onde a criança possa manipular objetos, explorar o ambiente e experienciar os estímulos apresentados, até que estabeleça uma relação de familiaridade com o local (Bowlby, 1969; Seidl-De-Moura e Ribas, 2009). Cada ambiente escolar, dentro de suas particularidades e possibilidades, pode preparar seus espaços internos e externos para receber os alunos com assertividade e acolhimento.

Algumas sugestões são: piso anti-impacto e antiderrapante, estantes sem pontas ou portas, mobiliário na altura das crianças (estantes, cadeiras, mesas), livros expostos (mais resistentes para os alunos menores), espaço para relaxamento e autorregulação (com almofadas e outros objetos), temática de decoração para o ambiente desde a porta de entrada (estimulando a entrada e curiosidade – exemplo: fundo do mar, espaço, floresta, entre outros), evitar excesso de decoração nas paredes (dar preferência a expor a produção das próprias crianças), exposição sempre na altura dos olhos das crianças (valorizando sua perspectiva de observação), entre outras medidas que levem em consideração que a relação de familiaridade com o ambiente se dá à medida que a criança vai explorando e conhecendo o novo espaço. Explorar os espaços externos (se houver) é importante também: parquinhos (sempre com atenção redobrada da equipe), caça ao tesouro em gramados, manutenção ou construção de hortas (hortas verticais que utilizam garrafas pet são uma ótima solução para espaços pequenos), passeios no entorno ou pela vizinhança, são maneiras de criar vínculos das crianças com o espaço escolar.

(V) Organização de horários progressivos/escalonados e atividades adequadas

De acordo com Giacomoni (2002) a percepção das experiências do indivíduo reverbera em suas emoções, assim é fundamental pensar no início da vida escolar desde os primeiros momentos da criança da escola, visando o bem-estar e acolhimento, ou seja, sua conexão (Nelsen, 2015) e senso de pertencimento, que serão fundamentais para seu engajamento e adaptação. O

horário da escolaridade pode variar de quatro a cinco horas diárias, em média, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996). O ideal é que a criança não inicie, desde os primeiros dias, já com a carga horária diária completa, para que possa se adaptar e processar a experiência escolar, de separação dos cuidadores de maneira gradual.

Assim, de acordo com as possibilidades e particularidades de cada escola, os horários podem ser reduzidos nas primeiras semanas, para que a criança possa se adaptar. Ainda é possível fazer a divisão dos grupos de alunos (dentro desses horários menores), para que a equipe de sala de aula possa gerenciar grupos menores em cada horário, podendo dar mais atenção ao acolhimento inicial. É possível encontrar um exemplo de escalonamento de horários X grupos de alunos no formulário IV (imagem 6).

Imagem 6 – Escalonamento progressivo de horários



IV-ESCALONAMENTO PROGRESSIVO DE HORÁRIOS

PROTOCOLO POSITIVO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

Sugestão de escalonamento progressivo - cada escola adapta à sua realidade e possibilidades.

Pensando em receber os alunos de maneira mais assertiva, o ideal é que os horários de permanência na escola sejamr reduzidos na (s) primeira (s) semana (s), para que a criança possa se adaptar. Ainda é aconselhável fazer a divisão dos grupos de alunos (dentro desses horários menores), para que a equipe de sala de aula possa gerenciar grupos menores em cada horário, podendo dar mais atenção ao acolhimento inicial. O exemplo a seguir é uma **sugestão**.

Considerando turno escolar vespertino (13h às 17h), com uma turma com 20 crianças: elas seriam divididas em 2 grupos de 10 alunos (grupo A e gurpo B), com seus horários de permanência sinalizados na tabela abaixo:

SEMANA 1

	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
13h	Grupo A	Grupo A	Grupo A	Grupo A	Grupo A
14h	----	Grupo A	Grupo A	Grupos A e B	Grupos A e B
15h	Grupo B	Grupo B	Grupo B	Grupos A e B	Grupos A e B
16h	----	Grupo B	Grupo B	Grupo B	Grupo B

SEMANA 2

	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
13h	Grupo A	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B
14h	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B
15h	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B
16h	Grupo B	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B	Grupos A e B

Fonte: Protocolo Positivo de adaptação escolar, 2024

Por fim, planejar atividades lúdicas, envolvendo contação de histórias, uso de cores (giz, tintas, cola, colagens), dança ou movimento (entre as tarefas do dia), músicas para momentos da rotina e de transição entre os espaços escolares, brincadeiras livres (divertidas para os alunos e professores), entre outros, e que respeitem tempos mais curtos, são um trunfo importante nesses primeiros momentos.

(VI) Avaliação e revisão do processo pela respectiva equipe da escola

Para práticas de gestão de sucesso sustentável, é necessária uma manutenção das ações, de forma perene, com acompanhamento constante e ajustes de rota ou compartilhamento de boas práticas (Hargreaves, et. al, 2014). Sob esta perspectiva de análise da gestão de processos, a observação da implantação do protocolo de adaptação escolar positiva necessita de avaliação de suas etapas, acompanhamento (para possíveis correções de fluxo ou ainda para disseminar ações positivas que estejam dando certo em determinados grupos de alunos). Pode ser ainda que haja a necessidade de estabelecer propostas alternativas para situações pontuais e avaliar internamente, buscando sempre antecipar-se. O início do formulário I – Mapeamento escolar (imagem 1) é um grande auxílio no acompanhamento desse processo.

(VII) Finalização do processo de adaptação

Analisando o processo de adaptação escolar à luz da Gestão de Processos, é possível trazer fazer alusão às etapas utilizadas pela ferramenta *Dragon Dreaming*, que, segundo sua visão, de perspectiva positiva, visa preservar a vida na Terra, aproximando indivíduos e ambiente, em prol de mudanças comportamentais, trocas que visem integração entre indivíduos e comunidades, estabelecendo um princípio de equilíbrio para a sustentabilidade (do planeta e das relações como um todo). De acordo com a ferramenta, para executar um projeto há 4 estágios essenciais: sonhar, planejar, realizar e celebrar (Ramos Junior, 2023).

Sob esta ótica é essencial dar por finalizado o processo quando a criança, já adaptada à nova rotina, se mostra desenvolta nas atividades, alimentando-se e com rotinas fisiológicas regulares dentro da escola, bem como conectada com seus pares e equipe escolar. Para tal é importante realizar encontro com a equipe, trocar sobre as lições aprendidas, celebrar conquistas de desafios que se apresentaram e também envolver a família nesse processo, seja através de um recado na agenda, reunião, ou mini relatório com fotos do dia a dia da criança adaptada na escola. Esta etapa é muito importante e necessita ter seu ciclo encerrado com a celebração.

Conclusão

Sendo o período de adaptação escolar reconhecido como um processo desafiador para todos os envolvidos (criança, família e escola), fica sugestão para que ele possa ser direcionado de maneira mais assertiva e acolhedora, quando conduzido de acordo com a proposta positiva apresentada neste estudo. Diante do desfecho de evidências de efeitos adversos ao desenvolvimento, em função do rompimento da interação com a figura materna ou cuidador principal (Ainsworth e Bowlby, 1991), é importante estabelecer que esse processo se dê de maneira planejada, no intuito de mitigar os efeitos da separação, mediante um protocolo elaborado com essa finalidade. Assim, se coloca aqui a importância dessa proposta de adaptação escolar que contemple esse planejamento, auxiliando escolas e famílias a conduzir o período da adaptação de forma positiva e que traga a criança à construção de uma base segura, também no ambiente escolar.

Seguindo neste prisma, é importante destacar ainda que, ao observar o desenvolvimento do apego ao longo do ciclo vital, é encontrado na literatura que as bases estabelecidas na primeira infância podem servir de referência para toda a vida do indivíduo, sendo inclusive reproduzidas durante as fases seguintes do seu desenvolvimento (Sroufe e Fleeson, 2013; Denham 2009). Logo, ao promover um processo de adaptação escolar baseado nos construtos da Psicologia positiva, reforça-se as bases seguras e positivas a partir das quais esse desenvolvimento se dará (Giacomoni, 2002). Portanto, além de trazer a importância de atenção ao processo de adaptação e tudo que tange os seus desdobramentos no desenvolvimento ao longo do ciclo vital, este estudo traz destaque para as abordagens da psicologia positiva no intuito de contribuir de maneira efetiva para a área.

Recomenda-se que, diante da falta de um protocolo de adaptação escolar que integre os objetos apresentados neste artigo, aderir à proposta é uma ação inovadora, no que tange trazer embasamento científico para as práticas de adaptação neste momento tão crucial do início da vida escolar de crianças da Educação Infantil. Uma proposta que reúne arcabouço teórico e inova ao abarcar o acolhimento de crianças e famílias, além do treinamento e esclarecimento de melhores práticas para a equipe escolar (docente, de apoio e de gestão) na

direção de ações realmente eficazes com foco em solução e recebendo o suporte ofertado por este estudo.

Assim, a partir da adoção do protocolo, o esperado é que ocorra um processo de adaptação escolar baseado nos diversos conceitos da psicologia positiva: empatia (ao acolher a família, suas dúvidas e medos); criatividade (utilizar os recursos disponíveis na escola da maneira mais assertiva); postura aberta (estar disponível para readequar as propostas); humanidade (prezar sempre pelo bem-estar da criança, família e dos profissionais envolvidos no ambiente escolar); prudência (compreender que os tempos e tipos de resposta às ações do protocolo irão determinar os próximos passos). Ou seja, as etapas do protocolo vão ao encontro do conceito de bem-estar (Lopez, 2018) de todos os envolvidos no processo: escola, criança e família.

A Teoria do Apego serve de base para a elaboração do protocolo, com a interferência direta dos conceitos da Psicologia Positiva, agindo de maneira determinante nos processos adotados no protocolo. Sendo, portanto, o Protocolo de Adaptação escolar uma proposta eficaz para mitigar os efeitos negativos deste processo de início na vida escolar, em vias de uma educação emancipadora e promotora de uma construção coletiva positiva de saberes de vida.

Referências

AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E. e WALL, S. N. **Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation**. Psychology Press. p. 3-300, 2015.

AINSWORTH, M. D. **Attachments beyond infancy**. American psychologist, 44(4), 709, 1989.Disponível: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.4.709 Acesso em: 17 ago. 2026.

AINSWORTH, M. D. e BOWLBY, J. **An ethological approach to personality development**. American psychologist, 46(4), 333, 1991. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.46.4.333 Acesso em: 17 ago. 2026.

ALEX LINLEY, P., JOSEPH, S., HARRINGTON, S. e WOOD, A. M. **Positive psychology: Past, present, and (possible) future**. The journal of positive psychology, 1(1), p.3-16, 2006. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/17439760500372796 Acesso em: 17 ago. 2026.

ALWAELY, Suad Abdalkareem; YOUSIF, Nagwa Babiker Abdalla; MIKHAYLOV, Alexey. **Emotional development in preschoolers and socialization**. Early child development and care, v. 191, n. 16, p. 2484-2493, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480 Acesso em: 17 ago. 2026.

APA – American Psyachiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 TR**. Artmed, 2022.

BASTOS, A. B. B. I. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**. Psicólogo informação, 14(14), p. 160-169, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 17 ago. 2026.

BENTO, V. F. V. (2014). **Vinculação, memórias de cuidados parentais e autoestima em adultos .** Dissertação (Mestrado em Psicologia) , EPCV – Escola de Psicologia e Ciências da vida, Repositório Científico Lusófona. ULusófona – Centro Universitário de Lisboa, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10437/6014 Acesso em: 17 ago. 2026.

BESSA, J. D. P. D. C. **Segurança da vinculação e perceção dos cuidados parentais em crianças de idade escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) , EPCV – Escola de Psicologia e Ciências da vida, Repositório Científico Lusófona. ULusófona – Centro Universitário de Lisboa, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10437/4900 Acesso em: 17 ago. 2026.

BIFULCO, A., Figueiredo, B., GUEDENEY, N., GORMAN, L. L., HAYES, S., MUZIK, M. e HENSHAW, C. A. **Maternal attachment style and depression associated with childbirth: preliminary results from a European and US cross-cultural study**. The British Journal of Psychiatry, 184(S46), s31-s37, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1192/bjp.184.46.s31 Acesso em: 17 ago. 2026.

BOWLBY, J. **O vínculo da criança com a mãe: comportamento de apego**. Bowlby, J., Apego e perda, (v. 1). Martins Fontes, 1969.

BOWLBY, J. **The bowlby-ainsworth attachment theory.** Behavioral and Brain Sciences, 2(4), 1979, p. 637-638. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955 Acesso em: 17 ago. 2026.

BOWLBY, J. **Attachment and loss: retrospect and prospect.** American journal of Orthopsychiatry, 52(4), 1982, p. 664. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x Acesso em: 17 ago. 2026.

BOWLBY, J. **Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems.** American journal of psychoanalysis, 44(1), 1984, p. 9. Disponível em: https://www.proquest.com/openview/eb355bc234212e93883a74511f590a6c/1?cbl=1818460&pq-origsite=gscholar Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer n° 319/1999**, Brasília, 1999.

BRASIL, Presidência da República. **Lei n° 13.722/2018 – Lei Lucas**, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13722.htm Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL, Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. – 3. ed. – Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2023). **Parecer 50/2023**, Brasília, 2023.

BRETHERTON, I. **Attachment theory: Retrospect and prospect**. Monographs of the society for research in child development, p. 3-35, 1985. Disponível em: https://doi.org/10.2307/3333824 Acesso em: 17 ago. 2026.

BRETHERTON, I. **The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth.** Developmental psychology, 28(5), p. 759, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780203728017 Acesso em: 17 ago. 2026.

CASSIDY, J. The nature of child's ties. In: CASSIDY, J. & SHAVER, P. (Orgs.). **Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications**. NY: The Guilford Press, p. 3-20, 1999.

CHEN, X. **Socialization and socioemotional development in Chinese children**. Cambridge University Press, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1017/9781009072380 Acesso em: 17 ago. 2026.

DALBEM, J. X. e DELL'AGLIO, D. D. **Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento**. Arquivos brasileiros de psicologia, 57(1), p. 12-24, 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2290/229017444003.pdf Acesso em: 17 ago. 2026.

DAWSON, Nicola K. **From Uganda to Baltimore to Alexandra Township: How far can Ainsworth's theory stretch?**. South African Journal of

Psychiatry, v. 24, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v24i0.1137 Acesso em: 17 ago. 2026.

DENHAM, S. A., WYATT, T. M., BASSETT, H. H., ECHEVERRIA, D. e KNOX, S. S. **Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. Journal of epidemiology and community health**, 63 Suppl 1, i37–i52, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797 Acesso em: 17 ago. 2026.

DIAS, B. S., OLIVEIRA, G. F., SIRINO, M. S. e FERRAZ, R. C. S. **Adaptação na Educação Infantil: Reações das crianças durante o processo de adaptação escolar na educação infantil.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Bahia, 2018.

ENGEL, G. L. **The need for a new medical model: a challenge for biomedicine.** Science, 196(4286), p. 129-136, 1977. Disponível em: https://doi.org/10.1126/science.847460 Acesso em: 17 ago. 2026.

FADLILLAH, M.; PANGASTUTI, R. **Parenting style to support the cognitive development of early childhood.** Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan, v. 7, n. 1, p. 156-163, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.25217/ji.v7i1.1614 Acesso em: 17 ago. 2026.

FONAGY, P. e TARGET, M. **Attachment and reflective function: Their role in self-organization.** Development and psychopathology, 9(4), p. 679-700, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S0954579497001399 Acesso em: 17 ago. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-104, 2001.

GABLE, S. L. e HAIDT, J**. What (and why) is positive psychology?** Review of general psychology, 9(2), p. 103-110, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103 Acesso em: 17 ago. 2026.

GATCHEL, R. J., RAY, C. T., KISHINO, N. e BRINDLE, A. **The biopsychosocial model**. The Wiley encyclopedia of health psychology, p. 1-8, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9781119057840.ch182 Acesso em: 17 ago. 2026.

GIACOMONI, C. H. **Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação**, p. 15-23, 2002. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/3158 Acesso em: 17 ago. 2026.

GOMES, A. D. A. **A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea.** p. 12-48, 2001. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/97442 Acesso em: 17 ago. 2026.

GRUMAN, J. A.; BUDWORTH, M.H. **Positive psychology and human resource management: Building an HR architecture to support human**

flourishing. Human Resource Management Review, v. 32, n. 3, p. 100911, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100911 Acesso em: 17 ago. 2026.

HARGREAVES, A., e FULLAN, M. **What's Worth Fighting for Out There?** Teachers College Press, Columbia University. BT, p. 6-125, 1998.

HARGREAVES, A., e BOYLE, A. **Uplifting Leadership – How organizations, teams, and communities raise performance**. BT: Jossey-bass, p. 137-158, 2014.

HUTZ, C. S. **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 7-18, 2014.

JULIO-COSTA, A., STARLING-ALVES, I., ANTUNES, A. M. **Leve pra quem? TEA nível 1 de suporte.** Belo Horizonte: Ampla, p. 147-201, 2023.

KAUSAR, R; AFAQ, U. **The Effects of Parenting Styles on Child Development.** Jahan-e-Tahqeeq, v. 7, n. 2, p. 856-866, 2024.

LINS, M., MUNIZ, M. e CARDOSO, L. - Org. **Avaliação Psicológica infantil**. São Paulo: Hogrefe, p. 51-70, 2018.

LÓPEZ, F. e ORTIZ, M. J. **El desarrollo del apego durante la infancia**. Desarrollo afectivo y social, p. 41-66, 1999.

LOPEZ, S. J., PEDROTTI, J. T. e SNYDER, C. R. **Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths.** NY: Sage publications, p. 6-378, 2018.

LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em rede, 57, p. 1-6, 1998.

LUTHAR, S. S., CICCHETTI, D., e BECKER, B. **The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development**, 71(3), p. 543-562, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164 Acesso em: 17 ago. 2026.

LYUBOMIRSKY, S., e ROSS, L. **Changes in attractiveness of elected, rejected, and precluded alternatives: a comparison of happy and unhappy individuals**. Journal of personality and social psychology, 76(6), p. 988, 1999. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.76.6.988 Acesso em: 17 ago. 2026.

MARTORELL, G. **O desenvolvimento da criança – Do nascimento à adolescência.** Porto Alegre: Artmed, p. 100-197, 2014.

MASLOW, A. H. (1954). **Toward a positive psychology. Motivation and personality** . Prabhat. NY: Harper and Row, p.353-378, 1954.

MASTEN, A. S**. Ordinary magic: Resilience processes in development**. American psychologist, 56(3), p. 227, 2001. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.227 Acesso em: 17 ago. 2026.

MESMAN, J. et al. **Universality without uniformity: A culturally inclusive approach to sensitive responsiveness in infant caregiving**. Child Development, v. 89, n. 3, p. 837-850, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1111/cdev.12795 Acesso em: 17 ago. 2026.

MEYERS, M. C., VAN WOERKOM, M. e BAKKER, A. B. **The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations**. European Journal of Work and Organizational Psychology, 22(5), p. 618-632, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.694689 Acesso em: 17 ago. 2026.

NELSEN, J. **Disciplina positiva**. São Paulo: Manole, p.107-122, 2015.

NELSEN, J. **O espaço mágico que acalma**. São Paulo: Manole, p. 3-34, 2019.

NOVAES, M. H. **A carência afetiva e sua repercussão na adaptação escolar**. Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, 17(2), p. 43-56, 1965. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/abpt/article/view/15066 Acesso em: 17 ago. 2026.

NUNES, P. **Psicologia positiva**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, p. 2-47, 2007.

O'CONNOR, T. G., e ZEANAH, C. H. **Attachment disorders: Assessment strategies and treatment approaches**. Attachment & Human Development, 5(3), p. 223-244, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1461673031000159397**4** Acesso em: 17 ago. 2026.

RAMOS JUNIOR, M. A. C. **Registro de lições aprendidas em projetos: A gestão do conhecimento no método Dragon Dreaming**. XI Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade. CIK – Cyrus Inst. Of Knowledge. São Paulo: Uninove, p. 1-12, 2023.

SEIDL-DE-MOURA, M. L., e RIBAS, A. F. P. **Evolução e desenvolvimento humano.** Psicologia evolucionista. p. 77-85, 2009.

SELIGMAN, M. EP; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Positive psychology: An introduction**. American Psychological Association, 2000.

SELIGMAN, M. E., e PAWELSKI, J. O. **Positive psychology: FAQS**. Psychological Inquiry. p. 159-163, 2003. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1449825 Acesso em: 17 ago. 2026.

SHILKRET, R., e SHILKRET, C. Attachment theory. **Inside out and outside in: Psychodynamic clinical theory and psychopathology in contemporary multicultural contexts.** Lanham: Rowman & Littlefield Publishing Group, p.

189-203, 2008. Disponível em: https://catalog.loc.gov/vwebv/search?searchCode=LCCN&searchArg=2020054182&searchType=1&permalink=y Acesso em: 17 ago. 2026.

SILVA, R. L. F. **Psicopedagogia conflagrada – as práticas psicopedagógicas na gestão da aprendizagem em áreas conflagradas**. Akadémia - o pensamento do Tekoa. Rio de Janeiro: Akádemia, p. 3-12, 2022. Disponível em: https://akademia.fabricatekoa.com/produto/psicopedagogia-conflagrada-as-praticas-psicopedagogicas-na-gestao-da-aprendizagem-em-areas-conflagradas-renata-lia-ferreira-da-silva/# Acesso em: 17 ago. 2026.

SROUFE, L. A., FOX, N. E., e PANCAKE, V. R**. Attachment and dependency in developmental perspective**. Child development. p. 1615-1627, 1983. Disponível em: https://doi.org/10.2307/1129825 Acesso em: 17 ago. 2026.

SROUFE, L. A., e FLEESON, J. **Attachment and the construction of relationships**. In Relationships and development. Psychology Press. p. 51-71, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780203781760 Acesso em: 17 ago. 2026.

STERN, J. A.; BARBARIN, O.; CASSIDY, J. **Working toward anti-racist perspectives in attachment theory, research, and practice**. Attachment & Human Development, v. 24, n. 3, p. 392-422, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14616734.2021.1976933 Acesso em: 17 ago. 2026.

TAYLOR, S. E., KEMENY, M. E., REED, G. M., BOWER, J. E., e GRUENEWALD, T. L. **Psychological resources, positive illusions, and health.** American psychologist, 55(1), p. 99, 2000. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.99 Acesso em: 17 ago. 2026.

WATERS, E., HAMILTON, C. E., e WEINFIELD, N. S. **The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction**. Child development, 71(3), p. 678-683, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00175 Acesso em: 17 ago. 2026.

WATERS, E., e CUMMINGS, E. M. **A secure base from which to explore close relationships.** Child development, 71(1), p. 164-172, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130 Acesso em: 17 ago. 2026.

Editor(a) responsável: Fernando Ripe.

Recebido em: 01/08/25
Aceito em: 01/07/26.

Renata Lia Ferreira da Silva

Mestre em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, MBA em Gestão Escolar pela USP. Professora de História, Historiadora e Pedagoga. Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso), e assessora pedagógica da Reitoria. Docente da disciplina Institucional Educação para as relações étnico-raciais no Unifeso. Psicopedagoga Clínica no Espaço Cognitar. Docente da Educação básica desde 2002.

renatalia.educator@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/6227082450614379
https://orcid.org/0009-0008-3743-9793

Luciana Fontes Pessôa

Professora Associada e Diretora do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade do CNPq. Realizou seu segundo Pós-Doutorado, na área de Psicologia do Desenvolvimento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000), mestrado em Psicologia Social pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004) e doutorado em Psicologia Social pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). É coordenadora do grupo de pesquisa Desenvolvimento: Biologia Cultura da PUC-Rio (do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq). É coordenadora do Grupo de Trabalho Parentalidade e desenvolvimento infantil em diferentes contextos da ANPEPP.

pessoalf@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/4067179296438965
https://orcid.org/0000-0002-0182-6483