



Mestrado em Educação Pré-escolar

Cátia Isabel Santana
Serralha

A adaptação da criança e da sua família:

A otimização do processo de separação/adaptação

Relatório de Estágio

Dezembro 2014

Presidente: Prof. Doutora Ana Maria Pessoa

Orientador: Prof. Doutor Augusto Pinheiro

Resumo

O projeto de investigação visa abordar o processo de separação/adaptação das crianças e suas famílias em contextos de creche e de jardim-de-infância.

O projeto foi realizado no âmbito da metodologia qualitativa no seio de um paradigma interpretativo; foi através da investigação-ação que procurei compreender os aspetos inerentes ao processo de adaptação da criança/ família no contexto de creche e jardim-de-infância. Como métodos de recolha de dados foram utilizados a entrevista, a observação e as notas de campo.

Relativamente ao tema estudado, considero que os meios facilitadores de adaptação para com as crianças e famílias foi sem dúvida um dos subcapítulos que me despertou mais interesse. Creio que os meios facilitadores, funcionam como uma base de apoio para qualquer profissional de educação que pretende que as crianças e famílias se encontrem sempre tranquilas.

O presente documento serve para a consolidação de saberes adquiridos ao longo dos estágios e das aulas, quer na Licenciatura em Educação Básica (LEB) quer no Mestrado, não esquecendo a forte contribuição que teve para a construção da identidade profissional.

Palavras-chave:

Adaptação; Educadora de Infância; Processo de separação; Criança.

Abstract

The purpose of this research project is the approach to the separation/adaptation process of children and their families in day-nursery and kindergarten contexts.

This project was performed within the scope of qualitative methodology among interpretative paradigm; it was through the research-action that I tried to understand the aspects to the child / family adaptation process in a day-nursery and kindergarten context. For the data collection were used interview, observations and field notes.

Concerning the theme herewith examined, I consider that the adaptation enablers for the children and their families were, no doubt, one of the chapters. I believe that previously mentioned enablers work as a supporting basis for any education professional, who intends that children and their families find themselves always rested.

The present document has served to consolidate knowledge acquired during internship and classes, either in Licenciatura in Educação Básica or in the Mestrado, not forgetting the strong contribution for the construction of the professional identity.

Keywords:

Adaptation; Childhood Educator; Separation Process; Child.

Índice

Resumo	4
Abstract	5
1. Introdução	7
2. Fundamentação teórica	
2.1 Os sentimentos subjacentes no momento da separação/adaptação	10
2.2 Meios facilitadores de adaptação para com as crianças e famílias	11
2.3 A função da educadora de infância no processo de adaptação	13
2.4 A educadora e a pedagogia diferenciada no processo de adaptação	17
3. Metodologia	
3.1 Investigação qualitativa e o paradigma interpretativo	21
3.2 Investigação-ação	23
3.3 Procedimentos e recolha de informação	24
3.4 Caracterização dos contextos de educação de infância	27
4. A intervenção	
4.1 Creche	29
4.2 Jardim-de-infância	31
4.3 Análise de conteúdo da entrevista	34
5. Considerações Finais	37
6. Referências bibliográficas	41
7. Anexos	
I – Respostas da educadora cooperante do jardim-de-infância à entrevista	45

1. Introdução

O presente documento visa um projeto de investigação-ação acerca do processo de separação/adaptação da criança e sua família a contextos formais de educação de infância (Creche e Jardim-de-Infância), a fim de compreender os meios que possam otimizar o processo de separação/adaptação.

A motivação para o estudo do tema surgiu na primeira semana de estágio em creche, pois no primeiro dia observei a ansiedade de uma mãe ao deixar a sua bebé na sala. Reparei também o trabalho da educadora e restante equipa para tranquilizar a mãe. Em dias diferentes, em momentos de conversas informais, a educadora referiu-me que ainda faltariam entrar dois bebés para completar o grupo. Deste modo, pensei ser pertinente o tema da separação/adaptação, não só das crianças que têm de se adaptar a rostos estranhos, a um novo espaço físico e a novas rotinas, como também das suas famílias, porque se separam dos seus bebés por um significativo período de horas, entregando-os aos cuidados de pessoas que não conhecem.

Nos momentos de separação entre as famílias e os bebés, foi possível presenciar as atitudes de alegria, ansiedade, confiança e tristeza. De facto são sentimentos vividos pelas famílias que sentem e encaram o processo de forma diferente. Todos os processos de adaptação que observei foram muito importantes e impulsionadores da escolha do tema do projecto de investigação.

Primeiramente, quis entender quais os meios que a equipa pedagógica utilizava para tranquilizar as famílias e apoiá-las neste processo. Apenas uma bebé do grupo da sala apresentou um processo de adaptação mais moroso e complexo. Neste caso em particular, a educadora investiu muito no estabelecimento e uma relação de vinculação com esta bebé, para que sentisse confiança em si e nos adultos que estavam em redor. Deparei-me com um turbilhão de sentimentos por parte das famílias durante o momento do acolhimento e sempre que visitavam a sala.

Certamente que uma boa adaptação da criança facilita claramente o processo de adaptação das famílias, ou seja, se a criança se mostra feliz por estar junto da educadora, restante equipa e elementos do grupo, é um meio tranquilizante para as famílias. O mesmo se passa em sentido inverso, pois quanto melhor as famílias se adaptarem à creche (espaço e equipa), mais facilmente os seus bebés se adaptarão.

Pode afirmar-se que a educadora deve dirigir todo o processo para que decorra separação/adaptação otimizada. Trata-se de um trabalho de grande proximidade com as famílias e com as crianças.

O tema da separação/adaptação é um tema que todos os anos irei vivenciar, quer numa sala quer de creche quer de jardim-de-infância. Trata-se de um tema transversal aos dois contextos, embora com intervenientes de idades e comportamentos diferentes.

Foi meu objectivo observar os diferentes comportamentos das crianças nos dois contextos, tal como a conduta dos encarregados de educação. Quis ainda entender se a preocupação das famílias relativamente à separação/adaptação com crianças em idade de creche são as mesmas com crianças em idade de jardim-de-infância.

Como referido anteriormente, a temática surgiu no momento do acolhimento ao observar a ansiedade de uma mãe ao deixar a bebé na sala e as visitas diárias à sala para saber se estava tudo bem com a bebé. Na continuação do estágio surgiram mais situações em que pude observar diferentes sentimentos e comportamentos por parte das famílias e crianças no processo de separação/adaptação.

No decorrer da prática e em reflexão com a educadora sobre este tema, debatemos acerca dos meios facilitadores para o processo. Neste sentido a questão de investigação é a seguinte “Como otimizar o processo de separação/adaptação” a fim de compreender de forma clara a temática “O processo de separação/adaptação da criança e da sua família aos contextos formais de educação de infância: *creche e jardim-de-infância*”, irei recorrer à observação nos contextos, análise documental e entrevista.

Relativamente à entrevista, esta só foi realizada à educadora de jardim-de-infância, na impossibilidade de ser feita à educadora de creche devido ao nascimento da filha.

No que respeita à organização do presente relatório, esta está dividida em seis capítulos, a introdução, apresentarei a fundamentação teórica – enunciarei os sentimentos subjacentes, no momento de separação/adaptação, como a equipa pedagógica pode contribuir para processo de adaptação e exemplos de meios facilitadores de adaptação para as crianças e famílias; irá ser apresentada a metodologia- breve referência sobre a investigação qualitativa e o paradigma interpretativo, investigação-ação, os procedimentos utilizados na recolha de informação, a análise de conteúdo e por fim a

caracterização dos contextos de educação de infância; as considerações finais; em penúltimo, as referências bibliográficas e em último, os anexos.

2. Fundamentação teórica

2.1 Os sentimentos subjacentes no momento da separação/adaptação¹

Depreende-se por adaptação de uma criança “um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar” (Strenzel, sd:5). Bowlby (1984, citado por Bhering e Sarkis, sd:2) refere que as crianças a partir do terceiro ano de vida, parece haver uma mudança no comportamento quando se separa da mãe, a qual “ (...) já aceita a ausência temporária da mãe, participando de atividades com outros adultos. Isto ocorre de forma abrupta, sugerindo a conquista de uma maturidade nesta idade”.

Um dos aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade de Zabalza (1998:51) confere que os aspetos emocionais exercem um papel fulcral, sendo “ (...) a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil”. Considerando que a emoção para Zabalza (idem) “ (...) age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligados à segurança está o prazer, o sentir-se bem (...) ”. Truchis (1988 citado por Portugal, 1998:20) expõe uma das manifestações do esforço da criança, enquanto ocorre o processo da adaptação

“ Uma elaboração interiorizada: provavelmente a criança chorou, protestou, os adultos terão compreendido o seu sofrimento ou dificuldade, deram-lhe tempo para amadurecer e estiveram ao seu lado ao longo deste percurso. A criança tira proveito das suas novas experiências e começa a adquirir uma verdadeira segurança pessoal”.¹

Não obstante, o papel da família é fulcral no processo de adaptação da criança, pois “ (...) a situação de ingresso, (...) é um tempo de chegada, de estreitamento de relações, de convite à partilha, que envolve crianças, os professores e as famílias” (Strenzel, sd:5). Bhering e Sarkis (sd:4) são da opinião de que as famílias tendem a “ (...) vivenciarem uma desestruturação emocional, mesmo que temporariamente (...) ” quanto mais nova a

¹ Diversas partes do texto foram mobilizadas de trabalhos académicos desenvolvidos por Serralha, C. (2013) no âmbito da Unidade Curricular de Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular e na Unidade Curricular de Estágio I.

criança for. Com o intuito de evitar a *desestruturação emocional* que as autoras referem, Mantovani e Terzi (1998 citado por Bhering e Sarkis sd:4) salientam que é “ (...) preciso que os pais se sintam seguros e satisfeitos (...)”. Relembrando que o bem-estar emocional da criança se baseia na relação saudável que a educadora mantém com a família da criança. O trabalho que é desenvolvido com as famílias é preponderante para o bom funcionamento de um trabalho de parceria e de continuidade. Quando uma criança entra pela primeira vez para uma sala de creche, é necessário preparar e adaptar tanto a criança como a família, para esta separação. “O educador que se organiza para poder dar uma boa recepção à criança e à família nova nos seus primeiros dias de creche poderá colaborar para a diminuição de ansiedade e das inseguranças iniciais destas” (Oliveira et al, 2000: 118).

2.2 Meios facilitadores de adaptação para com as crianças e famílias²

A afetividade e a ternura são dois aspetos que o educador, enquanto meio facilitador de um processo de adaptação, deve ter atenção em transmitir sempre que possível, estes sentimentos à criança, contribuindo para a construção de uma convivência equilibrada.

A adaptação é o processo inicial pela qual a criança passa quando chega a um contexto formal de educação. Para uma otimização deste processo, cabe à educadora de infância organizar e construir o melhor caminho, para que a criança consiga adaptar-se não só a um novo ambiente, como também à equipa pedagógica. Para a educadora de infância o período de adaptação enquanto dura é um momento em que deve receber calorosamente as novas famílias, considerando as crenças, valores e histórias de vida. O processo de adaptação acarreta, como qualquer outro processo social, uma convivência. Será pertinente compreender o que se entende por convivência – “conviver significa viver uns com os outros baseando-nos em determinadas relações sociais e em códigos de valores, necessariamente subjectivos, no espaço de um contexto social determinado” (Jares, 2007:27). A pedagogia da convivência, como referencia Jares (2007), trata-se da relação direta que acontece entre dois ou mais indivíduos, reportando para o processo de adaptação – a relação surge entre a criança, a equipa pedagógica e o espaço, sendo este

² Diversas partes do texto foram mobilizadas de trabalhos académicos desenvolvidos por Serralha, C. (2013) no âmbito da Unidade Curricular de Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular e na Unidade Curricular de Estágio I.

considerado, o contexto social determinado. No que concerne, o contexto social determinado – creche e jardim-de-infância – “ (...) as crianças ajustam os seus valores e modelos de convivência na interação e escolhas que estabelecem com os espaços e instrumentos de ócio” (Jares, 2007:29). A afetividade não se desassocia da convivência, ambas mantêm uma relação inconfundível, por conseguinte, a afetividade “ (...) é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos (...) e a sua ausência pode provocar problemas de convivência (...) por isso a alfabetização da afetividade e da ternura deve ser um objectivo prioritário de todo o processo educativo” (Jares, 2007:44).

Relembrando que a criança é parte integrante do processo de adaptação, não podemos esquecer a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner que “ (...) implica o estudo científico do indivíduo em constante crescimento e inter-relação com as propriedades do meio imediato em que vive, meio este que integra em contextos sociais mais abrangentes e por eles é afectado” (Diogo, 1998 citado por Magalhães, 2007:25). De acordo com a perspetiva ecológica, a criança é o elemento que se encontra sempre em estudo, dado que os contextos sociais, isto é, a creche e o jardim-de-infância, são os meios que possivelmente poderão afetar a criança. O objetivo da educadora deve passar por evitar qualquer momento de perturbação na criança, durante e após o período de adaptação. Indo ao encontro da ideia de Bronfenbrenner, Oliveira (2002:206) refere que a educadora tem a responsabilidade de “ (...) ajudar a criança a superar a ansiedade da separação e outros conflitos cuja resolução é necessária para lhe aumentar a iniciativa e a confiança no mundo fora da família”. Urge a necessidade da elaboração de um ambiente acolhedor, na qual a equipa educativa/pedagógica, crianças e famílias vão “ (...) tecendo relações, onde os adultos acompanham as crianças (...) [trata-se de] um novo espaço, novos companheiros, novas relações que vão sendo tecidas de acordo com o ritmo próprio de cada criança” (Strenzel, sd:3). Consequentemente, é na fase em que a criança chega a um contexto formal de educação que se geram os vínculos, através do contacto diário entre os vários adultos e crianças. A formação dos vínculos ocorre, por exemplo, através das brincadeiras. A educadora poderá apresentar os diferentes espaços da sala, brinquedos, jogos – fazendo com que se torne num espaço mágico, um espaço especial, onde a criança se sinta segura e feliz. Não impeditivo mas indispensável, são as ações simples, “ (...) porém de grande importância, como o carinho, o afeto, as conversas” (Strenzel, sd:3).

Para diminuir a ansiedade nas famílias, a equipa pedagógica deve dar a liberdade aos pais para “ (...) que com toda a tranquilidade possam contemplar alguma vez os comportamentos, atitudes, condutas e o desenvolvimento em geral (...) ” (Alava e Palácios, 1993: 104). Compreende-se que as famílias não conhecem os adultos a quem vão confiar o seu bebé e precisam de atitudes de confiança e segurança por parte da equipa. Antes da entrada da criança deve existir uma reunião entre a educadora e a família para que possam agilizar o processo e ao longo do ano letivo devem acontecer regularmente conversas informais entre a equipa e a família, cujo tema deverá ser em torno do desenvolvimento do bebé, as suas reações a determinadas situações, os progressos, como passou o dia, se se alimentou bem e o tempo que repousou.

2.3 A função da educadora no processo de adaptação³

Martinez (1998 citado por Strenzel, sd:2) é da opinião que o educador de infância deverá ter a oportunidade de ter algum conhecimento prévio sobre a criança, para que compreenda de forma mais clara a conduta da criança e que possa apoiar. Efetivamente “As suas atitudes reflectem desde muito cedo as influências familiares, influências que se refletem também nos respectivos sentimentos, na forma como reagem a novas experiências e nas atitudes (...) ” (Ecksel, 1992, citado por Barbour e Barbour, 2001 in Magalhães, 2007:50). A preparação do período de adaptação das crianças não é só da responsabilidade da educadora de infância, que irá receber as crianças. Desde a equipa educativa aos serviços gerais de uma instituição, todos os elementos devem-se sentir responsáveis e inteirados, dos processos de adaptação que vão decorrer no início e ao longo do ano letivo. Todos os elementos contribuem para que a criança se sinta acolhida. Aludindo ao momento da saída, da rotina diária, a educadora deve informar as famílias, para que, neste momento, estas não se atrasem. O facto das famílias se atrasarem por vezes pode causar nas crianças o sentimento de abandono, contribuindo assim, para o aumento da “ (...) ansiedade e insegurança (...) ” (Strenzel, sd:4).²

Tendo em conta o processo de adaptação da criança irei apresentar alguns objetivos da função da educadora, neste período essencial para a criança e o comportamento que o adulto deve adotar.

³ Diversas partes do texto foram mobilizadas de trabalhos académicos desenvolvidos por Serralha, C. (2013) no âmbito da Unidade Curricular de Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular e na Unidade Curricular Didática I.

A responsabilidade de um processo de adaptação otimizado da criança não se limita apenas ao profissional de educação, cabe também à família ter a responsabilidade de promover continuidade relativamente à criança, no que diz respeito aos diferentes contextos de vida, ou seja, “ (...) construir pontes (...) para que as transições das crianças se façam naturalmente” (Magalhães, 2007:12). A educadora deverá construir uma comunicação aberta com a família, de modo a construir as “pontes” como refere a autora. Oliveira (2002:209) acrescenta ainda que se a educadora adotar o comportamento de “observar as crianças, no cotidiano da pré-escola, ouvir a sua família, pode ajudar a descobrir caminhos mais promissores para a formação de vínculos afetivos produtivos para seu desenvolvimento”. É através da construção de laços afetivos e de proximidade com as famílias e crianças que se pode minimizar a ansiedade e angústia de separação destes elementos, por exemplo, no momento da entrada.

Não menosprezando a atitude que a educadora deve ter em relação à criança, o perfil geral de desempenho profissional da educadora de infância, indica que a profissional de educação tem como objetivo promover em termos curriculares, ou seja, “ (...) o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade (...), estratégias pedagógicas diferenciadas (...), mobilizar valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (...) ” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Já o perfil específico do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001) indica que este deve promover “ (...) o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania (...) ”; assim como, proporcionar momentos, nos quais, a criança possa participar, envolvendo-se em atividades e projetos, quer por sua iniciativa ou do educador (cf. Idem); desenvolver a “cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo (...) apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo (...) ” (idem).³

Oliveira (2002:205) afirma que o educador “ (...) precisa de ter muita sensibilidade para acompanhar a “viagem intelectual que a criança empreende”, visto que a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (lei n.º 5/97), o 2.º artigo refere que a criança deve ter um

desenvolvimento equilibrado. Oliveira (citada por Matos, sd:3) apresenta algumas características que a educadora deve contemplar na sua prática, sendo elas, “um investimento emocional, conhecimento técnico - pedagógico e compromisso com o desenvolvimento das crianças (...) [deve também ter] conhecimentos e valores acerca da criança, do seu desenvolvimento e da função da educação de infância (...) [assim como a] capacidade de estabelecer com as crianças relações cordiais, acolhedoras, sintonizadas, estruturadas, balizadoras de limites (...)”. Acrescentando à perspectiva de Oliveira, Sarmento (in Matos, sd:7) refere que a educadora deve estabelecer uma relação estreita com os mais pequenos e que este deve ser um modelo para as crianças, torna-se relevante também a “importância de saber gerir o envolvimento e a intervenção com sentido ético (para si, para as crianças, famílias, outros profissionais)”. Brickman e Taylor (1996:22) enunciam alguns princípios-chave, para apoiar a criança, que passam pelo “ (...) apoio coerente e continuado dos adultos (...)”, este princípio baseia-se na observação das atividades e na valorização dos comportamentos positivos da criança, o outro princípio-chave é “ (...) criar uma relação límpida entre crianças e adultos (...)”, a relação entre os elementos deve ser realizada de uma forma direta e realista. Através destes princípios, o adulto sentir-se-á empenhado e envolvido naturalmente pelas atitudes e ações das crianças.⁴

No que concerne às funções da educadora de infância Saracho (1984 in Spodek e Saracho, 1998:32) analisou as várias etapas pelas quais a educadora deve passar apresento de seguida as etapas que, a meu ver, possivelmente se relacionam com o processo de adaptação: *diagnosticar* – avaliação das necessidades das crianças, a fim de atingirem sucesso nas propostas pedagógicas; *montar currículos* – os currículos que são desenvolvidos, são de todo adaptados às capacidades das crianças; *gerenciar a aprendizagem* – os educadores devem criar ambientes promotores e proporcionar atividades atraentes para as crianças; e por último *aconselhar* – entre a educadora e a criança, existe uma interação contínua, desta interação resulta o apoio emocional e a orientação. Em concordância com Saracho, Bastos (2003:9) afirma que a educadora deve estar atento “às diferenças dentro de um grupo, e que as saiba gerir (...) [e] às capacidades de cada um dos seus membros, e que as procure desenvolver”.⁹

Em suma a educadora tem como função ser

“ (...) uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções (...) ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil (...)”.

Oliveira (2002:203)

O processo da adaptação trata-se de um “momento de conhecer e fazer-se conhecer” (Strenzel, sd:1).

Enquanto futura educadora, nunca é de mais refletir sobre o papel que esta grandiosa profissão exige. Por exemplo, na sua prática deve ser uma pessoa coerente como recomenda Erikson para que o bebê possa “ (...) esperar respostas consistentes dos que o rodeiam para adquirir uma confiança básica no mundo. Se quem cuida do bebê o trata agora de uma maneira e logo de outra, de tal modo que ele não pode conceber uma expectativa segura (...) ” (Bower,1983: 13). A educadora de infância tem, sem dúvida, uma conduta prevalecente no futuro do desenvolvimento das crianças, posto isto, Manni e Carels (1998: 54) asseguram “ (...) se a qualidade de vida das crianças passa pelas suas relações com as educadoras, estas fazem parte de um contexto que pode facilitar ou enterrar o estabelecimento de interações significativas”. Assim sendo, a educadora deve ter consciência da sua responsabilidade social e profissional perante as crianças. A educadora como profissional deve ser “ (...) um gestor do desenvolvimento das aprendizagens; um decisor e planejador de actividades e experiências de aprendizagem, um designer curricular tendo em conta a recontextualização do currículo; e um diagnosticador de necessidades, interesses, potencialidades e dificuldades das crianças” (Craveiro 1998: 214). Embora esta construção de identidade se faça ao longo do tempo e do percurso, a identificação “ (...) é pensada por si, sentida e agida, desempenhando um lugar fundamental na realização e na afirmação de si própria. Constitui um espaço de interacção entre o que é e o que faz, compensador dos afectos e de utilidade social” (Leandro, 2000: 40).

2.4 O educador e a pedagogia diferenciada⁴

Relativamente ao perfil da educadora de infância no que diz respeito à relação e à ação educativa, o profissional deve relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e promovendo a sua autonomia (cf. Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste sentido, a educadora tem a total responsabilidade de, na fase primordial do envolvimento da criança no contexto, criar momentos em que transmita segurança e afetividade. Deste mesmo modo, a criança irá conceber uma base sólida que lhe permite passar por um processo de adaptação otimizado. Contudo, a profissional deve ter em atenção as crianças que têm mais dificuldade em adaptar-se quer a novos espaços quer a novos rostos.

Quando a educadora se depara com crianças que por quaisquer motivos necessitam de um acompanhamento mais específico durante o processo de adaptação, a profissional deve ter como primazia as necessidades individuais de cada criança, optando por uma pedagogia diferenciada. O conceito de pedagogia diferenciada é defendido por vários autores, não sendo considerado um modelo curricular, porém uma forma de educar, “ (...) a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/individuo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e actividades realizadas nas escolas (...) [ou] um processo de construção/formação global do indivíduo” (Boal et al, 1996:19). Um dos meios que se pode utilizar como forma de otimizar o processo de adaptação passa por colocar a criança no centro da participação na vida de uma sala de jardim-de-infância, “ (...) considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento (...) ” (Oliveira, 2002:204).¹²

A diferenciação primeiramente entende-se como “ (...) o processo segundo o qual os [educadores] se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo (...) ” (Visser, 1993 citado por Grave-Resendes e Soares, 2002:22). Esta perspetiva de Visser, mostra como a educadora de infância tem de estar atento às suas práticas, para que possa alterar o currículo, diferenciando sempre que necessário, de acordo com as necessidades do grupo ou apenas de uma criança. Assim sendo, a criança torna-se como

⁴ Diversas partes do texto foram mobilizadas de um trabalho académico desenvolvido por Serralha, C. (2013) no âmbito da Unidade Curricular de Didática I no âmbito do Mestrado em Educação.

um“ (...) parceiro intelectual do [educador] invertendo o sentido do acto pedagógico e a forma de gerir o currículo (...) ” (idem).

Para Niza (1996 citado por Grave-Resendes e Soares, 2002:22) a prática da diferenciação pedagógica deve acima de tudo certificar-se de que todas as crianças têm o direito de acesso ao espaço de aprendizagem e que alcancem sucesso, “ (...) pois só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem”. Martins (2002:19) afirma que não basta ter em atenção apenas as necessidades pessoais da criança, mas também, ter “ (...) em conta o seu universo sociocultural”. Boal et al (1996:19) caracteriza ainda a pedagogia diferenciada de uma forma mais intensa, dizendo que a “pedagogia diferenciada considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psico-somáticas, sociais e culturais. O aluno é o ser em situação, um educando”.⁵

Santana (2000, citado por Martins, 2002:19) considera que a realização do plano individual de trabalho é o “ (...) grande organizador da diferenciação do trabalho”, valoriza esta ferramenta de trabalho, como forma das crianças tomarem consciência do seu percurso de aprendizagem. Perrenoud (citado por Benavente,1994 in Bastos, 2003:9) enuncia diferenciação pedagógica sendo um ato de “ (...) organizar as interacções e as actividades de modo a que cada [criança] seja constantemente ou o mais frequentemente possível confrontado com situações didácticas que são fecundadas para si”. Mais uma vez é possível constatar como a diferenciação pedagógica é uma forma de estar e agir para a educadora de infância. Perrenoud (1997, citado por Grave-Resendes e Soares, 2002:23) acrescenta ainda que diferenciar traduz-se na colocação de uma “ (...) organização de trabalho que integre dispositivos didácticos de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” e que é fulcral que a criança evolua consoante o seu ritmo. Transpondo esta perspectiva para o processo de adaptação o ritmo da criança deve ser respeitado, sem ser forçada a nada. A criança, tanto em creche como em jardim-de-infância deve explorar o meio envolvente livremente sem restrições, e assim, formar também ligações afetivas com os adultos da sala. Em particular, nos momentos de afetos entre o adulto e a criança, o adulto deverá saber reconhecer o espaço da

criança, de forma a não ser intrusivo, dado que existe crianças, que demoram mais tempo a criar laços de afinidade com o adulto. Nestas práticas, deverá ser aplicada a pedagogia diferenciada, não considerando que as crianças são todas iguais, e que todas se adaptem da mesma forma.

No que diz respeito, a qualquer processo de adaptação, que requeira uma inclusão, Niza (citado por Grave- Resendes e Soares, 2002:24) defende “ (...) que só a partir de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre professor e os alunos e destes entre si, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão, da integração (...)”.

Segundo Oliveira-Formosinho et al (2007: 32), para que o profissional de educação consiga realizar em pleno uma pedagogia diferenciada, há que passar por diferentes processos, sendo eles, observação, escuta e negociação. A *observação* é um processo que “ (...) requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (...) ”, ou seja, é extremamente importante que o educador observe constantemente cada criança no seu quotidiano, de forma a obter um conhecimento mais profundo dos gostos e necessidades da criança; a *escuta* “ (...) tal como a observação deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos (...) ”; a *negociação* “ (...) é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem”; por último a *diferenciação pedagógica* que para o educador é o encontro do “ (...) fazer e um pensar pedagógico (...) que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e encontra modos alternativos de organizar (...) ”.

Matizando as ideologias dos autores referidos ao longo do capítulo, Zabalza (1998:53) apresenta como um dos aspectos-chave que a atenção individualizada a cada criança não é possível. No entanto, o autor afirma que “ (...) mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contactos individuais com cada criança” (idem). Para o autor, o momento de atenção individualizada contempla vários, assim como, “ (...) momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela [a criança] os

procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades (...)” (idem).

Portanto, não basta que a educadora tenha como objetivo defender uma educação de modo igual para todas as crianças, porém esta deve criar “ (...) oportunidades para que todos possam participar activamente na construção de um saber em comum” (Bastos, 2003:9).

3. Metodologia

3.1 Investigação qualitativa e o paradigma interpretativo

Tendo em conta ao paradigma interpretativo que se insere na investigação qualitativa na metodologia do projeto de investigação, os autores Walsh in Spodek (2002: 1040) referem que “A investigação interpretativa é acessível não simplesmente porque está escrita numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos de investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores”. Ao longo da realização do relatório é meu objetivo ir ao encontro da definição que os autores atribuem à investigação interpretativa.

Máximo-Esteves (2008: 103) considera que o processo de interpretação “Inicialmente, é um processo algo rudimentar, que conduz a interpretações grosseiras, mas que se irá refinando com o tempo (...) “ e também que as “As interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida (...)”.

Será relevante que no término do relatório conclua que o documento produzido revele utilidade para além de um claro entendimento (cf. Walsh in Spodek 2002: 1040).

Ao invés dos investigadores quantitativos, os “ (...) investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística” (Bell 2004:20). De acordo com a perspectiva de Bell, elegi a investigação qualitativa para a realização do projeto de investigação. Para completar a ideia de Bell (idem), Máximo-Esteves (2008: 111) considera que “uma abordagem metodológica qualitativa, [é] caracterizada pela observação profunda e a descrição pormenorizada, para se compreenderem as pessoas, as suas acções, os valores (...)”. Uma definição mais complexa do paradigma interpretativo é a de Erikson (in Walsh et al in Spodek,2002: 1038), quando descreve a investigação interpretativa como “ (...) um termo que evita, por um lado, as conotações não-quantitativas (...) e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao «significado humano na vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador»”. Reforçando o que se entende neste trabalho por investigação qualitativa, apresento de seguida as suas cinco características, de acordo

com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994: 47): “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, sendo o investigador o instrumento principal como referem os autores, faz com que o investigador disponha de uma grande disponibilidade de tempo no campo da investigação; “a investigação qualitativa é descritiva”, todos os dados que são recolhidos traduzem-se em palavras ou imagens, da recolha de dados fazem parte “as transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias (...), memorandos e outros registos oficiais”; “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, ou seja, a recolha de dados não é realizada e por fim, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, na qual é relevante para os investigadores compreenderem tudo o que implica a investigação. Para além das cinco características que Bogdan e Biklen (*idem*) apresentam, Wolcott *in* Afonso, 2005: 118) enuncia três conceitos na investigação qualitativa: “(...) descrição, análise e interpretação”, não obstante, Strauss e Corbin (*idem*) “sugerem três abordagens à construção interpretativa que designam por descrição, estruturação conceptual e teorização”.

Bogdan e Biklen (1994:49) sugerem ainda que o investigador durante uma investigação qualitativa faça uma leitura do mundo em que nada é usual, todavia, tudo tem o seu devido potencial, para que seja possível conceber uma ampla apreensão do “objecto de estudo” e sobretudo que tenha a capacidade de eliminar todos os preconceitos acerca das pessoas e ambientes, que vão ser partes constituintes do seu estudo (cf. Bogdan e Biklen, 1994: 83).

Em síntese, é considerado por Afonso (2005: 118) que “o tratamento da informação qualitativa é um processo (...) ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento”.

3.2 Investigação-ação

Este capítulo visa a fundamentação teórica da investigação-ação, uma vez que existem diversas definições, apresento de seguida as percepções de alguns autores, de forma a justificar a escolha deste tipo de investigação para a elaboração do projeto de investigação.

Cohen e Manion (in Bell, 2004: 20) descrevem a investigação-ação como “um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...) através de diversos mecanismos (questionários, diários (...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos (...)”. Assim sendo, inicialmente durante a prática pedagógica no estágio em creche, deparei-me com várias adaptações de crianças a decorrer ao mesmo tempo, podendo assim considerar o “problema concreto localizado” – como os autores acima referidos enunciam. Relativamente ao processo final – modificações, ajustamentos - será meu objetivo, futuramente na prática pedagógica ter a capacidade de otimizar o processo da adaptação. Segundo Kemmis (in Coutinho et al, 2009: 360) a “investigação-acção não se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”, porém, Lomax (idem) descreve a investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Esta última noção do conceito, clarifica o objetivo de um investigador que envereda por esta metodologia.

No que concerne a educação e a investigação-ação, Coutinho (et al 2009: 358) classifica a investigação-ação uma “simbiótica”, pois está relacionada com a educação, uma vez que o “pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão que é muito importante para a compreensão dessa simbiose”. A simbiose que Coutinho (idem: 358) refere é um meio facilitador, para que a prática de qualquer profissional de educação seja realizada de uma forma reflexiva. O pensamento reflexivo é de todo relevante a fim de melhorar a prática, como se pretende quando se realiza uma investigação-ação. Dewey (in Máximo-Esteves, 2008: 26) defendia a prática reflexiva, propondo a “educação do pensamento reflexivo, através do uso continuado de um processo de investigação, de uma atitude experimental e científica dirigida para a resolução de problemas práticos (...)”. No seguimento da importância da ação, Elliott (in Bell 2004: 21) refere que “na investigação-acção, as «teorias» não são validadas

independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática”. Sem dúvida que a definição deste autor nos elucida sobre a articulação que deve existir entre a teoria e a prática, ou seja, é por meio da ação que concluímos a validade das teorias. Posto isto, fará todo o sentido optar pela investigação-ação. Bell (2004: 22) acrescenta ainda que a investigação-ação “consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais (...) que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho”. Kemmis y McTaggart; Zuber-Skerrit; Cohen & Manion; Denscombe; Elliot; Cortesão (in Coutinho et al, 2009: 362) caracterizam a investigação-ação da seguinte forma: “participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica e por fim auto-avaliativa”. Este conjunto de características faz com que a investigação-ação seja “uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada” (idem).

Em suma, a investigação-ação “implica planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit in Coutinho et al, 2009: 363).

3.3 Procedimentos e recolha de informação

Primeiramente importa salientar o papel do investigador na recolha de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994:128) “Ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação à medida que se recolhem os dados no contexto”. Latorre (in Coutinho et al, 2009:373) divide em três categorias os instrumentos de recolha de dados: “ (...) técnicas baseadas na observação (...), técnicas baseadas na conversação (...) e a análise de documentos (...)”.

Para a recolha de informação durante o projeto optou-se pela observação numa sala de 1º berçário e numa sala de jardim-de-infância; as notas de campo são registadas segundo a observação e a informação recolhida nos contextos; a entrevistas à educadora cooperante de jardim-de-infância e por último procedi à recolha de informações contidas nos projectos educativos e pedagógicos.

A observação nos contextos iniciou-se desde o primeiro dia da prática pedagógica, visto que, a primeira semana da prática pedagógica nos dois estágios foi bastante pertinente e

adequada para a observação do grupo de crianças, para ao longo do estágio conseguir responder positivamente às necessidades de cada criança. Esta observação consistiu em conhecer as características de cada criança, os gostos, as necessidades e as dinâmicas de interação entre o adulto e a criança, entre os pares de adulto. Penso que a observação é o primeiro instrumento de recolha de informação de qualquer investigador. Referenciando os contextos de observação, Máximo-Esteves (2008:87) caracteriza os contextos como o “ (...) conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem”.

Assim sendo, a observação para Máximo-Esteves (2008:87) “ (...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [e] ajuda a compreender os contextos, as pessoas nele se movimentam e as suas interacções”. Enquanto que Afonso (2005:91) a considera “ (...) uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)”. Apesar da observação ser participante, Bogdan e Biklen (1994:125) mencionam que o investigador deve nos primeiros dias “ (...) ficar um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem”. Ainda relacionado com a observação participante Walsh (et al in Spodek2002:1052) referem que quando a observação é feita junto de crianças as “ (...) distâncias físicas, sociais, cognitivas e políticas entre o adulto e a criança tornam o seu relacionamento muito diferente do relacionamento dos adultos” estes autores acrescentam ainda que “ (...) o investigador nunca se pode tornar numa criança, continuando a ser um “outro” muito bem definido e prontamente identificável”. A observação que tenho realizado até ao momento tem sido baseada na perspectiva de Afonso (2005:93) ao definir observação não-estruturada na observação que consiste primeiramente na produção das “ (...) *notas de campo* (...) em segundo lugar, são redigidos os *relatórios de campo* constituídos por textos mais elaborados e reflexivos a partir das notas de campo”. Bogdan e Biklen (1994:150) defendem que as notas de campo passam pela “ (...) descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas”, assim como, o registo de “ (...) ideias, estratégias, reflexões e palpites”, ou seja, “ (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

A entrevista em profundidade via e-mail é o tipo de entrevista que irei utilizar para com as educadoras cooperantes, visto que se trata de “ (...) um conjunto de questões abertas dirigidas para a descrição do que os narradores fazem (...), o modo como pensam, isto é, como organizam e categorizam as suas ideias (...) e, ainda, para aceder ao significado que atribuem às acções e intenções do seu contexto” (Spradley in Máximo-Esteves, 2008:93). Máximo- Esteves (idem) acrescenta ainda que a entrevista em profundidade “ (...) procura obter uma informação profunda, isto é, plena de descrições e rica de comentários detalhados sobre a perspectiva que os participantes têm de algo (...) ”. Bell (2004:141) caracteriza este tipo de entrevista como uma “entrevista focalizada, consiste em estabelecer previamente uma estrutura, simplificando assim grandemente a análise subsequente”. Não esquecendo que a entrevista se desenvolve no âmbito da investigação qualitativa, Merton e Kendall (in Bodgan e Biklen, 1994:135) afirmam que “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiados por questões gerais”. É de notar que, no contexto, em momentos informais, também são colocadas variadíssimas questões, de forma a esclarecer dúvidas pontuais e como forma de recolher informação para o relatório. Outro meio que irá ser utilizado, para a recolha de dados, será o inquérito narrativo como assinala Cray (in Bell , 2004:29) “ (...) é um método que usa a recolha e o desenvolvimento de histórias quer como forma de recolha de dados, quer de estruturar um projeto de investigação. Os inquiridos expressam-se muitas vezes contando uma história ao investigador durante as entrevistas (...) ”, uma vez que “a abordagem narrativa é especialmente adequada quando o investigador está interessado em ilustrar relatos de experiências humanas fortemente pessoais” (idem:30). Relativamente a este meio de recolha, o mesmo já foi utilizado com a educadora cooperante do jardim-de-infância, a fim de a educadora relatar experiências que teve em anos anteriores nos processos de adaptação.

Apresento de seguida o guião da entrevista, no qual foram colocadas três questões (Anexo, p.45)

- No início do ano lectivo, como organiza o período de adaptação das crianças?
- Como procede quando, a meio do ano letivo, entra uma criança para a sua sala?
- Como lida com os casos das crianças que de adaptam com dificuldade?

Independentemente da escolha do instrumento da recolha de dados, é pertinente que se verifique se é “fiável e válido” (Bell, 2004:97). Bell (idem) refere que a “ (...) *fiabilidade* é a capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião”. Enquanto a “ (...) *validade* é um conceito mais complexo. Diz-nos se é um método (...) descreve o que supostamente deve (...) descrever (...) ” (idem). Ora se “ (...) um método não é fiável, também não é válido, mas um método fiável não é necessariamente válido” (idem:98).

Em suma durante a recolha de dados,

“Devemos estar prontos a trabalhar com as crianças ao colo ou penduradas nas nossas costas, deixas as crianças rabiscar o nosso caderno de apontamentos (...). Devemos estar prontos a lidar com narizes e mãos sujos, a viver a aventura de almoçar na cantina da escola e enfrentar dedos cobertos de *ketchup* e puré de batata, se quisermos aceder às crianças muito pequenas. E devemos estar também preparados para o inesperado”

(Walsh et al in Spodek, 2002: 1054).

3.4 Caracterização dos contextos de educação de infância

A instituição localizada na cidade de Setúbal, onde foi realizado o estágio em creche (sala berçário) é uma Instituição de Solidariedade Social e de Utilidade Pública. A instituição está dividida em dois edifícios, sendo um deles destinado a crianças (Creche, Jardim-de-infância, ATL, CTL) e o outro é onde se encontra o Lar e Centro de dia para Idosos, a unidade de saúde e os vários serviços prestados de apoio à comunidade. Num outro ponto da cidade, encontra-se um Jardim-de-infância/ATL.

Um dos objetivos da instituição passa por utilizar os meios disponíveis no seu meio para estimular e organizar os cidadãos, de forma a criar uma maior autonomia na comunidade envolvente. A instituição tem como missão trabalhar em parceria e envolver a comunidade através de uma abordagem sistémica e pluridisciplinar. É demais importante para esta entidade oferecer um serviço que vá ao encontro das necessidades dos cidadãos, assim como, incentivar permanentemente os funcionários, para que no amanhã a instituição seja valorizada.

Relativamente à área de crianças tem como base responder da forma mais adequada às necessidades educativas da população infantil, tendo em conta as características socioeconómicas das respetivas famílias. Para além da oferta educativa, existe também uma oferta diversificada de atividades, são elas, natação, expressão musical, dança, informática, apoio escolar, expressão dramática, entre outras. A área de crianças é composta por três salas de jardim-de-infância e três e creche, com grupos heterogéneos. A valência de creche foi onde decorreu o estágio. Este espaço é organizado de acordo com a segurança e confiança que são necessárias transmitir às crianças contribuindo para o seu desenvolvimento. Na perspetiva desta instituição a creche é um espaço onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada. A creche tem como objetivo apoiar as famílias e assegurar os cuidados e necessidades básicas das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 36 meses de idade. A relação entre creche-família é muito defendida e fomentada, visto que, a confiança conquistada e o bem-estar dos agentes educativos é parte integrante para que a criança cresça num ambiente afável e favorável. Esta valência tem capacidade para 35 crianças. As equipas pedagógicas são constituídas por uma educadora e duas ajudantes de ação educativa.

A instituição onde realizei o estágio em jardim-de-infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada em Setúbal. A instituição é composta por três áreas, a creche, o jardim-de-infância e o centro de atividades de tempos livres.

Atualmente a creche da instituição é constituída por 45 crianças, o jardim-de-infância tem 75 crianças e o CATL 30, sendo grupos heterogéneos. São também prestados serviços no âmbito pedagógico e trabalha em parceria com a Equipa de Intervenção Precoce do Ministério da Educação e a Equipa de Intervenção Precoce da APPACDM.

4. A minha intervenção

4.1 Creche⁵

Na primeira semana do estágio optei por observar o grupo de crianças para que pudesse criar uma relação afetiva de proximidade com cada um dos elementos do grupo. Exemplo: a observação foi feita no tapete para estar ao nível das crianças e de um ponto da sala em que consegui ter uma ampla visão sobre todos os momentos da rotina. A conquista da relação de proximidade, inicialmente foi conseguida através dos momentos de brincadeira, posteriormente no momento de descanso, alimentação e por fim no momento da higiene. Winnicott in Bèbe (sd.: 116) afirma “Se queremos que o bebé evolua até se tornar num indivíduo saudável, independentemente e sociável, é indispensável que tenha um bom ponto de partida (...)”. A minha participação na vida das crianças foi gradual, para que me aceitassem de forma positiva, depositassem confiança no meu ser e acima de tudo, reconhecessem que eu estava na sala para ajudar e apoiar nos vários momentos do dia. A observação foi decisiva para a qualidade da relação que consegui criar com estes seres tão novos. É demais importante, criar laços de afetividade com cada criança em particular, pois esta vinculação que persiste entre o educador e criança, promove o desenvolvimento holístico, nomeadamente a confiança em si e no outro. Nas minhas ações foi meu objetivo transmitir à criança tranquilidade, confiança, segurança, harmonia, respeito, alegria, compreensão e tolerância, fomentar momentos de reciprocidade, envolvimento e demonstrar sempre que possível um olhar atento.

A participação que tive no contexto de creche, foi sempre de carácter colaborativo quer com a educadora quer com a restante equipa. Diariamente eram realizadas conversas/reflexões sobre as adaptações dos bebés, como estavam a decorrer e o que se poderia fazer para melhorar, de modo também a apoiar as famílias que necessitavam. Relembro um episódio, de uma jovem mãe, que deixara a sua bebé de 4 meses na sala pela primeira vez. A L. era uma bebé que ainda se alimentava de leite materno e o facto de não conseguir beber leite através do biberão, causou um grande transtorno para todos

⁵ Diversas partes do texto foram mobilizadas de um trabalho académico desenvolvido por Serralha, C. (2013) no âmbito da Unidade Curricular de Estágio I, durante o Mestrado em Educação Pré-escolar.

os elementos envolvidos na adaptação. A equipa pedagógica sentia-se incapaz de conseguir ajudar a menina nos momentos de alimentação, uma vez que a mãe era a única pessoa que a acalmava. Em reflexão decidimos convidar a mãe à sala no momento da alimentação e que nos ajudasse a fazer a transição do peito para o biberão. Este foi um meio que não resultou, pois a bebé não se adaptou à tetina do biberão. A mãe sugeriu que na hora de almoço tivesse sempre presente até ser introduzida a sopa na alimentação da bebé. Notámos que com este meio otimizador, a criança encontrava-se menos agitada e a mãe ficava mais tranquila, ao saber que a menina não ficava tão angustiada. Contudo para a equipa também foi uma alteração bastante pertinente, porque o ambiente sereno na sala era invadido por um choro gritante, o que provocava nos outros bebés desconforto.

Quando as primeiras sopas foram introduzidas, todo o processo da alimentação se tornou mais fácil, para todos os elementos. A mãe já não tinha que se deslocar à sala diariamente para alimentar a bebé e esta, mostrou sempre muito agrado na nova experiência de sabores.

Várias foram as formas procuradas pela equipa e pela mãe da menina, até ser encontrada uma solução para minimizar a insegurança e desconforto iniciais causados. Foram tentadas várias intervenções, desde a compra de inúmeras marcas de biberão até ser um adulto diferente a dar colo à menina.

Um dia após tentar acalmar a bebé múltiplas vezes, descobri uma posição que aparentemente a deixava mais confortável e segura. Tanto para mim como para a equipa foi uma vitória, conseguirmos promover um momento de bem estar à bebé. O episódio relatado, foi para mim o mais marcante no estágio em creche, foi a adaptação que mais me preocupou e que obrigou a que houvesse um empenho e dedicação redobrada para com a criança.

Entre os elementos da equipa pedagógica, houve sempre uma comunicação aberta, na qual os desabafos e frustrações sentidas pela incapacidade de poder resolver eram transformados em momentos de crescimento profissional. A partilha de todas as emoções fez com que conseguíssemos todas juntas em parceria com a mãe, encontrar a melhor solução.

4.2 Jardim-de-infância

Durante o estágio tive a oportunidade de observar e apoiar a adaptação de uma criança (J) de 4 anos. A J veio do centro de acolhimento da Cáritas, acompanhada por uma psicóloga, tutora do caso. Primeiramente decorreu uma reunião entre a psicóloga e a educadora, a qual tive oportunidade de assistir, com o objetivo da educadora conhecer a história de vida da menina, procurar a melhor forma da menina começar a frequentar o jardim-de-infância e os meios utilizados para não causar qualquer transtorno à criança, sendo que advém de uma situação problemática e que a psicóloga iria acompanhá-la pelo menos no primeiro dia. Tal como Strenzel (sd:4) refere “ (...) a presença da figura familiar neste período é importante, dado o vínculo afetivo da criança com este adulto. Ele exerce o papel de mediador entre a criança e o novo ambiente, sendo o elo no estabelecimento de novos relacionamentos com a [educadora] e outras crianças”. A psicóloga de facto era a figura de transição entre o centro de acolhimento e o jardim-de-infância.

Como foi referido no ao longo do documento, é de todo pertinente que a educadora de infância tenha conhecimento sobre a história de vida da criança, a fim de proporcionar um maior apoio nas suas necessidades e criar meios facilitadores. Durante a reunião, combinou-se com a psicóloga, que a J iria frequentar o jardim-de-infância, da seguinte forma:

Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Manhã e almoço	O dia todo

Seguidamente, com o decorrer do processo, houve necessidade de alterar o que tinha sido combinado juntamente com a psicóloga, visto que a menina demonstrou interesse por almoçar na instituição no primeiro dia e a partir de então permaneceu sem revelar vontade de ir embora. Por conseguinte, o horário passou a ser este:

Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã e almoço	O dia todo	O dia todo

A primeira manhã da J

Estava a decorrer o momento de grande grupo, quando a J. chegou à sala Convidámo-la a sentar-se junto das crianças e quando o grupo terminou a tarefa de marcar as presenças, cada criança apresentou-se à J, dizendo o nome e idade, tendo os adultos da sala procedido de igual forma. Após o grupo planear as áreas onde iriam brincar, resolvi apresentar os diferentes espaços da sala à J. A apresentação do espaço resultou numa conversa de poucas palavras e de alguma expressão facial, por parte da menina.

A área da casinha foi a área eleita pela criança. Nesta manhã optei por me sentar estrategicamente e observar o comportamento da menina, na sala, com as outras crianças, com a psicóloga e os restantes adultos. Inicialmente a J brincou sozinha, não se relacionou com os outros elementos do grupo, demonstrou possivelmente alguma insegurança, visto que, foram vários os momentos em que procurou o olhar e a presença da psicóloga. Depois de se certificar que a psicóloga se encontrava presente na sala, continuava a brincadeira. Durante estes momentos, consegui aperceber-me da insegurança daquela criança, em relação à presença do adulto. Creio que a insegurança revelada no olhar e no comportamento, deve-se ao passado da criança, o receio do adulto a abandonar.

Chegou o momento do exterior, mais uma novidade para a criança. Durante este momento fui com a J brincar para o escorrega, com o intuito da criança explorar o espaço e em simultâneo relacionar-se com o resto das crianças. No escorrega a menina encontrou o B. um menino que também vivia no centro de acolhimento. Esteve por algum tempo a brincar entre o escorrega e o baloiço. Depressa procurou o contacto físico com o adulto através de um olhar doce e carente. Este foi o momento mais complicado para mim, confesso. A J. agarrou-se com imensa força ao meu pescoço, como quem pede para não deixar mais. Eu jamais poderia desprezar aquele momento cheio de significado. Fui conversando com ela a perguntar se estava a gostar de ali estar e onde queria almoçar, se no centro de acolhimento ou com os amigos. Sem hesitação a menina respondeu que queria comer na instituição. A educadora expôs à psicóloga a vontade da criança e a psicóloga combinou com a menina que depois do almoço, iria buscá-la. Senti necessidade por parte da psicóloga, afirmar várias vezes à J. que a iria busca-la.

Reparei na necessidade da psicóloga em afirmar várias vezes à J. que a iria buscar, para não se preocupar.

Antes de a menina ir-se embora tive a preocupação de dizer que no dia seguinte não estaria na sala, tranquilizando-a com a informação de que os restantes adultos estariam presentes. Senti-me no dever para com a criança, de explicar que não estaria presente, pois acompanhei-a durante o seu primeiro dia e, tinha receio de criar algum tipo de sentimento menos positivo na criança.

Os dias seguintes

A J., nos dias seguintes, teve um comportamento muito similar ao das crianças da sala amarela, manifestou alguma vontade para com o espaço, escolhendo sempre brincar na mesma área, a casinha.

Num determinado dia, a educadora fechou a área da casinha porque encontravam-se trabalhos a secar em cima da mesa. Neste dia constatei como a menina se sentiu um pouco perdida por não poder ir para a sua área de eleição. Todavia foi pertinente, porque assim foi oportuno para explorar outras áreas. A área dos jogos foi a segunda área relativamente à qual a menina apresentou maior interesse, seguindo-se a área de expressão plástica.

Na segunda semana de adaptação, a criança teve febre, posteriormente tivemos o conhecimento que a J teve a visita da mãe. Ao conversar com a psicóloga, esta explicou-nos que a febre e as manchas que apareceram no corpo fazem parte de um conjunto de sintomas psicossomáticos.

A relação da menina com o grupo da sala amarela, é um relacionamento “saudável”, que se traduz em brincadeira, serenidade e comunicação aberta. Com os adultos da sala, a menina apresenta um relacionamento mais próximo com a educadora, pois desde início, a auxiliar de ação educativa não procurou a criança, no âmbito de apoiar no processo de adaptação e de conhecer a menina. Sentirá a menina segurança emocional quando apenas se encontra com a auxiliar, visto não ter desenvolvido laços de afetividade? Como foi referido no presente documento, Jares (2007:44) concede grande importância à ternura e afetividade no relacionamento entre o adulto e a criança, quer seja o

educador ou a auxiliar de educação. Esta reflexão é realizada com base nas perguntas que a menina coloca, quando a educadora vai embora. Por exemplo: “Vais-te já embora?” “Quem me vem buscar?” “Fico com quem?”. A educadora não colocou a auxiliar a par da situação porque não confiava profissionalmente para que a mesma não diferenciase posteriormente a menina.

Certamente que o B (menino que vive no centro de acolhimento com a J) foi um elemento primordial na facilitação do processo de adaptação. Nestes momentos, tentei imaginar o que estaria a pensar a J, o que sentiria ou o que desejaria. O facto de estar outra criança do centro de acolhimento na mesma instituição, concedeu alguma segurança à J.

A adaptação inesperada da J, fez com que percebesse como o educador deve estar sempre preparado para receber mais uma criança na sala, a qualquer altura do ano. Por vezes casos mais complicados ou crianças com uma história de vida, inimaginável. A história da J, de certo modo, influenciou a minha forma de estar e investir bastante no campo emocional. Foi sempre o meu objetivo transmitir tranquilidade e segurança. Estou orgulhosa de ter participado ativamente no processo de adaptação de uma criança no jardim-de-infância e assim constatar algumas diferenças que vivenciei na creche relativamente aos contornos do processo de adaptação.

4.3 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo das respostas do inquérito e das notas de campo, foi realizada de duas formas: primeiramente foi realizada uma leitura “vertical” do texto. De seguida, fiz emergir do texto os temas mais evidentes e relevantes. Esta organização temática abrange todas as respostas às três questões, isto é, foram analisadas em conjuntos de respostas pertencentes à mesma temática, independentemente de pertencerem a respostas distintas.

Pude então comentar cada frase ou segmento de frase no seio de cada temática. Este procedimento permitiu-me posteriormente cruzar o escrito da educadora com as observações por mim realizadas.

Ao responder à primeira questão (No início do ano letivo, como organiza o período de adaptação das crianças?), a educadora cooperante do jardim-de-infância enuncia quatro conjuntos de intervenções que habitualmente utiliza para facilitar a integração da criança, ou seja, organiza dispositivos inclusivos tanto para as crianças como para as famílias.

Em primeiro lugar a educadora referiu os aspetos relacionados com a organização dos espaços: “organizo o espaço de um modo a que as crianças que já lá estavam dominem [o espaço] e assim participem ativamente na integração das crianças que frequentam pela primeira vez”. No fundo, a educadora parece referir-se ao processo de apropriação dos espaços que, segundo a sua opinião é facilitado pelo apoio das crianças que já conhecem a sala. Neste sentido, a educadora acrescenta: “Deste modo promovo a interação entre o grupo, os mais velhos sentem que o seu contributo é válido e os mais novos veem neles um modelo”.

Seguidamente, a educadora destaca a forma detalhada e veemente o trabalho com as famílias. Por um lado, refere as entrevistas com as famílias no início do ano letivo: “... abres da entrada das crianças, realizar uma ficha de avaliação diagnóstica com os pais de modo a conhecer gostos, interesses e necessidades das crianças”. Relativamente a este dispositivo, a educadora formula as suas finalidades: “ assim são-me fornecidos dados que me possibilitam adaptar a minha postura no sentido de criar uma relação afetiva com as crianças”.

A educadora também menciona a possibilidade que dá às famílias de acompanharem as suas crianças, nos inícios dos anos letivos: “a família também pode permanecer um período de tempo na sala”. Uma das intencionalidades desta organização, visa securizar as crianças, na medida em que podem aperceber-se do clima relacional favorável existente entre a equipa e os seus familiares: “a criança ver que existe uma boa relação com a equipa”.

Prosseguindo, a educadora parece referir-se implicitamente à construção de um entendimento entre a equipa e os familiares, de forma a aumentar progressivamente o tempo de permanência da criança: “é feita de modo gradual, ou seja, a criança vai ficando na sala por períodos de tempo [progressivamente maiores] de modo a que se sintam seguras”. Segundo a educadora este procedimento permite que a criança se aproprie

da rotina da sala “...vá interiorizando a rotina da sala”. Por outro lado, refere-se também à possibilidade que a criança tem de trazer um objeto transicional: “também podem trazer algum brinquedo de casa ou fralda se assim entender”.

Respondendo à terceira questão (como lida com os casos das crianças que se adaptam com dificuldade), a educadora referiu-se aos modos de intervenção que também incluem o trabalho com as famílias: “Ao longo do meu percurso já passei por algumas adaptações mais complicadas. Quando surgem estas situações existe da nossa parte uma postura calma, conversar com as famílias de modo a saber se o comportamento da criança também poderá estar diferente em casa, tento minimizar o momento da separação envolvendo os pais nas atividades da sala. Lembro-me de uma criança que entrou em abril e foi um processo muito complicado, chegávamos a ir ao carro despedirmo-nos dos pais (era a forma de ficar mais calma), a criança trazia histórias de casa e contava-as na sala.”

Quando a educadora menciona “nossa”, tem como objetivo referir-se ao trabalho que é desenvolvido pela equipa pedagógica. Este foi um facto que pude constatar nas diversas conversas informais com a educadora.

Por último, a educadora destaca a existência da colaboração das valências relativamente às crianças que transitam da creche para o jardim-de-infância: “as crianças que transitam da creche fazem uma adaptação em maio/junho passando as manhãs connosco na sala”.

5. Considerações finais

A realização do projeto de investigação permitiu a tomada de consciência da pertinência entre a teoria e a prática no processo de adaptação e da sua importância para a construção da identidade profissional dos educadores. Ainda está longe de se considerar concluída, contudo a experiência vivenciada apenas com uma criança no jardim-de-infância e um caso mais complicado em creche foi bastante profícua. Deste modo, achei bastante interessante estudar e observar estes processos, visto serem situações delicadas, na qual a educadora tem um papel preponderante em tranquilizar e criar um ambiente harmonioso para otimizar o turbilhão de sentimentos que decorre durante o processo.

Permitiu-me também analisar de um modo mais exaustivo os documentos oficiais direcionados para a educadora de infância e como se poderiam adaptar à função da educadora enquanto meio facilitador do processo de adaptação das crianças. Permitiu-me também compreender e refletir sobre a adaptação, como as crianças e famílias se sentem durante este período, deu-me a possibilidade de futuramente ter outra visão, uma maior sensibilidade, no saber estar e como agir em determinados momentos. A pesquisa acerca da pedagogia diferenciada, foi sem dúvida, pertinente e adequada. Cada criança é um ser único e tem o direito de um trabalho individual de acordo com as suas necessidades.

Percebi também que ser educadora em creche comporta diferenças significativas relativamente ao desempenho das funções em jardim-de-infância. Tal como refere Figueira (1998: 69) “Trabalhar com bebés obriga a desenvolver competências de comunicação não verbal, aprendendo a compreender e descodificar os sentimentos que não se exprimem verbalmente” Foi esta aprendizagem que fiz ao longo da prática pedagógica no 1º berçário, pois quando um bebé chora, nem sempre quer dizer que está com fome ou tem sono, pode ser para comunicar algum desconforto ou até uma chamada de atenção. O trabalho no 1º berçário é um desafio para a educadora, é importante promover a imagem para que as famílias e a sociedade percebam o que está implícito no dia-a-dia com os mais pequenos. Na realidade a sociedade põe em causa a relevância da profissão, educadora de infância, e há por parte das educadoras da creche uma luta para que sejam valorizadas, enquanto profissionais de educação.

Presentemente sinto-me mais segura e confiante para abraçar novos desafios no amanhã. Assim, com o desenvolvimento deste trabalho concomitantemente com a prática pedagógica, considero que o trabalho tanto na creche como no jardim-de-infância torna-se um desafio e é relevante ter uma grande sensibilidade para entender o que a criança está a sentir, como pensa ou do que necessita. A profissão de educadora comporta mobilização de

“ (...) um conjunto de conhecimentos de diversas disciplinas para poderem não só compreender as conceções das crianças, como para lhes lançarem desafios que lhes possibilitem desenvolver o seu discernimento relativamente aos fenómenos do mundo, às situações interpessoais e ao conhecimento de si”

(Bruner, 1996 in Pinheiro, 2013)

Relativamente à questão de investigação-ação “como otimizar o processo de adaptalã” foi meu objectivo responder à questão durante os estágios, para isso, tive o apoio das educadoras cooperantes que através dos momentos de reflexão, durante os quais discutimos os melhores meios facilitadores para otimizar o processo. Foi no estágio em creche, que tive uma maior possibilidade de colocar em prática os aspectos inerentes ao processo de adaptação.

Para além da minha prática pedagógica desenvolvida durante os estágios curriculares desde outubro de 2013, tenho tido a oportunidade de colocar em prática o tema estudado, numa sala com bebés dos 4 a 24 meses de idade, numa instituição privada com fins lucrativos. Agora consigo discernir e compreender de uma forma mais clara os aspectos inerentes ao processo de adaptação. Durante este ano lectivo, tive também a possibilidade de completar a redacção do regulamento interno da instituição, no que diz respeito à entrada de nova crianças para o espaço. Em reunião com a direcção acordámos os seguintes momentos a implementar durante o ano lectivo:

- Primeiramente a marcação de uma reunião entre a educadora e o encarregado de educação/pais, com o intuito da educadora conhecer melhor a criança, gostos pessoais nos diferentes momentos da rotina, para que o adulto possa responder de forma efetiva. A educadora deverá também aproveitar essa reunião para estabelecer uma relação de confiança e de segurança à família;

- A educadora deve telefonar ao encarregado de educação diariamente, nos primeiros dias de adaptação. Este momento de comunicação é completado com o relato escrito na caderneta do aluno, na qual devem constar informações relativamente ao modo como a criança passou o dia;
- Quinze dias após a entrada da criança na instituição a educador deve reunir com a família, para emitir o seu parecer sobre o processo de adaptação da criança;
- Elaboração de uma tabela de registo que descreve como foram os diferentes momentos da rotina e a hora do último momento de alimentação do bebé. Esta tabela é para ser utilizada apenas na sala dos bebés. (Anexo p.47)

Os pontos acima referidos vão constar futuramente num documento que irá ser elaborado por mim e pela psicóloga da instituição, a fim de apoiar as profissionais de educação no processo de adaptação das crianças e famílias. No documento também irão ser apresentados alguns meios que devem ser colocados em prática, para diminuir os sentimentos menos positivos que vão surgindo ao longo do processo, quer para crianças quer para famílias.

Apesar de a instituição ter denominado o terceiro momento como “avaliação de diagnóstico”, na minha prática utilizei este momento para comunicar à família como estava a decorrer o processo de adaptação e não para fazer uma avaliação diagnóstica à criança. Este momento serviu também para escutar a família e em parceria encontrarmos os meios optimizadores para o processo de adaptação.

Presentemente, compreendo a importância de todos os momentos, acima mencionados, vejo como fizeram toda a diferença, em relação a outras crianças da instituição que não foram acompanhadas da mesma forma.

É meu objectivo continuar a colocar em prática o tema estudado nos próximos anos lectivos e também poder continuar a contribuir para a implementação de novos meios optimizadores do processo de adaptação da criança.

A educadora deve ter sempre presente que “reconhecer o desejo da criança é, em suma, reconhecê-la como sujeito que sente, actua, pensa e deseja; e esse, (...) é um dos aspectos básicos da acção educativa pré-escolar (...)” (Zabalza, 2001:110).

6. Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.

Alava, M.; Palácios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.

Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a diversidade na infância – caderno de apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bebè, M. (sd.). *O meu filho dos 12 meses aos três anos*. Porto: Porto Editora.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Bhering, E. e Sarkis, A. *A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais*. Documento cedido pelo docente Augusto Pinheiro no âmbito do apoio ao relatório final do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Boal, M. et al. (1996). *Programa de educação para todos para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bower, T. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa: Moraes Editores.

Brickman, N. e Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa – ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coutinho, C. et al (2009). “Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas” *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos. Vol. XIII nº2. Disponível em pdf <http://repositorium.sdum.uminho.pt> consultado no dia 19 de Abril de 2013.

Craveiro, M. (1998). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional de educadores de infância*. Tese de mestrado em Ciências da Educação Universidade do Algarve.

Figueira, M. (1998). “Ser educador na creche” *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa. Nº 48.

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002) *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Jares, X. (2007) *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.

Leandro, M. (2000) “Irene Lisboa: educadora construção da identidade pessoal e profissional processos de autoformação”. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. GEDEI Nº 1

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Manni, L. e Carels, M. (1998). “A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: riquezas e dificuldades”. *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância. Nº 48

Martins, F. (2002). “Práticas diferenciar para incluir” *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: n.º 63.

Matos, M. (sd). *Ainda sobre o educador de infância. Outros olhares...funções e saberes*. (Texto de apoio fornecido na Unidade Curricular de Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar. Setúbal: IPS - Escola Superior de Educação).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, Z. (et al 2000). *Creches: Crianças, Faz de conta & cia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 8ª Ed.

Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

Oliveira-Formosinho et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora. 3ª Ed.

Pinheiro, A. (2013). *Breves considerações acerca das características e das vicissitudes da profissão de educar*. Texto de apoio das produções académicas do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Portugal, G. (1998). “O processo de separação/adaptação à creche” *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: n.º 48.

Serralha, C. (2013). *Dossier Pedagógico Estágio em Creche*. (Trabalho académico desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio I durante o Mestrado em Educação Pré-escolar).

Serralha, C. (2013). *Intervenção Pedagógica Globalizante*. (Trabalho académico desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Didática I durante o Mestrado em Educação Pré-escolar).

Serralha, C. (2013). *O processo da adaptação e a pedagogia diferenciada*. (Trabalho académico desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular durante o Mestrado em Educação Pré-escolar).

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Strenzel, G. (sd). *Tempo de chegada na creche: conhecendo-se e fazendo-se conhecer*. (Documento cedido pelo docente Augusto Pinheiro no âmbito do apoio ao relatório final do Mestrado em Educação Pré-escolar).

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA. 3.º Ed.

Documentação oficial

Decreto-Lei n.º 5/97, 10 de Fevereiro de 10/02/97, D.R. n.º 34, I Série-A. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. <http://dre.pt> Consultado em 4 de Junho de 2013.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 30/08/01, D.R. n.º 201, I Série-A. www.dgidec.min-edu.pt Consultado em 4 de Junho de 2013

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 30/08/01, D.R. n.º 201, I Série-A. Perfil geral de desempenho. <http://neebuminho.weebly.com> Consultado em 4 de Junho de 2013.

7. Anexos

I – Respostas da educadora cooperante de jardim-de-infância à entrevista

No início do ano letivo, como organiza o período de adaptação das crianças?

Tendo em conta que trabalho com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, no início do ano organizo o espaço de um modo a que as crianças que já lá estavam dominem e assim participem ativamente na integração das crianças que frequentam pela primeira vez. Deste modo promovo a interação entre o grupo, os mais velhos sentem que o seu contributo é válido e os mais novos veem neles um modelo. Outra estratégia passa por, antes da entrada das crianças, realizar uma ficha de avaliação diagnóstica com os pais de modo a conhecer gostos, interesses e necessidades das crianças, assim são-me fornecidos dados que me possibilitam adaptar a minha postura no sentido de criar uma relação afetiva com as crianças. A família também pode permanecer um período de tempo na sala e a criança ver que existe uma boa relação com a equipa. A adaptação também é feita de modo gradual, ou seja, a criança vai ficando na sala por períodos de tempo de modo a que se sintam seguras e vá interiorizando a rotina da sala. Também podem trazer algum brinquedo de casa ou fralda se assim entenderem.

As crianças que transitam da creche fazem uma adaptação em Maio/Junho passando as manhãs connosco na sala.

Como procede quando, a meio do ano lectivo, entra uma criança para a sua sala?

Geralmente as estratégias são idênticas apenas existe uma conversa prévia com o grupo no sentido de eles saberem o que acontece na sala.

Como lida com os casos das crianças que se adaptam com dificuldade?

Ao longo do meu percurso já passei por algumas adaptações mais complicadas. Quando surgem estas situações, existe da nossa parte uma postura calma, conversar com as famílias de modo a saber se o comportamento da criança também poderá estar diferente em casa, tento minimizar o momento da separação envolvendo os pais nas atividades da sala.

Lembro-me de uma criança que entrou em Abril e foi um processo muito complicado, chegávamos a ir ao carro despedirmo-nos dos pais (era a forma de ficar mais calma), a criança trazia histórias de casa e contava-as na sala.

Tabela de registo - Creche

Dia	Alimentação		Descanso		Dia	Alimentação		Descanso		Higiene		
	Bom	Pouco	Dormiu	Não dormiu		Bom	Pouco	Dormiu	Não dormiu	Duro	Normal	Mole
1					16							
2					17							
3					18							
4					19							
5					20							
6					21							
7					22							
8					23							
9					24							
10					25							
11					26							
12					27							
13					28							
14					29							
15					30							
					31							

Observações: 1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____ 5) _____ 6) _____ 7) _____ 8) _____ 9) _____ 10) _____ 11) _____
 12) _____ 13) _____ 14) _____ 15) _____ 16) _____ 17) _____ 18) _____ 19) _____ 20) _____ 21) _____ 22) _____
 23) _____ 24) _____ 25) _____ 26) _____ 27) _____ 28) _____ 29) _____ 30) _____ 31) _____

