



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º Ano / 2.º Semestre

Relatório Final de Estágio

"A Adaptação da Criança ao Jardim de Infância: Desafios e Estratégias nos Primeiros Dias"

Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada IV

Estudante: Sandra Cristina Silva de Carvalho

Penafiel, 3 de julho de 2025



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

"A Adaptação da Criança ao Jardim de Infância: Desafios e Estratégias nos Primeiros Dias"

Relatório Final de Mestrado com base numa investigação educativa realizada no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica de Sandra Cristina Araújo Ferreira e coorientação de Sandra Marlene Mendes Barra Docentes do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Agradecimentos

Ao longo deste percurso acadêmico, este pensamento de Fernando Pessoa (2008) “[...] Tenho em mim todos os sonhos do mundo [...]” *acompanhou-me como uma inspiração constante.

A realização deste relatório final de mestrado representa não apenas a concretização de um sonho pessoal, mas também o reflexo do apoio, da confiança e do amor incondicional de todos aqueles que caminharam ao meu lado.

À minha família, o meu pilar, agradeço profundamente. Aos meus filhos e ao meu marido, pela paciência, compreensão e encorajamento inabalável em todos os momentos de desafio. Ao meu pai, o meu grande incentivador, que sempre acreditou na importância do conhecimento e me motivou a prosseguir com esta nova etapa académica, mesmo quando os obstáculos pareciam maiores do que as forças.

Às minhas duas estrelinhas, a minha avó materna e a minha mãe, que continuam a ser fonte de exemplo, coragem e ternura. A sua memória e presença no meu coração foram guia silencioso e permanente neste caminho.

Às minhas orientadoras de relatório final de mestrado, Dra. Sandra Ferreira e Dra. Marlene Barra, expresso o meu reconhecimento pela orientação competente, disponibilidade e palavras de incentivo que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os educadores e professores cooperantes com quem tive o privilégio de colaborar ao longo das minhas práticas de ensino supervisionadas, bem como aos funcionários das instituições que me acolheram com generosidade e profissionalismo, deixo uma palavra sincera de gratidão.

Por fim, um agradecimento especial a todos os grupos de crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar. Cada uma delas ensinou-me, de forma única, o verdadeiro significado da missão de ser educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com elas aprendi que educar é também aprender, crescer e sonhar em conjunto.

A todos, o meu mais sentido obrigada.

* (Trecho do poema “Tabacaria” de Álvaro de Campos, heterónimo de Fernando Pessoa (2008, citado por Barbosa, 2019, p. 142).

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito de um estudo académico que tem como objetivo analisar o processo de adaptação da criança ao jardim de infância, com especial foco nos desafios enfrentados e nas estratégias implementadas pelos profissionais de educação nos primeiros dias de acolhimento. Pretende-se, através deste estudo, recolher informação relevante sobre as práticas pedagógicas adotadas, as interações estabelecidas com as crianças e famílias, bem como os fatores que facilitam ou dificultam a adaptação das crianças num novo contexto educativo.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, com o intuito de compreender em profundidade as perceções e práticas dos educadores de infância relativamente à adaptação das crianças na educação pré-escolar. O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada a dez educadores/as com diferentes níveis de experiência e inseridos em contextos variados (creche e jardim de infância; setor público e privado). A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar categorias temáticas emergentes a partir dos testemunhos recolhidos.

Os resultados evidenciam a centralidade da comunicação com as famílias, a importância das rotinas estruturadas e da preparação prévia da criança, bem como a necessidade de uma atuação pedagógica flexível e sensível às características individuais de cada criança. A existência de visitas prévias, o envolvimento das famílias e a estabilidade emocional e bem-estar da criança promovida pelo educador são apontados como fatores facilitadores do processo de adaptação. Como principal contributo, este estudo destaca a relevância de práticas educativas intencionalmente orientadas para o acolhimento e para o respeito pela individualidade de cada criança, reforçando a necessidade de formação contínua e de reflexão crítica por parte dos profissionais.

Esta investigação apresenta, assim, implicações significativas para a prática pedagógica em educação pré-escolar, fornecendo pistas para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e humanizadas no processo de adaptação a este contexto.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar, adaptação, estratégias, educadores, crianças, experiências, vivências, transição, vinculação.

Abstract

This report is part of an academic study that has the aim of analysing the process of children's adaptation to preschool, with a special focus on the challenges faced and the strategies implemented by education professionals in the first days of reception. The aim of this study is to gather relevant information on the pedagogical practices adopted, the interactions established with children and families, as well as the factors that facilitate or hinder children's adaptation to a new educational context. The research followed a qualitative approach, with the aim of gaining an in-depth understanding of the perceptions and practices of early childhood educators regarding the adaptation of children. The main data collection tool was a semi-structured interview, applied to ten educators with different levels of experience and working in a variety of contexts (nursery and preschool; public and private sector). The data was analysed using the content analysis technique, making it possible to identify thematic categories emerging from the testimonies collected. The results highlight the centrality of communication with families, the importance of structured routines and prior preparation of the child, as well as the need for flexible teaching that is sensitive to the individual characteristics of each child. The existence of prior visits, the involvement of families and the emotional stability and well-being of the child promoted by the educator are indicated as factors that facilitate the adaptation process. As its main contribution, this study highlights the importance of educational practices that are intentionally geared towards welcoming and respecting the individuality of each child, reinforcing the need for continuous training and critical reflection on the part of professionals.

The research thus has significant implications for teaching practice in preschool education, providing clues for the development of more effective and humanised strategies in educational transition processes in this context.

Keywords: Preschool education, adaptation, strategies, educators, children, experiences, transition, attachment.

Índice

Agradecimentos	p.3
Resumo.....	p.4
Abstract.....	p.5
Introdução.....	p.9
1. Dimensão Reflexiva:	p.11
1.1. Introdução.....	p.11
1.2. Reflexões.....	p.11
1.3. Conclusão.....	p.35
2. Dimensão investigativa.....	p.38
2.1. Introdução.....	p.38
2.2. Revisão de literatura / enquadramento teórico.....	p.38
2.2.1. Definição de conceitos: adaptação e transição.....	p.38
2.2.2. A transição entre a creche e o jardim de infância.....	p.41
2.2.3. A adaptação da criança ao contexto de jardim de infância.....	p.45
e o seu impacto	
2.2.4. Papel do educador na adaptação da criança à sua nova realidade.....	p.48
2.2.5. As famílias e a adaptação da criança ao jardim de infância.....	p.52
2.2.6. Estratégias de adaptação às novas rotinas educativas.....	p.54
3. Metodologia.....	p.57
3.1. Questão de investigação.....	p.57
3.2. Caracterização do contexto de intervenção.....	p.58

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	p.60
3.4. Tratamento e análise da informação.....	p.64
3.5. Apresentação e discussão dos resultados obtidos.....	p.71
3.6. Conclusão.....	p.73
3.7. Limitações e Recomendações.....	p.74
Considerações finais.....	p.75
Referências bibliográficas.....	p.76
Apêndices:	
- Consentimento	
- Guião da entrevista	

“A afetividade e a ternura são os dois aspetos que o educador enquanto meio facilitador de um processo de adaptação deve ter em atenção em transmitir sempre que é possível estes sentimentos à criança, contribuindo para a construção de uma convivência equilibrada” Serralha (2014, citado por Varela, 2019, p. 13)

Introdução

A entrada no jardim de infância constitui um momento significativo na vida da criança e da sua família, representando uma transição fundamental no seu percurso de desenvolvimento. Este processo de adaptação implica não apenas a integração num novo espaço físico e social, mas também o início de uma relação com adultos desconhecidos e com um grupo de pares, a vivência de rotinas estruturadas e a separação, muitas vezes pela primeira vez, das figuras parentais (Portugal, 1998). Como salienta Portugal (1998), “a criança passa-o longe do corpo da mãe, do seu rosto, do seu odor, da sua sensibilidade tátil e deve adaptar-se ao ritmo de uma coletividade. Como não conceber que se trata de uma prova difícil e frustrante para a criança e pais?” (p. 11). Este excerto descreve, com grande precisão, aquilo que observei na minha Prática de Ensino Supervisionada I, em contexto de creche, com uma criança de 18 meses que ainda era amamentada pela mãe e para quem a adaptação se revelou particularmente difícil e prolongada.

Logo no primeiro dia de estágio, essa criança pediu-me colo. Instintivamente, acolhi o pedido, mas fui advertida para não o fazer, uma vez que poderia provocar uma reação semelhante nas restantes crianças, levando a uma possível regressão comportamental. Segui esta orientação e, em vez de colo, ofereci-lhe a minha mão como forma de proximidade e segurança. Ainda assim, a criança manteve-se muito chorosa e insistente no pedido de colo. Após um diálogo com a família, no qual foi partilhado que a criança ainda era amamentada, reconheceu-se a especificidade da situação e foi dada autorização para que lhe fosse dado colo, prática que passou a ser adotada tanto por mim como pela restante equipa educativa. Com o tempo, a criança começou a mostrar sinais de adaptação, beneficiando também de estratégias como a utilização de objetos de conforto (chupeta, fralda e peluches) e a exploração da música, uma atividade que lhe despertava particular interesse e promovia o seu bem-estar.

Esta experiência, vivida no início da minha formação enquanto educadora estagiária, foi profundamente marcante. Permitiu-me reconhecer, na prática, a importância de atender às necessidades emocionais e individuais de cada criança, bem como a centralidade do papel do educador na mediação deste processo. Esta vivência foi o ponto de partida que despoletou o meu interesse investigativo e que motivou a definição da presente problemática de estudo. A partir deste momento, toda a minha atuação enquanto educadora estagiária passou a reger-se por uma atenção constante às necessidades emocionais das crianças, ao papel do

acolhimento e à construção de vínculos seguros. Esta consciência traduziu-se não só nas práticas desenvolvidas ao longo das diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), mas também nas reflexões que as acompanharam e que integram o presente relatório. Assim, este trabalho apresenta, para além da investigação realizada, uma análise crítica das experiências vivenciadas nos diferentes contextos educativos — creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico — permitindo compreender de que forma essas experiências reforçaram a pertinência do tema escolhido.

A presente investigação, intitulada *A adaptação da criança ao jardim de infância: Desafios e estratégias nos primeiros dias*, surge, assim, da necessidade de compreender de forma um pouco mais aprofundada este processo e as suas múltiplas dimensões. A questão de partida que orientou o estudo foi: *Como é a adaptação da criança nos primeiros dias no jardim de infância?* Com base nesta interrogação, o objetivo geral definido consistiu em compreender o processo de adaptação da criança nos primeiros dias no contexto de jardim de infância.

De forma mais específica, procurou-se: (i) perceber como é realizado o processo de transição entre os contextos anteriores e o jardim de infância e de que forma esse processo influencia a adaptação da criança; (ii) identificar os principais aspetos inerentes ao processo de adaptação; (iii) reconhecer as manifestações e os desafios enfrentados pelas crianças; (iv) conhecer as estratégias pedagógicas adotadas pelos/as educadores/as de infância para promover uma adaptação adequada; (v) compreender o papel das crianças, dos/as educadores/as, das famílias e da instituição no processo; (vi) refletir sobre a importância da estruturação do ambiente educativo e das rotinas na construção de um sentimento de segurança e pertença; e (vii) perceber de que forma a individualidade e as competências emocionais e sociais de cada criança são respeitadas e valorizadas.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, com recurso à aplicação de entrevistas semiestruturadas dirigidas a educadores/as de infância, de forma a recolher dados que permitissem analisar as práticas adotadas e os desafios vivenciados no terreno. A análise destas informações visa contribuir para a construção de uma visão integrada e fundamentada sobre a adaptação da criança ao jardim de infância, salientando o papel central dos adultos (educadores) e do ambiente educativo na promoção de um processo de transição positivo, acolhedor e respeitador da individualidade de cada criança.

1. Dimensão Reflexiva:

1.1. Introdução

A formação inicial de professores exige uma articulação constante entre os saberes teóricos adquiridos em contexto académico e as aprendizagens proporcionadas pela imersão na realidade educativa. Neste sentido, as Práticas de Ensino Supervisionado (PES) assumem um papel determinante na construção da identidade profissional docente, permitindo vivenciar contextos educativos reais, refletir sobre as interações com as crianças e colaborar com profissionais experientes. Como refere Nóvoa (2017), “[...] não é possível formar professores sem presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares [...] (p. 1122)”, sublinhando a importância da dimensão experiencial e relacional no processo formativo. As reflexões que se seguem resultam das diferentes etapas de estágio realizadas nos quatro contextos formativos previstos no plano curricular: creche (PES I), jardim de infância (PES II), 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano (PES III) e 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano (PES IV). Cada uma destas experiências contribuiu, de forma significativa, para o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e relacionais, promovendo uma compreensão mais profunda dos desafios e exigências da prática educativa.

1.2. Reflexões

Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada I em Contexto de Creche

A Prática de Ensino Supervisionada I decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), do concelho de Penafiel. A instituição, reconhecida como de utilidade pública, está organizada num edifício térreo com dois polos funcionais: à direita, situam-se o lar de idosos, o centro de dia e o serviço de apoio domiciliário; à esquerda, funciona a valência da creche, onde desenvolvi a minha intervenção pedagógica.

A creche constitui uma resposta social de natureza socioeducativa, dirigida a crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período de ausência dos pais ou encarregados de educação. A sua missão centra-se no apoio à criança e à família,

proporcionando um ambiente seguro, afetivo e estimulante que favoreça o desenvolvimento global da criança (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto).

A minha intervenção teve a duração de 109 horas e decorreu na “Sala Verde – dos Exploradores”, frequentada por crianças entre os 18 e os 24 meses. A sala era orientada por um educador, que acumulava funções de coordenação pedagógica, com o apoio permanente de uma auxiliar, e pontualmente de outra auxiliar. O grupo com o qual desenvolvi a minha prática em contexto de creche era composto por dezassete crianças, nove meninos e oito meninas, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Esta heterogeneidade etária refletia-se nas diferentes fases de desenvolvimento motor, linguístico e emocional em que cada criança se encontrava. Algumas crianças, já com dois anos e meio, apresentavam um maior grau de autonomia, nomeadamente ao nível do controlo de esfíncteres, deslocando-se sozinhas à casa de banho sempre que necessário. Em termos linguísticos, observava-se um vocabulário em expansão, com diferentes níveis de complexidade na construção frásica e na articulação das palavras. Em termos emocionais, o grupo demonstrava, no geral, grande entusiasmo, alegria e envolvimento nas atividades propostas, revelando uma boa capacidade de socialização e de relação com os adultos.

As atividades eram planeadas tendo em conta as características do grupo, sendo de curta duração e integradas numa rotina diária estável, de forma a promover um sentimento de segurança e previsibilidade. Esta rotina permitia às crianças antecipar os momentos do dia e participar de forma mais ativa e confiante. Um exemplo marcante desta dinâmica é a canção do "Bom dia", um momento de acolhimento alegre que promovia a interação entre o grupo e os adultos, em que o educador apontava para mim e as crianças tinham alguma dificuldade em pronunciar o nome da educadora estagiária, mas eram momentos que só vinham reforçar o sentido de pertença e contribuindo para um início de dia positivo e estruturado.

A creche dispunha de três salas — berçário, sala de um ano e sala de dois anos — com espaços adequados à faixa etária das crianças. Os espaços apresentavam iluminação natural, mobiliário adaptado, sanitários acessíveis e áreas exteriores com escorregas, casas de brincar, trotinetes, triciclos e carrinhos. As salas interiores encontravam-se organizadas por áreas de interesse (casa, biblioteca, expressão plástica e jogos), com materiais devidamente identificados e acessíveis, promovendo a autonomia e a iniciativa das crianças, tal como recomendado nas Orientações Pedagógicas para Creche (OPC; Marques et al., 2024).

De acordo com as OPC, a criança é entendida como um sujeito ativo, competente e participativo, e foi neste sentido que aprofundei a minha conceção sobre o papel da criança na construção do seu próprio conhecimento. Um exemplo concreto ocorreu quando observei

uma criança que, ao explorar uma caixa sensorial com castanhas, desenvolveu diferentes formas de manipulação, interagiu com os pares e iniciou uma conversa espontânea sobre o som que as castanhas faziam ao cair. Esta experiência permitiu-me reconhecer como a curiosidade e a exploração autónoma são motores fundamentais do desenvolvimento infantil (Marques et al., 2024).

De acordo com as OPC, o educador é um mediador e facilitador do processo educativo, criando contextos intencionais, ricos e diversificados que respondem aos interesses e necessidades de cada criança (Marques et al., 2024). Nesse sentido, a organização do ambiente educativo foi pensada para proporcionar múltiplas possibilidades de exploração. Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, reconheci a importância do ambiente como “terceiro educador”, valorizando a organização dos materiais e dos espaços enquanto promotores de aprendizagem (Bartolini, 2021).

Foram integrados elementos naturais em atividades pedagógicas significativas, como a confeção de marmelada e de sopa de legumes. Estas atividades permitiram a manipulação sensorial, a ampliação do vocabulário e o contacto direto com o mundo natural. A presença de animais domésticos (como um coelho, uma galinha, um porquinho-da-índia e pássaros) promoveu momentos de observação e interação, despertando a curiosidade e o cuidado pelas outras formas de vida.

Um dos momentos mais marcantes da prática foi a celebração do “São Martinho”. Esta atividade incluiu a dramatização da lenda, a exploração de folhas secas e ouriços, a confeção de caldo verde e a degustação de castanhas assadas. A iniciativa envolveu as famílias e os utentes do lar, reforçando a articulação com a comunidade. Este evento evidenciou a importância da planificação intencional e da partilha entre gerações na construção de aprendizagens com significado.

O brincar constituiu o eixo central das experiências promovidas, sendo considerado o modo natural de aprender na infância. Assim o brincar revelou-se um espaço de comunicação, relação e descoberta, onde emergem competências sociais, cognitivas e emocionais fundamentais.

Segundo as OPC, o brincar é uma atividade séria e estruturante que envolve prazer, concentração, persistência e empenho (Marques et al., 2024). A observação atenta e sistemática do brincar, sem interferência direta, permitiu-me identificar interesses e motivações, ajustando as propostas às necessidades individuais. Por exemplo, após observar recorrentes episódios de jogo simbólico centrado no tema da "cozinha" por parte de um grupo de crianças, planifiquei e implementei uma atividade de dramatização culinária,

utilizando utensílios reais adaptados à faixa etária. Nesta proposta, cada criança assumiu o papel de chefe de cozinha ou pasteleiro, preparando simbolicamente pratos ou doces que eram "servidos" à estagiária, à auxiliar e ao educador. Durante a interação, algumas crianças demonstraram intencionalidade comunicativa, questionando: “Gostaste?” ou “Queres outro?”, evidenciando o desenvolvimento da linguagem simbólica, da empatia e das competências sociais. As atividades desenvolvidas incidiram predominantemente na área de experiência e aprendizagem de comunicação, linguagens e práticas sociais, tal como definida nas OPC, incluindo linguagem oral, expressão dramática, expressão plástica e musicalidade. No âmbito do “Dia dos Jogos”, dinamizei o “Jogo das Cores”, que tinha como objetivo a identificação e associação de cores. A atividade consistia em colocar bolas coloridas no orifício correspondente de uma caixa pintada com a mesma cor. As crianças participaram com entusiasmo, revelando progressos na capacidade de categorização e no enriquecimento do vocabulário relacionado com as cores. No âmbito do “Dia do Conto”, trabalhei a obra *O leão que temos cá dentro*, recorrendo à utilização de fantoches. A leitura foi adaptada à faixa etária das crianças, através da repetição, entoação expressiva e simplificação das frases. À medida que folheava o livro e mostrava as ilustrações, utilizava o fantoche correspondente sempre que surgia uma nova personagem. No final da história, em grande grupo, foi distribuído a cada criança um fantoche simples em feltro. As crianças participaram de forma entusiasta, vocalizando partes do texto, imitando sons e encenando ações com os fantoches. Esta experiência evidenciou o impacto positivo da dramatização e do envolvimento emocional na promoção da linguagem oral. Esta atividade permitiu-me ainda compreender a importância da planificação cuidada, nomeadamente na escolha do espaço de leitura e da disposição do grupo. Após sugestões do educador cooperante, optei por me sentar no chão, em frente às crianças, organizadas em roda, favorecendo uma maior proximidade e envolvimento. Verifiquei, igualmente, que o educador utilizava várias estratégias para incentivar a comunicação verbal, como canções, lengalengas, leitura de imagens e diálogos espontâneos. Criava, assim, um ambiente de escuta e valorização da expressão individual. Como referem Sim-Sim (2008), é essencial garantir tempo e espaço para dialogar com a criança e inseri-la num universo rico de oralidade e leitura.

Na autoavaliação, refleti sobre a importância da resistência e segurança dos materiais utilizados. A leitura da história *O leão que temos cá dentro*, no caso dos fantoches, concluí que o bordado dos olhos representa uma solução mais segura e duradoura do que a colagem com cola quente ou elementos móveis. Esta preocupação reflete uma abordagem centrada no bem-estar da criança, alinhada com um planeamento cuidado e intencional.

A escuta e a observação constituíram os pilares da minha intervenção pedagógica, permitindo-me construir propostas ajustadas aos interesses e ritmos individuais. Esta metodologia favoreceu a emergência de projetos interligados e mobilizadores de diferentes áreas do desenvolvimento, promovendo aprendizagens significativas e integradas (Marques et al., 2024).

Em jeito de conclusão, destaco a importância da articulação entre a equipa educativa e as famílias, construída com base na confiança, no respeito mútuo e na corresponsabilidade educativa. A colaboração com o educador cooperante foi essencial para compreender as dinâmicas do grupo, ajustar estratégias e consolidar práticas pedagógicas reflexivas. Esta primeira experiência em contexto de creche foi profundamente formativa, proporcionando-me a oportunidade de desenvolver uma prática educativa centrada na escuta ativa, na empatia e na promoção do desenvolvimento integral da criança.

A Prática de Ensino Supervisionada I em contexto de creche constituiu uma etapa fundamental no meu percurso formativo, permitindo-me um contacto direto com a realidade educativa dos primeiros anos de vida. Entre os principais destaques da minha prática, saliento a valorização do brincar como eixo estruturante das aprendizagens, a escuta atenta das crianças como base para a planificação e a criação de propostas pedagógicas ajustadas às suas necessidades e interesses. A realização de atividades como a dramatização com fantoches, a exploração de materiais naturais e a dinamização de jogos sensoriais revelou-se particularmente enriquecedora, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da socialização.

Ao longo deste estágio, procurei adotar uma postura proativa, reflexiva e colaborativa, demonstrando empenho na construção de um ambiente educativo acolhedor, seguro e estimulante. O trabalho articulado com o educador cooperante e com a equipa permitiu-me integrar-me nas rotinas da sala, observar práticas profissionais consistentes e desenvolver competências pedagógicas essenciais.

Contudo, enfrentei também algumas dificuldades e desafios. A gestão do tempo e do ritmo das atividades em função da imprevisibilidade das rotinas diárias, bem como a necessidade de responder simultaneamente às necessidades individuais de crianças em diferentes fases de desenvolvimento, foram aspetos exigentes. A adaptação ao registo de observação sistemática e a tradução dessas observações em estratégias intencionais de intervenção constituiu outro desafio, superado com o apoio da supervisão e da prática contínua.

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche, uma das aprendizagens mais significativas resultou da observação atenta do educador cooperante. A

sua sensibilidade e experiência permitiam-lhe interpretar com grande precisão os gestos, olhares e expressões das crianças, compreendendo o que estas sentiam em cada momento. Esta capacidade evidencia a importância da escuta sensível e da empatia, aspetos fundamentais no trabalho com crianças pequenas. Como referem as OPC, observar é um processo que exige do/a educador/a uma escuta ética e sensível, sendo necessário “olhar, ouvir, sentir e interpretar as ações e as interações dos bebés e das crianças para as compreender e lhes atribuir significado” (Marques et al., 2024, p. 34). Esta prática de observação constante permitia-lhe ajustar a sua ação educativa às necessidades e características de cada criança e do grupo. A observação articulava-se de forma estreita com a planificação intencional das atividades. Compreendi que planear não pode dissociar-se da escuta ativa e da documentação do quotidiano. A planificação deve ser orientada por uma intencionalidade educativa clara, sustentada no conhecimento das crianças, dos seus interesses, preferências e motivações, como sublinham as OPC, “a intencionalidade educativa diz respeito a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebés e das crianças” (Marques et al., 2024, p. 32). O educador cooperante adotava estratégias pedagógicas diversificadas e apelativas, evidenciando a sua atenção às diferentes sensibilidades e características individuais das crianças. Utilizava frequentemente a leitura de histórias, o contacto com objetos naturais, aromas, texturas e até animais, promovendo experiências sensoriais ricas e significativas. Em particular, respeitava o ritmo e os limites de cada criança — por exemplo, quando algumas manifestavam desconforto ao tocar em tintas, propunha-lhes alternativas, sem forçar a participação. Este respeito pela individualidade e pelo bem-estar das crianças vai ao encontro da intencionalidade educativa referida nas OPC, a qual implica “uma reflexão constante sobre a sua ação pedagógica, de modo a clarificar e a compreender as conceções, os valores e os princípios pelos quais se rege e a sua adequabilidade a cada criança e ao grupo” (Marques et al., 2024, p. 32).

Outra prática que marcou a minha aprendizagem foi a utilização frequente do flanelógrafo (um quadro em feltro com imagens destacáveis), recurso que o educador usava para contar histórias tradicionais, como *Os três porquinhos* ou *O capuchinho vermelho*. Após a leitura, as crianças eram convidadas a explorar as imagens destacáveis e a recriar a narrativa, promovendo a sua participação ativa e estimulando a linguagem oral, a imaginação e a criatividade. Esta abordagem evidencia a construção de “ambientes educativos sustentados numa ética do educar e do cuidar, que permitam uma sintonia entre as culturas e os

propósitos das crianças [...] e a intencionalidade que orienta a ação profissional do/a educador/a” (Marques et al., 2024, p. 32).

Assim, esta experiência permitiu-me compreender que o papel do educador de infância exige uma ação intencional, refletida e sensível, baseada na observação e escuta atenta das crianças. Através do exemplo do educador cooperante, reconheci a importância de construir quotidianos pedagógicos éticos e responsivos, tal como preconizado nas OPC: “A intencionalidade permite-lhes [aos/às educadores/as] tornarem-se construtores/as e gestores/as de quotidianos pedagógicos éticos e responsivos que reconheçam as crianças e o grupo, as suas identidades, os seus diferentes ritmos, os seus progressos e tenham em consideração os seus contextos familiares, culturais e sociais” (Marques et al., 2024, p. 32). Este estágio confirmou a minha identificação com a educação de infância em contexto de creche. Vejo-me, no futuro, a exercer funções enquanto educadora neste contexto, pelo papel fundamental que representa no início do percurso de vida das crianças e pelo potencial transformador de uma prática educativa sensível, reflexiva e intencional. A intervenção na creche exige um olhar atento, empático e profundamente humano — qualidades que considero indispensáveis à minha identidade profissional em construção.

Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada II em Contexto de Jardim de Infância

A instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada corresponde a uma escola pública de uma instituição do concelho de Penafiel. Esta instituição integra quatro salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas salas de Jardim de Infância (Sala 1 e Sala 2). Possui ainda uma sala de professores, onde os docentes e educadoras se reúnem durante os intervalos, um refeitório, uma sala polivalente — utilizada para a realização de atividades físicas e momentos lúdicos em dias de intempérie —, e uma biblioteca escolar.

O estágio foi realizado na Sala 1, sob a orientação de uma educadora, profissional com vasta experiência na área da educação pré-escolar. A partilha constante de saberes e práticas com a educadora revelou-se altamente enriquecedora e contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional. A rotina da sala estava bem estabelecida, sendo do conhecimento das crianças que já frequentavam a instituição, e facilmente apreendida pelas recém-chegadas. A prática pedagógica observada na sala de jardim de infância onde decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada II refletia uma conceção educativa

centrada na criança como sujeito ativo e participante no processo de aprendizagem. Este princípio está em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; Silva et al., 2016), que reconhecem que “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9). De facto, foi evidente a valorização da criança como cidadã de pleno direito, com voz própria, sendo promovidas oportunidades para expressar as suas ideias, tomar decisões e participar na organização do dia e do ambiente educativo.

A educadora cooperante seguia uma abordagem próxima do Movimento da Escola Moderna (MEM), recorrendo diariamente ao diálogo em grande grupo como forma de escuta e negociação. Neste espaço de partilha, as crianças tomavam decisões sobre o que gostariam de fazer nesse dia, apresentavam propostas, discutiam ideias e refletiam sobre o trabalho realizado. Esta dinâmica é reflexo do compromisso com os direitos de participação das crianças, tal como defendido na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), e reforçado pelas OCEPE, ao afirmarem que “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Silva et al., 2016, p. 9).

O espaço da sala encontrava-se organizado de forma intencional, com diferentes áreas acessíveis e bem definidas, promovendo a autonomia, a cooperação e a exploração. Como referem as OCEPE, “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva et al., p. 24), sendo esta organização o suporte do desenvolvimento curricular. Na prática observada, a configuração do espaço permitia às crianças fazerem escolhas e utilizarem os materiais de forma criativa e autónoma, de acordo com os seus interesses e níveis de desenvolvimento. O espaço educativo encontrava-se dividido em várias áreas: no centro da sala situavam-se mesas utilizadas para o lanche e atividades de expressão plástica. Outras mesas destinavam-se à realização de jogos de tabuleiro e puzzles. O tapete era o local onde se escutavam histórias, se realizavam diálogos em grupo e se observavam experiências científicas, às quais as crianças eram convidadas a antecipar possíveis resultados. Existia também uma “casinha” de faz de conta, limitada a quatro crianças de cada vez, cujas regras de funcionamento eram bem conhecidas e respeitadas. A área da pintura era um espaço livre para a expressão artística, e a “fábrica” — concebido com a participação das crianças, onde estavam disponíveis materiais naturais e reutilizáveis, recolhidos pelas próprias no espaço exterior ou trazidos de casa. A biblioteca de sala, embora pequena, apresentava uma diversidade de livros, complementada pela frequência da biblioteca escolar, onde as crianças realizavam

pesquisas e requisitavam obras para leitura em grupo. Havia ainda um espaço de “escritório” com computador e teclado, utilizado para brincadeiras de imitação, permitindo a participação simultânea de duas crianças. Destaca-se a criação do espaço denominado “fábrica” esta área expressava uma forte intencionalidade educativa por parte da educadora, respondendo à necessidade de “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26). A “fábrica” revelou-se um local privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e da capacidade de argumentação, à medida que as crianças criavam os seus projetos e, posteriormente, os apresentavam ao grupo.

As criações das crianças variavam consoante a sua faixa etária: as mais novas explicavam o que criaram, quais os materiais utilizados e para que servia a sua construção; já as mais velhas acrescentavam detalhes sobre o processo de criação, a função do objeto e os motivos das suas escolhas. Esta prática evidencia a importância atribuída às interações entre pares de diferentes idades, que “enriquecem as interações e as aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 24), promovendo o apoio mútuo e a construção partilhada do conhecimento.

A instituição oferece duas atividades extracurriculares: música, semanalmente, às terças-feiras de manhã, e inglês, uma vez por período, durante a tarde. No exterior, a escola dispõe de um parque infantil e de um amplo espaço ao ar livre, propício para brincadeiras, corridas e outras atividades motoras nos dias de bom tempo.

Durante as primeiras semanas de estágio, foi comunicada à educadora a integração temporária de uma criança com diagnóstico de autismo profundo. Esta permanência visava uma adaptação gradual ao espaço e aos profissionais, com vista à sua futura integração formal no grupo no ano letivo seguinte, altura em que o número total de crianças será ajustado. As idades das crianças variavam entre os três e os seis anos, sendo que as crianças de três anos já haviam completado quatro anos até ao final do ano civil anterior.

Segundo informação partilhada pela educadora, algumas crianças frequentavam sessões de terapia da fala, tanto por dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral, como por consequência de intervenções cirúrgicas nos ouvidos ou na laringe. Um caso social particular destacou-se no grupo: um par de gémeos, agora com cinco anos, que foram abandonados, ainda bebés, juntamente com três irmãos. Foram acolhidos por familiares — as respetivas madrinhas — vivendo atualmente em casas e famílias distintas, encontrando-se principalmente no jardim de infância e ocasionalmente ao fim de semana. O menino apresentava, à entrada no jardim de infância, maiores dificuldades no desenvolvimento, quer na linguagem oral, quer na motricidade fina, ao contrário da sua irmã gémea. Com apoio terapêutico e acompanhamento psicológico, tem vindo a evidenciar progressos, embora

necessite ainda da presença física do adulto para se focar em algumas atividades. A educadora recomendou a sua permanência por mais um ano no jardim de infância, enquanto a irmã transitará para o 1.º Ciclo, dada a adequação do seu desenvolvimento às aprendizagens esperadas.

A maioria das crianças reside na freguesia de Galegos, uma zona rural próxima da cidade de Penafiel. Apenas duas crianças são oriundas de freguesias limítrofes (Paço de Sousa e Rans). A educadora valorizava também fortemente o espaço exterior, reconhecendo-o como um lugar de exploração, movimento e contacto com a natureza. Tal como sublinham as OCEPE, “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p. 27). Muitas das experiências e aprendizagens que emergiam nesse espaço eram posteriormente retomadas na sala, nomeadamente na “fábrica”, onde os materiais recolhidos ganhavam nova vida.

Este ambiente educativo promovia, assim, um currículo emergente, flexível e centrado na criança, onde “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). A reflexão contínua da educadora sobre a organização do espaço e dos materiais, bem como a sua escuta atenta das crianças, contribuíam para um ambiente educativo rico, estimulante e inclusivo, onde cuidar e educar se encontravam indissociavelmente ligados.

Durante a semana do Dia da Amizade (São Valentim), realizei a primeira atividade com o grupo, propondo a leitura de duas histórias: *Um abraço* e *saudades do teu abraço*, através do computador. Após a leitura, surgiu, por iniciativa das crianças, a ideia de dramatizar os contos, culminando num momento de grande envolvimento e entusiasmo. As crianças escolheram as personagens, criaram acessórios (por exemplo, uma mochila como carapaça de tartaruga) e encenaram as histórias. No seguimento, realizaram trabalhos plásticos subordinados ao tema “A Amizade é...”, que foram adaptados às idades do grupo e expostos na sala, acompanhados da frase escolhida pelas crianças: “Com amigos, a vida é mais colorida”. Esta atividade integrou-se nas áreas de Expressão e Comunicação (domínio da Educação Artística, subdomínios do Jogo Dramático, Teatro e Artes Visuais) e Formação Pessoal e Social. A valorização das produções das crianças é um aspeto essencial no contexto da educação pré-escolar, não só enquanto forma de expressão individual, mas também como instrumento de construção de significado, de comunicação e de desenvolvimento da identidade. Neste sentido, foram realizados trabalhos plásticos subordinados ao tema “A

Amizade é...”, adaptados às diferentes idades do grupo, que culminaram na exposição dos mesmos na sala, acompanhados da frase escolhida pelas próprias crianças: “Com amigos, a vida é mais colorida”. Esta iniciativa promoveu a partilha de ideias, o trabalho colaborativo e a valorização das vivências afetivas do grupo, num exercício de expressão simbólica e de comunicação visual.

A este propósito, as OCEPE sublinham a importância da escuta ativa e da mediação intencional do educador, defendendo que este deve: “Dialogar com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer. Comentar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual” (Silva et al., 2016, p. 51). Assim, no decorrer da atividade, privilegiou-se o diálogo individual e em pequeno grupo, incentivando as crianças a explicitar as suas intenções, escolhas e sentimentos associados às representações gráficas.

Além disso, ao expor os trabalhos das crianças num espaço visível e acessível, envolvendo-as na escolha da disposição e na definição de critérios estéticos, promoveu-se o seu sentido de pertença e de valorização do que é produzido em contexto educativo. Tal como afirmam as OCEPE, cabe ao educador “expor os trabalhos das crianças envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da sua apresentação” (Silva et al., 2016, p. 51), reconhecendo assim o valor pedagógico da criação e da partilha, num ambiente que respeita e incentiva a expressão pessoal e coletiva.

Ao longo da minha prática em contexto de educação pré-escolar, identifiquei aprendizagens particularmente significativas para a minha formação enquanto futura educadora de infância. Uma das mais relevantes foi a perceção do meu papel como orientadora no processo educativo, promovendo a autonomia, a criatividade e a expressão individual das crianças. Tal como é preconizado nas OCEPE, é fundamental proporcionar experiências em que a criança seja reconhecida como sujeito ativo da sua aprendizagem, tendo oportunidade para explorar, expressar e construir conhecimento com base nas suas vivências e interesses (Silva et al., 2016). Neste sentido, em todas as atividades que implementei — jogos, dramatizações, expressão plástica ou musical — assumi uma postura de escuta e orientação, permitindo que as crianças liderassem o seu próprio processo de aprendizagem. Esta abordagem está em consonância com a visão de que “cuidar e educar estão intimamente relacionados” e de que a criança deve ser envolvida nas decisões educativas, contribuindo com as suas ideias, opiniões e propostas (Silva et al., 2016, p. 24).

A música, segundo as OCEPE, constitui uma vivência promotora de prazer, bem-estar, escuta ativa e criação musical. A organização temporal da sala encontrava-se estruturada numa rotina diária e semanal consistente, mas suficientemente flexível para se ajustar às dinâmicas do grupo e aos interesses das crianças. Esta previsibilidade revelava-se fundamental para a construção de um ambiente educativo seguro e estável, promovendo a autonomia, a autorregulação e o bem-estar emocional. O início do dia era assinalado com a canção do “Bom dia”, à qual se seguiam momentos ritualizados de marcação da data, eleição dos responsáveis, registo do plano do dia e marcação de presenças, envolvendo todo o grupo num exercício de pertença e participação ativa.

De acordo com as OCEPE, “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste contexto, a rotina estruturada, aliada a momentos de grande e pequeno grupo, proporcionava um equilíbrio entre atividades de maior envolvimento cognitivo e experiências mais livres e expressivas, favorecendo a participação de todas as crianças.

A dimensão relacional do grupo era também valorizada, através de interações significativas e personalizadas entre o adulto e cada criança, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades específicas. Tal como referido nas OCEPE, “a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016, p. 24), contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, do sentimento de pertença e da aprendizagem da vida em grupo.

Assim, a rotina diária, enquanto eixo estruturante do tempo pedagógico, constituiu uma oportunidade educativa intencionalmente planificada e ajustada, criando condições para a construção de um ambiente seguro, cooperativo e promotor do desenvolvimento global da criança.

Outra das atividades que propus consistiu na exploração da lengalenga “Bati à Porta”, articulando o domínio da Matemática com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A história *Eu sou Capaz* serviu de mote para a construção de um jogo de contagem, com cartões representando os alimentos recolhidos pela personagem principal, a esquila Eva. As crianças realizaram contagens, identificaram quantidades e associaram os números correspondentes, sendo a atividade adaptada às faixas etárias do grupo. Durante a planificação e implementação das atividades, confrontei-me com algumas dificuldades, nomeadamente na

criação de materiais adequados às diferentes faixas etárias do grupo. Com base nas sugestões da educadora cooperante, percebi a importância de adaptar o tamanho e a complexidade dos materiais manipuláveis, começando por objetos de maiores dimensões para os mais novos e introduzindo, gradualmente, materiais mais pequenos e complexos para os mais velhos. Esta estratégia revelou-se eficaz na promoção da participação ativa e da compreensão das tarefas propostas, respeitando o ritmo e o nível de desenvolvimento de cada criança.

No jogo de contagem que realizei, por exemplo, os mais novos inicialmente não compreenderam o objetivo da atividade. No entanto, com a minha orientação e com a entreaajuda dos pares, conseguiram gradualmente interpretar e resolver a tarefa. Esta experiência reforçou a importância do trabalho cooperativo e da mediação pedagógica na construção de aprendizagens significativas, tal como preconizado nas OCEPE (Silva et al., 2016).

Outra dificuldade identificada prendeu-se com os elementos visuais incluídos nas imagens para a contagem. A presença de detalhes como folhas ou outros elementos decorativos, no caso de um cacho de uvas, gerou confusão tanto nos mais novos como nos mais velhos, dificultando a tarefa de contagem. A partir desta observação, compreendi a importância de uma seleção criteriosa dos materiais visuais, assegurando clareza, simplicidade e intencionalidade pedagógica.

Estas aprendizagens revelaram-se fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me compreender melhor o modo como as características do grupo, a organização dos materiais e a mediação pedagógica influenciam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. De acordo com as OCEPE, é essencial que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas oferecidas pelo ambiente, planeando intencionalmente e ajustando a sua ação educativa de forma contínua (Silva et al., 2016, p. 24).

Conforme defendem as OCEPE e Sim-Sim (2008), é fundamental proporcionar às crianças o contacto com múltiplos tipos de texto, promovendo o prazer da leitura, a sensibilidade estética e a apropriação gradual da linguagem escrita como instrumento de expressão e partilha. O grupo manifestava frequentemente interesse pela leitura, quer na hora do conto, quer na apresentação de livros e objetos trazidos de casa. Neste âmbito, abordei o tema “Histórias sobre a minha terra”, organizando uma visita de estudo ao Castro de Monte Mozinho e ao respetivo Centro de Interpretação. As crianças mais velhas visitaram o castro com o apoio de uma guia e aprenderam sobre as “casas caranguejo” dos povos antigos. As mais novas, acompanhadas por mim, pela auxiliar e pela orientadora, participaram numa

oficina artística, construindo a sua própria casa caranguejo, atividade também posteriormente realizada pelos mais velhos. No âmbito da área de conhecimento do mundo físico e natural, foi realizada uma visita educativa ao Castro de Monte Mozinho, um local histórico e cultural de relevante importância para a freguesia de Galegos, onde se insere o Jardim de Infância. Esta experiência permitiu às crianças um contacto direto com os vestígios dos seus antepassados, promovendo a valorização da identidade local e o reconhecimento dos elementos naturais, sociais e culturais da paisagem envolvente.

De acordo com as OCEPE, “o conhecimento das crianças sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar” (Silva et al., 2016, p. 90). Neste sentido, a visita ao Castro constituiu uma oportunidade pedagógica para desenvolver o sentido de pertença e a consciência histórica das crianças, fomentando atitudes de respeito pelo património local e pela preservação dos valores culturais e ambientais.

Durante a visita, foi possível observar o interesse das crianças pelas estruturas em pedra, pelas formas de habitação antigas e pela paisagem natural envolvente. As conversas espontâneas revelaram curiosidade sobre o modo de vida das pessoas no passado, bem como um primeiro reconhecimento da importância de proteger e valorizar o que é “nosso”. Posteriormente, em contexto de sala, as crianças tiveram a oportunidade de elaborar uma réplica de uma “casa caranguejo”, inspirada nas construções observadas, que levaram para casa com o objetivo de partilhar a experiência vivida com os seus familiares. Esta atividade potenciou a consolidação das aprendizagens, promovendo a memória coletiva e o envolvimento familiar no processo educativo. Esta vivência contribuiu, assim, para aprendizagens significativas, assentes na observação direta, na expressão criativa e na relação afetiva com o meio, fundamentais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e consciente desde a infância.

Relativamente ao domínio da linguagem oral, a educadora recorre a diversas estratégias para fomentar a expressão verbal, nomeadamente canções, histórias, leitura de imagens, lengalengas e diálogos permanentes, procurando compreender os interesses da criança e criando oportunidades para que esta se exprima num ambiente afetivo e seguro. A interação entre adulto e criança deve ser cuidadosamente modelada para facilitar o desenvolvimento da linguagem, sendo essencial que o adulto disponibilize tempo e espaço para ouvir e dialogar com a criança (Sim-Sim, 2008).

O grupo era dinâmico, afetuoso, curioso, participativo e com grande capacidade de comunicação, tanto com os adultos como entre pares. Verificava-se uma boa integração e relações de amizade, embora a resolução de conflitos ainda exigisse frequentemente a mediação do adulto. Posteriormente, foi introduzido na sala um *semáforo das emoções*, com o objetivo de promover a consciência e a expressão emocional por parte das crianças. Cada criança dispunha de uma mola personalizada com o seu nome, que utilizava para indicar o seu estado emocional, escolhendo entre as cores verde (feliz), amarelo (triste) ou vermelho (zangado). Este dispositivo era utilizado alternadamente durante a manhã ou a tarde, funcionando como um recurso facilitador do diálogo emocional, da autorregulação e do desenvolvimento da empatia.

A criação deste semáforo coincidiu com a comemoração do Dia da Amizade (14 de fevereiro), integrando-se numa atividade de artes visuais subordinada ao tema, em que as crianças exploraram as emoções associadas às relações interpessoais. No momento de identificação da emoção, observavam-se diferentes reações: algumas crianças colocavam a mola com naturalidade e, ao serem questionadas, explicavam o motivo da sua escolha com clareza e segurança; outras, mais reservadas, hesitavam ou demonstravam desconforto ao identificar estados como tristeza ou zanga. Houve ainda situações em que o reconhecimento de emoções negativas gerava interações entre pares, permitindo a resolução de pequenos desentendimentos por via do diálogo e da mediação do adulto.

As cores foram explicadas ao grupo com base em analogias próximas da sua experiência quotidiana. O verde, associado à possibilidade de avançar nos semáforos das ruas, simbolizava que a criança se sentia bem, tranquila e feliz. Foi também relacionado com os elementos naturais envolventes, como as folhas das árvores e os campos que rodeiam o jardim de infância, especialmente visíveis na primavera, sugerindo harmonia e vitalidade. O amarelo foi interpretado como um sinal de atenção, tal como no trânsito, remetendo para um estado de tristeza ou apatia, em que a criança se sente parada e sem motivação. Por fim, o vermelho indicava a necessidade de parar, sendo associado ao calor, ao fogo e à cor que a pele adquire quando se está agitado, cansado ou nervoso, sugerindo um momento de desregulação emocional que exige contenção e cuidado.

Neste sentido, o *semáforo das emoções* revelou-se um instrumento pedagógico relevante na promoção das competências sociais e emocionais. Tal como explicitam as OCEPE, “o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Cabe também ao/a educador/a, em situações de

conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Silva et al., 2016, p. 25). Assim, ao valorizar os sentimentos expressos pelas crianças e ao proporcionar momentos de escuta e partilha, o educador contribuiu para o fortalecimento dos laços afetivos, da coesão do grupo e da vivência de uma cultura relacional baseada no respeito, empatia e cooperação.

Assim sendo, a minha intervenção foi orientada pelos princípios definidos nas OCEPE, tendo sempre como foco a centralidade da criança, promovendo a afetividade, a autonomia, a participação e o respeito pelo seu ritmo e interesses. A experiência de estágio em contexto de Jardim de Infância foi extremamente enriquecedora a nível pessoal e profissional. O ambiente educativo era acolhedor, cuidadosamente organizado e estruturado com materiais diversos e acessíveis, promovendo a autonomia infantil. Cada criança possuía uma caixa personalizada com nome e fotografia, onde guardava o seu material e trabalhos. Esta organização favorecia a responsabilidade, a arrumação e o desenvolvimento da autonomia. No final do ano letivo, todos os trabalhos seriam organizados em capas individuais, para serem levados para casa. A criança, como defendem Silva et al. (2016), encontrava-se no centro da ação educativa, sendo encorajada a escolher, fazer e aprender.

As OCEPE salientam que a educação de infância se torna verdadeiramente significativa quando o educador planeia, observa e avalia com intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, o processo educativo deve assentar num ciclo contínuo de cinco etapas interligadas: observar, registar, documentar, planear e avaliar (Silva et al., 2016). Esta abordagem permite ao educador recolher informação pertinente sobre cada criança e o grupo, adaptando as suas práticas às necessidades identificadas. A avaliação reflexiva, como processo dinâmico e sistemático, é entendida como forma de conhecimento orientada para a ação (Silva et al., 2016). Por meio da observação e do registo, o educador documenta as interações, experiências e aprendizagens, refletindo sobre os dados recolhidos e ajustando a sua intervenção em função dos interesses e potencialidades das crianças.

A etapa do planear, agir e avaliar reveste-se de particular relevância, pois possibilita a antecipação pedagógica e a abertura à imprevisibilidade das aprendizagens que emergem espontaneamente no quotidiano do grupo. Este processo envolve a participação ativa não só das crianças, mas também das famílias e de outros profissionais da instituição, promovendo uma abordagem partilhada e colaborativa ao desenvolvimento infantil (Silva et al., 2016).

Prática de Ensino Supervisionada III em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada III decorreu no ano letivo 2024/2025, numa instituição do concelho de Paredes, a uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta experiência permitiu-me não apenas observar a dinâmica da sala de aula, mas também intervir pedagogicamente, refletindo criticamente sobre os contextos educativos, a inclusão e as práticas de ensino. A turma do 2.º ano, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada III, é composta por 21 alunos (11 rapazes e 10 raparigas), com idades em torno dos 7 anos. Trata-se de um grupo heterogéneo, refletindo diversidade a nível sociocultural, motivacional e de estilos de aprendizagem. No geral, a turma demonstra um ambiente tranquilo, com alunos participativos, que se envolvem com entusiasmo nas atividades propostas, respeitam as regras estabelecidas e colaboram de forma positiva com os pares.

Cinco alunos evidenciam dificuldades de aprendizagem, sendo que quatro apresentam dificuldades nos domínios da leitura e da escrita. O aluno S. manifesta ainda fragilidades ao nível da oralidade e iniciou sessões de terapia da fala a meio do 1.º período. Três destes alunos beneficiam de apoio educativo duas vezes por semana. Destaca-se o caso do aluno L., referenciado desde o pré-escolar, que, apesar de não possuir enquadramento formal como aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, revela instabilidade comportamental e emocional, bem como dificuldades significativas nos domínios da linguagem, leitura e escrita.

Na primeira semana, dediquei-me à apresentação pessoal e à observação da rotina e funcionamento da turma. Cada aluno teve igualmente a oportunidade de se apresentar, promovendo um primeiro momento de socialização e conhecimento mútuo. Esta fase inicial revelou-se essencial para criar um ambiente de confiança e proximidade, condição indispensável para um processo educativo humanizado.

A rotina diária iniciava-se com a entrada na sala às 9h, seguindo-se a cópia da data por extenso e da data curta, do nome completo e do alfabeto em letra maiúscula e minúscula. A

professora titular salientava a importância da repetição diária destas tarefas como forma de garantir o domínio da escrita e das letras do alfabeto, preparando os alunos para a utilização da esferográfica no final do primeiro período. De acordo com a mesma, o início do ano exige uma revisão dos conteúdos do 1.º ano, uma vez que as longas férias de verão contribuem para desigualdades no nível de aprendizagem, fruto da falta de acompanhamento familiar em muitos casos.

Durante este período, surgiu a reflexão em torno do caso do aluno L., que apresenta evidentes medidas de suporte à aprendizagem, mas que, até então, não usufruía de qualquer acompanhamento especializado. Tal situação suscitou em mim uma profunda inquietação quanto à efetiva operacionalização da inclusão. Como refere Rodrigues (2001), a integração escolar pretende assegurar uma resposta educativa diferenciada a alunos com estas medidas de suporte à aprendizagem em escolas regulares. Contudo, o simples facto de frequentarem a escola regular não garante, por si só, a inclusão.

Neste caso, apesar de já existirem relatórios psicológicos e de a escola ter comunicado reiteradamente com o encarregado de educação sobre a urgência de uma avaliação médica, o processo encontrava-se parado, aguardando nova avaliação pelo psicólogo escolar. A ausência de apoio especializado colocava o aluno numa situação de grande vulnerabilidade emocional e pedagógica, visível no seu olhar triste, nas dificuldades em acompanhar os colegas e na sua baixa autoestima. A título de exemplo, nas atividades de leitura individual, nas quais os alunos se autoavaliavam utilizando bolas coloridas, o aluno L. colocava sempre a bola vermelha, afirmando “não consigo ler”. A expressão reiterada desta frase era reveladora de um sentimento de frustração, que, por vezes, se traduzia em episódios de choro, aparentemente sem motivo.

Como alerta Correia (2016), a inclusão não se pode restringir à presença física dos alunos nas salas regulares. É necessário assegurar a adaptação dos processos de ensino e aprendizagem, de forma a não comprometer o desenvolvimento integral de todos os alunos. Autores como Moreira (2014), Tessaro et al. (2005) e Correia (2016) reforçam que a inclusão é um processo contínuo, flexível e que exige constante revisão e monitorização. Também a Convenção sobre os Direitos da Criança (2019) destaca que a inclusão implica um processo contínuo de apoio às crianças para superarem as suas limitações, reconhecendo a singularidade de cada percurso de aprendizagem.

Durante a observação, identifiquei um modelo de ensino maioritariamente tradicional, com tarefas individuais, baseadas no manual escolar, no quadro interativo, e com escassa variedade metodológica. As atividades propostas eram predominantemente expositivas,

pouco dinâmicas e desprovidas de articulação com áreas como a Educação Artística ou o Estudo do Meio. Tal abordagem contrastava com a ideia de diferenciação pedagógica necessária à inclusão. Como afirmam Johnson e Johnson (1995, citados em Morgado, 2004), a diversidade entre os alunos pode ser uma mais-valia no ensino cooperativo, ao passo que o trabalho individual tende a reforçar a exclusão.

Foi nesse sentido que, nas semanas seguintes, implementei atividades dinâmicas e diversificadas, com recurso a metodologias participativas e cooperativas, integrando as diferentes áreas do currículo do 1.º Ciclo. Um exemplo significativo foi a leitura e exploração de lengalengas de Luísa Ducla Soares, seguida de uma atividade de expressão plástica, na qual cada aluno escolheu um animal referido nas lengalengas e o recriou artisticamente. Posteriormente, realizaram a cópia do texto e apresentaram o seu trabalho à turma. Durante esta atividade, a minha atuação centrou-se no apoio individualizado, especialmente aos alunos com maiores dificuldades, promovendo a autonomia, o rigor na leitura e escrita, e o incentivo à expressão criativa e oral. Verifiquei que os alunos demonstraram elevado envolvimento, entusiasmo e sentido de responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas, colaborando entre si e valorizando o trabalho dos colegas. Esta experiência promoveu aprendizagens integradas nas áreas do Português, Educação Artística e Estudo do Meio, em consonância com os princípios orientadores definidos nos documentos curriculares do 1.º Ciclo. As Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), de Português preconizam, por exemplo, o desenvolvimento da expressão oral, da leitura e da escrita de forma articulada, através da produção de textos criativos, da leitura expressiva e da valorização da escuta ativa. No domínio da Educação Artística, destaca-se a importância da criatividade, da experimentação de diferentes formas artísticas e do desenvolvimento de competências de comunicação e cooperação. Já no Estudo do Meio, as aprendizagens centram-se na observação do mundo natural e social, na construção do conhecimento através da experiência e na articulação com vivências significativas.

De igual modo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), reforça a necessidade de promover a capacidade de comunicar com clareza, de expressar emoções e ideias por diferentes linguagens, bem como o desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade, competências fundamentais no processo de formação integral dos alunos. Este documento sublinha ainda a importância da participação ativa, da responsabilidade e da cooperação como pilares de uma cidadania consciente e crítica, o que se manifestou claramente nas atividades desenvolvidas com os alunos.

Noutra sessão, desenvolvi uma aula de expressão musical baseada na canção “Sonho de Natal”, onde trabalhei o conceito de ostinato rítmico através de jogos vocais, exploração de instrumentos Orff e a interpretação colaborativa da canção. A minha intervenção passou pela dinamização da aula, modelação dos exercícios, mediação dos instrumentos e orientação dos ensaios, criando momentos lúdico-didáticos que favoreceram a aprendizagem e o prazer musical. O grupo revelou interesse, participação ativa e cooperação, destacando-se o empenho e a atenção aos ritmos e à dinâmica do coletivo.

Na área da expressão dramática, conduzi uma sequência de jogos teatrais, através dos quais os alunos construíram frases e histórias criativas a partir de palavras retiradas de caixas misteriosas. Esta proposta teve como objetivo fomentar a criatividade, a construção narrativa e a oralidade. Durante estas sessões, observei uma progressiva libertação das crianças, aumento da confiança ao nível da expressão oral e desenvolvimento da capacidade de escuta e colaboração entre pares.

As estratégias implementadas promoveram o envolvimento, a motivação e a participação do grupo, em particular pelo seu carácter dinâmico e integrador. O aluno L., dentro das suas possibilidades, participou ativamente com o apoio dos colegas e através de adaptações ajustadas. Contudo, é de sublinhar que o restante grupo revelou igualmente um percurso positivo, manifestando empenho, cooperação, criatividade e gosto pelas atividades propostas. Houve progressos visíveis na leitura, na oralidade e na interação entre pares, evidenciando o impacto das metodologias diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

Concluo esta reflexão reforçando a importância da diferenciação pedagógica, da escuta ativa das necessidades de cada criança e da construção de um ambiente educativo inclusivo e motivador, conforme preconizado nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017). Ao longo deste estágio, destaco o desenvolvimento da minha capacidade de planificação intencional, adaptação a diferentes ritmos de aprendizagem, gestão da sala de aula e avaliação formativa. Um dos principais desafios enfrentados foi garantir a participação equitativa de todos os alunos, conciliando os diferentes níveis de competência e de motivação. As maiores aprendizagens emergiram precisamente desta diversidade, levando-me a valorizar ainda mais o papel do professor como mediador e facilitador do processo educativo.

A experiência vivida nesta prática permitiu-me crescer enquanto futura professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo contacto próximo com o desenvolvimento global da criança e pela possibilidade de interligar as diferentes áreas de forma integrada, ativa e significativa.

Esta prática consolidou o meu compromisso com uma escola inclusiva, reafirmando a minha responsabilidade ética e pedagógica de promover uma escola verdadeiramente para todos, onde todas as crianças, independentemente das suas especificidades, têm direito a aprender, crescer e participar plenamente.

Prática de Ensino Supervisionada IV em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada IV no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar numa turma do 3.º ano, composta por 20 alunos, 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com uma média de idade de 8 anos. Esta faixa etária, correspondente à segunda infância, é caracterizada por um crescimento significativo ao nível cognitivo, social e emocional, o que requer a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, centradas no aluno e adequadas ao seu estágio de desenvolvimento (Silva et al., 2018).

Nas primeiras aulas de observação, foi elaborado um folheto com o objetivo de recolher informação individualizada sobre os alunos. Este instrumento incluía questões relacionadas com a idade, cor preferida, disciplina favorita, nome e profissão que gostariam de exercer no futuro (“Quando crescer, quero ser...”). A apresentação do folheto decorreu de forma lúdica e descontraída, possibilitando um primeiro contacto próximo e positivo entre a professora estagiária e os alunos, promovendo, desde cedo, um ambiente de confiança e partilha.

A turma revela uma composição marcadamente heterogénea, quer ao nível sociocultural, quer no que diz respeito às motivações, interesses e ritmos de aprendizagem.

Do ponto de vista cultural e linguístico, a turma integra dois alunos oriundos do Brasil. Um deles reside em Portugal há vários anos, enquanto o outro chegou há cerca de um ano. Ambos demonstraram uma adaptação positiva ao contexto escolar, revelando competências linguísticas adequadas e estabelecendo relações interpessoais saudáveis com os colegas. A diversidade presente tem sido valorizada como um recurso pedagógico, promovendo a educação intercultural, tal como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que defende uma escola inclusiva e promotora da equidade.

No que se refere aos interesses e motivações, os alunos evidenciam curiosidade e entusiasmo, sobretudo perante atividades lúdicas, dinâmicas colaborativas e estratégias de aprendizagem ativa. As competências de leitura, escrita e cálculo encontram-se, na maioria dos casos, dentro dos parâmetros esperados para o 3.º ano de escolaridade, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018) definidas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda

assim, existem diferenças nos ritmos e estilos de aprendizagem, o que implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis, como defendido nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

A turma integra um aluno com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (nível 3), que beneficia de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em conformidade com o previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018. O aluno apresenta dificuldades de comunicação verbal espontânea, restringindo-se à repetição de palavras ou frases ditas por outros. Atualmente, encontra-se sem medicação, aguardando nova avaliação clínica, o que tem originado episódios de agitação. Quando medicado, manifesta um comportamento mais tranquilo e colaborante. Apesar das suas limitações, está plenamente integrado no grupo-turma, participa nas visitas de estudo e em atividades comemorativas, e mantém uma relação próxima e afetuosa com a professora titular. Os colegas, por sua vez, demonstram empatia e respeito, contribuindo para a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo (Ainscow, 2020).

Em termos de relações interpessoais, a turma evidencia um clima positivo e colaborativo. As interações entre os alunos e com os adultos são, regra geral, pautadas pelo respeito, pela entreajuda e pela cooperação. O ambiente da sala de aula é acolhedor e favorável à aprendizagem, sendo os materiais didáticos utilizados com interesse e responsabilidade.

O estágio realizado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu uma oportunidade ímpar de desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando momentos de observação, experimentação e reflexão crítica sobre práticas pedagógicas concretas. Ao longo de onze semanas, registei de forma sistemática aprendizagens que marcaram o meu percurso formativo, nomeadamente no domínio da planificação de aulas, da gestão do tempo e do grupo turma, da adaptação das propostas pedagógicas às necessidades dos alunos e da utilização de estratégias de diferenciação. Foi igualmente um período em que desenvolvi competências de escuta ativa, de mediação da aprendizagem e de gestão flexível das dinâmicas em sala de aula, elementos essenciais para a construção da minha identidade profissional docente.

A observação atenta da prática da professora cooperante, profissional com vasta experiência e que acompanha o grupo-turma desde o 1.º ano, revelou-se particularmente enriquecedora. A docente demonstrava uma autoridade serena, sustentada por uma relação de respeito mútuo e por regras bem definidas e interiorizadas pelos alunos. A gestão da sala de aula era feita de forma natural, sem necessidade de imposições rígidas, refletindo um ambiente estruturado, mas simultaneamente flexível e acolhedor.

Ao longo do estágio, foi possível constatar a relevância de escutar os alunos, valorizando as suas ideias e promovendo o diálogo como ponto de partida para novas aprendizagens. As conversas espontâneas estabelecidas entre a professora e os alunos conduziam frequentemente à introdução de novos conteúdos, integrando exemplos do quotidiano que facilitavam a compreensão de conceitos mais abstratos. Este tipo de abordagem, sustentada na contextualização e na participação ativa, revelou-se altamente motivadora para os alunos, que se mostravam empenhados, curiosos e disponíveis para partilhar experiências e colocar questões sempre que sentiam dúvidas.

As aulas eram dinamizadas através de metodologias diversificadas, com alternância entre momentos de trabalho individual, em pares ou em pequeno grupo, sendo que a própria disposição da sala de aula se alterava regularmente para favorecer a cooperação e a aprendizagem entre pares. A valorização da educação literária foi outra dimensão visível na prática da professora cooperante, que recorria frequentemente à leitura de obras literárias, quer através da projeção digital, quer através da leitura em voz alta, como forma de estimular o gosto pela leitura e apoiar o desenvolvimento da compreensão leitora.

Tendo em conta as dificuldades observadas em alguns alunos ao nível da compreensão de enunciados — particularmente em problemas matemáticos e atividades de Estudo do Meio e de Português — planeei e implementei uma aula orientada para o desenvolvimento da competência de interpretação textual. Durante a atividade, trabalhou-se em grande grupo a leitura e compreensão de diferentes enunciados, com foco nos alunos que evidenciavam maiores fragilidades nesta área.

Ao longo da aula, foram exploradas aprendizagens essenciais de Matemática, nomeadamente a resolução de problemas que envolvam as quatro operações com números naturais e a identificação de dados relevantes nos enunciados para planear e justificar estratégias de resolução (DGE, 2018). No domínio do Português, foram desenvolvidas competências de leitura e interpretação de textos de natureza instrucional ou informativa, bem como a formulação de hipóteses sobre o conteúdo a partir da leitura do enunciado e a verbalização do raciocínio seguido pelas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

A atividade permitiu igualmente mobilizar e avaliar competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), designadamente a capacidade de resolução de problemas, a autonomia e responsabilidade, a comunicação eficaz em diferentes contextos e a cooperação e trabalho em equipa. Os alunos foram incentivados a justificar as suas respostas, a escutar os colegas e a reformular o pensamento quando necessário, num ambiente de partilha e entreajuda. Um exemplo concreto desta prática foi o trabalho com o

aluno S., que habitualmente revelava dificuldade em compreender o que lhe era solicitado. Durante a aula, observei melhorias na sua atitude: procurou sublinhar as informações relevantes no enunciado, questionou os colegas sobre o significado de determinadas expressões e conseguiu resolver dois problemas sem ajuda direta, o que indicou progressos na sua autonomia. De igual modo, a aluna L., que apresenta geralmente um ritmo de trabalho mais lento, beneficiou da explicitação coletiva das estratégias, conseguindo acompanhar o grupo e participar na discussão.

Um outro exemplo de partilha e entreajuda ocorreu numa aula de Estudo do Meio, em que iniciei a exploração do tema das cadeias alimentares com uma revisão prévia sobre os animais e as suas características. Recorri à ferramenta digital Kahoot para realizar um jogo de perguntas sobre o revestimento dos animais, os seus modos de alimentação, reprodução e deslocação. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois cativou o interesse de todos os alunos, promoveu o envolvimento ativo e permitiu verificar, através das respostas, que os conteúdos estavam consolidados. Na parte de tarde, dei continuidade à atividade, organizando os alunos em pequenos grupos para realizarem uma pesquisa orientada sobre curiosidades adicionais de alguns animais mencionados no jogo. Posteriormente, os grupos apresentaram as suas descobertas à turma, promovendo o desenvolvimento de competências de oralidade, pesquisa e cooperação. A professora cooperante salientou a forma como esta sequência contribuiu para a consolidação dos conteúdos, numa abordagem integradora e motivadora. As aulas foram dinamizadas com recurso a metodologias diversificadas, alternando entre momentos de trabalho individual, em pares e em pequeno grupo. A disposição da sala de aula era frequentemente ajustada de modo a favorecer a cooperação e a aprendizagem entre pares, em consonância com os princípios das Aprendizagens Essenciais, que referem a importância de estratégias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos, a partilha de saberes e a entreajuda (DGE, 2018). Esta orientação encontra também suporte no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que valoriza a aprendizagem colaborativa, a comunicação e a autonomia dos alunos (ME, 2017).

Concluo, assim, que cada semana de estágio representou um momento de aprendizagem valioso, tanto pela prática experienciada com os alunos como pela observação e diálogo com a professora cooperante. No final deste percurso, sinto que também deixei um contributo positivo junto da turma, promovendo aprendizagens e interações significativas. Esta experiência revelou-se profundamente gratificante e essencial para a consolidação da minha identidade como futura professora. Destaco, como pontos fortes da minha atuação, a capacidade de planear sequências didáticas integradas, a gestão positiva do grupo-turma e a

atenção às necessidades individuais dos alunos. Os principais desafios passaram pela conciliação do tempo previsto com o tempo efetivo das atividades, bem como pela adaptação das propostas pedagógicas a um grupo heterogéneo, com ritmos e estilos de aprendizagem diversos. Aprendi, com este estágio, a valorizar o planeamento flexível, a importância da escuta ativa e a necessidade de promover ambientes educativos inclusivos, ajustados às características dos alunos.

1.3. Conclusão

A formação inicial de professores e educadores enfrenta inúmeros desafios que exigem um investimento contínuo e consciente em todas as etapas do percurso formativo, visando a construção de uma preparação sólida, responsável e ética. Este processo deve privilegiar a inclusão plena no contexto educativo, promovendo o desenvolvimento de competências curriculares que considerem as particularidades, necessidades, interesses e expectativas de cada criança. Assim, a aprendizagem deve assentar na apropriação de conhecimentos e na mobilização de competências essenciais para a integração numa sociedade democrática e inclusiva (Alarcão, 2008; Roldão, 2007).

Segundo Delors (1998), o educador, enquanto agente de transformação social, tem a responsabilidade de formar o carácter e o espírito das novas gerações, promovendo a curiosidade, a autonomia e o rigor intelectual. Na intervenção pedagógica, procurei implementar experiências integradas e interdisciplinares, respeitando os interesses e necessidades das crianças, envolvidas ativamente na construção do seu conhecimento. Por exemplo, em contexto de jardim de infância (PES II), desenvolvi atividades centradas nas histórias *Um abraço e Saudades do teu abraço*, que incluiu a exploração do texto, a dramatização, a construção dos meios onde vivem esses animais (animais terrestres, aquáticos e aéreos) e a abordagem de conteúdos da Área do Conhecimento do Mundo relacionados com o domínio do Ser Humano e Mundo Natural. No 1.º Ciclo (PES III), na turma do 2.º ano, articulei Português e Educação Artística através da exploração das lengalengas de Luísa Ducla Soares, promovendo o gosto pela leitura inicial da Educação Literária, o desenvolvimento da expressividade e o espírito de cooperação, culminando numa apresentação em grupo.

Este enfoque metodológico traduziu-se em impactos positivos ao nível do envolvimento, da motivação e da expressão livre de ideias, tendo sido visível na participação ativa das crianças e na apropriação dos conteúdos de forma significativa. Por exemplo, na creche (PES I),

durante a realização de uma atividade sensorial, quando se confeccionou uma sopa de legumes, as crianças demonstraram curiosidade e autonomia ao explorar os ingredientes, revelando desenvolvimento na linguagem oral através das interações espontâneas durante a atividade. No 3.º ano (PES IV), a aplicação de um jogo numa ferramenta digital kahoot sobre as características dos animais permitiu avaliar aprendizagens consolidadas, de uma forma cooperativa, evidenciando competências como o pensamento crítico, a comunicação.

O estágio pedagógico permitiu ainda orientar e lecionar diversas aulas, experimentar estratégias diversificadas e desenvolver momentos de reflexão essenciais à avaliação crítica das práticas. Como salienta Nóvoa (1992), a formação envolve a experimentação e a inovação, requer o ensaio de diferentes abordagens pedagógicas e implica uma reflexão crítica sobre a sua aplicação. Ao longo da formação, contactei com diferentes estilos e modelos de ensino, cujas influências foram analisadas criticamente, integrando práticas coerentes com uma perspetiva inclusiva e participativa.

O estágio revelou-se, assim, um momento fulcral na construção da identidade do professor e educador, proporcionando oportunidades de questionar e ajustar as ações pedagógicas de acordo com os projetos escolares, os programas curriculares e as necessidades individuais dos alunos. Como refere Nóvoa (1992), “a identidade não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (p. 25). Esta construção identitária foi particularmente evidente no momento em que, ao identificar sinais de desinteresse numa criança do 2.º ano com medidas de suporte de aprendizagem, reestruturei a proposta didática inicial das lengalengas, incorporando o uso de materiais manipuláveis e adaptando o tempo das atividades, promovendo maior envolvimento e participação.

Para Freire (1996), Uma das tarefas mais significativas da prática educativa crítica consiste em criar condições para que os educandos, nas suas interações entre si e com o/a professor/a, vivenciem profundamente a experiência de se reconhecerem como seres sociais e históricos, capazes de pensar, comunicar, transformar, criar, sonhar, sentir indignação e amar. Esta perspetiva esteve presente na escuta ativa e na atenção prestada às manifestações emocionais e comportamentais das crianças, como aconteceu no jardim de infância, quando uma criança demonstrou resistência à separação da família e, com recurso à expressão musical, e à criação de rotinas acolhedoras dando-lhe colo e fazendo com que a criança se sentisse segura, foi possível contribuir para uma adaptação gradual e positiva.

A reflexão sobre a prática foi uma constante em todo o percurso. Realizava-a sistematicamente através da análise dos registos de observação, da escrita de notas reflexivas diárias e da discussão com os educadores e professores cooperantes e colegas. Estas

reflexões permitiram-me ajustar estratégias, reformular propostas pedagógicas e aprofundar o conhecimento sobre cada criança e sobre mim enquanto futura professora e educadora. Por exemplo, numa atividade de expressão plástica em creche que uma das crianças não se sentia bem em tocar em tintas, e a atenção do educador cooperante em planejar uma outra alternativa para essa criança em vez de tinta ela pode manusear massa modelar, percebi que o educador ao planejar uma atividade e conhecendo bem o grupo tem de atender aos ritmos individuais de cada criança e as suas necessidades. A partir dessa análise, passei a preparar atividades com diferentes graus de complexidade e abertura à exploração, respeitando os interesses e a autonomia das crianças.

A pedagogia da participação, como proposta nas OCEPE esteve no centro da minha intervenção, considerando a criança como um sujeito ativo e competente. Esta abordagem esteve visível, por exemplo, na planificação de uma visita de estudo ao Castro de Monte Mozinho (PES II), que partiu do interesse das crianças pelas casas antigas. Após a visita, construíram coletivamente um exemplo de uma “casa caranguejo”, registaram as suas observações e partilharam com as famílias, num processo de aprendizagem significativo, colaborativo e contínuo.

A aplicação do ciclo de autoavaliação — planificação, ação, observação e reflexão — foi uma constante em todos os contextos. A recolha e análise crítica de dados observacionais, bem como o feedback das crianças e da equipa pedagógica, foram fundamentais para a melhoria contínua das práticas e para o desenvolvimento de uma postura investigativa e autónoma. Em todas as PES, assumi uma atitude de escuta ativa, valorizando as vozes das crianças e promovendo ambientes educativos onde o respeito, a curiosidade e a aprendizagem estavam sempre interligados.

Em síntese, a formação inicial em contextos reais, aliada à reflexão crítica e à pedagogia participativa, constituiu o alicerce para a construção de uma identidade profissional ética, consciente e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Esta experiência formativa permitiu-me consolidar uma visão da docência como prática reflexiva, humanista e transformadora, baseada na escuta, na observação atenta e na ação intencional e fundamentada.

2. Dimensão investigativa

2.1. Introdução

O contacto privilegiado com a realidade da prática docente constitui uma oportunidade ímpar de aproximação ao contexto educativo, permitindo compreender a complexidade da profissão e os múltiplos fatores que nela interferem. Esta vivência é, simultaneamente, fonte de reflexão crítica e de interrogações que impulsionam a construção de conhecimento. Tal como referem Alarcão e Roldão (2010), “[...] o contacto com a prática é provocador de questionamentos e pesquisas mobilizadoras de saber [...] (p. 28)”, evidenciando o papel formativo da prática enquanto motor de desenvolvimento pessoal, profissional e investigativo. Neste sentido, a presente investigação emergiu da experiência concreta no terreno, procurando analisar, de forma sistematizada, os desafios e estratégias que envolvem o processo de adaptação da criança ao jardim de infância.

2.2. Revisão de literatura / enquadramento teórico

2.2.1. Definição de conceitos: adaptação e transição

No âmbito da educação de infância, os conceitos de adaptação e transição assumem um papel central na compreensão dos processos de inserção da criança em novos contextos educativos. Apesar de frequentemente utilizados de forma complementar, tratam-se de conceitos distintos que implicam diferentes abordagens e dimensões de análise, pelo que importa clarificar as suas especificidades. Segundo Portugal (1998), a adaptação refere-se à resposta da criança às exigências do novo contexto, enquanto a transição envolve um processo mais alargado, que inclui a preparação prévia, o envolvimento da família e a construção gradual de uma relação com o novo ambiente educativo.

Adaptação

A adaptação diz respeito ao processo pelo qual a criança desenvolve competências e estratégias que lhe permitem ajustar-se a um novo ambiente, de modo a funcionar de forma eficaz nesse contexto. No caso específico da entrada no jardim de infância, a adaptação envolve mudanças emocionais, comportamentais e cognitivas, através das quais a criança responde às exigências do novo espaço educativo, interage com os adultos e pares e se apropria das rotinas e regras da instituição (Portugal, 1998).

A adaptação diz respeito ao modo como a criança responde às novas experiências, desenvolvendo competências emocionais, sociais e cognitivas que lhe permitem compreender, participar e sentir-se segura no ambiente educativo (Webster-Stratton, 2017).

Segundo Lazarus (1991) e Lazarus & Folkman (1984), a adaptação pode ser entendida sob duas perspetivas complementares: enquanto conquista e enquanto processo. A adaptação como conquista refere-se ao resultado do ajustamento a novas circunstâncias, constituindo um objetivo a alcançar. Já a adaptação como processo centra-se nas estratégias e mecanismos desenvolvidos pelos indivíduos em resposta às exigências do ambiente. Assim, estudar a adaptação implica considerar, por um lado, o grau de bem-estar e integração da criança no novo contexto e, por outro, os modos singulares de ação que ela mobiliza durante esse processo (Lazarus, 1991).

Transição

Por sua vez, o conceito de *transição* refere-se ao movimento entre diferentes contextos, atividades ou fases do percurso educativo da criança. Como salienta Lombardi (1992), a transição envolve a deslocação entre ambientes institucionais distintos. Kagan (1992) distinguiu dois tipos de transição: a transição horizontal, que ocorre quando a criança e a sua família experienciam simultaneamente diferentes ambientes (por exemplo, casa, creche, consultas médicas); e a transição vertical, que diz respeito à progressão entre níveis educativos, serviços ou etapas do desenvolvimento ao longo do tempo.

A transição é entendida como a passagem de um contexto familiar para um novo ambiente social e institucional, e enquanto processo de ajustamento às exigências e características desse novo contexto (Fabian & Dunlop, 2002; Griebel & Niesel, 1997, 2002).

A transição é um processo multifacetado que se estende para além do primeiro dia de frequência no novo contexto, exigindo uma reorganização das referências internas da criança

e a construção progressiva de um sentimento de pertença ao novo espaço (Dockett & Perry, 2001; Portugal, 1998).

A investigação internacional tem contribuído para aprofundar a compreensão deste conceito, utilizando-o para descrever as mudanças de contexto ou cenário educativo, como a passagem da creche para o jardim de infância ou deste para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Blatchford et al., 1982; Dockett & Perry, 2001; Fabian & Dunlop, 2002). De acordo com Fabian e Dunlop (2002), a transição é definida como um “processo de mudança que é experienciado quando as crianças (e as suas famílias) mudam de um ambiente para outro” (p. 3). Este processo implica frequentemente exigências sociais intensas e rápidas e só se considera concluído quando a criança se sente plenamente integrada no novo ambiente.

Adicionalmente, vários autores propõem que a transição deve ser entendida como um processo de transformação identitária, no qual a criança reconstrói a sua identidade à medida que se adapta às exigências e dinâmicas do novo contexto (Fabian & Dunlop, 2002; Griebel & Niesel, 1997, 2002). Galton et al. (1999) e Fabian (2002) sugerem ainda a distinção entre *transição* (mudança dentro da mesma escola, como a passagem de um ano letivo para outro) e *transferência* (mudança entre instituições ou níveis de ensino). Todavia, no campo da educação de infância, o termo transição é habitualmente utilizado para descrever a progressão da criança para uma nova etapa do seu percurso educativo, frequentemente associada à mudança de instituição, como ocorre na passagem da creche para o jardim de infância e do jardim de infância para o 1.º ciclo.

A entrada da criança num novo ambiente educativo, como o jardim de infância, constitui um momento crucial no seu percurso de desenvolvimento, que envolve estes dois processos, a transição e a adaptação, de modo interligado (Fabian & Dunlop, 2002; Griebel & Niesel, 1997, 2002).

À luz da teoria sociocultural, estes processos devem ser compreendidos de forma situada e contextualizada. Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento da criança ocorre num contexto histórico, social e cultural específico, sendo mediado pelas interações que estabelece com os outros. O lar constitui o primeiro contexto social da criança, moldando as suas conceções iniciais sobre o mundo, incluindo ideias sobre o que significa “ser aluno”. As famílias, através das suas crenças, rotinas e práticas, preparam a criança para a experiência educativa, funcionando como um sistema de mediação simbólica que influencia a forma como a criança interpreta a realidade.

As instituições educativas, por sua vez, possuem também as suas próprias crenças, normas e práticas, expressas na organização do espaço, no currículo, nas interações e nas rotinas pedagógicas. Os educadores e professores, enquanto mediadores deste novo contexto, integram nas suas práticas uma determinada visão sobre a educação, a aprendizagem e a criança (Rogoff, 1995). Como tal, a sala de atividades do jardim de infância representa um espaço de negociação entre os referenciais familiares e institucionais, sendo fundamental que os adultos — tanto pais como educadores — colaborem no apoio à criança durante o processo de adaptação.

De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente a um nível interpessoal (entre as pessoas), sendo posteriormente internalizado e transformado em conhecimento intrapsicológico. Rogoff (1990, 1995) aprofunda esta perspetiva ao introduzir o conceito de “participação guiada”, sublinhando o papel ativo da criança na apropriação das práticas culturais através do envolvimento com adultos e pares num ambiente social de apoio. Assim, a criança não é um agente passivo nos processos de transição e adaptação, mas um sujeito ativo que interpreta, reage e reconstrói as suas experiências.

Neste sentido, Bruner (1996) reforça que as crianças chegam aos contextos educativos com histórias, significados e expectativas construídas no seio das suas famílias e comunidades. Esta diversidade pode gerar desafios, sobretudo quando os referenciais familiares entram em confronto com os referenciais institucionais, provocando possíveis choques culturais. Como salientam Pollard e Filer (1996), cada criança responde de forma diferente às novas situações, com base nos seus recursos biográficos e experiências acumuladas, ativando estratégias próprias de mediação e acomodação às exigências do novo contexto.

Compreender os processos de transição e adaptação implica, assim, conhecer as biografias familiares, observar as interações da criança com os meios educativos e identificar as ações estratégicas que esta utiliza para se integrar no novo ambiente. Tal como defendido pelas perspetivas socioculturais, estas dinâmicas não podem ser analisadas de forma isolada, sendo necessário considerar os contextos sociais, históricos, económicos e culturais mais amplos que influenciam quer o ambiente familiar, quer o educativo (Bruner, 1996; Pollard & Filer, 1996).

2.2.2. A transição entre a creche e o jardim de infância

A transição entre a creche e o jardim de infância representa uma mudança significativa na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais educativos que as acompanham. Esta

etapa, muitas vezes designada como uma transição vertical, implica a passagem de um ambiente familiar e conhecido para outro, potencialmente mais desafiante e menos previsível. Como sublinha Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento da criança ocorre através da participação em diferentes ambientes, onde interage com situações sociais e culturais diversas, alargando os seus conhecimentos, consolidando relações e exercitando papéis distintos. No entanto, estas transições ecológicas exigem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência afetivamente significativas, como familiares e profissionais de educação (Portugal, 1998).

Neste sentido, a transição, entendida como passagem de um ponto para outro, acarreta inevitavelmente um momento de mudança, que pode representar tanto descontinuidade como continuidade, dependendo da forma como é pensada e operacionalizada pelos intervenientes (Formosinho et al., 2016). A imprevisibilidade das reações infantis perante novos contextos e adultos desconhecidos é enfatizada por Silva et al. (2016), ao afirmarem que as crianças iniciam o seu percurso na educação pré-escolar com percursos anteriores, origens sociais e culturais distintas, e características individuais próprias, o que torna os seus comportamentos altamente variáveis.

A compreensão das implicações desta transição encontra um importante suporte no Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, o qual sustenta que o desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos sistemas interligados: o microssistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema e o cronossistema (Papalia & Feldman, 2013). No contexto da transição entre a creche e o jardim de infância, o microssistema refere-se aos ambientes imediatos e às relações próximas da criança, como a família e os educadores, enquanto o mesossistema diz respeito às interações entre esses diferentes microssistemas. A criança, em situação de transição, circula entre múltiplos microssistemas que se interligam e moldam a sua experiência, como refere Vasconcelos (2007), sendo influenciada simultaneamente pelo mundo da família, do jardim de infância e, posteriormente, da escola. A transição para o jardim de infância constitui um momento significativo na vida da criança e da sua família, sendo considerada uma transição “vertical” no percurso educativo. Como referido nas OCEPE, estas mudanças, socialmente definidas pelos sistemas educativos, implicam frequentemente a entrada da criança num novo contexto, podendo gerar inquietações tanto nos educadores como nas famílias, especialmente quanto à forma como a criança lidará com os novos desafios (Silva et al., 2016).

Neste processo, importa reconhecer que a transição não depende unicamente da capacidade da criança para se adaptar, mas do envolvimento ativo de todos os elementos do seu ecossistema social. Como salientam OCEPE, a forma como a criança compreende e vivencia a transição depende da clareza e acessibilidade com que essa experiência lhe é comunicada, cabendo ao adulto um papel essencial enquanto mediador e facilitador desta mudança. Para que a transição seja vivida de forma positiva, é fundamental que seja compreendida como parte integrante e progressiva do processo educativo da criança. Assim, deve garantir-se um equilíbrio entre a inevitável mudança de contexto e a continuidade das aprendizagens, respeitando o que a criança já conhece e é capaz de fazer. Trata-se de sustentar a progressão da criança com base nas suas competências prévias, sem antecipar metodologias específicas do ciclo seguinte, mas sim oferecendo experiências significativas, promotoras do desenvolvimento da autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo (Silva et al., 2016).

Assim, torna-se essencial adotar uma pedagogia participativa que valorize a criança como sujeito ativo, com direitos e interesses próprios. Neste modelo, o envolvimento da criança nas experiências educativas é visto como indispensável para a construção de significado e para o desenvolvimento da aprendizagem (Salada et al., 2015).

Além disso, o sucesso da transição depende também do trabalho articulado com as famílias. Estas, como primeiros educadores das crianças, desempenham um papel crucial na continuidade pedagógica e no bem-estar da criança (Sim-Sim, 2010). A partilha de informação entre família e educadores permite conhecer melhor o contexto da criança e planear adequadamente a sua integração no novo ambiente educativo (Folque et al., 2015). Este contacto deve ser contínuo, facilitado por momentos formais e informais de comunicação, que promovam a confiança mútua e o sentimento de parceria.

A articulação entre profissionais de educação constitui outro pilar fundamental para assegurar uma transição harmoniosa. A colaboração entre educadores da creche e do jardim de infância permite uma partilha efetiva de informações sobre cada criança, favorecendo uma continuidade educativa significativa. Através do processo individual da criança — documento que acompanha o seu percurso — é possível conhecer as suas experiências anteriores e responder de forma mais adequada às suas necessidades (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

As OCEPE reforçam a importância do planeamento e da implementação de estratégias facilitadoras das transições, destacando a comunicação com as famílias, a organização cuidada do acolhimento das crianças e a observação atenta por parte dos educadores como elementos essenciais. A realização de uma transição faseada e progressiva, com o apoio de crianças mais velhas que já frequentam o jardim de infância, é também sugerida como forma de promover o bem-estar e a integração das crianças recém-chegadas (Silva et al., 2016).

Neste processo, o ambiente educativo assume um papel central, devendo adaptar-se às características individuais de cada criança. O acolhimento deve assentar em práticas que respeitem a diversidade dos percursos anteriores, quer provenham do contexto familiar, da creche, de uma ama ou de outras realidades. O educador deve conhecer o contexto de vida da criança, através de um contacto próximo e contínuo com a família, criando uma relação de parceria desde o primeiro momento. Este diálogo prévio possibilita a construção de um ambiente de confiança, essencial para a integração serena da criança no novo contexto (OCEPE, 2016).

A transição entre a creche e o jardim de infância constitui um processo educativo de continuidade que deve ser planeado com intencionalidade pedagógica e articulado entre os diversos agentes envolvidos. De acordo com as (OPC), a continuidade educativa deve ser entendida como um percurso integral e coerente, que respeita as necessidades das crianças, as aprendizagens já realizadas e os ritmos de desenvolvimento individual. Este processo exige inovação e equilíbrio entre a introdução de novas experiências e a valorização dos contextos anteriores, garantindo uma progressão harmoniosa no percurso educativo (Marques et al., 2024, p. 95). As transições educativas, particularmente as verticais, implicam um trabalho colaborativo entre profissionais, famílias e crianças, reforçando a importância da comunicação, da escuta ativa e da construção de relações de confiança. Estas transições não devem ser encaradas como momentos isolados, mas como processos contínuos que decorrem ao longo do tempo e que requerem planeamento, flexibilidade e envolvimento dos contextos de origem e de acolhimento (OPC, 2024, pp. 97- 100).

Nesse sentido, a transição da creche para o jardim de infância requer uma atenção especial por parte das equipas educativas, que devem considerar as características individuais das crianças e os seus contextos familiares e sociais. A criação de oportunidades de contacto com o novo ambiente, como visitas, partilha de experiências e atividades em comum, permite à criança antecipar e familiarizar-se com a mudança, contribuindo para um

sentimento de segurança e previsibilidade. De acordo com as OPC, O educador que acolhe deve promover um ambiente calmo, estruturado e afetivo, recolher informação relevante junto das famílias e valorizar as aprendizagens anteriores da criança, assegurando a continuidade pedagógica (Marques et., 2024, pp. 100-101).

A documentação pedagógica colaborativa, construída ao longo do percurso na creche, pode constituir uma ferramenta valiosa neste processo, facilitando a comunicação entre profissionais e promovendo uma perspetiva holística sobre o desenvolvimento da criança. Ao respeitar o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento, o educador deverá dar continuidade às experiências significativas anteriormente vividas, promovendo uma adaptação positiva à nova etapa educativa (Marques et al., 2024, p. 101).

Em suma, a transição entre a creche e o jardim de infância deve ser entendida como um processo complexo e dinâmico, que exige a corresponsabilidade de todos os intervenientes para ser bem-sucedida. A promoção de um ambiente seguro, afetivo e participativo, sustentado numa pedagogia centrada na criança e na colaboração entre família e profissionais, constitui uma condição indispensável para apoiar a criança nesta nova etapa do seu percurso educativo. Este processo deve ser compreendido como uma fase sensível e estruturante no percurso da criança, exigindo dos profissionais uma postura atenta, reflexiva e colaborativa. A continuidade educativa só é assegurada quando existe intencionalidade pedagógica na forma como o acolhimento é planificado, respeitando o ritmo, as necessidades e as vivências de cada criança.

2.2.3. A adaptação da criança ao contexto de Jardim de Infância e o seu impacto

O processo de adaptação da criança ao contexto de Jardim de Infância constitui uma etapa significativa na sua trajetória de socialização e desenvolvimento. Esta fase implica mudanças nos ambientes físicos, nas rotinas e nas relações interpessoais, exigindo da criança a mobilização de competências sociais e emocionais para lidar com novas exigências. A adaptação não depende apenas das condições externas proporcionadas pela instituição, mas também das estratégias internas que a própria criança desenvolve para se ajustar ao novo contexto (Portugal, 1998).

A adaptação ao jardim de infância pode ser, por isso, um processo delicado e exigente. De acordo com Portugal (1998), é expectável que, numa fase inicial, as crianças manifestem

sinais de desconforto como choro, alterações no sono ou recusa alimentar, reações essas que evidenciam o impacto da mudança. Portugal (1998) refere que a criança, habituada a contextos estáveis, tende a reagir com dificuldade perante qualquer alteração do meio envolvente, por mais subtil que esta seja, uma vez que cada nova experiência exige uma reorganização interna que pode ser morosa e desafiante.

A investigação sublinha a importância de uma adaptação gradual, progressiva e mediada por uma figura de segurança. Truchis (1988, citado por Portugal, 1998) defende que a presença inicial da mãe ou de uma figura de vinculação no novo contexto facilita a construção de novos referenciais afetivos e contribui para o desenvolvimento de uma "dupla interiorização": a imagem parental e a imagem da nova figura de referência. Contudo, mesmo após uma boa experiência inicial, a criança pode enfrentar momentos de regressão ou resistência, sendo essencial que educadores e famílias articulem estratégias de suporte que favoreçam o bem-estar emocional da criança (Portugal, 1998).

Neste processo, a qualidade das relações humanas assume um papel central. Portugal e Laevers (2018) salienta que o sucesso da adaptação não depende apenas dos aspetos organizacionais da instituição, mas, sobretudo, das qualidades humanas e da sensibilidade do pessoal educativo para com as necessidades das crianças. Acresce que o bem-estar e a felicidade da criança estão profundamente ligadas à qualidade da sua adaptação. Segundo Tarquino e Spitz (2012), a felicidade é influenciada pela capacidade de adaptação do indivíduo e desenvolve-se ao longo do tempo, num processo progressivo e contínuo.

Portugal (1998) acrescenta que uma adaptação positiva implica o estabelecimento de vínculos afetivos com os adultos do novo contexto, sem que isso comprometa a ligação com os pais. A criação de uma "aliança de confiança" entre a criança, os pais e a equipa educativa é, por isso, essencial (Portugal, 1998, p. 185).

Durante o período de adaptação, as crianças manifestam diversas reações, que podem incluir choro persistente, retraimento, recusa alimentar, dificuldade em separar-se da figura de apego, ou resistência à participação nas atividades. Estas manifestações são reflexo da tentativa de lidar com a insegurança provocada pela mudança e pela ausência dos vínculos afetivos anteriormente estabelecidos (Portugal, 1998). No entanto, à medida que a criança estabelece novas relações de confiança com os adultos e com os pares, desenvolve estratégias de autorregulação emocional, observação ativa e imitação, que facilitam a sua integração progressiva (Webster-Stratton, 2017).

Os principais desafios enfrentados pela criança nesta transição centram-se na separação da família, na adaptação a novas regras e rotinas, na necessidade de estabelecer vínculos com adultos desconhecidos e na interação com um grupo alargado de crianças. A qualidade da relação estabelecida com o educador, a previsibilidade do ambiente e a segurança emocional desempenham um papel determinante na superação destes desafios (Portugal & Laevers, 2018). Estes desafios podem ser atenuados quando existe um planeamento cuidadoso da transição, envolvendo a família e promovendo uma gradual familiarização da criança com o novo contexto. Importa ainda reconhecer que o processo de adaptação é influenciado por variáveis de ordem social, histórica, económica e cultural. Crianças provenientes de contextos de vulnerabilidade socioeconómica, com experiências prévias de instabilidade familiar ou com diferentes práticas culturais, podem enfrentar obstáculos adicionais na construção de um sentimento de pertença e segurança no novo ambiente educativo. A escassez de oportunidades de socialização precoce, por exemplo, pode dificultar a integração em contextos coletivos estruturados, enquanto a presença de práticas educativas desajustadas à diversidade cultural pode comprometer a aceitação e o reconhecimento das identidades individuais (Portugal, 1998). Assim sendo, as características sociais, históricas, económicas e culturais das famílias influenciam significativamente o processo de adaptação. Crianças provenientes de contextos socialmente vulneráveis ou com experiências familiares instáveis podem enfrentar maiores obstáculos, não apenas devido à menor previsibilidade na sua vida quotidiana, mas também por uma menor disponibilidade dos cuidadores em participar no processo de transição (Manning-Morton, 2014; Vasconcelos, 2023). Como destaca Vasconcelos (2023), é essencial valorizar os ritmos individuais de cada criança, escutando-as e respeitando as suas necessidades, de forma a garantir uma adaptação saudável e humanizada.

Por fim, o espaço físico desempenha igualmente um papel determinante na adaptação da criança. Este deve ser pensado como um ambiente esteticamente agradável, calmo, desafiante e ajustado à faixa etária das crianças. Deve também proporcionar oportunidades para a exploração autónoma, promovendo escolhas significativas e a construção de um sentido de controlo sobre o mundo imediato (OCEPE). Um ambiente bem estruturado, aliado a relações afetivas positivas, constitui, assim, um alicerce fundamental para o sucesso da adaptação da criança ao jardim de infância. Como também é destacado nas OCEPE “[...] a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige,

sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características[...] (Silva et al., 2016, p.98)”.

Quanto à duração do período de adaptação, não existe um consenso rígido, sendo o tempo variável de acordo com as características individuais de cada criança e o grau de apoio proporcionado. No entanto, os estudos indicam que uma adaptação bem-sucedida pode requerer entre duas semanas a dois meses, podendo prolongar-se caso existam fatores de risco associados (Brito, 2023; Portugal, 1998; Portugal & Laevers, 2018). A qualidade das interações, o envolvimento da família e a consistência das rotinas educativas são elementos determinantes para encurtar esse período e promover o bem-estar emocional da criança. De facto, as características sociais, históricas, económicas e culturais das famílias influenciam profundamente a forma como a adaptação decorre. A investigação de Brito (2023) aponta que crianças provenientes de contextos de maior vulnerabilidade social ou com histórico de instabilidade emocional tendem a apresentar um processo de adaptação mais demorado. Esta autora sublinha a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e económica, promovendo uma transição inclusiva e respeitadora do percurso de cada criança. Portanto, em relação à duração do período de adaptação, não existe um tempo fixo universalmente aplicável. A literatura defende que este processo deve ser flexível e ajustado às necessidades individuais de cada criança (Manning-Morton, 2014; Portugal, 1998). Neste sentido, a recomendação passa pela planificação de estratégias graduais e dialogadas com as famílias, respeitando o ritmo de cada criança (Brito, 2023; Vasconcelos, 2023).

A documentação pedagógica e a avaliação contínua, com base numa escuta atenta e numa abordagem centrada na criança, são fundamentais para acompanhar este processo. Tal como referem Portugal e Laevers (2018), um acompanhamento sensível às emoções e necessidades da criança facilita o seu ajustamento e fomenta a sua autoestima, autonomia e participação ativa no ambiente educativo.

Estas estratégias são influenciadas por fatores como a idade, o temperamento, as experiências anteriores e o tipo de apoio oferecido pelo adulto. Portugal e Laevers (2018) destacam a importância de observar atentamente o envolvimento emocional da criança durante os primeiros dias, pois este constitui um indicador relevante do seu bem-estar e da eficácia do processo de adaptação.

2.2.4. O papel do educador na adaptação da criança à sua nova realidade.

No processo de adaptação, a criança pode manifestar-se de diferentes formas. Truchis (1988, citado por Portugal, 1998) descreve três modalidades de adaptação, entre as quais a adaptação de superfície, em que a criança aparenta aceitar passivamente a mudança, sem, no entanto, se envolver verdadeiramente no novo contexto. Nestes casos, é fundamental que o educador disponibilize atenção individualizada à criança recém-chegada, sem descurar o grupo, promovendo a sua integração de forma segura e acolhedora.

Neste sentido, Kamii (1991) defende que o educador deve estar atento às relações interpessoais que a criança estabelece, não apenas com os adultos de referência, mas também com outros elementos da comunidade educativa, como o porteiro, o cozinheiro ou os pais mais presentes. A articulação entre todos os intervenientes no quotidiano educativo é crucial para promover um ambiente de confiança e segurança.

A presença de um educador disponível, sensível e consistente pode desempenhar um papel central na criação de uma nova relação de confiança, funcionando como uma figura de vinculação secundária (Portugal, 1998). O educador torna-se assim uma base segura, permitindo à criança integrar-se progressivamente e com maior estabilidade emocional. Manning-Morton (2014) reforça esta ideia ao salientar que o bem-estar da criança no jardim de infância depende da qualidade das relações afetivas estabelecidas, da previsibilidade das rotinas e da capacidade do adulto para responder com empatia às necessidades emocionais do grupo.

Neste sentido, Portugal (1998) reforça a ideia de que a qualidade do vínculo inicial influencia significativamente a forma como a criança experiencia a entrada em contextos coletivos. A autora defende que o educador deve posicionar-se como uma figura de vinculação secundária, capaz de acolher emocionalmente a criança, respondendo com sensibilidade às suas necessidades, promovendo uma transição progressiva e humanizada.

A adaptação ao Jardim de Infância deve ser encarada como um processo relacional, progressivo e emocionalmente significativo, que exige atenção individualizada e uma abordagem pedagógica sensível e humanizada. A valorização das dimensões afetivas e contextuais revela-se essencial para garantir uma transição bem-sucedida e promotora do bem-estar da criança (Webster-Stratton, 2017).

O planeamento do acolhimento deve ser uma responsabilidade partilhada entre o educador e a equipa educativa, incluindo assistentes operacionais e outros profissionais que intervêm diretamente no processo. A observação atenta e sistemática dos comportamentos da criança,

das suas interações e das suas preferências, permite ao educador recolher dados essenciais para planear intencionalmente a sua ação. Estratégias como a integração progressiva, a utilização de objetos de transição e o envolvimento das crianças já integradas como mediadoras do acolhimento revelam-se igualmente eficazes (Silva et al., 2016). Silva et al. (2016), nas OCEPE reforçam a importância da observação como metodologia essencial para a construção de respostas educativas adequadas. Através da observação sistemática das reações, comportamentos e interações da criança durante o processo de adaptação, o educador recolhe informação valiosa para planificar de forma intencional, flexível e individualizada. A avaliação contínua permite, por sua vez, ajustar a intervenção e refletir sobre os efeitos das estratégias adotadas, promovendo uma prática pedagógica reflexiva e responsiva (Schön, 1998). Este processo de adaptação não se limita a uma fase inicial, antes se desenvolve de forma contínua e relacional, exigindo a construção de vínculos afetivos seguros com os adultos e pares. A criança recorre a estratégias próprias para se ajustar, como a observação silenciosa do novo ambiente, a aproximação gradual aos adultos de referência ou a procura de objetos de conforto (Manning-Morton, 2014). Como refere Portugal e Laevers (2018), a observação atenta destes comportamentos permite ao educador ajustar a resposta pedagógica às necessidades emocionais e ao bem-estar da criança.

O educador assume um papel central no processo de adaptação da criança ao contexto educativo, sendo o principal responsável pela organização de experiências pedagógicas significativas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador é o profissional responsável pela construção do currículo, planeando, organizando e avaliando o ambiente educativo, as atividades e os projetos, com o objetivo de garantir aprendizagens integradas e adequadas ao contexto e às necessidades das crianças.

A criação de um ambiente educativo seguro, previsível e estimulante, aliado ao estabelecimento de uma rotina clara e de interações positivas entre adulto e criança, constitui uma base sólida para a construção de relações de confiança, fundamentais no processo de adaptação (Folque & Bettencourt, 2018). Estes autores referem-se ao educador como promotor de uma organização democrática e cooperativa, assente no respeito mútuo, na ética e na comunicação eficaz. Paralelamente, o envolvimento das famílias é um fator essencial para garantir a continuidade entre os contextos de vida da criança, promovendo uma adaptação mais tranquila e segura.

Segundo as OCEPE o educador deve proporcionar oportunidades para que as crianças iniciem experiências e proponham atividades, permitindo-lhes participar ativamente no processo de aprendizagem. Neste sentido, o educador deve assumir uma postura ativa, reflexiva e intencional, orientada pela observação contínua das crianças e das suas necessidades. É fundamental que o educador compreenda o propósito das suas ações, planeie com base em evidências recolhidas e avalie continuamente os efeitos da sua intervenção pedagógica (Silva et al.,2016).

A observação revela-se, assim, uma estratégia essencial no quotidiano educativo. Constitui o primeiro passo para uma prática fundamentada, permitindo recolher informação sobre o comportamento, as interações e as aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016).

A planificação educativa, etapa que sucede à observação, é definida por Portugal e Laevers (2018) como um ato refletido que visa dar corpo às situações previamente estruturadas, incluindo, sempre que necessário, a integração de imprevistos que se revelem potenciadores de aprendizagem. O currículo HighScope reforça esta dimensão participativa, ao reconhecer a capacidade das crianças em idade pré-escolar de colaborarem no planeamento das atividades, promovendo a consciência e o controlo das suas ações (Post & Weikart, 2007). Como defendem Portugal e Laevers (2018), a planificação mais adequada é aquela que parte da observação atenta e sistemática das crianças.

A avaliação, enquanto terceira etapa do ciclo da ação educativa, constitui um momento de reflexão sobre o percurso realizado, permitindo ao educador analisar e reajustar a sua prática em função dos objetivos traçados e dos dados recolhidos. Esta deve ser contínua, formativa e centrada no processo, valorizando os progressos das crianças e a qualidade das experiências proporcionadas (Silva et al., 2016). De acordo com Schön (1998), a capacidade de refletir sobre a ação e durante a ação permite ao profissional transformar as suas práticas e evoluir na sua intervenção pedagógica.

Complementarmente, as escalas de bem-estar e envolvimento desenvolvidas por Laevers oferecem instrumentos úteis para avaliar a qualidade da experiência das crianças no ambiente educativo. O bem-estar é entendido como um estado emocional positivo, refletido em sinais de conforto, segurança e autoconfiança, enquanto o envolvimento se traduz na concentração, motivação e persistência demonstradas pelas crianças durante a atividade (Laevers, 2005). Estas escalas, compostas por cinco níveis, permitem ao educador

monitorizar a eficácia da sua ação e promover ambientes verdadeiramente centrados na criança (Bertram & Pascal, 2000, citado por Calheiros & Piscalho, 2014).

Em suma, a qualidade da adaptação da criança à sua nova realidade educativa depende, em grande medida, do profissionalismo, da sensibilidade e da intencionalidade pedagógica do educador. Ao educador compete conduzir o processo de ensino-aprendizagem das crianças organizando um ambiente que lhes proporcione uma diversidade de experiências que vá ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses. Nesta ótica Lino (1998) sublinha que em Reggio, procura-se promover relações, interações, comunicações e a colaboração. Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos (p. 98).

Este deve assumir-se como facilitador de aprendizagens significativas, promotor de relações afetivas seguras e mediador de experiências desafiantes e adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças. Como sublinham as OCEPE cabe ao educador abrir caminhos que permitam à criança descobrir e dar sentido ao seu mundo, através de interações ricas, momentos de autonomia e oportunidades de exploração e descoberta.

2.2.5. As famílias e a adaptação da criança ao jardim de infância.

A entrada no Jardim de Infância é um momento marcante na vida da criança e da sua família, representando uma transição que implica ajustamentos emocionais, comportamentais e relacionais. Esta mudança de contexto — do ambiente familiar para um ambiente educativo coletivo — requer uma abordagem pedagógica centrada na criança, mas que valorize igualmente a parceria com a família. Portugal (1998) defende que este processo deve ser compreendido numa perspetiva ecológica, reconhecendo a influência dos diferentes sistemas que interagem no desenvolvimento infantil, tal como proposto por Bronfenbrenner (1979), e que inclui a relação entre a criança, a família e a instituição educativa.

Tal como referido anteriormente, a qualidade da adaptação da criança está fortemente dependente da sensibilidade do educador face às suas necessidades, emoções e ritmos. A criação de um ambiente seguro, acolhedor e previsível, aliado ao estabelecimento de rotinas consistentes, promove sentimentos de segurança e confiança, facilitando a exploração do espaço e o envolvimento nas atividades. Portugal (1998) sublinha a importância da

construção de vínculos afetivos com o adulto de referência como condição essencial para que a criança desenvolva um sentimento de pertença e se sinta emocionalmente disponível para aprender.

Para além da dimensão emocional, a interação com as famílias assume um papel central neste processo. Como referem Folque e Bettencourt (2018), o educador é um agente mediador que valoriza o envolvimento das famílias, promovendo uma comunicação próxima, respeitosa e contínua. Esta parceria contribui para a coerência entre os contextos familiar e educativo, permitindo uma melhor compreensão das necessidades da criança e reforçando a continuidade afetiva e pedagógica. A escuta ativa, o acolhimento das preocupações parentais e a partilha de informações sobre o quotidiano da criança são práticas que fomentam relações de confiança entre todos os intervenientes.

A título de exemplo, práticas como a entrevista inicial com os encarregados de educação, a realização de visitas prévias à instituição, ou a possibilidade de um período de permanência gradual da criança nos primeiros dias de frequência, constituem estratégias que envolvem a família eficazes de apoio à adaptação. Estas medidas permitem à criança familiarizar-se com o novo ambiente, ao mesmo tempo que transmitem à família uma mensagem de abertura, cuidado e profissionalismo por parte da equipa educativa. A adaptação da criança ao jardim de infância exige uma abordagem integrada que reconheça o papel central das famílias no processo educativo. De acordo com as OCEPE, a possibilidade de um familiar estar presente nos primeiros dias pode ser ajustada às suas disponibilidades, promovendo um acolhimento mais sereno e individualizado. A realização de reuniões iniciais com os pais ou outros cuidadores permite a partilha de dúvidas e inquietações num contexto coletivo, facilitando o apoio mútuo entre famílias e reforçando a criação de vínculos de confiança com a equipa educativa (Silva et al., 2016).”

Este contacto inicial contribui para a construção de uma relação de parceria entre a escola e a família, entendida como base essencial para uma comunicação contínua e eficaz, ao longo de toda a frequência da criança na educação pré-escolar (Silva et al., 2016, p. 98). Como defendem Portugal e Laevers (2018), o envolvimento ativo das famílias, desde o primeiro momento, favorece o bem-estar e a integração da criança, sendo crucial na construção de um ambiente educativo seguro e afetivo.

O contacto com outros adultos significativos no percurso da criança, como educadores de creche, amas, ou até familiares próximos, é igualmente valorizado nas OCEPE. Estes

contributos permitem conhecer melhor o percurso da criança e planejar estratégias de acolhimento ajustadas às suas necessidades individuais. Esta visão é corroborada por Portugal (1998), ao referir que a continuidade entre contextos educativos depende do conhecimento prévio sobre a criança e da articulação entre os diferentes agentes educativos.

Além disso, o planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa deve ser pensado coletivamente, definindo estratégias que promovam a observação atenta dos sinais de cada criança, a criação de rotinas seguras e a valorização de objetos familiares como elementos de transição (Silva et al., 2016, p. 99). Para Webster-Stratton (2017), práticas que respeitam o ritmo individual da criança e envolvem a família no processo são fundamentais para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças facilitando a adaptação ao novo contexto. Assim, a adaptação da criança ao jardim de infância deve ser entendida como um processo partilhado, em que a relação afetiva, o respeito pelo ritmo individual, a escuta ativa e o envolvimento familiar são determinantes. Como sintetiza Portugal (1998), uma educação de infância de qualidade apoia a criança na sua entrada no mundo, oferecendo-lhe experiências significativas que contribuem para a construção da sua identidade, da sua autonomia e da sua relação com os outros.

2.2.6. Estratégias de adaptação às novas rotinas educativas.

A adaptação da criança a um novo contexto educativo representa um processo desafiante que exige tempo, empatia e estratégias intencionalmente planeadas. Tal como referido anteriormente, a entrada no jardim de infância implica o confronto com novas rotinas, espaços, adultos e pares, sendo natural que a criança necessite de tempo para assimilar esta nova realidade. Durante este processo, podem surgir manifestações de ansiedade e angústia, particularmente quando a criança se vê afastada das suas figuras de referência.

Neste contexto, o brincar assume um papel central como estratégia promotora do bem-estar e facilitadora da adaptação. O jogo e o brincar são formas privilegiadas de expressão infantil, permitindo à criança explorar emoções, desenvolver autonomia e construir uma perceção positiva do novo ambiente (Silva et al., 2016; Neto, 2020). O ato de brincar não só permite à criança interpretar o mundo que a rodeia, como também lhe oferece a possibilidade de representar simbolicamente os seus medos, angústias e conflitos internos, funcionando como um mecanismo natural de autorregulação emocional (Neto, 2020). Neste processo, também

as próprias crianças desenvolvem estratégias de adaptação, como a procura de objetos de transição, a observação atenta dos pares ou a adesão gradual às rotinas do grupo (Webster-Stratton, 2017). Além disso, a abordagem de Webster-Stratton (2017) destaca a importância de estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações de confiança e segurança emocional no ambiente escolar.

Para Condessa (2009) “brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros (p.20)”, esta abordagem revela que o jogo, para além de ser uma atividade prazerosa, constitui uma poderosa ferramenta para adaptação da criança ao jardim de infância. Por conseguinte, o jogo permite a socialização das crianças e dos adultos (Farias, 2015). Para o mesmo autor é “através do jogo que as crianças desenvolvem a língua, o pensamento, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para serem cidadãos capazes de enfrentar os mais diversos desafios (p.3)”

Além disso, a intervenção do adulto no momento do brincar revela-se igualmente essencial. A participação ativa, mas não intrusiva, dos educadores e familiares nas brincadeiras permite o fortalecimento de vínculos afetivos, ao mesmo tempo que enriquece a experiência lúdica, estimula a criatividade e apoia a construção da identidade da criança (Webster – Stratton, 2017). O adulto deve, assim, assumir o papel de companheiro e dinamizador, propondo desafios ajustados à zona de desenvolvimento proximal da criança (Vygotsky, 1978), em consonância com uma pedagogia sensível e responsiva.

Outro aspeto relevante prende-se com a importância dos objetos transicionais no processo de adaptação. Segundo Brazelton (1988), objetos como um peluche ou um cobertor preferido desempenham uma função apaziguadora, oferecendo à criança segurança emocional na ausência dos pais. Estes objetos devem ser encarados como estratégias positivas de autorregulação, e não como hábitos a eliminar, sendo comum que a criança, ao longo do tempo, os substitua gradualmente por novas formas de relação e interação (Bowlby, 1974 citado por Portugal, 1998; Brazelton, 1988). De facto, os objetos transicionais podem assumir um papel tão eficaz quanto a presença de uma figura de referência, facilitando o processo de separação e a construção da autonomia emocional (Bowlby, 1974 citado por Portugal, 1998).

Neste sentido, torna-se imperativo que os educadores valorizem e integrem estas estratégias no acolhimento inicial, promovendo momentos lúdicos, ambientes seguros e relações

afetivas significativas. Estas incluem a consistência nas rotinas, a previsibilidade do cotidiano, o acolhimento individualizado e o respeito pelos ritmos da criança. A aposta numa pedagogia do cuidado, que reconheça o brincar e os vínculos afetivos como elementos estruturantes do desenvolvimento, revela-se determinante para uma adaptação bem-sucedida à creche ou ao jardim de infância.

Para além do brincar e dos objetos transicionais, também a música se revela uma estratégia eficaz no processo de adaptação das crianças ao contexto educativo. A música pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente acolhedor, estimulando sentimentos de segurança, tranquilidade e pertença. Segundo Marques (2023), a música desempenha um papel fundamental na expressão emocional da criança, permitindo-lhe comunicar estados de espírito, necessidades e desejos, mesmo antes do domínio da linguagem verbal.

Num momento de transição como a entrada no jardim de infância, o uso de canções simples, repetitivas e associadas às rotinas diárias (como a arrumação, a hora da refeição ou o momento da sesta) permite às crianças antecipar o que vai acontecer, promovendo um sentimento de previsibilidade e controlo sobre o ambiente (Silva, 2017). Estas canções contribuem para a estruturação do tempo e da rotina, facilitando a interiorização de hábitos e promovendo o ajustamento ao novo contexto.

Além disso, o envolvimento musical favorece a interação entre crianças e adultos, potenciando relações afetivas seguras e reforçando os laços de confiança, essenciais para uma adaptação positiva (Marques, 2023; Santos, 2022). Ao cantar em grupo ou ao explorar instrumentos musicais, as crianças sentem-se parte integrante do coletivo, o que contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertença e reduz a ansiedade associada à separação da figura parental.

Assim, a música, tal como o brincar, devem ser encaradas como ferramentas pedagógicas valiosas, especialmente durante os primeiros dias de integração no jardim de infância, por permitir à criança exprimir-se, sentir-se compreendida e desenvolver-se num ambiente afetivo, estável e estimulante (Marques, 2024). A entrada faseada, o envolvimento das crianças mais velhas e o registo sistemático do processo de integração são exemplos de práticas que permitem uma atenção mais individualizada, promovendo o bem-estar e o sentimento de pertença no novo grupo. Estas estratégias revelam uma conceção de educação

centrada na criança, sensível às suas necessidades e inserida numa dinâmica de cooperação entre todos os adultos implicados, tal como preconizado nas OCEPE (Silva et al., 2016).

3. Metodologia

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender em profundidade as percepções, práticas e estratégias utilizadas pelos/as educadores/as de infância no processo de adaptação da criança ao jardim de infância. A abordagem qualitativa permite aceder às experiências subjetivas dos participantes, proporcionando uma análise interpretativa das realidades educativas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2004).

3.1. Questão de investigação

A presente investigação tem como ponto de partida a seguinte questão: *Como é a adaptação da criança nos primeiros dias no jardim de infância?* Esta questão emergiu da observação realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada I, em contexto de creche, tendo sido posteriormente aprofundada na Prática de Ensino Supervisionada II, em contexto de jardim de infância. A reflexão pedagógica desenvolvida ao longo destes períodos evidenciou os múltiplos desafios que marcam o processo de transição, destacando a importância de compreender os fatores que influenciam esta etapa inicial e particularmente sensível do percurso educativo da criança.

Objetivo Geral

Com base na questão formulada, definiu-se como objetivo geral compreender o processo de adaptação da criança nos primeiros dias no contexto de jardim de infância.

Objetivos Específicos

Para dar resposta ao objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Perceber como é realizado o processo de transição entre os contextos anteriores e o jardim de infância e de que forma esse processo influencia a adaptação da criança ao jardim de infância;

- Identificar os principais fatores inerentes ao processo de adaptação das crianças ao jardim de infância;
- Identificar as principais manifestações e os principais desafios enfrentados pelas crianças nos primeiros dias de adaptação ao jardim de infância;
- Conhecer as estratégias pedagógicas adotadas pelos/as educadores/as de infância para promover uma adaptação adequada e facilitar a transição da criança ao novo contexto educativo;
- Compreender o papel das crianças, dos/as educadores/as de infância, das famílias e da própria instituição na facilitação do processo de adaptação;
- Refletir sobre a importância da estruturação do ambiente educativo e das rotinas do jardim de infância na construção de um sentimento de segurança e pertença por parte da criança;
- Perceber de que forma a individualidade e as competências emocionais e sociais de cada criança são respeitadas e valorizadas durante o processo de adaptação.

3.2. Caracterização do contexto de intervenção

O principal instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, uma técnica que combina questões previamente definidas com a possibilidade de aprofundamento de aspetos emergentes ao longo da conversa (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Para o efeito, foi elaborado um guião de entrevista, aplicado a um total de dez educadores/as de infância, selecionados convenientemente, com diferentes níveis de experiência — desde recém-formados/as a educadores/as com longos percursos profissionais — e provenientes de contextos diversos, incluindo creches e jardins de infância de natureza pública e privada. Foram garantidos o consentimento informado e o anonimato dos participantes. A caracterização detalhada dos entrevistados é apresentada na Tabela 1, respeitando a designação (Entrevista 1, Entrevista 2...etc.) atribuída a cada participante ao longo da análise dos dados. Estes dados incluem a idade, o tempo de serviço e as habilitações académicas, permitindo contextualizar as respostas recolhidas e compreender a diversidade do grupo participante.

Paralelamente, foi realizada uma revisão de literatura científica centrada nas temáticas da adaptação da criança ao jardim de infância, das transições educativas, das estratégias pedagógicas e da importância das rotinas e do ambiente educativo. Esta fundamentação teórica teve como base autores nacionais e internacionais, com especial destaque para

investigadores europeus que têm vindo a contribuir para a compreensão deste fenómeno à luz de uma perspetiva ecológica e relacional (Portugal, 1998; Webster- Stratton, 2017).

Tabela 1

Caracterização dos Entrevistados

Entrevistado	Género	Idade	Tempo de Serviço em Educação de infância	Habilitações Académicas	Contexto Profissional atual	Ensino público/privado
1	feminino	41	10 anos	Licenciatura em Educação de Infância (Pré Bolonha)	jardim de infância	privado
2	feminino	38	15 anos	Mestrado em Educação Pré- Escolar	creche	privado
3	feminino	62	38 anos	Licenciatura em Educação de Infância (Pré- Bolonha)	jardim de infância	público
4	feminino	65	40 anos	Licenciatura em Educação de Infância (Pré- Bolonha)	jardim de infância	público
5	feminino	63	39 anos	Licenciatura em Educação de Infância (Pré- Bolonha)	jardim de infância	público
6	masculino	41	20 anos	Licenciatura em Educação de Infância; Mestrado em Ciências da Educação; Pós- Graduação em Supervisão Pedagógica	jardim de infância	público
7	feminino	37	1 ano	Licenciatura em Ensino Básico	creche	privado

				(2010); Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2024)		
8	feminino	39	17 anos	Licenciatura em Educação de Infância (Pré-Bolonha); Pós- graduação	creche	privado
9	feminino	37	1 ano	Licenciatura em Ensino Básico (2010); Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2024)	creche	privado
10	feminino	43	20 anos	Mestrado em Educação Pré- Escolar	jardim de infância	público

A análise dos dados recolhidos foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, realizada manualmente, permitindo identificar categorias emergentes das respostas dos participantes. Este método é particularmente adequado em investigações qualitativas, pois possibilita a interpretação sistemática e rigorosa de dados verbais (Bardin, 2011).

A escolha desta metodologia justifica-se pela natureza do objeto de estudo, centrado nas vivências, significados e práticas educativas no âmbito da adaptação da criança ao jardim de infância. Considera-se que esta abordagem oferece um contributo relevante para o aprofundamento do conhecimento científico e para a reflexão crítica sobre práticas educativas mais sensíveis, individualizadas e respeitadoras das necessidades das crianças nos seus primeiros dias neste novo contexto educativo.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No âmbito da presente investigação de natureza qualitativa, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como principal instrumento de recolha de dados, complementada pela consulta de literatura especializada. Esta decisão fundamenta-se na relevância que estes métodos assumem em estudos que visam compreender, em profundidade, as percepções, experiências e práticas dos profissionais da educação, bem como sustentar teoricamente as temáticas em análise.

A entrevista semiestruturada, caracterizada por uma estrutura flexível e orientada por um guião de questões abertas, permite uma abordagem compreensiva e exploratória do fenómeno investigado (Bogner et al., 2009). Ao proporcionar ao entrevistado liberdade de expressão e ao investigador margem para aprofundar temas emergentes, esta técnica revela-se especialmente pertinente para aceder ao ponto de vista dos participantes sobre processos complexos e contextualizados, como é o caso da adaptação das crianças ao jardim de infância. De acordo com Flick (2018), a entrevista semiestruturada é adequada quando se pretende compreender os significados atribuídos pelos indivíduos às suas ações, constituindo uma estratégia eficaz de construção de conhecimento em investigação qualitativa.

Para além disso, esta técnica sustenta-se numa lógica dialógica, em que o investigador assume uma postura de escuta ativa, respeitando os ritmos e a espontaneidade do discurso do entrevistado. No presente estudo, esta postura foi privilegiada, tendo-se optado por uma intervenção mínima durante as entrevistas, de modo a não interromper o raciocínio dos participantes. Em alguns momentos, procedeu-se ao reforço ou reformulação de determinadas questões para clarificação, mas sem comprometer a fluidez do discurso. Esta opção metodológica visa preservar a autenticidade e riqueza das narrativas recolhidas, conforme defendido por Kvale (2007), para quem a escuta empática e a valorização do discurso do outro são aspetos centrais da entrevista qualitativa.

O processo de recolha de dados incluiu a realização de dez entrevistas semiestruturadas, das quais duas decorreram presencialmente na escola onde foi realizado o estágio e as restantes oito foram conduzidas através da plataforma Zoom, sem recurso a imagem. Todas as entrevistas foram previamente agendadas com base na disponibilidade dos participantes, tendo sido enviados por correio eletrónico o consentimento informado e o respetivo link de acesso à reunião. As entrevistas tiveram uma duração variável entre uma hora e uma hora e meia, dependendo do perfil e do grau de desenvoltura de cada entrevistado.

Importa destacar a disponibilidade e interesse manifestados por todos os participantes, os quais se mostraram recetivos à proposta de investigação e colaboraram ativamente no processo. Todos assinaram o consentimento informado, no qual constavam informações

essenciais como os objetivos do estudo, a descrição do processo de entrevista, a possibilidade de desistência a qualquer momento, a autorização da gravação exclusivamente para fins acadêmicos, e a garantia do anonimato, da confidencialidade e da proteção dos dados pessoais. Este procedimento assegura o cumprimento dos princípios éticos da investigação em ciências sociais e humanas, nomeadamente os preconizados pela Associação Europeia de Investigação em Educação (Bera, 2018).

Complementarmente, recorreu-se à consulta de literatura especializada como fonte essencial de sustentação teórica, permitindo enquadrar os dados empíricos recolhidos e estabelecer articulações com o conhecimento já produzido na área. A revisão da literatura possibilita, assim, o aprofundamento da compreensão do fenómeno estudado e contribui para a validação dos resultados da investigação (Creswell & Poth, 2018).

Em síntese, a combinação entre a entrevista semiestruturada e a consulta de literatura revelou-se adequada aos objetivos desta investigação qualitativa, favorecendo uma abordagem holística e contextualizada, atenta à subjetividade dos participantes e fundamentada em contributos teóricos sólidos.

Entrevista

O guião de entrevista elaborado para o presente estudo intitulado "*A Adaptação da Criança ao Jardim de Infância: Desafios e Estratégias nos Primeiros Dias*" (ver Apêndice 2) constitui um instrumento metodológico fundamental na recolha dos dados. Elaborado de forma semiestruturada, permite uma exploração aprofundada e flexível das experiências e perceções dos/as educadores/as de infância relativamente ao processo de adaptação das crianças ao novo contexto educativo. A entrevista visa, assim, compreender os desafios sentidos, as estratégias adotadas e os fatores que influenciam a qualidade desta transição, promovendo uma análise reflexiva e contextualizada sobre as práticas pedagógicas em educação pré-escolar.

O guião está organizado em nove blocos temáticos, cada um deles orientado para aspetos específicos da problemática em estudo:

- **Bloco A – Legitimação e contextualização da entrevista:** Este bloco inicial apresenta os objetivos da investigação, o enquadramento ético da entrevista e os direitos dos/as participantes, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a

Proteção de Dados (Regulamento (UE) 2016/679). O consentimento informado é garantido, bem como o anonimato e a confidencialidade das respostas.

- **Bloco B – Processo de Transição:** Explora as práticas institucionais relacionadas com a transição entre contextos, destacando a importância da continuidade educativa e o modo como o conhecimento prévio sobre o percurso das crianças é integrado.
- **Bloco C – Manifestações e desafios das crianças:** Centra-se na identificação dos principais comportamentos e dificuldades experienciadas pelas crianças nos primeiros dias, bem como na evolução das suas manifestações emocionais e sociais ao longo do processo de adaptação.
- **Bloco D – Papel dos/as educadores/as:** Foca-se nas funções atribuídas ao/a educador/a de infância na facilitação da transição, nas estratégias utilizadas para acolher as crianças e na intencionalidade das suas ações, destacando, por exemplo, o valor do contacto físico, como o “dar colo”, e outras formas de apoio emocional.
- **Bloco E – Intencionalidade educativa:** Analisa a utilização de processos de observação, escuta, registo e documentação como ferramentas para ajustar as práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada criança, numa lógica de planificação intencional e responsiva (Laevers, 2005).
- **Bloco F – Organização do ambiente educativo:** Investiga como a disposição do espaço, a gestão das rotinas e a organização do grupo contribuem para o sentimento de segurança, pertença e familiaridade, respeitando a diversidade cultural e familiar.
- **Bloco G – Colaboração entre pares:** Aborda o papel das crianças que já estão na instituição há mais tempo na integração das recém-chegadas, através de relações de apoio entre pares e estratégias de tutoria espontânea.
- **Bloco H – Envolvimento das famílias:** Questiona de que forma a participação das famílias e o estabelecimento de relações de confiança com os/as educadores/as favorecem uma transição mais segura e positiva para as crianças (Portugal, 1998; OCDE, 2021).
- **Bloco I – Conclusão da entrevista:** Este bloco final permite ao/a entrevistado/a acrescentar reflexões livres, partilhar experiências significativas e manifestar disponibilidade para contactos futuros, reforçando a importância da sua colaboração para a validade e riqueza dos dados recolhidos.

A elaboração do guião seguiu princípios de coerência com os objetivos definidos, tendo sido estruturado para permitir a comparabilidade das respostas, respeitando simultaneamente a voz e a experiência individual de cada profissional entrevistado. Este instrumento pretende,

assim, garantir uma recolha de dados eticamente sustentada, teoricamente fundamentada e metodologicamente rigorosa, contribuindo para uma compreensão aprofundada do processo de adaptação das crianças ao jardim de infância.

Crítérios de Confiança

Para assegurar o rigor científico da investigação e reforçar a validade dos resultados obtidos, Lincoln e Guba (1991), propõem alguns critérios, nomeadamente: credibilidade, transferibilidade, defensabilidade e confiabilidade. Estes critérios visam garantir que os processos e resultados da investigação são fiáveis, transparentes e suscetíveis de serem reconhecidos como válidos por outros investigadores e pela comunidade científica.

Credibilidade - A credibilidade diz respeito à veracidade e fidedignidade das interpretações do investigador face às perceções dos participantes. No presente estudo, este critério foi assegurado através de dois procedimentos fundamentais:

- **Revisão por pares (peer debriefing):** ao longo do processo de análise de dados e elaboração dos resultados, foi solicitada a opinião crítica de colegas com experiência académica na área da educação de infância. Esta troca permitiu clarificar interpretações, identificar possíveis enviesamentos e reforçar a coerência interna das categorias emergentes.
- **Revisão pelos participantes (member checking):** os principais resultados e interpretações foram partilhados com os educadores/as entrevistados/as, com o objetivo de validar se as análises realizadas representavam fielmente as suas perspetivas e experiências. Esta devolução contribuiu para garantir a autenticidade das construções interpretativas e aprofundar o compromisso ético com os participantes.

Transferibilidade - Este critério refere-se à possibilidade de os resultados do estudo poderem ser aplicados ou reconhecidos em contextos similares. Para tal, foi assegurada uma identificação dos participantes e dos ambientes educativos em que atuam, permitindo ao leitor avaliar a pertinência e relevância das conclusões para outros contextos pedagógicos e institucionais.

Defensabilidade e confiabilidade - Embora estes critérios sejam de difícil operacionalização em investigações qualitativas, procurou-se garantir a rastreabilidade das decisões metodológicas e analíticas tomadas ao longo do processo investigativo, através do registo sistemático de todas as etapas do estudo, da definição clara dos procedimentos de análise e da articulação contínua com o enquadramento teórico.

Assim, a adoção destes critérios contribuiu para a robustez metodológica do estudo, reforçando a sua fiabilidade e relevância no âmbito da investigação em educação de infância.

3.4. Tratamento e análise da informação

No âmbito do presente estudo, foi elaborado e aplicado um guião de entrevista a um total de dez educadores/as de infância com diferentes níveis de experiência profissional na educação de infância (entre 1 a 40 anos de serviço) exercendo funções em instituições públicas e privadas.

As entrevistas foram realizadas em dois formatos: duas em regime presencial e oito através da plataforma Zoom, sem recurso a imagem, sendo apenas registado o áudio. Todos os participantes assinaram o respetivo consentimento informado, salvaguardando os princípios éticos da investigação. Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral (manual) de cada entrevista e à sua análise qualitativa, com base num processo de categorização temática.

Para garantir o anonimato dos participantes, cada entrevista foi identificada numericamente (Entrevista 1 a Entrevista 10). A análise incidiu sobre seis categorias principais, que foram identificadas através da análise atenta das transcrições das entrevistas: (1) Processo de Transição entre Contextos Educativos, (2) Manifestações e Desafios na Adaptação Inicial, (3) Estratégias Pedagógicas Promotoras da Adaptação, (4) Envolvimento dos Diferentes Agentes no Processo de Adaptação, (5) Organização do Ambiente Educativo e das Rotinas e (6) Respeito pela Individualidade e pelas Competências Sociais e emocionais. Estas categorias permitiram sistematizar os dados recolhidos e identificar padrões, diferenças e contributos significativos para a compreensão do processo de adaptação da criança ao jardim de infância.

A análise das entrevistas permitiu identificar uma valorização transversal do processo de transição entre contextos educativos, particularmente no que se refere à passagem da creche para a educação pré-escolar. Os participantes reconhecem este momento como determinante para o bem-estar e adaptação da criança, apontando diferentes estratégias e constrangimentos observados nas práticas institucionais.

Categoria 1 - Processo de transição entre contextos educativos

Os profissionais concordam que devem haver mudanças na forma como este processo acontece e apresentam diferentes variações/perspetivas do tipo de mudanças que poderia ser implementado.

Uma das profissionais salienta a importância de haver visitas prévias das crianças que vão entrar no jardim de infância.

“Na minha opinião as crianças podiam ir visitar a nova escola. Eu sinto que é um aspeto que não acontece e que tem de melhorar [...] Haver visitas antes do 1.º dia de início do ano letivo.” (Entrevista 1)

Outra profissional destaca que não há troca de informação entre as instituições e educadores antes das crianças entrarem no jardim de infância.

“Normalmente não acontece esta comunicação. Este conhecimento prévio, revela-se fundamental. Para a nova instituição e para a educadora que recebe a criança, ser conhecedora de hábitos, gostos, capacidades, é muito importante, e em muito facilita o processo de integração da criança.” (Entrevista 10)

Para uma das profissionais “o processo de adaptação da criança poderia ser melhorado se houvesse maior abertura e diálogo entre os agentes educativos. A adaptação gradual da criança à nova instituição, aos pares e aos adultos, também seria um fator de melhoria ao processo de transição da criança.” (Entrevista 2)

Uma das profissionais sublinha “Uma transição positiva para a educação pré-escolar é um alicerce essencial para um percurso educativo bem-sucedido e feliz. E vai influenciar diretamente o desenvolvimento global da criança.” (Entrevista 3)

Melhorias que são salientadas neste processo por uma das profissionais “Talvez uma formação de profissionais que os elucidasse acerca das necessidades educativas e até emocionais da criança, aliando também um maior envolvimento da família.” (Entrevista 9)

Categoria 2 - Manifestações e desafios na adaptação inicial

As manifestações das crianças, identificadas, são as mais variadas, desde o choro, a ansiedade, insegurança de ir para um ambiente novo, desconhecido com novas pessoas, novas rotinas, separação dos pais.

“Ao entrar no jardim de infância as crianças vão para um ambiente novo e, muitas vezes, desconhecido. Os principais desafios passam pela adaptação a novas pessoas, novas rotinas,

separação dos pais e/ou cuidadores até então e a insegurança associada a um ambiente desconhecido.” (Entrevista 2)

As crianças manifestam-se, segundo a profissional, de apresentando comportamentos de resistência, tristeza, ansiedade, insegurança. E procuram o contacto e o consolo de um adulto (Educador e Auxiliar).

“Choro, resistência à separação. Podem demonstrar manifestações de ansiedade, insegurança, procurando muitas vezes o contacto connosco, adultos.” (Entrevista 9)

Uma das profissionais refere “Os principais desafios são a adaptação ao novo espaço, ao novo ambiente, a separação da família, interação social, mudança na rotina e desenvolvimento de autonomia. Normalmente decorre com naturalidade. Com um bom acolhimento e uma rotina segura, elas vão ficando mais confiantes e tranquilas.” (Entrevista 4)

Segundo a profissional “Algumas crianças choram nos primeiros dias ou recusam falar e brincar com os seus pares. Com o passar do tempo, à medida que sentem confiança e segurança, estes comportamentos vão-se ajustando.” “[...] O choro é resistência à adaptação, dependência dos adultos, gerir as emoções, dificuldades na alimentação, sono, resistência às regras. [...]” (Entrevista 5)

Para outra das profissionais “[...] Nos primeiros dias, a criança sente-se insegura, e confusa, pois tem pouca segurança da mudança de escola. Esta insegurança é manifestada pelo choro, pela recusa de separação, pela timidez e pela dificuldade em estabelecer comunicação. Numa segunda fase, é muito observadora, dos comportamentos dos outros e dos espaços: e posteriormente torna-se mais ativa e confiante na exploração do espaço físico da nova escola, na interação com os pares e com os adultos da equipa pedagógica. [...]” (Entrevista 8)

Categoria 3 - Estratégias pedagógicas promotoras da adaptação

Manter rotinas claras e que sejam sólidas, preparar um ambiente e espaço apelativo, prático, seguro com materiais acessíveis e adequados à faixa etária, são algumas das estratégias identificadas. Assim como, realizar encontros prévios com os pais para estabelecer desde logo uma boa relação, permitir que a família acompanhe a criança nos primeiros dias, para facilitar a separação e ser de uma forma gradual.

“É fundamental manter rotinas clara e consistentes, criar um espaço físico atrativo, funcional e seguro com materiais acessíveis e adequados à faixa etária. Realizar encontros prévios com

os pais ou responsáveis, promovendo o diálogo e a confiança. Permitir, quando possível que a família acompanhe a criança nos primeiros dias, facilitando a separação de forma gradual.” (Entrevista 3)

Uma outra educadora de infância considera importante e descreve como um processo natural a observação dos pares (crianças adaptadas e mais velhas) para facilitar a adaptação das crianças recém-chegadas.

“Quando os pares já estão adaptados, torna o processo mais célere sem qualquer dúvida. Ao observar as outras crianças calmas, confiantes e com níveis elevados de bem-estar na escola, as crianças recém-chegadas vão automaticamente imitar e compreender que podem confiar. (Neurónio espelho)”. (Entrevista 8)

Um dos profissionais, refere ainda “Sim, e proporcionar coisas a que as crianças se adaptam mais facilmente, jogos, músicas, danças.” (Entrevista 6)

Segundo uma das profissionais “[...] Fazer atividades simples onde as crianças possam trabalhar em pares ou pequenos grupos mistos (incluindo novas e antigas) para realizar tarefas ou brincadeiras. Realizar jogos ou cantigas em que as crianças possam aprender os nomes umas das outras e partilhar algo sobre si mesmas, como os seus brinquedos preferidos. [...]” (Entrevista 7)

Segundo uma das profissionais “dar colo” – “Sim. No momento da chegada, fazer com a que a criança se sinta única e valorizada, assim como na hora da despedida.” (Entrevista 10)

Categoria 4 - Envolvimento dos diferentes agentes no processo de adaptação

Na opinião de uma das profissionais o papel do educador é essencial ao longo deste processo de adaptação da criança ao jardim de infância.

“A educadora tem um papel fundamental na facilitação da transição, oferecendo acolhimento, segurança e apoio emocional às crianças. Deve criar um ambiente acolhedor, promover atividades que ajudem a criança a sentir-se confortável e confiante, além de estabelecer uma comunicação positiva com os pais para garantir uma adaptação tranquila. Assim, a educadora ajuda a criança a sentir-se segura e a desenvolver a sua autonomia.” (Entrevista 4)

Uma das educadoras de infância refere a importância de uma boa relação e comunicação, com partilha de informações de ambas as partes para o bem-estar da criança neste processo desafiante para a criança.

“Em primeiro lugar é fundamental estabelecer uma relação de confiança entre educadores e famílias. As famílias devem partilhar informações importantes sobre as crianças, como hábitos, preferências, medos ou necessidades específicas. Esta informação ajuda-nos a conhecer melhor as crianças e a adaptar as nossas práticas, para criar um ambiente mais acolhedor e pessoal. Permitir que os pais acompanhem as crianças nos primeiros dias para conhecerem o espaço, realizar atividades com as famílias (como leitura de histórias). Manter uma boa comunicação com os familiares e conhecer o seu contexto familiar. “

(Entrevista 7)

Uma das profissionais “É um desafio. Para mim o período de adaptação é um desafio. O mês de setembro é sempre o mais complicado. Porque ainda choram muito. Ainda não têm o vínculo comigo (Educadora). E quando mudam de escola, eu compreendo. Porque vão para um espaço novo, com uma educadora nova, que lhes ensina rotinas e regras que não estão habituados, para alguns deles. Quando começam a ter vínculo, tudo muda. Já aceitam melhor, esperam, sentem-se mais confiantes.” (Entrevista 1)

Para uma das profissionais “[...] Ao envolver as famílias desde o início, valorizar o seu conhecimento sobre a criança e estabelecer uma comunicação aberta e contínua, educadores e famílias constroem uma parceria sólida, baseada na confiança mútua. Essa colaboração cria um ambiente educativo mais seguro, acolhedor e consistente, onde a criança se sente protegida, valorizada e preparada para crescer e aprender.

Mostrar confiança e transmitindo, essa mesma às crianças.” (Entrevista 5)

Segundo uma das profissionais “O/A educador/a desempenha um papel fundamental na facilitação da transição para a educação pré-escolar. Este/a deve, principalmente, acolher a criança, dar-lhe tempo e espaço para que esta se sinta progressivamente mais confiante. Deve estar atento/a às suas necessidades individuais, comunicar com os pais/famílias de forma clara e transparente.” (Entrevista 2)

Categoria 5 – Organização do ambiente educativo e das rotinas

Educadora entrevistada é da opinião que o espaço educativo ao longo do ano letivo deve ir mudando de acordo com as necessidades e características do grupo. No início do ano letivo a

sala tem de ser organizada de uma forma, ampla, atrativa, com diversos materiais, acolhedor e que transmita segurança para as crianças interagirem entre elas.

“O espaço educativo vai sofrendo alterações durante o ano consoante as necessidades e características do grupo. Para receber as crianças, o espaço é organizado de forma mais ampla e atrativa, com materiais diversificados, mas que favoreçam a interação. O ambiente educativo tem de ser acolhedor para poder transmitir segurança. [...]”

O grupo é valorizado com respeito e inclusão, reconhecendo a diversidade das crianças e suas famílias. [...] criar zonas/áreas de interesse, cantos da calma [...] Organizar o ambiente educativo com intencionalidade pedagógica e sensibilidade cultural é essencial para que cada criança se sinta segura, pertencente e reconhecida na sua individualidade. [...]”

(Entrevista 5)

O profissional é da mesma opinião que é necessário criar ambientes amplos, sem obstáculos para as crianças poderem movimentar-se livremente, não decorar muito a sala de aula para não tornar confuso de cores e imagens para a criança e proporcionar diferentes áreas dentro da sala de aula, para as crianças explorarem de forma livre.

“Proporcionar um espaço amplo, sem obstáculos que permita uma movimentação mais livre dentro de sala, decorar minimamente a sala para que a confusão de cores e imagens seja o menos intrusiva possível na perceção das crianças, proporcionar diferentes áreas, casinha, jogos, biblioteca, pintura, que as crianças possam explorar de forma livre.”

(Entrevista 6)

Uma das profissionais “O ambiente educativo é organizado sempre com uma intencionalidade pedagógica e sensibilidade cultural, é essencial para que cada criança se sinta segura, pertencente e reconhecida na sua individualidade. Quando o espaço, os materiais, as rotinas e o grupo são pensados para acolher, valorizar e escutar, a adaptação torna-se mais natural, positiva e respeitadora da diversidade. Isso cria as bases para um percurso educativo mais feliz, inclusivo e bem-sucedido.” (Entrevista 3)

Para uma das profissionais “Para promover segurança, pertença e familiaridade, o ambiente é organizado com espaços acolhedores, materiais acessíveis e rotinas previsíveis. O grupo é valorizado com respeito e inclusão, reconhecendo a diversidade das crianças e suas famílias.”

(Entrevista 4)

Uma das profissionais entrevistada “[...] Através dos dados recolhidos tento criar espaços acolhedores, bem organizados e acessíveis, permitindo exploração segura e autonomia. Tento ter o cuidado de que a disposição dos materiais, as rotinas estimulem a curiosidade, a estabilidade e o respeito pelos ritmos de cada criança. “(Entrevista 9)

Categoria 6 - Respeito pela individualidade e pelas competências sociais e emocionais

A profissional traz consigo um livrinho onde nos momentos em que o grupo está em brincadeira livre faz apontamentos do que observa. Quando estão nas atividades aí usa a fotografia e os próprios trabalhos das crianças.

“Eu tenho um livrinho que está sempre no bolso da bata. Na brincadeira livre nas áreas, é quando observo com mais atenção, do que quando estão nas atividades já não é tão fácil fazer esse registo, aí nesse caso o registo dos trabalhos e uso a fotografia, ajuda a lembrar daquele momento, quando escrevemos não fica em que momento específico, e a foto faz lembrar de quando foi na nossa memória visual. Escrevo pequenas frases que eles dizem, o que vou observando. Para depois verificar os objetivos que estão no nosso guia (orientações curriculares).” (Entrevista 1)

Segundo outra profissional os dados recolhidos sobre a criança vão ajudar a ajustar as suas práticas pedagógicas tendo sempre em atenção as necessidades individuais de cada criança do grupo.

“Delineamento do processo individual da criança, onde as estratégias são adaptadas e pensadas de modo a melhor dar resposta às necessidades das mesmas.” (Entrevista 10)

Uma das profissionais, refere “Os processos de observação, escuta, registo e documentação permitem, por exemplo, que o educador não dê colo ou abrace uma criança que não gosta de contacto físico. Ou realizar jogos e atividades de movimentos a outra criança que tem necessidade de se mexer para acalmar e autorregular.” (Entrevista 2)

Segundo outra das profissionais “através da observação e contacto mais próximo a forma como cada criança se comporta, o que gosta e não gosta, o que a acalma ou o que a pode afetar negativamente.” (Entrevista 6)

Para uma das profissionais “São ajustadas de forma contínua e intencional tendo em conta os dados recolhidos. Devem ser desenvolvidas atividades em conformidade com os interesses e necessidades de cada grupo.” (Entrevista 7)

3.5. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

A análise das entrevistas realizadas evidencia que o processo de adaptação da criança ao jardim de infância continua a carecer de práticas estruturadas que favoreçam uma adaptação progressiva e segura. Os profissionais destacam a importância de visitas prévias à nova instituição e da comunicação entre os contextos de origem e de destino, considerando que a

ausência destes elementos compromete o conhecimento prévio sobre a criança e dificulta a sua integração. Os profissionais entrevistados manifestam, por isso, preocupação por esta não ser uma prática regular. Esta preocupação encontra eco em Portugal (1998), que salienta os limites da capacidade adaptativa das crianças pequenas, muitas vezes ultrapassados pelas exigências do quotidiano adulto. A construção de vínculos afetivos e a familiarização com o novo ambiente são, por isso, elementos fundamentais para garantir uma transição bem-sucedida.

Os profissionais relatam que o início da adaptação é frequentemente marcado por manifestações emocionais e comportamentais, como o choro, a ansiedade e a resistência à separação. Estes comportamentos refletem a dificuldade das crianças em lidar com a ausência das figuras parentais e em estabelecer novas relações num contexto desconhecido. Os profissionais sublinham, assim, a importância da presença afetiva e constante do adulto, que proporciona segurança e apoio emocional. Neste sentido, Portugal (1998), apoiando-se em Bowlby (1974), enfatiza o papel das figuras de vinculação secundárias, como os educadores, cuja presença conhecida e estável permite à criança enfrentar a separação da figura maternal com maior confiança, condição essencial para explorar o novo ambiente.

A adaptação é, deste modo, favorecida pela implementação de estratégias pedagógicas que garantam uma entrada gradual e tranquila no jardim de infância. Os profissionais valorizam a definição de rotinas claras e consistentes, a organização de um ambiente seguro e atrativo e a acessibilidade de materiais adequados à faixa etária. A observação dos pares mais adaptados é também referida como uma estratégia eficaz, promovendo comportamentos de imitação e facilitando a integração. Estas práticas estão em consonância com a abordagem proposta por Webster-Stratton (2017), que defende o conhecimento prévio das crianças como ponto de partida para o planeamento pedagógico, nomeadamente através da recolha de informações junto das famílias sobre preferências, formas de autorregulação e interesses, para implementar estratégias mais adequadas a cada criança no processo de adaptação.

O envolvimento dos diferentes agentes educativos no processo de adaptação é igualmente enfatizado pelos profissionais. Estes reconhecem o papel central do educador enquanto figura de referência, responsável por acolher e apoiar emocionalmente a criança. A comunicação colaborativa com as famílias surge como um elemento estruturante, possibilitando a partilha de informações relevantes e a construção de práticas mais ajustadas às necessidades individuais. Webster-Stratton (2017) sublinha precisamente a importância deste envolvimento parental, tanto em atividades presenciais, como na partilha de tradições familiares ou histórias, como através de contributos indiretos, como sugestões de livros ou

envio de mensagens com preocupações. Esta colaboração promove a continuidade entre o ambiente familiar e o contexto educativo, reforçando o bem-estar da criança.

A organização do ambiente educativo é apontada como um aspeto determinante para a segurança emocional e o sentimento de pertença das crianças. Os profissionais defendem a organização de espaços amplos, acolhedores e adaptáveis, com materiais acessíveis e zonas distintas de interesse, permitindo a exploração autónoma. A opção por uma decoração simples visa evitar estímulos visuais excessivos, contribuindo para a perceção clara do espaço. Esta intencionalidade pedagógica alinha-se com a perspetiva de Portugal e Laevers (2018), que associam o bem-estar da criança à satisfação das suas necessidades básicas — físicas, de afeto, de reconhecimento, de competência e de significado. Os autores defendem que, quando estas necessidades são respeitadas, a criança sente-se “em casa”, o que facilita o seu envolvimento e desenvolvimento.

Outro aspeto central identificado pelos profissionais é o respeito pela individualidade da criança e a valorização das suas competências sociais e emocionais. Harlow (1976, citado em Portugal, 1998), destaca o papel do contacto físico e da proximidade afetiva — como o colo ou o dar a mão — na redução da ansiedade e no incentivo ao comportamento exploratório. Os profissionais recorrem à observação contínua em contextos informais, durante a brincadeira livre, e ao registo de expressões, comportamentos e interesses significativos, que orientam posteriormente a sua intervenção pedagógica. Esta abordagem permite uma resposta mais sensível, centrada nas necessidades de cada criança. Webster-Stratton (2017), inspirada por Rogers (1983), defende que é necessário “ensinar menos e ouvir mais”, reconhecendo e valorizando os sentimentos e perspetivas das crianças. A escuta ativa, os momentos de partilha em grande grupo e o acolhimento das expressões emocionais surgem, assim, como práticas fundamentais para promover a autoestima e o sentimento de pertença. A importância do brincar é, assim, fortemente destacada pelos profissionais, que o entendem como um meio privilegiado de expressão e de construção de relações. Defendem a participação ativa do educador no jogo, reconhecendo-o como um contexto seguro onde as crianças podem revelar ideias, emoções e interesses. Esta visão é corroborada por Webster-Stratton (2017), que sublinha o valor do jogo na promoção do desenvolvimento emocional e social.

A adaptação ao jardim de infância é, assim, um processo complexo, que depende da criação de vínculos seguros, do reconhecimento das necessidades físicas e emocionais da criança e da resposta intencional e sensível do educador. As práticas descritas pelos profissionais entrevistados demonstram um esforço consciente para garantir estas condições, convergindo

com as propostas de Webster-Stratton (2017), Portugal e Laevers (2018) e Portugal (1998). Através de uma abordagem pedagógica centrada na criança, na escuta ativa, na colaboração com as famílias e na organização intencional do ambiente, os educadores contribuem de forma significativa para um processo de adaptação positivo, promotor de bem-estar, autonomia e inclusão.

3.6. Conclusão

Com base na análise e discussão dos dados obtidos, conclui-se que o processo de adaptação da criança ao jardim de infância exige uma abordagem pedagógica intencional, sensível e colaborativa. As práticas relatadas pelas educadoras evidenciam a centralidade do vínculo afetivo, da organização do ambiente e da comunicação com as famílias como pilares fundamentais para promover o bem-estar e a integração da criança num novo contexto educativo. A valorização da individualidade, a escuta ativa e a atenção às manifestações emocionais revelam-se estratégias eficazes na construção de uma transição segura e significativa.

A fundamentação teórica de autores como Webster-Stratton (2017), Portugal e Laevers (2018) e Portugal (1998) confirma a importância destas práticas, sublinhando que a qualidade das relações, o respeito pelas necessidades emocionais e o envolvimento familiar são determinantes no sucesso do processo adaptativo. Assim, reforça-se a necessidade de promover uma pedagogia centrada na criança, sustentada por uma atuação reflexiva e articulada entre os diversos agentes educativos, capaz de garantir experiências de entrada no jardim de infância que respeitem os ritmos, emoções e potencialidades de cada criança.

3.7. Limitações e Recomendações

Limitações do Estudo

Uma das principais limitações deste estudo prende-se com a ausência de triangulação de dados, uma estratégia amplamente reconhecida na investigação qualitativa como forma de reforçar a credibilidade e a validade dos resultados. A triangulação, ao integrar diferentes fontes de informação, métodos ou perspetivas, permite uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenómenos em análise. Contudo, por constrangimentos de natureza temporal,

não foi possível recorrer a esta metodologia complementar, o que poderá ter limitado a robustez e a riqueza interpretativa dos dados obtidos.

A morosidade inerente à análise de conteúdo realizada manualmente constituiu um fator determinante nesse constrangimento temporal, tendo inviabilizado a realização de novas entrevistas que poderiam ter proporcionado perspectivas adicionais relevantes. Este tempo poderia, ainda, ter sido utilizado para a distribuição de questionários a outros profissionais, contribuindo não só para o alargamento da amostra, como também para a desejável triangulação metodológica. Adicionalmente, o investimento significativo de tempo na análise dos dados comprometeu uma revisão da literatura mais alargada, que poderia ter incluído outros autores e estudos pertinentes, enriquecendo o enquadramento teórico e aprofundando a discussão dos resultados. Reconhece-se, assim, a importância de, em investigações futuras, considerar estratégias que permitam uma gestão mais eficiente do tempo, possibilitando a diversificação de métodos e o aprofundamento conceptual do estudo.

Recomendações

Com base nas limitações identificadas e nos resultados obtidos, recomenda-se a realização de estudos futuros com amostras mais diversificadas e abrangentes, incluindo diferentes contextos educativos e faixas etárias. Sugere-se também a integração de métodos mistos, que aliem a abordagem qualitativa à quantitativa, permitindo uma análise mais robusta e multidimensional. Para além disso, propõe-se um acompanhamento longitudinal das crianças ao longo do seu percurso educativo para melhor compreender a evolução das suas estratégias de adaptação e desenvolvimento social e emocional. Por último, considera-se importante que futuras investigações explorem, de forma mais detalhada, o papel das famílias e dos educadores na criação de ambientes educativos inclusivos e emocionalmente seguros, reforçando a importância da colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Considerações finais

A adaptação da criança ao jardim de infância é um processo complexo e singular, que exige uma atenção cuidada às necessidades individuais de cada criança, bem como uma compreensão profunda do seu desenvolvimento emocional e social. Como bem expressa Junqueiro (1974), “As almas infantis são brandas como a neve, são pérolas de leite em urnas

virginais: tudo quanto se grava e quanto ali se escrever, cristaliza em seguida e não se apaga mais” (p. 386), reforçando a importância do papel dos educadores na construção dos primeiros alicerces da experiência educativa.

Neste sentido, os educadores dos primeiros anos desempenham um papel fundamental, funcionando como mediadores que ajudam as crianças a construir pontes entre as suas vivências pessoais e os conhecimentos formais que irão suportar a sua aprendizagem futura. Moyles *sim.* (2006) salientam que “Os educadores dos primeiros anos são as pessoas que ajudam as crianças a construir as pontes de entendimento entre as suas experiências individuais e os conhecimentos mais formais sobre o mundo, dos quais depende a educação posterior” (p. 216). Esta responsabilidade implica uma postura sensível, empática e reflexiva, capaz de promover ambientes educativos que valorizem a individualidade, o jogo e o vínculo emocional.

A afetividade, como referenciado por Portugal (2018), é um componente central neste processo, pois “Na realidade a afetividade é tudo o que afeta, tudo o que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe ou interfere connosco, tudo o que dá prazer e tudo o que entristece. É tudo o que nos leva a agir e reagir” (p. 22). Assim, o estabelecimento de relações afetivas seguras e positivas entre educadores, crianças e famílias constitui a base imprescindível para um desenvolvimento harmonioso e para uma adaptação bem-sucedida ao contexto educativo.

A realização dos estágios ao longo deste mestrado constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, marcada por momentos significativos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional. As dinâmicas e metodologias observadas e vivenciadas nos contextos educativos permitiram-me articular os conhecimentos adquiridos em contexto académico com a prática pedagógica, promovendo uma formação mais integrada e crítica. As reflexões desenvolvidas ao longo dos estágios possibilitaram-me repensar e ajustar as minhas práticas, consolidando uma postura profissional mais consciente, intencional e comprometida com a qualidade da ação educativa.

A elaboração deste relatório, centrado no tema *A Adaptação da Criança ao Jardim de Infância: Desafios e Estratégias nos Primeiros Dias*, permitiu-me desenvolver e aprofundar competências de investigação, essenciais para a construção de uma prática docente fundamentada e reflexiva. A pesquisa realizada reforçou a importância do educador enquanto agente de produção de conhecimento, cuja ação se alicerça na observação sistemática, na análise crítica e na procura contínua de respostas para os desafios que emergem na prática quotidiana. A análise dos dados revelou que o processo de adaptação da

criança ao jardim de infância requer uma abordagem pedagógica intencional, sensível e colaborativa, em que o vínculo afetivo, a organização do ambiente educativo e a comunicação com as famílias se destacam como elementos estruturantes. A escuta ativa, a valorização da individualidade e a atenção às manifestações emocionais emergem como estratégias fundamentais para uma transição segura e significativa. A fundamentação teórica de autores como Webster-Stratton (2017), Portugal e Laevers (2018) e Portugal (1998) confirma a relevância destas práticas, sublinhando a importância de uma pedagogia centrada na criança, sustentada numa atuação colaborativa entre todos os intervenientes educativos e orientada para o bem-estar e desenvolvimento integral da criança.

Em conclusão, este estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas, sustentadas pelo conhecimento das crianças enquanto indivíduos singulares, e de um ambiente educativo emocionalmente seguro e acolhedor. Só assim será possível potenciar o bem-estar e o crescimento integral das crianças, preparando-as para os desafios do percurso educativo que se segue.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (6.^a ed.). Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. do C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2^a edição). Edições Pedagogo.
- Ainscow, M. (1996). *Towards inclusive schooling*. Journal of Inclusive Education in Ireland.
- Barbosa, S. M. (2019). *Lisboa Irene – O sujeito e o tempo. Ainda tenho uma hora minha?* Edições Colibri.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bartolini, L. (2021). *O que nos ensina Reggio Emilia?* Artmed.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2000). *Early childhood education: An international perspective*. International Journal of Educational.
- Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (1982). *The transition from pre-school to primary school: A research perspective*. Her Majesty's Stationery Office.
- Bogdan, R., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogner, Littig & Menz (2009). *Introduction: Expert Interviews – An Introduction to a New Methodological Debate*. Hamburg University.
- Brazelton, T. B. (1988). *Os primeiros anos de vida*. Livraria Civilização Editora.
- British Educational Research Association (BERA). (2018). (4^a ed.). *Ethical Guidelines for Educational Research*.
- Brito, R. & Cruz, E. (2023). *Práticas e vivências de adaptação de crianças 0-9 à (nova) rotina escolar: estratégias, desafios e sugestões*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3^a ed., pp. 3–24). Guilford Press.

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Calheiros, M. C. & Piscalho, I. (2013). *Quefazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Thousand Oaks. Sage Publications.
- Condessa, I. C. (2009). *Reaprender a brincar*. Universidade dos Açores.
- Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. (2019). Unicef.
- Correia, A. M. & Fernandes, P. (2016). Educação especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. *Interritórios: Revista de Educação*.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2).
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2002). Introduction. In H. Fabian & A. Dunlop (Eds) *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (pp. 1-7). Routledge Falmer.
- Farias, S. M. G. R. I. (2015). *O jogo: Estratégia de ensino e de aprendizagem em português e espanhol*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Beira Interior.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods* (Vol. 8). Thousand Oaks. Sage.
- Folque et al (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Movimento da escola moderna*.
- Folque, M. A. Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Porto Editora.
- Formosinho et al. (2016). Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica. Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (1999). *The impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment*. Department for Education and Employment.
- Griebel, W., & Niesel, R. (1997). From family to kindergarten: a common experience in a transition perspective, paper presented at *Seventh Conference on the Quality of Early Childhood Education: Childhood in a Changing Society*, European Early Childhood Education Research Association.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In H. Fabian & A. Dunlop (Eds), *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-75). RoutledgeFalmer.
- Junqueiro, G. (1974). *Obras de Guerra Junqueiro*. Lelo & irmão – Editores.
- Kagan, S. L. (1992). Readiness past, present, and future: Shaping the agenda. *Young Children*, 48(1), 48–53.
- Kamii, C. (1991). *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget*. Artmed.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Sage Publications Ltd.
- Laevers, F. (2005). *Deep level learning and the experimental in early childhood and primary education*. Katholieke Universiteit Leuven.
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care, a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Leuven University.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (1991). *Psychological stress in the workplace*. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Eds.). *Occupational stress. A handbook* (pp. 3-14). Taylor & Francis.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lino, D. (1998). *O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emília: Uma apresentação*. In J. O. Formosinho (Ed.) *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-136). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Lombardi, J. (1992). *Beyond transition: ensuring continuity in early childhood services* (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education No. 345 867).
- Manning- Morton, J. (2014). *Exploring Wellbeing in the early years*. Open University Press.
- Martins et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da educação.
- Marques et al. (2024). *Orientações Pedagógicas para a creche*. Direção Geral da Educação.

- Marques. I. F. L. (2023). *A crescer e a brincar com a música*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos - 3.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. República Portuguesa.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Moreira. G. E. & Manrique, A. L. (2014). Educação inclusiva: Representações sociais de professores que ensinam matemática. *Poíesis Pedagógica*, 12(1), 127–149.
- Moyles et al. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed.
- Neto, C. (2020) *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Nóvoa. A. (1992). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a Posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa. 1106-1133.
- OCDE (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª ed.). McGraw-Hill.
- Pessoa, F. (2002). *Livro do desassossego* (R. Zenith, Ed. e Org.). Assírio & Alvim. (Obra original publicada em 1982)
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 168.
- Portugal. G. (1998). *Crianças, Famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal. G. & Laevers. F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Pollard, A., & Filer, A. (1996). *The social world of children's learning*. Cassell.
- Post, J., & Weikart, D. P. (2007). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. HighScope Press.
- Quivy. R. & Campenhoudt. L. V. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. [Trad. Mendes & Carvalho]. Gradiva.

Regulamento (UE) n.º 2016/679, de 27 de abril

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=PT>

Revista Lusófona de Educação.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Rogoff, B. (1995) Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship, in: J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*.

Salada et al. (2025). *Grupo projeto creche. As transições nos primeiros anos de vida*. Instituto Politécnico de Leiria.

Santos, I. M. F. (2022). *O Papel da música na creche e no pré-escolar- representação das crianças*. Paula Frassinetti.

Schön, D. A. (1998). *Educar o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishers.

Silva et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ocepe>

Sim-Sim et al. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2010). *A educação de infância e as famílias: Relações e parcerias*. Texto Editores.

Tarquino, C., & Spitz, J. (2012). *Manual de psicologia positiva*. Climepsi Editores.

Tessaro, A. M., Waricada, W. C., Bolonheis, R. M., & Rosa, P. L. (2005). *Inclusão escolar: Algumas reflexões*. Revista Educação Especial, 18(26), 289–301.

Varela, N. S. G. (2019). *A Adaptação de um grupo de crianças ao jardim de infância*. Universidade do Algarve.

Vasconcelos, T. (2007). *Educação de infância: Uma abordagem centrada na criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos. T. (2023). *A adaptação ao jardim de infância: o seu filho ficou a chorar?* Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticias/ver?id=78102>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds & Trans.). Harvard University Press.

Webster-Stratton. C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios Edições.

Apêndices



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB

2º ano – 2º semestre – 2024/2025

Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final II

ORIENTADORA: Sandra Ferreira
COORIENTADORA: Marlene Barra

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Exmo.(a). Educador(a),

Sandra Cristina Silva de Carvalho, enquanto estudante-estagiária/o do ISCE DOURO, aluna do 2.ºano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB na Instituição, ISCE Douro - Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, venho por este meio solicitar-lhe autorização para realizar uma entrevista apenas com gravação de áudio, sem imagem, no âmbito da Unidade Curricular de “Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final II”, incluída no plano de estudos do 2.º ano Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB , no ano letivo de 2024-2025. Mais informo que os áudios recolhidos servirão apenas para a fundamentação da minha investigação à questão de partida: “Como apoiar a adaptação da criança ao Jardim de Infância?”, os quais constarão apenas transcritos no meu Relatório Final de Estágio, sendo imediatamente destruídos (apagados dos suportes digitais de recolha) após a sua conclusão. Em qualquer etapa da investigação serão seguidos os requisitos e procedimentos éticos que regulamentam o anonimato e a confidencialidade de todos os dados recolhidos. O seu consentimento é indispensável para a realização desta investigação. No entanto, ele pode ser anulado, em qualquer altura, se assim o entender, sem que isso lhe traga qualquer constrangimento. Na esperança de poder contar com a sua colaboração, agradeço desde já a mesma.

Caso haja questões adicionais, podem entrar em contacto comigo

sandra_13carvalho@hotmail.com ou com as docentes Sandra Ferreira e Marlene Barra, através dos emails: sandracris3180@gmail.com e Marlene.barra@iscedouro.pt

Muito obrigada pela atenção.

AUTORIZAÇÃO EDUCADOR (A) DE INFÂNCIA

Eu,....., autorizo a gravação de áudio da entrevista, sem imagem, apenas para a finalidade expressa neste termo de consentimento.

Assinatura do Educador(a) de Infância,

.....de.....de 2025
(local, dia, mês)

Guião de entrevista – "A Adaptação da Criança ao Jardim de Infância: Desafios e Estratégias nos Primeiros Dias"

Bloco A – Legitimação e contextualização da entrevista

A presente entrevista realiza-se no âmbito de um estudo académico que tem como objetivo analisar o processo de adaptação da criança ao Jardim de Infância, com especial foco nos desafios enfrentados e nas estratégias implementadas pelos profissionais de educação nos primeiros dias de acolhimento.

Pretende-se, através deste instrumento, recolher informação relevante sobre as práticas pedagógicas adotadas, as interações estabelecidas com as crianças e famílias, bem como os fatores que facilitam ou dificultam a integração das crianças num novo contexto educativo. O testemunho dos profissionais será fundamental para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas envolvidas nesta fase de transição, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os modos de atuação no contexto da educação pré-escolar.

A entrevista será gravada, mediante o consentimento do/a entrevistado/a, apenas para fins de registo e análise no contexto desta investigação.

A investigação será realizada em total conformidade com os princípios éticos da investigação científica, salvaguardando os direitos a dignidade e a privacidade dos participantes (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) — Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho) e assegurando o uso exclusivo dos dados recolhidos para fins académicos.

A participação do/a entrevistado/a é voluntária e poderá recusar-se a responder a qualquer questão que considere sensível ou, caso deseje, interromper a entrevista a qualquer momento.

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e colaboração, essenciais para o desenvolvimento e a qualidade desta investigação.

Bloco B – Processo de Transição

- 1.1. Qual a importância de uma transição positiva para a educação pré-escolar no percurso educativo das crianças?
- 1.2. Quando a criança faz a transição entre diferentes instituições, como são planeadas as transições das crianças para facilitar a sua integração no

novo contexto e nova instituição? De que forma é que o conhecimento prévio sobre o percurso da criança em contextos anteriores contribui para este processo?

1.3. Que melhorias poderiam ser implementadas nesse processo?

Bloco C – Manifestações e desafios das crianças

2.1. Quais são os principais desafios que as crianças enfrentam ao ingressar no jardim de infância?

2.2. Quais são as principais manifestações/comportamentos das crianças que se destacam durante a adaptação e como vão mudando ao longo do tempo?

Bloco C - Papel dos Educadores

3.1. Qual é o papel do/a educador/a na facilitação desta transição?

3.2. Que estratégias são consideradas fundamentais para acolher as crianças de forma adequada?

3.3 - Dar colo é uma das estratégias usadas? Pode dar exemplo de outras?

Bloco D - Intencionalidade educativa:

4.1. De que forma são utilizados os processos de observação, escuta, registo e documentação para compreender as necessidades e os processos de adaptação de cada criança,

4.2. Exemplifica a(s) forma(s) como são ajustadas as práticas pedagógicas em conformidade com os dados recolhidos?

Bloco E – Organização do ambiente educativo

5.1. Como organiza o ambiente educativo, tanto a nível de espaços e materiais, rotinas e grupo, de modo a promover um sentimento de segurança, pertença e familiaridade, valorizando a diversidade das crianças e das suas famílias, de forma a contribuir para uma melhor adaptação das crianças?

Bloco F - Colaboração entre pares

6.1. De que forma a colaboração entre as crianças que já se encontram a frequentar o contexto e as recém-chegadas pode facilitar a adaptação?

Bloco G - Envolvimento das Famílias

7.1. De que modo a participação das famílias pode favorecer uma transição bem-sucedida e contribuir para o estabelecimento de uma relação de confiança entre educadores e famílias?

Bloco H – Outros aspetos do processo de adaptação

8.1. Gostaria de partilhar alguma experiência significativa, ou outro aspeto relevante (que não tenha sido abordado nesta entrevista), relacionado com o processo de adaptação das crianças ao jardim de infância?

Bloco I – Conclusão da entrevista

Agradeço, desde já, a disponibilidade e a colaboração prestadas no âmbito desta entrevista, cuja partilha de experiências e reflexões constitui um contributo relevante para o desenvolvimento desta investigação académica.

Reitero que todas as informações recolhidas serão tratadas com estrito rigor ético, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, de acordo com os princípios deontológicos da investigação científica.

Caso surja a necessidade de esclarecimentos adicionais ou de contacto futuro para aprofundamento de algum aspeto específico, permita-me que entre em contacto consigo? Fico igualmente ao dispor para qualquer questão que o/a entrevistado/a deseje colocar relativamente à presente investigação.