



Magda Alexandra
Contador Narigueto

**Um Olhar Sobre a “Adaptação” em
Contexto de Creche e Jardim-de-
Infância**

Nº 170139031

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

Professora Doutora Ana Francisca Moura

Dezembro de 2019

Versão Definitiva

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professora Especialista Maria Manuela de Sousa Matos

Orientadora: Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

Augusto Cury (2003)

Agradecimentos

Ao chegar ao fim de mais uma etapa da minha vida, considero que seja importante agradecer às pessoas que me acompanharam e ajudaram a chegar onde cheguei.

Concluir o presente relatório de investigação, tem para mim um grande valor sentimental. É sem dúvida o culminar de um sonho alcançado depois de oito anos a caminhar para conseguir concretizar este sonho de infância, ser Educadora de Infância!

Não foi fácil chegar até aqui, mas a meu lado tive pessoas que me apoiaram e incentivaram a nunca baixar os braços, por saberem a importância que esta etapa tinha na minha vida.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais por todos os sacrifícios que fizeram, para me proporcionar iniciar e terminar este curso que sempre me disse tanto e por nunca terem deixado que me faltasse nada na vida. Por nunca terem deixado de acreditar em mim e que apesar de nunca ter sido uma filha estudiosa, sabiam que ao estar na área que gostava, seria meio caminho andado para a vitória.

Gostaria também de agradecer em especial à minha irmã, um exemplo que sempre tive e terei na vida, que me apoiou durante estes anos, que me deu alguns puxões de orelhas, mas que me fizeram sempre crescer. A ti um muito obrigado por acreditares que um dia eu seria capaz de concretizar o meu sonho.

Aos meus avós, que me viram crescer e tornar na mulher que sou hoje, que orgulhosamente me trajaram e apoiaram nesta minha caminhada.

Ao meu namorado que nos momentos mais difíceis, nunca falhou com as suas palavras otimistas e de encorajamento, que neste processo tão difícil me apoiou incondicionalmente acreditando sempre em mim.

Um obrigado a toda a família que esteve e estará sempre comigo!

Às minhas colegas de trabalho por todo o apoio e compreensão ao longo deste percurso.

Rute e Cátia, vocês são as minhas companheiras de vida, tantos anos juntas, não poderia deixar de vos agradecer, por permitirem que passasse horas a desabafar sobre as minhas angústias e por estarem presentes nos momentos mais importantes da minha vida. Sara, a minha alentejana que independentemente da distância está sempre presente nos momentos mais importantes.

Um obrigado especial às minhas amigas da faculdade Joana B., que me abriu as portas de casa no primeiro jantar da ESE, à Marli que se tornou numa pessoa especial nestes últimos anos e que pretendo levar para o resto da minha vida, à Maria que

durante dois anos foram tantas as conversas e confidências feitas nas nossas viagens de carro até setúbal, à Joana I. e à Marlene que se tornaram nas pessoas mais importantes que a vida académica me deu, conhecem-me como ninguém e como costumamos dizer, “ o que a faculdade uniu nada nem ninguém vai separar”, nem mesmo a distância.

Aos professores que cruzaram o meu caminho e que contribuíram para a minha formação, especialmente a Professora Doutora Ana Francisca Moura, minha orientadora, que nunca em momento algum desistiu de mim e que até ao último momento me fez acreditar que tudo é possível, agradeço a sua atenção, compreensão e dedicação.

Às educadoras cooperantes com quem tive o privilégio de estagiar, nomeadamente a educadora de pré-escolar que se tornou numa educadora de referência, mas principalmente por aprender cada vez mais sobre esta profissão maravilhosa. Gostaria ainda de agradecer a uma educadora muito especial, que em 2012 abriu as portas da sua sala, para que uma estagiária com apenas dezasseis anos, pudesse crescer e ter a certeza que era esta a profissão que queria seguir.

Não querendo esquecer ainda os grupos de crianças, que fizeram dos meus dias ainda mais felizes e por permitirem que entrasse nas suas vidas. Por partilharem comigo experiências, vivências e muitas brincadeiras, agradeço por tudo o que partilhámos, mas acima de tudo por me terem permitido aprender tanto com vocês em cada momento que passámos.

Um muito obrigado a todos!

Resumo

A Adaptação é tema sobre o qual incide o presente relatório de investigação que, tem como objetivo compreender o processo pelo de adaptação pelo qual as crianças passam em contextos de creche e jardim-de-infância.

Este projeto de investigação, procura ainda aprofundar o papel dos profissionais de educação no decorrer deste processo, nomeadamente das educadoras cooperantes com quem tive o privilégio de partilhar momentos de estágios no âmbito das Unidades Curriculares Estágio em Educação de Infância I, II e III. Visa compreender o papel dos pais, do ambiente escolar que envolve a criança e perceber quais os meios a serem utilizados para atenuar o sentimento de angústia, das crianças ao ingressarem pela primeira vez numa instituição pedagógica, e como poderemos auxiliar os pais nesta separação que por vezes pode ser dolorosa.

A metodologia adotada para a realização deste estudo foi a investigação qualitativa, numa abordagem de investigação ação, assente no paradigma interpretativo das ações. Relativamente à recolha de dados, anteferi a observação participante, a análise documental, notas de campo, suporte fotográfico, registos de conversas formais e informais com as educadoras cooperantes e ainda entrevistas realizadas às crianças e respetivas educadoras.

Este estudo permitiu-me compreender a importância do processo de adaptação na vida das crianças e o papel fundamental dos educadores de infância no decorrer deste processo, consolidando os saberes adquiridos ao longo da minha formação, no decorrer dos momentos de estágios e nas aulas que decorreram no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Adaptação, Vinculação, Acolhimento, Angústia, Família

Abstract

Adaptation is the theme of this research report, which aims to understand the process of adaptation through which children go through day care and kindergarten contexts.

This research project also seeks to deepen the role of education professionals during this process, namely the cooperating educators with whom I had the privilege of sharing internships within the scope of the Childhood Internship I, II and III curricular units. It aims to understand the role of parents, the school environment that surrounds the child and to understand what means to be used to alleviate the feeling of anguish of children when they first enter a pedagogical institution, and how we can help parents in this separation that can sometimes be painful.

The methodology adopted for this study was the qualitative research, in an action research approach, based on the interpretative paradigm of actions. With regard to data collection, I gave preference to participant observation, document analysis, field notes, photographic support, records of formal and informal conversations with the cooperating educators, as well as interviews with the children and their educators.

This study allowed me to understand the importance of the process of adaptation in the lives of children and the fundamental role of early childhood educators during this process, consolidating the knowledge acquired during my training, during the internship moments and in the classes that took place. under the Master in Preschool Education.

Keywords: Adaptation, Linking, Host, Anguish, Family

Índice

Agradecimentos.....	4
Resumo	6
Abstract	7
Índice.....	8
Introdução.....	10
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência.....	13
1. A Adaptação sob o olhar da Etologia	14
2. A adaptação.....	17
3. A Vinculação.....	20
5. A Separação e a angústia sentida.....	24
5.1.1. As crianças.....	24
5.1.2. A Família	25
5.1.3. Os educadores	26
6. Os objetos transicionais e a sua importância no processo de adaptação	28
7. O papel/função dos educadores no processo de adaptação	30
Capítulo II - Metodologia do Estudo	32
1. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo	33
2. Investigação-Ação.....	34
3. Recolha, registo e análise de informação	36
3.1. Observação Participante	36
3.2. Notas de campo.....	37
3.3. Registo fotográfico	38
3.4. Entrevistas Semiestruturadas.....	38
4. Análise da Informação Recolhida nos Contextos.....	41
Capítulo III Descrição dos contextos educativos	42
Caracterização dos Contextos	43
Instituição A	43

Caracterização da Instituição.....	43
Caracterização da sala lilás – primeiro momento de estágio	44
Caracterização do grupo da sala lilás	45
A Rotina do Grupo.....	45
Caracterização da sala verde – segundo momento de estágio.....	47
Caracterização do grupo da sala verde	47
Instituição B	49
Caracterização da Instituição.....	49
Caracterização da Sala B	50
Caracterização do grupo da Sala B – primeiro momento de estágio.....	51
Caracterização do grupo da Sala B – segundo momento de estágio.....	51
A Rotina da Sala B	52
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação da Intervenção	55
1. Intervenção nos contextos de estágio.....	56
1.1. Intervenção no contexto educativo de Creche – Instituição A	56
1.2. Intervenção no contexto educativo de jardim-de-infância – Instituição A.....	62
1.3. Intervenção no contexto educativo de Pré-Escolar – Instituição B	66
2. Concepções das educadoras - análise das entrevistas.....	69
3. Análise das entrevistas às crianças	73
Capítulo V - Considerações Finais.....	75
Referências Bibliográficas.....	80
Apêndices.....	86
Apêndice 1- Entrevistas realizadas às crianças no segundo momento de estágio... 87	
Apêndice 2- Transcrição das entrevistas semiestruturadas às Educadoras cooperantes.....	90

Introdução¹

¹ Parte da informação que constitui este capítulo foi retirada do produto académico “Escolha do tema do Projeto de Investigação”, no âmbito da U.C. Seminário de Investigação e de Projeto I

O presente Relatório de Investigação, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em articulação com três momentos de estágio, nas valências de creche e jardim-de-infância/pré-escolar e com a Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto I e II, pretende analisar os momentos de “Adaptação” das crianças nestes primeiros contactos com a instituição.

No primeiro ano do curso, cada momento de estágio teve a duração de dez semanas em cada contexto e no último ano realizou-se apenas um estágio com duração de quatro semanas, sendo que estas foram repartidas de igual forma por cada instituição/contexto.

Recuando no tempo, mais concretamente aos meus cinco anos, e ao ano em que frequentei o pré-escolar, recordo que este foi com toda a certeza um momento marcante na minha vida e na minha aprendizagem de forma positiva. Sempre fui uma criança com alguma dificuldade de adaptação a novos contextos, muito calada e envergonhada.

Recordo-me de brincadeiras, momentos e conversas com a educadora, e a maneira carinhosa como falava comigo, recordo principalmente a auxiliar educativa que se tornou numa figura de referência nos laços que criámos. Formosinho & Araújo (2013), afirmam que “[...] a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que novo mundo lhe apresenta” (p.19).

Foram estas memórias e por este ter sido um ano importante, o que me fez questionar sobre a escolha do tema do meu projeto, consegui perceber a influência que o pré-escolar teve para mim.

Foi com base no meu primeiro momento de estágio que despertou o meu interesse e curiosidade em saber mais sobre a adaptação das crianças quando dão entrada na creche e no jardim-de-infância, o processo por que passam e a importância deste na vida das crianças.

Um exemplo, foi uma criança que deu início à sua adaptação no mês de setembro, início do ano letivo, mas por motivos de saúde, ausentou-se novamente da instituição durante algumas semanas, o seu regresso não foi sereno. Face a esta situação, a mãe espelhava a ansiedade que vivia pela sua filha não se estar a adaptar da melhor forma, do choro ser uma constante no momento do acolhimento e ao longo do dia. Como poderei enquanto futura educadora, apoiar as crianças no decorrer deste processo e amparar os pais num momento angustiante como este. Dei por mim a questionar-me e foi a partir desse momento que tive a certeza da escolha do meu tema.

Foi assim, com base nas minhas observações e impulsionada pela minha curiosidade que nasceu o presente projeto de investigação, com o principal tema: “A **Adaptação**”,

mais concretamente e como referido no título do projeto - **Um Olhar Sobre a “Adaptação” em Contexto de Creche e Jardim-de-Infância**, evidenciando as minhas vivências e observações.

Após definir o conteúdo, foi importante pensar como poderia aprofundá-lo de modo a orientar o meu projeto e complementá-lo na questão de investigação-ação, foi então que formulei a seguinte pergunta: **Como promover uma boa adaptação das crianças em contexto de Creche e Jardim de Infância?**

Enquanto futura profissional penso no que estará ao meu alcance, que permita às crianças que serei responsável, terem uma boa adaptação, e acima de tudo que se sintam felizes num lugar que será o delas, por muito desconhecido que lhes possa ser inicialmente.

O presente relatório de projeto de investigação está estruturado em cinco capítulos: no Capítulo I denominado de “Enquadramento Teórico”, são apresentadas algumas considerações teóricas na perspetiva de vários autores sobre a adaptação, como ponto de partida sob o olhar da etologia, a vinculação estabelecida entre as crianças e os adultos no decorrer deste processo, bem como as angústias sentidas ao longo do mesmo. No Capítulo II denominado de “Metodologia de Investigação”, apresento a metodologia do estudo, com base e referência à abordagem qualitativa da investigação-ação e os procedimentos de recolha e análise de informação. No Capítulo III denominado de “Descrição dos Contextos”, faço uma breve descrição dos contextos de estágio e da rotina diária dos grupos. No capítulo IV denominado de “Apresentação e Interpretação das Intervenções”, são apresentadas as minhas intervenções ao longo dos estágios, bem como a análise das entrevistas realizadas às crianças e educadoras cooperantes. Por fim, no capítulo V, denominado de “Considerações Finais”, refiro em modo conclusivo, todo o meu trabalho de investigação e faço uma reflexão de todo este projeto em resposta à questão de investigação-ação.

Capítulo I - Quadro Teórico de Referência²

Neste capítulo serão evidenciadas concepções e perspectivas de diferentes autores, fundamentais para uma melhor compreensão do tema em estudo. Partindo sob o “olhar” da etologia, a vinculação estabelecida entre as crianças e os adultos no decorrer deste processo, bem como as angústias sentidas ao longo do mesmo.

² Parte da informação que constitui este capítulo foi retirada dos produtos académicos, no âmbito da U.C. Seminário de Investigação e de Projeto I e II

1. A Adaptação sob o olhar da Etologia

O conceito de adaptação dos seres vivos é muito estudado pela etologia e podemos aprender com os estudos desta ciência, como referem os etólogos Dubois, Pendu, Gerard, & Sampaio (2001), a adaptação é vital para os seres vivos:

“A teoria da evolução pela seleção natural estabelece que as novas espécies nascem de espécies ancestrais da seguinte maneira: indivíduos numa população determinada herdam traços morfológicos, fisiológicos... vantajosos em termo de sobrevivência. Os indivíduos que se adaptam da melhor maneira possível às condições ambientais deixam em média mais descendentes que os concorrentes” (p.581).

A etologia considerada como o “estudo científico do comportamento social e individual dos animais no seu ambiente natural” (Dicionário Priberam, 2019), tem implicações na compreensão dos comportamentos humanos. Neste sentido Araújo & Lima (2002) afirmam que:

“[...] a adaptação dos padrões de comportamento de um organismo ao seu meio ocorre de maneira análoga à de seus órgãos, ou seja, através das informações que a espécie acumulou, ao longo de sua evolução, pelo método da seleção natural e mutação” (p.224).

Estes padrões de comportamento ganham novas formas que permitem a adaptação ao ambiente. Vieira (1989) refere que o que caracteriza, desde o início histórico, a Etologia, é que o(s) animal(ais) em estudo devem ser observados no seu próprio contexto, onde os seus comportamentos tenham adquirido valor funcional e encontraram assim um sentido adaptativo.

A adaptação é um processo complexo, mas necessário à evolução, ao equilíbrio de todos os seres vivos. Exemplo do que acabamos de referir, são os estudos de Harlow com os macacos Rhésus, quando analisa os efeitos do isolamento e do abandono, evidencia que nos primatas “[...] um contacto corporal de um determinado tipo podia desempenhar um papel essencial na vinculação do jovem à mãe ou ao substituto maternal” (Montagner, 1993, p. 21). Quando é dada a hipótese de escolha entre o conforto maternal e o alimento, o primata recorre ao alimento, mas rapidamente se dirige para aquele que lhe transmite conforto e lhe relembra a sua progenitora.

Os investigadores defendem que,

“a coincidência de certas expressões em espécies diferentes, ainda que próximas, como a contração dos mesmos músculos faciais durante o riso pelo homem e por vários grupos de macacos, torna-se mais inteligível se acreditarmos que ambos descendem de um ancestral comum. Ao admitir que, no geral, a estrutura e os hábitos de todos os animais foram evoluindo gradualmente, a questão da comunicação pode ser encarada a partir de uma perspectiva mais ampla” (Araújo & Lima, 2002, p. 224).

A comunicação vai muito além da emissão de palavras. Os bebés seres sociais, desde o seu nascimento estabelecem vínculos com outros seres humanos, de modo a criar um contexto de significado e de pertença, passando a comunicar o que sentem e o que desejam através de “sistemas cada vez mais complexos de choro, movimentos, gestos e sons e estão em perfeita sintonia com a linguagem corporal e as vozes doces e quentes dos pais e educadores” (Post & Hohmann, 2011).

A comunicação é a base essencial para que se estabeleça uma relação entre o adulto e a criança. Como referido anteriormente a comunicação dá-se das mais diferentes formas sendo a linguagem corporal a mais visível e a que mais chama à atenção nas crianças. Este tipo de linguagem, a face, os gestos e as emoções, é analisada por Giddens (2008) como “um dos aspetos mais importantes da comunicação não-verbal é a expressão facial da emoção” (p.84).

A expressão facial das emoções é reconhecida muito precocemente pelo bebé, e Rigolet (2015) considera:

“O 1º ano de vida é de uma importância fundamental para todo o desenvolvimento socioafetivo do bebé; ele deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso” (p.34).

A comunicação do bebé humano é garantia de sobrevivência, de adaptação ao meio e de desenvolvimento.

Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008), defendem que é nos primeiros anos de vida da criança, que o adulto desempenha o papel mais importante na interação. Este tem a função de responder às necessidades comunicativas das crianças e promover ambientes ricos em comunicação. É também nos primeiros anos de vida que “o

desenvolvimento do cérebro de uma criança pequena depende do estímulo ambiental, em especial da qualidade do cuidado e da interação que a criança recebe” (Young, 2010, p. 5). Compreendemos assim a importância do educador criar um “clima de comunicação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19) que promova o desenvolvimento da criança.

2. A adaptação

O período de adaptação é uma fase especial, todos esperam que decorra da melhor forma. No entanto de criança para criança e de família para família, este processo ocorre de maneiras diferentes e de certo modo, torna-se imprevisível (Rossetti-Ferreira, Mello, Vitoria, Gosuen, & Chaguri, 2001).

A adaptação é uma constante ao longo da vida do ser humano, Tarquinio & Spitz, (2012) afirmam que:

“Na psicologia, a adaptação designa, de um modo geral, a modificação dos comportamentos que visam assegurar o equilíbrio entre o organismo e os seus meios de vida, bem como os processos que estão subjacentes a essas modificações” é um “processo dinâmico de mudança que mobiliza as capacidades de um indivíduo para reagir às estimulações externas e/ou internas, aos constrangimentos e aos conflitos, procurando reduzir ou eliminar as suas consequências desfavoráveis através de ajustamentos diversos”

(Tarquinio & Spitz, 2012, p. 41).

O processo de adaptação pode ser bastante doloroso, não só para as crianças, mas também para todos aqueles que estão envolvidos, um processo “de ansiedade para os pais e desafiante para os professores” (Ladwing, Goi e Souza, 2013, citado em Andrade, 2016, p.13).

A complexidade da interação com o meio é analisada por Tarquinio & Spitz, (2012), referem que quando o indivíduo age, este modifica-se, e em contrapartida quando o meio se transforma, o indivíduo por necessidade, também se modifica. Já sob o olhar de Perron (1978), para se conseguir desenvolver, o ser humano deve atingir o domínio do meio que o rodeia. Como tal, este autor remete-nos para um novo conceito, a inadaptação que se manifesta pelas “gaffes” resultantes da ignorância de regras de conduta habituais no meio que envolve a criança (p.27).

O esforço realizado pela criança na sua adaptação é muitas vezes definido como a “capacidade de “inventar” comportamentos adequados em presença de situações novas, para as quais não existe resposta automática” (Perron, 1978, p. 21).

Na teoria de Jean Piaget a adaptação assume muita importância, e para explicar o desenvolvimento intelectual, Jean Piaget:

“partiu da ideia que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre procurando manter

um equilíbrio. Assim Piaget entende que o desenvolvimento intelectual se processa do mesmo modo que o desenvolvimento biológico. Segundo o mesmo autor, o processo de adaptação é realizado sob duas operações, sendo estas a assimilação e a acomodação” (Citado por, Tafner & MSc, s.d.).

Nas palavras de Piaget (1977): “A cada instante a acção é desequilibrada pelas transformações que surgem no mundo, exterior ou interior, e cada conduta nova consiste não somente em restabelecer o equilíbrio mas também em tender para um equilíbrio mais estável do que o do estado anterior a essa perturbação” (pg.16).

Wadsworth (1996), afirma que a assimilação é considerada como:

“ o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias [...] Ou seja, quando a criança tem novas experiências (vendo coisas novas, ou ouvindo coisas novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui. O próprio Piaget define a assimilação como uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação”.

Citando Piaget (1977): “Toda a conduta é uma *assimilação* do dado a esquemas anteriores e toda a conduta é ao mesmo tempo, *acomodação* destes esquemas à situação actual” (pg.139).

Concluindo a criança esforça-se para continuamente se adaptar aos novos estímulos do ambiente envolvente.

O momentos de transição, seja da família para creche ou para o jardim de infância, que implicam adaptação, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), os momentos de transição, merecem por parte do educador uma atenção especial e um cuidado no planeamento que é realizado, consoante a situação das crianças e do grupo: “A inserção da criança na instituição e no grupo, exige uma adaptação do ambiente educativo, consoante as suas necessidades e características” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 98). Durante o processo, a criança adapta-se ao meio, ao grupo de crianças e aos adultos da sala, no entanto, cabe ao educador adaptar as suas práticas e o ambiente educativo em função de necessidades das

crianças, de modo a facilitar a sua adaptação e inserção. Esta perspetiva é muito diferente da tradicional em que era sobretudo a criança a adaptar-se.

3. A Vinculação

“The propensity to make strong emotional bonds to particular individuals is a basic component of human nature” (John Bowlby citado por Sanches, 2019, p. 45). Traduzindo: a propensão para estabelecer fortes laços emocionais com indivíduos particulares é uma componente básica da natureza humana.

O termo vinculação, introduzido por John Bowlby, é considerado como “um termo técnico que define a relação prioritária que o bebê estabelece primeiro com o seu cuidador principal [...] e que depois vai estabelecendo também com as outras pessoas mais presentes na sua vida” (Sanches, 2019, p. 45).

Gomes & Melchiori (2011), com base nos estudos de Bowlby, definem a vinculação como uma forma de comportamento que resulta “em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo considerado mais apto para lidar com o mundo” (p.14). Acrescentam ainda que “Chorar, sorrir, fazer contacto visual, buscar aconchego e agarrar-se ao outro são ações que compõem o repertório comportamental básico de apego” (idem).

A vinculação, caracterizada por Anzieu, et al. (1978) como uma necessidade primária, que está implícita no processo de adaptação das crianças é vista como uma “conceção teórica do desenvolvimento sócio - emocional que considera a existência de uma necessidade humana inata para formar laços afetivos íntimos com pessoas significativas” (Schmidt & Argimon, 2009, p. 211).

No entanto para Pinto (1982) a noção de vinculação não se refere apenas a uma relação específica unicamente, com uma pessoa, mas sim a todas as relações que a criança estabelece com outros membros do seu grupo e que tenham um caráter permanente.

Bowlby citado por Pinhel, Torres, & Maia (2009) diz-nos que em fase de adaptação, a criança “acaba por procurar novas relações, desde que essa figura seja estável e consiga desempenhar a função de cuidador carinhoso e contentor que a criança necessita” (p.512). Por sua vez, Anzieu, et al. (1978) refere que é nos primeiros tempos de infância, que se começa a desvendar verdadeiramente as raízes de afetividade.

Para os psicólogos, a vinculação, visa explicar como se estabelecem progressivamente as primeiras relações com outrem e os primeiros laços sociais. No entanto e ao contrário do que se possa pensar, a vinculação é um processo existente ao longo da vida e não só nos primeiros anos de vida.

É frequentemente utilizado o termo apego que tem o mesmo sentido de vinculação. O primeiro é conotado com o português do Brasil e está muito entre nós.

4. A vinculação e o contacto estabelecido no momento do acolhimento

“O receio dos estranhos é um dos primeiros indícios de medos claramente identificáveis na infância” (Brazelton, 2018, p. 321). Esse medo é posto à prova quando a criança ingressa pela primeira vez numa instituição, onde tudo passa a ser uma novidade.

“Um bom educador sabe que precisa de fazer com que as crianças se liguem a si antes de conseguir fazer o que quer que seja com elas e também sabe, instintivamente, que esta tem de ser a sua prioridade e que nem vale a pena tentar fazer mais nada enquanto não conseguir criar esta ligação especial com cada uma das crianças que tem ao seu cuidado” (Sanches, 2019, p. 237).

Brazelton (2018) alega que é evidente que as crianças se sintam receosas quando são inseridas num grupo de crianças ruidosas. O barulho é por vezes uma dificuldade no processo de adaptação, contudo e com um bom trabalho em equipa de sala e com os pais, estes momentos podem tornar-se mais calmos.

Bowlby (2011) alega que o desenvolvimento de uma vinculação infantil saudável está diretamente relacionado com a sensibilidade do adulto que cuida da criança, nomeadamente a capacidade deste em responder, de forma adequada, aos sinais emitidos pelas crianças. O choro é como já referido anteriormente o mais comum dos sinais quando algo se passa.

O acolhimento é visto como:

“um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar” (Formosinho, 2006, p. 73).

Vários são os investigadores que refletem sobre estas problemáticas, o que muito nos ajuda a compreender melhor o papel do educador no momento do acolhimento.

“Na hora da chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a

certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los e segurança até que os pais os venham buscar” (Post & Hohmann, 2011, p. 210).

A curto prazo as crianças aprendem a lidar com as boas-vindas e as despedidas. No momento do acolhimento e do regresso à família, para além dos pais e da família, as crianças, passam a incluir no seu leque os educadores e os colegas de sala. Por outro lado, a longo prazo trará também benefícios, pois o facto de lidarem com estes rituais de forma bem-sucedida constitui uma base sólida “para as crianças aprenderem a lidar com as chegadas e partidas de familiares e de amigos pela sua vida fora” (Post & Hohmann, 2011).

Crianças que tenham vivências de serem acolhidas, aprendem também elas a acolher, nomeadamente em situações em que os colegas de sala que chegam mais angustiados, serem também eles acolhidos pelos colegas de braços abertos, esta atitude cria na criança um sentimento de bem-estar como um:

“Estado de conforto emocional da criança, que decorre da satisfação das suas necessidades, físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo. Existe bem-estar quando as crianças (e adultos) se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver” (Laevers et al. 1997, 2011, citado por Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 105).

Conforme referido no Manual de processos-chave da Creche, no decorrer do período de adaptação das crianças, que não deve ultrapassar os trinta dias, “a família é encorajada a permanecer na sala com a criança durante um período de tempo que considere necessário para diminuir o impacto da separação” (p.61). É ainda no decorrer desse tempo, que os responsáveis pelo momento do acolhimento, podem aprofundar os aspetos relativos à caracterização da criança e suas necessidades de intervenção.

Em suma podemos dizer que o momento do acolhimento é sem dúvida, o momento da rotina em que os educadores e auxiliares de educação podem dar início a uma

relação de afeto com as crianças. É neste momento tão importante da rotina diária do grupo, que é dada a atenção individualizada a cada criança e à sua família.

5. A Separação e a angústia sentida

5.1.1.As crianças

Brazelton (2018) diz-nos que no decorrer do processo de separação “as crianças conseguem adaptar-se a diferentes estilos e aprender a ser flexíveis [...]” (p.499), no entanto este processo não deixa de ser angustiante para as crianças.

Para Freud (1926) em (Fróes & Martins, 2012) “o ato de nascer é a primeira experiência de angústia, sendo esta a fonte de sensação da angústia” (p.106). Esta é um sinal “de perigo que provém do mundo externo ou de impulsos internos, relata que perigos internos possuem uma característica comum, envolvem a separação ou perda do objeto amado, [...] uma perda ou separação que poderá de várias maneiras conduzir a um acúmulo de desejos insatisfatórios” (idem).

Por sua vez, Rodrigues (2017), alega que:

“A angústia é o afeto que não engana. Podemos pensar que há mais verdade na angústia do que na fala do analisante” (Rodrigues, 2017, p. 17).

Nuno Lobo Antunes (2019), diz-nos que a ansiedade de separação, “é uma das perturbações de ansiedade mais prevalentes sobretudo em crianças mais novas. Numa perspetiva evolucionista é fácil perceber o valor adaptativo desta ansiedade [...]”, ou seja, quando as crianças precisam de ser protegidas para sobreviver, de modo instintivo, elas propiciam a proximidade dos cuidadores através do comportamento mais comum, o choro.

Mesmo que a criança se consiga separar das suas figuras de referência principais, os pais, a criança nessa ausência fica numa “ruminação constante acerca dos perigos que podem advir [...] durante a separação” (Antunes, 2019, p. 336), sendo o denominador comum, como refere o autor, o medo que as crianças sentem de não voltar para junto dos pais. Para as crianças, antever ou até mesmo experienciar situações de separação, pode gerar ansiedade, que por sua vez pode desenvolver sintomas físicos. Brazelton (2018) defende que os medos que as crianças sentem, desencadeiam a energia que é necessária à readaptação, dado que “à medida que a criança domina os seus receios, aprende a controlar-se a si própria [...]” (Brazelton, 2018, p. 318).

“Nenhuma criança se sente segura se não tiver uma boa ligação com um adulto. E nada do que façamos importa se a criança não se sentir segura” (Sanches, 2019, p. 29). Acrescentando ainda que no que diz respeito a criar vínculos e estabelecer ligações, os

primeiros seis anos de vida da criança, correspondem a um período sensível, no entanto os primeiros dois anos correspondem a um período crítico.

Segundo o princípio sexto, da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), esta precisa de “amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade.”³

O decorrer deste processo de separação, vai suscitando nas crianças diferentes e diversos sentimentos. Como tal, é importante que as crianças, aprendam a dar nomes ao que sentem, uma vez que os ajuda na gestão do stress sentido. No entanto os educadores, não devem cair no erro de perguntar às crianças aquilo que estão a sentir. Isto é, de nada adianta perguntar a uma criança aquilo que esta está a sentir, quando na verdade nunca as ajudámos a identificar os sentimentos. Os adultos de referência devem reconhecer os sinais que lhes são dados pelas crianças, a interpretar as suas emoções e auxiliá-las a dar-lhes um nome (Sanches, 2019).

5.1.2. A Família

Como já referido anteriormente, no decorrer do processo de separação criança-família, quando esta ingressa na instituição, gera, um misto de sentimentos. “O sentimento de insegurança em ter que deixar a criança em um espaço novo, com adultos e crianças desconhecidos, é muito forte” (Coutinho, Day, & Wiggers, 2012, p. 92). Brazelton (2018) alega que “a separação para os pais é traumática em si mesma” (p. 497), uma vez que, “deixar um bebé ou uma criança pequena ao cuidado de outra pessoa nunca é fácil” (Brazelton, 2018, p. 497).

“Os pais muito dedicados ficam tristes por terem de partilhar o seu bebé com outra pessoa” o que origina um “sentimento de competitividade natural, inevitável de um amor profundo, que surge neste momento de separação” (idem).

Desse modo, é comum que os pais sintam ciúmes e tristeza, por a partir desse momento, partilharem o seu bebé ou criança, com outro adulto. Este processo é tão complexo me parece muito relevante citar O Manual de Processos Chave:

“Na resposta social Creche um dos aspectos mais importantes é o relacionamento e o respeito que os colaboradores mantêm e demonstram para com a família e sua criança, dado que as crianças ao sentir uma continuidade nos cuidados que lhe são prestados entre o ambiente de casa e o ambiente de Creche desenvolvem maiores

³ Declaração Universal dos Direitos da Criança:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

sentimentos de segurança e de capacidade de confiar no outro. Tal também permite uma transição mais fácil para um ambiente que lhe é novo como a Creche.

Esta parceria entre a família, a criança e os colaboradores deve ser caracterizada por uma partilha activa de informação e por um respeito mútuo, promovendo momentos de trabalho conjunto entre ambos para melhor benefício da criança” (Social, 2010, p. 38).

Este documento refere ainda que:

“Os membros das famílias são bem vindos no estabelecimento e contribuem com o seu conhecimento e capacidades para enriquecer o programa de actividades a implementar na resposta social Creche, sendo eles os principais responsáveis pelo bem estar das crianças aí acolhidas e as pessoas que melhor as conhecem.” (p.38)

Os educadores têm o papel fundamental de apoiar os pais e famílias, neste momento que pode ser tão doloroso, para Post & Hohmann (2011) a primazia do elo pais-filhos, estes têm o papel de adultos conhecedores em quem as crianças podem confiar e a quem podem recorrer na ausência dos seus pais e nunca se sobrepondo ou igualando ao papel das figuras mais importantes para as crianças que são os pais.

Inferindo assim com uma citação de (Post & Hohmann, 2011) que nos faz refletir sobre a importância que “nós” educadores devemos dar às emoções dos pais das crianças que estão a nosso cargo, “ Os pais, na sua generalidade amam apaixonadamente os seus filhos. As suas emoções desempenham um papel importante na orientação das suas interações com os filhos” (p.330).

5.1.3.Os educadores

Perrenoud (1993, citado por, Oliveira, 2016) “salienta, que é necessário que o professor controle as suas influências sobre os alunos, ou seja, é preciso trabalhar as suas emoções, os seus gostos e desgostos, os seus desejos, as suas angústias, os seus valores, pedir ajuda se necessário quando se sente perdido” (p. 16).

Rui Inácio, educador de infância e blogger, vivencia estes dilemas. Num dos seus artigos, reflete que:

“Diariamente, a classe docente vive num campo de batalha. É uma guerra de emoções, de sentimentos, onde se vive, cada vez mais, a dificuldade de lidar com as frustrações e a forma como as birras se tornam o meio recorrente de o demonstrar. Lidar com estas problemáticas leva ao cansaço, à exaustão. Mas, a nossa profissão leva-nos à procura de novas estratégias para atenuar estes comportamentos em sala, ou simplesmente, para os ajudar a viver com esses sentimentos e torná-los em formas de expressão aceitáveis” (Inácio, 2019)⁴.

Os educadores de infância, procuram estar abertos para acolher a criança neste processo doloroso, de plena angústia resultante da separação dos pais e inseridas num ambiente, onde tudo lhes é desconhecido.

Recetivos aos sentimentos das crianças e dos pais, não nos podemos, porém, esquecer dos sentimentos destes profissionais, quando se deparam com estas situações complexas.

Neste sentido e concluindo, Nogueira & Oliveira (2014) afirma que:

“o professor deve estar preparado emocional e profissionalmente. O que fazemos muitas vezes é nos preocupar com os cartazes, calendário e tantas outras coisas ao invés de se preparar humanamente para acolher os alunos.” (p.409)

Sublinha-se que “a adaptação se refere também ao professor, pois muitos não conseguem se adaptar ao mudar de sala, sentem medo, ansiedade, insegurança [...] O professor deve ter firmeza e postura ao receber a criança, ao falar com os pais e ao conduzir sua sala. Se isso ocorre, certamente terá um bom relacionamento com as crianças, com a família desta e com os outros professores. Ser afetivo não significa passar a mão na cabeça a todo instante, mas colocar regras pedagogicamente, sem deixar a criança dominar a situação” (p.410).

⁴ Uma caixa cheia de nada! <https://uma-caixa-cheiadenada.blogspot.com/2019/02/serei-eu-o-saco-de-boxe-da-sua-filha.html>

6. Os objetos transicionais e a sua importância no processo de adaptação

O processo de adaptação, pode ser como referido anteriormente, um processo longo e angustiante para as crianças, no entanto os objetos de transição podem ter um papel fundamental neste processo.

Ao chegarem à escola ou à instituição as crianças levam com elas, objetos que lhes sejam familiares e que lhes tragam conforto. Esses mesmos objetos, dominados como objetos transicionais, são de uma grande importância no decorrer do processo de adaptação. Nos primeiros tempos é comum, que as crianças o queiram sempre por perto, no entanto cabe aos educadores de infância, proporcionar momentos que deixem a criança confortável em deixar de parte o seu objeto.

Para Rodrigues (2009) citado por Dias & Conceição (2014)

“o objeto de transição tem como função proteger e acalmar a criança transmitindo-lhe um sentimento de segurança e conforto. O objeto de transição pode ser uma almofada, um boneco de peluche, fralda(s) ou chupeta(s). Seja que objeto for, uma vez que transmite segurança à criança, deve ser escolhido pela mesma e ter as características necessárias ao seu bem-estar [...] este objeto deve ser: “fofinho, (...), macio, com expressão tranquila e feliz” e que tenha um nome” (p. 279)

Cabe ao adulto, conhecendo previamente a criança, a ajudá-la a escolher o seu objeto de transição, este pode ser simplesmente uma fralda que seja especial para a criança ou outro objeto que lhe seja significativo (Dias & Conceição, 2014).

“Se, por algum motivo, não for possível a criança usar o objeto de transição deve-se explicar o motivo e facultar um objeto alternativo. Uma outra estratégia que o adulto pode usar é, por exemplo, utilizar o perfume da mãe no objeto da criança. Este dado ajudá-la-á a sentir a sua presença, normalmente a figura de vinculação” (Dias & Conceição, 2014, p. 205).

Segundo as mesmas autoras:

“os objetos de transição são importantes na medida em que ajudam a criança a separar-se dos seus pais e a ganhar autonomia no momento de adormecer [...] os objetos transicionais transmitem

conforto e segurança à criança e permitem que haja um desenvolvimento do processo de separação da criança com a sua figura de vinculação, de forma saudável” (p.205).

Contudo e concluindo assim este ponto, as crianças podem ter dificuldades nos momentos de separação dos objetos de transição, mas cabe aos adultos contornar essas situações de modo a permitir que a criança se comece a desapegar daquilo que lhe é tão importante e começando a interagir de forma menos dependente, com o ambiente que a rodeia, não se acomodando apenas ao que lhe é familiar.

7. O papel/função dos educadores no processo de adaptação

Ao longo deste processo, complexo, é nos educadores e auxiliares que as crianças procuram o conforto que necessitam. Tanto as crianças como os pais, precisam de apoio no decorrer deste processo que por vezes se torna angustiante. Cabe ao educador apoiar tanto a criança como os pais, permitindo uma estabilidade emocional entre estes.

Segundo o sétimo princípio da Declaração Universal dos Direitos da Criança, “O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação [...]”

Com base no perfil do educador de infância, em diário da república, comprovamos que:

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

(DL nº 241/2001 de 30 de Agosto Anexo nº 1 II 1).

O educador de infância, deve ainda relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”.

(DL nº 241/2001 de 30 de Agosto Anexo nº 1 II 4 a)).

E “apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo”.

(DL nº 241/2001 de 30 de Agosto Anexo nº 1 II 4 e))⁵.

Autores como Elinor Goldschmied e Sonia Johnsonb (1994), citados por (Post & Hohmann (2011) defendem que nós adultos e principalmente os educadores nunca se devem esquecer que:

“uma criança muito pequena e quase completamente dependente é a única pessoa na creche que não consegue compreender a razão por que está lá. Só o consegue explicar como um abandono e, a não ser que seja ajudada de uma forma positiva e afetuosa, isso pode

⁵ Decreto Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República
<https://dre.pt/application/conteudo/631843>

significar níveis de ansiedade demasiado elevados para poderem ser tolerados” (p. 65).

O olhar de um educador de infância tem uma grande importância nas crianças e nomeadamente na comunicação, pois como refere (Sanches, 2019) “O nosso olhar e comunicação não verbal devem espelhar, de algum modo, o sofrimento das crianças. Isto acontece naturalmente se estivermos a sentir empatia.” A autora vai ainda mais longe e refere que “O tom de voz também deve transmitir tranquilidade e solidariedade com a criança...” e que “Também é útil que sejamos capazes de nomear o que a criança está a sentir: eu sei que estás triste, ou frustrada ou zangada, o que for mais adequado à situação, porque isto irá ajudá-la mais tarde a reconhecer esses sentimentos” (Sanches, 2019, p. 209).

Para concluir, e com base nas leituras efetuadas e autores já referenciados, posso dizer que o educador de infância tem sem dúvida um papel fundamental no decorrer de todo o processo de adaptação.

Capítulo II - Metodologia do Estudo⁶

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica da metodologia utilizada no meu projeto de investigação, expondo os princípios do paradigma interpretativo, da investigação qualitativa e da investigação-ação. Serão ainda abordados os principais instrumentos e procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação deste projeto.

⁶ Parte da informação que constitui este capítulo foi retirada do produto académico “Fundamentação da Metodologia do Projeto de Investigação e Principais Procedimento de Recolha e Tratamento de Informação”, no âmbito da U.C. Seminário de Investigação e de Projeto
|

1. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo

A investigação qualitativa é desenvolvida no cerne do paradigma interpretativo entendendo-se paradigma como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

Denzin (1994, cit. Aires, 2011), diz-nos que o processo de investigação qualitativa é como uma trajetória “que vai do campo ao texto e do texto ao leitor” (p. 16). Para Bogdan & Biklen (1994), a Investigação Qualitativa possui cinco características, que são:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como o instrumento principal, ou seja, os investigadores inserem-se e despendem muito tempo nas escolas para esclarecer questões educativas.
2. É descritiva, uma vez que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, pelo que, não recorre a números como frequentemente é utilizado na investigação quantitativa. Contém transcrições baseadas nos dados de forma a ilustrar a apresentação, incluindo também transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, entre outros registos oficiais.
3. Os investigadores interessam-se principalmente pelo processo da investigação, do que propriamente pelos resultados ou produtos obtidos.
4. Os investigadores têm tendência a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas antecipadamente, antes pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e agrupados.
5. O significado é de extrema importância nesta abordagem.

Percebemos então que, neste tipo de investigação, o processo de condução que é usado pelo investigador, reflete-se no diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos.

2. Investigação-Ação

Para Jurgen Habermas, citado por Coutinho, et al., (2009), a investigação deve conter uma intenção de mudança e como refere Almeida citado por Coutinho, et al., (2009) dá lugar a uma série de dados evolutivos de uma metodologia que se revelou adequada aos estudos na área das ciências da educação.

Kemmis cit. Coutinho, et al., (2009), refere que “a investigação-ação não só se constitui como uma ciência prática e moral, como também como uma ciência crítica” (p. 359), no entanto e concordando com Lomax citado por Coutinho, et al., (2009) a investigação-ação é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 360).

A exploração reflexiva feita pelo investigador, é essencial, e contribui para a resolução de problemas, para a planificação e introdução de alterações da mesma prática.

Segundo Latorre citado Coutinho, et al., (2009, p. 361), “o desenvolvimento profissional se subordina a uma tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo”, sendo as dimensões as seguintes: investigação, formação e ação.

Acaba por ser um processo onde os participantes têm a oportunidade de analisar as suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada. Essa análise é feita através de técnicas de investigação.

Pode ser feito de forma descrita, “como uma família de metodologias de investigação” (Coutinho, et al., 2009, p. 360), que podem ser vistas como uma mudança ou ação, e investigação e compreensão utilizando um processo cíclico ou em espiral, alternando entre ação e reflexão crítica.

Caracterizada como uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas ditos reais (Coutinho, et al., 2009) Cortesão citado por Coutinho, et al.,(2009) assegura que a investigação envolve uma espiral de ciclos, onde as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que passam a ser implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte e onde há um entrelaçar entre a teoria e a prática.

Este tipo de metodologia tem como objetivos principais compreender, melhorar e reformar práticas, bem como uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades e a análise detalhada dos efeitos da mesma. Tal como afirma Zuber-Skerrit citado por Coutinho, et al., (2009) “Fazer Investigação-Ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento acerca das suas práticas. (p. 363)

Segundo o mesmo autor, existem quatro metas da Investigação-Ação:

- Melhorar e transformar a prática, ao mesmo tempo que é procurada uma melhor compreensão da mesma;
- Articular de maneira permanente a investigação, a ação e a formação;
- Aproximar da realidade, através da vinculação da mudança e o conhecimento;
- Tornar os educadores em protagonistas da investigação.

Existem três modalidades de investigação-ação: a técnica que se verifica quando é proposta a experimentação dos resultados e investigações, a prática quando o processo de condução da investigação é inteiramente do professor e por último a crítica que vai para além da ação pedagógica e intervém na transformação do próprio sistema de maneira a facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da ação.

3. Recolha, registo e análise de informação

Na metodologia de investigação-ação, como em qualquer outra investigação, é necessário pensar nas formas de recolha de informação que a própria investigação visa proporcionar.

Para António Latorre citado por Coutinho, et al. (2009), existe um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, divididos em três categorias: as técnicas baseadas na observação que se centram essencialmente na perspetiva do investigador e na observação direta e presencial do fenómeno em estudo, as técnicas baseadas na conversação que se centram na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação e por fim a análise de documentos, também ela centrada na perspetiva do investigador, implicando a pesquisa e leitura de documentos escritos.

As técnicas e instrumentos, anteriormente descritas, podem ainda ser classificados do seguinte modo, conforme o quadro infra.

Instrumentos (lápiz e papel)	Estratégias (interativas)	Meios Audiovisuais
- Testes - Escalas - Questionários - Observação sistemática	- Entrevista - Observação participante - Análise documental	- Vídeo - Fotografia - Gravação áudio - Diapositivos

Tabela 1 Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação, adaptado de: (Coutinho, et al., 2009, p. 373)

3.1. Observação Participante

Ao longo de todo o Projeto, a observação foi uma constante pois é através desta que se pode dar início a uma investigação e prosseguir com a mesma. Esta foi sem dúvida uma das grandes ferramentas usadas por mim, tonando-se assim imprescindível para a realização deste projeto.

Para Aires, (2011), a observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contacto directo com situações específicas” (p.25).

Adler & Adler (1994) citado por Aires (2011), referem que a observação qualitativa é praticada no contexto da ocorrência, ou seja, entre aqueles que participam naturalmente na interação, seguindo o processo normal da sua vida cotidiana, o que torna a observação qualitativa fundamentalmente naturalista.

Bogdan & Biklen (1994) referem também que durante os primeiros dias de observação participante, quem investiga, acaba, em regra geral, por ficar de um pouco de fora. Este tipo de atitude, auxilia na sua aceitação do contexto onde se insere, no entanto e à medida que são desenvolvidas relações mais próximas, o observador vai-se tornando mais participativo.

3.2. Notas de campo

Ao longo do projeto foram feitas diversas notas de campo, nos diferentes momentos de estágio. Estas notas servem como recolha de dados e nos momentos de reflexão, são elas que nos avivam a memória.

“Depois de voltar de cada observação [...], é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu [...] Isso são notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Os mesmos autores mencionam ainda que num estudo de observação participante, todos os dados são considerados notas de campo, ou seja todos os dados que são recolhidos durante o estudo são ponderados.

Bogdan & Biklen (1994) referem que as notas de campo consistem em dois tipos de materiais:

Descritivo - onde a preocupação essencial é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas abertas;

Reflexivo - a parte que capta mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

Ao longo dos estágios, optei por realizar, sempre que possível, as minhas notas de campo nos momentos em que decorria a ação, no entanto quanto mais envolvida estava

com as crianças mais difícil se tornou esse registo, pois como refere Graue & Walsh (2003):

“A participação total dificulta a tomada de notas. Temos de nos socorrer de apontamentos sucintos e breves “notas de memória” (Ottenberg,1990), aquilo que sabemos por termos estado lá, mas ainda não conseguimos passar a escrito, e depois tentar expandir esses apontamentos tomados de memória na primeira oportunidade, retirando-nos periodicamente para um lugar tranquilo” (p.133)”.

No entanto, o mais fácil é realizar estes apontamentos ou notas de memória no final de cada dia.

3.3. Registo fotográfico

“As fotografias, dão-nos formas de dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

O registo fotográfico foi também, um dos métodos de recolha de dados usados no decorrer do meu projeto, dado ao facto de ambos os grupos estarem familiarizados com a presença do telemóvel para o registo de diversos momentos. Alguns desses registos, foram obtidos por mim e outros pelas educadoras cooperantes, pois como referem Bogdan & Biklen (1994), “as fotografias que podem ser utilizadas em investigação educacional qualitativa podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas em que o investigador produziu” (p.184).

3.4. Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista foi um dos métodos de recolha de dados utilizado no meu projeto de investigação. Por si só a entrevista é vista como “um ato de conversação intencional e orientado [...]” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92)

A entrevista semiestruturada, é um tipo de entrevista, que segundo Máximo-Esteves (2008), está orientada para a intervenção mútua, onde “o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos.” (p.96) Vista ainda como um tipo de entrevista mais controlada, no que toca à sua profundidade,

posto que tem como ponto de partida um guião estruturado. As questões colocadas ao entrevistado são flexíveis no que respeita à sua ordem.

Como tal, optei por realizar entrevistas às educadoras cooperantes e a sete crianças finalistas do jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, dado que “As crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. [...] O propósito das entrevistas é fazer as crianças falarem do que sabem” (Graue & Walsh, 2003, p. 139).

O primeiro passo foi determinar quais as perguntas a realizar às crianças, como tal e em concordância com a orientadora, estas foram as perguntas selecionadas:

- 1. Lembras-te da primeira vez que vieste para esta escola? Conta-me como te sentiste.**
- 2. Gostas de estar aqui na escola?**
- 3. O que é que tu sentes, quando chegas à escola?**
- 4. Conta-me o que é que tu sentes no teu coração, quando a mãe/pai te vem trazer à escola?**
- 5. O que gostas menos gostas de fazer aqui na escola? E o que gostas mais?**
- 6. Se tu fosses o professor o que é que tu fazias?**

Estas perguntas tinham, todas elas, o intuito de compreender se estava presente na memória das crianças o momento de entrada na instituição e como se sentiram. A última questão, tinha como objetivo entender, na perspetiva das crianças o que é ser professor, de certo modo entendendo como viam a educadora da sala. O termo professor foi utilizado nesta entrevista porque era o termo com o qual as crianças estavam familiarizadas.

As entrevistas foram realizadas individualmente às crianças, no entanto penso que teria sido mais proveitoso, se estas tivessem sido realizadas com o grupo das sete crianças. Como afirma Máximo-Esteves (2008):

“Junto de outras crianças de quem gostam, as crianças realçam, ajudam-se umas às outras e controlam a veracidade das respectivas afirmações. Frequentemente, são mais úteis as discussões geradas entre elas do que as afirmações produzidas individualmente. No diálogo entre pares exprimem espontaneamente e com autenticidade os seus pontos de vista” (p.101).

Quanto às questões para a realização das entrevistas das educadoras cooperantes, estas foram as perguntas previamente elaboradas:

A entrada de uma criança para a creche/Pré-escolar é uma fase crucial.

O que pensa acerca disso?

Considera que esta fase, seja difícil para a criança?

Pensa que seja importante para o futuro da criança?

O que faz para apoiar a criança nesta fase?

Como definiria o processo de adaptação?

O que pensa do papel dos pais neste processo?

Estas questões têm por base, o intuito de entender a conceção das educadoras no que diz respeito à adaptação e o papel destas no decorrer deste processo.

4. Análise da Informação Recolhida nos Contextos

Como já foi referido ao longo deste capítulo, a recolha de informação nos contextos em estudo é essencial para o desenvolvimento de um projeto de investigação. É através dos mais variados instrumentos de recolha de informação que os investigadores conseguem conhecer e compreender os sujeitos em estudo, identificar as problemáticas, formular questões e ideias com o objetivo de otimizar determinada situação. No entanto, para que tal seja exequível, depois do processo de recolha de informação, é imprescindível proceder a uma análise rigorosa e cuidada da informação recolhida, que de acordo com Máximo-Esteves (2008), “O ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha” (p.103).

Ao dirigir-se aos locais em estudo, o investigador, observa, comunica com as pessoas, procura e recolhe informação e documentação. Dessa forma, o investigador, vale-se da combinação de diferentes fontes, podendo cruzar os dados, querendo assim dizer que realiza uma triangulação da informação recolhida. Ou seja, “A triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. Permite ainda as primeiras reflexões a serem eventualmente apresentadas (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Querendo com isto dizer, que à medida que fui analisando e fazendo as primeiras interpretações, pretendia identificar a existência de coerência entre as informações recolhidas através dos vários procedimentos de recolha.

Procurava assim verificar se existia concordância entre as informações recolhidas através da observação participante e os dados recolhidos com a realização das entrevistas às educadoras e às crianças. Dado que, a documentação não faz sentido sem as entrevistas e o foco das entrevistas surge das observações.

Capítulo III Descrição dos contextos educativos

Neste capítulo serão apresentadas as descrições das instituições, salas e respectivos grupos, dos contextos de intervenção e ainda a descrição da rotina diária dos mesmos.

Caracterização dos Contextos

Por questões de ética, será mantido o anonimato quer das instituições pedagógicas, quer das educadoras cooperantes e das crianças. Como tal serão usados os termos de Instituição A, para a valência de creche e Instituição B para a valência do pré-escolar. No que respeita aos nomes das crianças, serão mencionadas apenas as iniciais dos seus nomes.

No decorrer dos dois anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, esta foi a forma como os momentos de estágio foram organizados:

Tabela 2 Momentos de Estágio

	1º Momento de Estágio	2º Momento de Estágio	3º Momento de Estágio	
	1º ano (Mestrado em Educação Pré-Escolar)		2º ano (Mestrado em Educação Pré-Escolar)	
Contexto	Instituição A – Creche (Sala Lilás)	Instituição B - Pré-Escolar (Sala B)	Jardim-de-Infância (Sala Verde)	Pré-Escolar (Sala B)
Duração	10 semanas	10 Semanas	2 Semanas	2 Semanas
Semanas	10/10/2017 a 20/12/2017	12/03/2018 a 5/06/2018	24/09/2018 a 5/10/2018	8/10/2018 a 19/10/2018

Tabela 3: Momentos de Estágio⁷

Instituição A

Caracterização da Instituição

Situada no concelho de Almada, esta instituição de ensino privado, está rodeada de um espaço amplo, verde e uma zona residencial relativamente nova, constituída

⁷ Nesta tabela é feita a referência à valência de Jardim-de-Infância na instituição A, por esta ser de carácter privado, enquanto que na instituição é referido o termo Pré-Escolar por ser uma instituição pública.

essencialmente por moradias. Funciona num edifício com as valências de Creche, Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

Numa primeira fase, as instalações foram concebidas para os seguintes níveis de ensino: Creche, Jardim de Infância e 1º CEB. Contudo, dada a insistente procura de vagas para alunos do 2º CEB, no ano seguinte, a instituição aceitou matrículas para essa mesma valência de ensino. A vontade, entretanto, demonstrada não só pelos encarregados de educação, mas também pelos alunos, de prosseguirem os seus estudos nesta instituição, até ao final do 3º CEB, obrigou à sua ampliação, de forma a garantir a qualidade no que concerne a instalações. Desde então têm sido feitas algumas obras de melhoramento, bem como a reposição de novos equipamentos do parque infantil destinado às crianças de Creche e Jardim de Infância. Esta instituição orienta-se essencialmente pelas perspetivas pedagógicas do modelo pedagógico, Movimento da Escola Moderna.

Caracterização da sala lilás – primeiro momento de estágio

A sala lilás é uma sala ampla, com uma configuração aproximadamente de 48.40m² e com muita cor e vivacidade, é como posso caracterizar, este espaço que partilhei durante dez semanas. Dividida em cinco áreas de aprendizagem, a área dos jogos, a biblioteca, a área das construções, a área da dramatização e a área polivalente. Cada uma destas, é composta por materiais didáticos consoante as características e objetivos que cada área assim o permite.

Com base nas minhas observações, o grupo demonstrou ter autonomia nas suas brincadeiras e na manipulação dos materiais ao seu alcance.

No que diz respeito aos materiais existentes na sala, na minha opinião e também com base nas minhas observações, alguns destes deveriam ser substituídos, dado que já se encontram muitos deles danificados. Os livros são um grande exemplo disso, uma vez que todos eles estão com falta de folhas, algumas estão rasgadas e outras remendadas com fita-cola.

Caracterização do grupo da sala lilás⁸

No primeiro momento de estágio, vivenciei dez semanas com o grupo com idades entre os dois e os três anos, composto por dezassete elementos, dos quais doze eram rapazes e cinco raparigas. Em conversa com a educadora sobre as características do grupo, constatei que da sua totalidade, apenas quatro crianças frequentavam pela primeira vez a instituição, sendo que os restantes elementos transitaram com a mesma equipa pedagógica da sala vermelha. A maioria os elementos do grupo interagiam e adaptaram-se de forma tranquila, e segundo a educadora em conversa informal, num curto espaço de tempo.

A Rotina do Grupo

A rotina do grupo da sala lilás, (em apêndice tabela 2), foi pensada com base na agenda semanal do grupo, esta é considerada pela educadora uma rotina flexível. É importante referir que apenas a rotina diária do grupo da sala lilás será descrita, tendo sido este o contexto com maior duração de estágio e de certo modo onde se tornou mais evidente a importância da rotina na vida do grupo.

Assim, como Judith Evan e Ellen Ilfried, citados por Hohmann & Post (2011) referem que “Uma rotina é mais do que saber a hora que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas [...] as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (p.193).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) era o modelo pedagógico orientado pela instituição e como refere Sérgio Niza (2013), “ uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Citado por, Oliveira-Formosinho, 2013, p. 157).

Como tal, a rotina da sala lilás encontrava-se organizada do seguinte modo:

O **acolhimento**, realizado entre o período das 8h30m e as 9h, na sala laranja (par pedagógico da sala lilás) e, posteriormente das 9h às 9h30m, na sala lilás com a educadora e auxiliar. Este, como já referido anteriormente é um dos momentos mais importantes no decorrer do processo de adaptação da criança.

⁸ Sala correspondente ao primeiro momento de estágio

O **Momento do conselho da manhã** decorria entre as 9h30m e as 9h45m, um momento de acolhimento em grande grupo, onde se realizava a marcação das presenças e onde a educadora conversava com o grupo sobre as atividades a serem realizadas.

A **Merenda** da manhã realizada das 9h45m às 10h, um momento em que cada criança sentada à mesa disfruta de um pequeno reforço de refeição, como é o caso de fruta variada, cenoura, bolachas ou bolo.

As **Atividades de exploração planeada ou não planeada** entre as 10h e as 11h, é neste momento que a educadora realiza as atividades planeadas ou atividades de exploração livre. Este é um dos momentos onde nós adultos, podemos observar as crianças nas suas brincadeiras livres e interações entre os pares.

Os momentos de **Higiene** são uma constante ao longo do dia, no entanto segundo a agenda semanal, estas têm obrigatoriamente de ser realizadas antes da hora do almoço e posteriormente quando terminam a refeição, para se prepararem para a hora da sesta. Da parte da tarde este momento repete-se antes e depois da hora do lanche.

O **Almoço** decorria entre as 11h e as 12h, um momento que acontece no refeitório da instituição. A refeição era dada às crianças com calma e tranquilidade e de preferência sempre pelas mesmas pessoas, de forma a transmitir segurança às crianças, visto ser um momento agradável onde as conversas e as canções ajudavam a evitar ou suprimir situações de mau estar.

A **Sesta** decorria das 12h30m às 15h, era realizada na sala lilás, sala do grupo, o que lhes permite sentirem-se bem num espaço que é o deles ao longo de todo o dia. Acompanhadas com os seus peluches, fraldas, chuchas ou outros objetos, adormeciam ao som de músicas de embalar, cada criança na sua catre.

O **Lanche** tal como o momento do almoço, decorre no refeitório, das 15h30m às 16h. Sentados nos respetivos lugares, o grupo, consoante a ementa semanal, tem à sua disposição leite ou iogurte, pão (com manteiga; queijo; fiambre). Este torna-se um momento menos calmo, uma vez que se juntam mais crianças de outras salas no refeitório.

As **Atividades de exploração livre e regresso à família** decorrem das 16h às 17h30m, neste período as crianças brincam livremente na sala, sob o olhar atento da auxiliar. Se o tempo estiver bom, as crianças podem aproveitar para brincar no exterior ou ainda no espaço lúdico, que em dias de chuva é também ocupado por crianças de outras salas na impossibilidade de irem para o exterior. O regresso à família é, assim como o acolhimento, um momento importante no que diz respeito ao bem-estar da criança. É neste momento que os adultos responsáveis têm oportunidade de acalmar os pais, transmitindo informações sobre o dia-a-dia da criança.

Caracterização da sala verde – segundo momento de estágio

A sala verde tem a mesma configuração da sala lilás, no entanto é ligeiramente mais pequena. Composta por oito áreas de aprendizagem, sendo estas: a área da dramatização, área dos jogos, a biblioteca, a área da expressão plástica, a área das ciências e da matemática, a área da garagem, a área da escrita e a área polivalente. Como já referido anteriormente, cada área é composta por materiais didáticos adaptados à idade do grupo e às áreas onde se inserem. No que diz respeito à sua quantidade, neste último momento, o grupo tem à sua disposição um maior número de brinquedos e materiais com que pode brincar e explorar livremente. Comparativamente com o momento de estágio anterior, o grupo constrói mais brincadeiras com os brinquedos que têm à sua disposição, brincadeiras com sentido e onde envolvem os colegas para participar nas mesmas. Devido às atividades curriculares, o tempo que têm para poder brincar na sala, com os materiais e nas áreas é mais reduzido e entendo que o facto de terem menos tempo, o grupo acaba por aproveitar mais, havendo menos conflitos.

Caracterização do grupo da sala verde⁹

No segundo momento de estágio, vivenciei apenas duas semanas com o grupo da sala verde, correspondente à faixa etária dos três anos. Composto por dezanove crianças, dos quais onze são rapazes e oito são raparigas. Treze dos dezanove elementos do grupo, transitou da sala anterior (sala lilás), facilitando desse modo a minha integração e interação com o grupo, o que facilitou a minha aproximação e cumplicidade com as crianças que entraram pela primeira vez no grupo.

⁹ Sala correspondente ao segundo momento de estágio

Como também foi referido na reunião de pais, na qual estive presente, este é um grupo com algumas dificuldades no cumprimento de regras e limites, no entanto é curioso, interessado, participativo, ativo, autónomo e carinhoso.

Instituição B

Caracterização da Instituição

Esta instituição, de carácter público, situada no concelho de Almada, numa zona onde residem na sua maioria, população de etnia cigana, indiana, angolana e cabo-verdiana, resultado de movimentos migratórios de outros países e das ex-colónias. É de se destacar a existência de muitos bairros sociais onde habitam predominantemente famílias de baixos recursos económicos, baixo nível de escolaridade, desemprego de longa duração e/ou trabalho de vínculo precário que afeta sobretudo a população feminina e jovem. Por conseguinte, é importante considerar o meio no qual as crianças estão inseridas, uma vez que as suas aprendizagens (ou a falta delas) também poderão estar relacionadas com o ambiente social e familiar. O facto de a população pertencer a várias etnias, diversifica a forma de organização social, os valores e as religiões, que apresentam algumas características muito próprias e por vezes antagonismos.

O edifício onde o jardim-de-infância funciona, possui dez salas de aula normais, uma cozinha e uma biblioteca, enquanto o Jardim de Infância possui três salas de atividades, que comunicam interiormente com um espaço bastante amplo (polivalente), onde estão colocados os cabides de cada sala, e que dá acesso às casas de banho, dispensa de artigos de limpeza e salas das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Este espaço tem duas portas amplas que comunicam com o exterior, uma de acesso direto ao edifício escolar do 1º ciclo e a outra de acesso direto ao espaço de recreio.

O espaço envolvente ao edifício é bastante amplo, permite a deslocação livre das crianças durante os intervalos, com diversidade de árvores e espaços de terra.

Quando regresssei ao meu segundo momento de estágio, foram evidentes as alterações que o edifício onde funciona o jardim-de-infância sofreu, uma vez que foram feitas algumas obras de requalificação.

Caracterização da Sala B

A sala B é uma sala que enquanto futura profissional me faz refletir muito, não só pela sua disposição, que acabou por sofrer apenas uma única mudança do primeiro momento de estágio para o segundo, que foi a disposição das mesas, mas também pela forma como está organizada em função do grupo e das intencionalidades pedagógicas da educadora.

É uma sala que nos permite, em qualquer ponta, ter visibilidade para qualquer área. É também tido em conta, o cuidado de as crianças disporem de um lugar mais resguardado, que neste caso, é a área da biblioteca onde podem criar algumas brincadeiras ou simplesmente descansar. A sala é composta por dez áreas de aprendizagem, apesar de parecer serem muitas áreas, algumas destas estão localizadas próximas umas das outras, de forma a se interligarem.

No que diz respeito aos materiais existentes, todos estes estão bem conservados e encontram-se adequados, não só às faixas etárias como também às áreas a que se destinam. Uma vez que no primeiro momento de estágio, vivenciei parte final do ano letivo, observei uma sala com jogos e brinquedos diferentes, em conversa com a educadora chegámos à conclusão que o grupo não tem que ter à sua disposição todos os materiais desde o início, pois mais tarde não são desafiantes, nem são novidade. Introduzir jogos novos com intervalos de tempo faz com que possamos captar a atenção e curiosidade das crianças e tirar partido disso mesmo.

No que diz respeito ao mobiliário, a sala encontra-se equipada com mobiliário em bom estado, e adequado às idades das crianças. Dispõe ainda de um espaço destinado à arrumação dos materiais de desgaste (dispensa).

Caracterização do grupo da Sala B – primeiro momento de estágio

O grupo da sala B, é composto por vinte crianças mais concretamente doze rapazes e oito raparigas. Sendo esta uma sala de pré-escolar, o grupo tinha idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo a média cinco anos de idade. Muitos dos elementos já frequentavam a instituição e a sala com a mesma educadora, o que auxilia na adaptação e nas readaptações destas crianças.

No geral este era um grupo dinâmico, com muita criatividade, cooperação e com sentido de entreajuda. Um grupo que tinha uma grande autonomia na escolha das suas atividades e na realização destas, bem como na resolução de conflitos. Pelas conversas que a educadora tinha com o grupo, pelos conhecimentos que transmitia, pelo respeito mútuo, posso dizer que uma educadora que acredita nas crianças que tem à sua frente, consegue realizar um excelente trabalho e proporcionar momentos fantásticos às suas crianças.

A equipa de sala era composta por uma educadora, uma auxiliar e uma monitora de AAAF's. Uma equipa com coesão no trabalho desenvolvido em sala e ainda com uma boa ligação com todos os elementos do grupo e respetivas famílias.

Caracterização do grupo da Sala B – segundo momento de estágio

O grupo da sala B, composto por vinte e cinco crianças mais concretamente treze rapazes e doze raparigas, tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos. Comparativamente com o momento de estágio anterior, neste ano existiam mais duas crianças com três anos de idade. Onze dos vinte e cinco elementos já pertenciam ao grupo do ano transato, o que à semelhança da instituição anteriormente referida, facilitou no meu envolvimento com e no grupo de crianças, bem como no que diz respeito às adaptações e readaptações destas crianças à sala, à rotina e à equipa.

A mudança da equipa pedagógica, nomeadamente da auxiliar e monitora de AAAF's, não foi muito notória no grupo, uma vez que estão habituados a estar com todos os adultos envolventes em diversos momentos da rotina.

Apoiada pela minha observação, e comparando com o primeiro momento de estágio, as pequenas mudanças efetuadas na rotina diária do grupo, estas mudanças foram realizadas em função do grupo e consoante as suas necessidades e potencialidades,

foram a meu ver muito positivas na vida do grupo, principalmente em fase inicial, uma vez que grande maioria das crianças que está pela primeira vez a adaptar-se a este novo espaço, a esta nova instituição, à rotina e aos adultos.

A Rotina da Sala B

A rotina da sala B é uma rotina que nos leva a refletir sobre o papel do educador como gestor do currículo. Assim como referido nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar “ [...] gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação [...]” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). As observações registadas, os documentos produzidos no dia a dia, o contacto com a família ou outros membros da comunidade, são a base para que seja feita uma rotina diária pensada no grupo de crianças com que trabalhamos. Foi deste modo que a educadora cooperante organizou a sua rotina consoante as potencialidades e necessidades do grupo.

Em conversa informal com a educadora, no dia 15 de março de 2018, quando a questioneei sobre a organização da rotina e sobre o facto das crianças terem a oportunidade de brincar assim que chegam de manhã à sala nas diferentes áreas, esta respondeu “ Apercebi-me que assim que cá chegavam, queriam brincar nas áreas e que poderia tirar partido da vontade deles, pensei então em deixá-los brincar até à hora do lanche da manhã e dar início às atividades direcionadas e fazer o conselho quando regressam do recreio”. Com um sorriso no rosto acrescentou, “Vejo que eles são felizes assim e eu sou feliz com eles”.

A rotina da sala B encontra-se organizada da seguinte forma:

O momento do **Acolhimento/ Atividades de escolha livre e de projeto** eram iniciadas às 9h, no decorrer deste momento a educadora recebia as crianças na sala e auxiliava-as na marcação das presenças e na escolha da área da sala para onde queriam ir trabalhar. Contudo tive a oportunidade desde cedo de apoiar a educadora neste momento da manhã, possibilitando assim um maior diálogo individual ou em pequenos grupos com as crianças que chegavam à sala. Este é também um momento de atividades de escolha livre e de projeto, porque é dada a liberdade à criança de dar continuidade ou terminar algum projeto em que está envolvido, de o poder fazer durante este horário, sem ter de esperar pela hora das atividades e projetos.

O **Lanche** da manhã tem início às 9h45m, durante este momento as crianças sentam—se livremente nos lugares disponíveis e disfrutam de um lanche saudável. Como heróis da fruta¹⁰ todos os dias cada criança leva uma peça de fruta para o lanche da manhã. A assistente operacional, prepara antecipadamente a fruta e reparte-as por taças plásticas. Ao terminarem a sua fruta e o leite, cada criança dirige-se à casa de banho para realizar a sua higiene.

O **Recreio** tem início às 10h15m e tem uma duração de trinta minutos. As crianças brincam livremente no recreio da escola, com os brinquedos que têm à sua disposição, mas essencialmente criando brincadeiras com base no uso de “pedacinhos da natureza”, este termo é usado pelas crianças quando se referem a folhas das árvores, pequenos paus, pedras entre outros. Supervisionados por uma educadora responsável, pelas assistentes operacionais e ainda pelas monitoras das Atividades de Apoio e Animação à Família (AAAF's).

As **Atividades e projetos** são iniciadas às 10h45m, com o momento do conselho da manhã. Todos reunidos, dá-se início ao planeamento da semana, quando este é realizado à segunda-feira e do planeamento do dia, nos restantes dias da semana. Apesar de a agenda semanal ser feita em conjunto todas as segundas-feiras, a educadora aproveita este momento em conselho para conversar com as crianças sobre possíveis mudanças que sejam necessárias ser feitas. No entanto, este é também um momento dedicado a ouvir as crianças, sobre o que fizeram, o que as inquietou na hora do recreio... é sem dúvida um tempo dedicado a ouvir as crianças e os adultos. Depois do conselho dá-se início às atividades e projetos, ou como muitas vezes acontecia eram iniciadas depois da hora do almoço.

O momento da Higiene acontecia às 11h30m antes da hora do almoço. As crianças formavam uma fila à entrada de cada casa de banho (raparigas e rapazes), e sob o olhar atento de uma assistente operacional faziam as suas necessidades e a sua higiene.

¹⁰ “ O projeto « Heróis da Fruta – Lanche Escolar Saudável» é uma iniciativa de intervenção educativa de âmbito nacional promovida pela APCOI – Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, que visa motivar as crianças portuguesas até aos 10 anos a ingerirem mais fruta diariamente[...]”. (REGULAMENTO GERAL DO PROJETO «HERÓIS DA FRUTA», 2019).

O **Almoço** tinha início às 11h45m, as crianças eram acompanhadas pela educadora, pela assistente operacional e monitora das AAAF's até ao refeitório. Já sentados começavam por comer a sopa que já se encontrava a arrefecer. O papel dos adultos neste momento era apoiar as crianças na refeição, nomeadamente os que tinham mais dificuldade.

O **Trabalho de projeto e/ou atividade participada pelo adulto** era iniciada às 13h30m, no entanto a educadora ao chegar à sala tinha o grupo já sentado numa disposição em que todos se poderiam ver e em conversa explicava o que se sucederia.

O **Fim do horário letivo**, sendo esta uma instituição pública é às 15h30m, para algumas crianças é hora do **Regresso à família**, mas para outras crianças é tempo de irem para as **AAAF's**. A educadora acompanha as crianças que saem às 15h30m ao portão da escola, transmitindo aos pais as informações necessárias. Na sala ficam as crianças que dão continuidade às suas atividades na escola com as AAAF's, acompanhadas por uma monitora.

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação da Intervenção

Neste capítulo serão apresentadas e analisadas as intervenções realizadas em cada um dos contextos de estágio e ainda a análise de cada uma delas. São ainda analisadas as entrevistas realizadas às crianças e às educadoras cooperantes.

1. Intervenção nos contextos de estágio

Ao longo dos momentos de estágio, tive a oportunidade de observar e participar nos diferentes momentos da rotina diária dos grupos. Esta oportunidade que me foi dada assim como a liberdade de poder integrar a vida do grupo foram essenciais no que diz respeito à realização deste projeto. A observação foi, no meu ver, a minha maior ferramenta para poder refletir sobre as ações da educadora, das crianças e dos pais no decorrer deste processo assim como poder intervir de modo a ajudar, mas principalmente, confortar as crianças nestes momentos dolorosos.

É importante referir que as intervenções apresentadas neste capítulo, são intervenções espontâneas, querendo com isto dizer que não foram intervenções planificadas ou planeadas previamente. No entanto é de referir que todas estas intervenções foram pensadas para o bem-estar da criança e centradas nelas, com base nas minhas convicções, que visavam dar resposta às necessidades das crianças, às suas fragilidades, às suas angústias, aos seus interesses. Uma das minhas intervenções no segundo momento de estágio foi planeada, visto ter realizado entrevistas a um grupo de crianças.

1.1. Intervenção no contexto educativo de Creche – Instituição A¹¹

Como já referido ao longo do presente relatório, foi no primeiro momento de estágio na instituição A, que assisti ao episódio que tive como ponto de partida para a escolha do meu tema.

➤ Episódio 1

A M. chega à sala ao colo da mãe, a educadora dirige-se até à M. e cumprimenta-a com um tom de voz doce e uma expressão facial carinhosa. No entanto a M. esconde a cara junto ao pescoço da mãe e continua a chorar agarrada a ela. A educadora continua a conversar com a M. tentando incentivar que esta veja que os amigos estavam com saudades dela, pois esteve ausente duas semanas. A mãe depois de alguns minutos, colocou a M. no chão, mantendo-se ao seu nível, a educadora desceu também ela ao nível da criança e tentou confortá-la. Passado alguns minutos e visto ser a hora do conselho, a educadora pede às crianças que se comecem a sentar, a M. é acompanhada pela mãe que se mantém junto dela de forma a se sentir confortável.

¹¹ Sala lilás

Assim que a mãe viu que a M. já estava mais calma, saiu de modo despercebido, no entanto assim que fechou a porta a M. apercebeu-se que a mãe já não estava junto dela. Voltou a chorar, mas rapidamente a educadora a segurou no colo, à M. e ao seu bonequinho de peluche que não largou por um segundo.

(Nota de campo, 10 de outubro de 2017)

Para Winnicott (1975):

“o objeto transicional em si [...] é um monumento à necessidade desse contacto com o corpo da mãe, expresso de maneira comovente na insistente preferência da criança por um objeto que seja durável, macio, flexível [...]” (p.19)

Este episódio foi um momento que me marcou, pelo sofrimento da criança por não querer voltar para a instituição e pela angústia da mãe ao ver a filha a chorar, segundo Rodrigues (2017) “a angústia não engana, pois porta a verdade do ser [...] ultrapassar o estágio da angústia dá asas ao jogo com o inconsciente” (p. 17). Com este episódio, tive a oportunidade de perceber, o papel fundamental da educadora neste processo de adaptação. A observação no decorrer desta semana foi fundamental.

Em conversa informal com a educadora esta confirmou o seguinte:

“A M. começou a ficar mais ansiosa com o momento da separação da família, ficando um pouco chorosa”.

(nota de campo, 13 de outubro de 2017)

A ansiedade da mãe, juntamente com a da M., fez com que estas comesçassem a chegar mais cedo à sala, para que pudessem brincar juntas nas diversas áreas a fim da criança se ambientar ao espaço. À chegada a educadora conversava, durante o tempo livre, com a criança e com a mãe, método adotado pela mãe para que a menina não ficasse a chorar quando se fosse embora. A educadora, inicialmente deixou que tal acontecesse, no entanto mais tarde solicitou à mãe que não o fizesse, uma vez que segundo as regras da instituição, as crianças só podiam entrar e permanecer na sala quando um dos elementos da equipa pedagógica estivesse presente.

Para Cisele Ortiz (sd) “é nosso papel enquanto educadores atenuar ao máximo os efeitos que a separação casa/escola gera em crianças pequenas” (p.3).

Gradualmente a M. entrava na sala sozinha, despedindo-se da mãe sem chorar, mas sempre acompanhada pelo seu objeto de transição, permanecendo com este durante algum tempo até se sentir confortável em largá-lo.

(nota de campo, s.d.)

A compreensão dos adultos face a esta situação foi importante para que a criança se sentisse acolhida.

Não era apenas a M. que estava em fase de adaptação, também o V.P., uma criança que mostrava ser insegura, que chorava facilmente, interagia pouco com outras crianças e procurava com frequência o aconchego e auxílio dos adultos. No entanto, é importante referir que o V.P. ficou doente. Em conversa informal com a educadora percebi que o choro matinal, frequente ao longo de vários dias era uma manifestação da criança face ao seu mau estar físico, que se veio a verificar dias depois.

Este é um caso que me interessou no sentido em que o V.P. só regressou à instituição no mês de outubro, isto porque a mãe decidiu que a criança só regressaria à instituição depois do restante grupo ter realizado a sua adaptação durante o mês anterior, para que tivesse maior atenção e assim uma integração mais facilitada. Contudo sabe-se e como tenho vindo a referir ao longo do presente relatório, que a adaptação é um processo, que pode demorar meses. Em entrevista esse facto foi referido pela educadora cooperante:

“ [...] eu já tive muitas adaptações em que as crianças entravam na sala e parecia que me conheciam aos anos completamente à vontade e outras crianças que demoraram muito muito tempo a conseguirem fazer a sua adaptação, por vezes meses e acho que há fases em que nós só compreendemos que as crianças terminaram o seu processo de adaptação (pausa) passado quatro ou cinco meses, nós pensávamos que a crianças já estava completamente adaptada, e não, passado um dois meses ela demonstra-nos, não, neste momento é que a adaptação está feita. Portanto eu não consigo definir só numa palavra sem falar muito (gargalhadas) mas acho que uma das palavras, mas importantes será tranquilidade, respeito, confiança.”

(Entrevista à Educadora de Creche, 24 de maio de 2019)

➤ Episódio 2

Os momentos de transição, da rotina diária, são por vezes, impulsionadores para que as crianças em fase de adaptação se sintam desconfortáveis. Ao longo da minha observação na primeira semana de estágio, era nesses momentos de transição que a M. se sentia mais vulnerável e voltava a chorar até que algum adulto a acalmasse.

A educadora pediu para arrumarem a sala, a M. começou a chorar. Era tempo de arrumar para de seguida se sentarem a comer o reforço da manhã. Neste momento de aflição da M. dirigi-me até ela, deixando-me ficar ao seu nível e com um tom de voz doce disse-lhe:

M. vamos arrumar a nossa sala para depois comermos as nossas bolachinhas e irmos brincar para a rua um bocadinho, a Magda ajuda-te pode ser?

(nota de campo, 12 de outubro de 2018)

A M. continuava imóvel e a chorar, mas olhou-me nos olhos e entendeu que estava solidária com o que estava a sentir no momento. Uma vez que não consegui que ajudasse os colegas a arrumar a sala, decidi ir com a M. até à mesa onde se realizava a merenda da manhã e sentá-la no meu colo. Nesse momento já algumas crianças se encontravam sentadas e prontas a comer a bolacha que a auxiliar tinha distribuído. A M. aceitou apenas uma bolacha, que trincou algumas vezes e permaneceu encostada ao meu peito. Senti que nesse momento foi o ponto de partida para ganhar a confiança desta criança, começando assim a criação de laços afetivos entre as duas.

Terminada a merenda e já em comboio, para irmos até ao exterior brincar, a M. quis ir de mão dada comigo. Ao chegar ao recreio, tive a oportunidade de poder incentivar esta criança a brincar com os restantes colegas, num espaço com materiais diferentes e bastante apelativos. A educadora e auxiliar, tiveram em conta a minha tentativa de aproximação da M. e deixaram-me à vontade para fazer aquilo que achava estar certo naquele momento, dar-lhe colo no momento da merenda, ir de mão dada comigo a caminho do exterior e integrar-me nos momentos de brincadeira.

Episódio 3

(V. entra na sala de manhã e dirige-se a mim a chorar)

Estagiária- Bom dia V. estás boa?

V. – Eu queria ir com a mãe (agarrada à sua fralda de pano, chora junto ao meu peito)

Estagiária – Mas sabes que a mãe tem de ir trabalhar e que não te pode levar, não é V.?

V – Mas eu não queria vir para a escola (intensifica o choro)

Estagiária – Olha V. hoje um passarinho contou-me que vamos ter uma surpresa na nossa sala.

V. (olhou para mim com os olhos brilhantes, mas continuou encostada a mim)

(nota de campo, 27 de novembro de 2017)

Este momento foi gratificante para mim, apesar de ter feito ações semelhantes em dias anteriores, a V. até à data, ainda não tinha recorrido ao meu colo como aconchego no momento do acolhimento. Fazia-o primeiramente com a auxiliar que era o seu adulto de referência ou com a educadora. Tínhamos uma boa relação afetiva, mas ainda não tínhamos chegado a uma fase de vinculação como esta. Passou a dirigir-se a mim para que lhe pudesse dar o aconchego que necessitava.

➤ Episódio 4

Um episódio que me deixou particularmente sensibilizada foi sem dúvida o episódio quatro. O G. era uma criança, que posso dizer, tinha uma personalidade forte, não acatava o que era solicitado por um adulto, no entanto foi uma das crianças com quem estabeleci uma ligação afetiva muito especial.

Apercebi-me que teria de saber contornar as situações e não exercer poder de figura autoritária, muitas vezes exercida por um dos membros da equipa. Foi assim que consegui ganhar a sua confiança, mas principalmente a sua atenção.

Durante uma visita do orientador de estágio, fui até ao fraldário trocar a fralda ao G., mas fui surpreendida por um estalo seu.

Estagiária – (agarrando na sua mão) *Isso não se faz G., a Magda está muito triste contigo.*

G – (tentou levantar novamente a mão rindo-se)

Estagiária- *G. se voltas a fazer isso a Magda vai ficar muito zangada contigo, isso não se faz, não se bate.*

(terminei de lhe mudar a fralda e sentei-o no muda fraldas)

Estagiária - *Achas que fizeste bem em bater à Magda?* (na minha expressão facial foi evidente que não estava satisfeita com o que o G. tinha feito)

G – (olhou para mim com um ar triste) *Não...*

Estagiária – *Sabes que a Magda gosta muito de ti, mas não podes bater, nem à Magda, nem à I. (educadora), nem à M. (auxiliar), nem a nenhum amiguinho. Não se bate.*

Estagiária – Vamos embora, vamos almoçar.

(nota de campo, 12 de dezembro de 2017)

No dia seguinte, nós estagiárias, realizámos um teatro de Natal para as crianças das valências de creche e jardim-de-infância. Quando terminou a primeira sessão, ajudámos a transportar as crianças, que ainda não adquiriram a marcha, até à sua sala. Ao não me encontrar, o G. entrou na sala lilás e começou a chorar porque queria estar comigo. Nesse momento a auxiliar pegou no G. ao colo e veio até ao meu encontro, para que o acalmasse. Este foi um momento que me fez refletir, pois o G. percebeu que a sua atitude do dia anterior me tinha deixado triste, mesmo que já tivesse estado com ele durante a manhã e lhe tivesse transmitido que estava tudo bem. No entanto fui eu que fiz o seu acolhimento assim que chegou à sala juntamente com a mãe.

Da parte da tarde durante a hora da sesta a educadora disse-me:

Educadora – *Não sei como vai ser com o G., quando terminares o estágio, porque ele viu em ti uma figura de referência.*

(nota de campo, 12 de dezembro de 2017)

Por vezes enquanto estagiárias não nos apercebemos do impacto que podemos ter na vida das crianças com quem estamos a trabalhar e tanto aprendemos, este foi um momento que me marcou por saber que esta criança iria sentir a minha falta quando terminasse o estágio.

1.2. Intervenção no contexto educativo de jardim-de-infância – Instituição A¹²

M. e o V.P. são crianças mais seguras de si, apesar de estarem numa nova sala, com novas rotinas e de terem realizado uma nova adaptação, participam nas rotinas diárias de forma livre e espontânea.

O V.P., era um menino que no ano anterior recorria com frequência ao apoio e auxílio do adulto, pude verificar que era mais independente, exemplo disso é o episódio seguinte:

➤ Episódio 5

Depois da hora da sesta o V.P. foi das últimas crianças a levantar-se. Sentado na ponta do catre, pega no sapato e começa a calçar-se sozinho. Apesar das dificuldades, perguntei-lhe se queria ajuda, mas rapidamente abanou a cabeça a dizer que não e continuou com persistência na sua tarefa. ¹³

(nota de campo, 1 de outubro de 2018)

Este episódio ocorreu no primeiro dia do ano letivo do V.P., como já referido anteriormente. Esta criança, só iniciou o seu ano letivo no mês de outubro, por escolha da mãe, visto querer que seja um momento em que a atenção é maior, na sua opinião, para o seu filho, não implicando também a adaptação das novas crianças.

Na minha opinião o V.P. quando regressou à instituição notou-se efetivamente que era um menino que não parecia estar a realizar uma nova adaptação, parecendo que já conhecia a rotina do grupo, o lugar dos materiais, entre outros aspetos. Posso afirmar que o papel que a educadora e a auxiliar têm nesta fase de adaptação é importantíssimo para que seja feita uma boa adaptação e readaptação das crianças. É importante ter em conta que devemos ouvir os pais das crianças para que os possamos também ajudar e compreender.

Ouvir e compreender os pais é um dos pontos que me fez refletir muito nos dois momentos de estágio. O episódio que se segue é exemplo disso:

¹² Sala verde

¹³ Figura 1 em apêndice

➤ Episódio 6 ¹⁴

Sendo esta uma instituição privada, permite que as crianças, antes do começo do ano letivo, tenham a possibilidade de frequentar uma manhã com o grupo e respetiva equipa pedagógica, de modo a proporcionar maior facilidade de se ambientarem à instituição, aos amigos da sala, às rotinas (momentos principais) e aos adultos com quem irão partilhar a sala.

O V.R. era um menino que ao chegar de manhã à sala choramingava e não queria que a mãe se fosse embora, de acordo com Gomes-Pedro, Nugent, Young, Brazelton, & al., (2005) “a diminuição da proximidade em relação ao objeto da vinculação conduz ao seguimento, à procura, à dependência e ao choro, com o objectivo evidente de restabelecer a proximidade” (p.343).

No entanto o V.R. era uma criança que participava com muito entusiasmo em todas as atividades e momentos da rotina, mas o momento de separação da mãe era sempre o mais complicado. Necessitava de ter consigo o seu objeto de transição, um pequeno boneco de peluche e a sua chucha. É importante referir, que era nesses momentos de maior sofrimento para a criança, que a educadora permanecia junto desta, conversando, dando-lhe carinho e atenção. Era sem dúvida imprescindível este momento com o V.R. para que se sentisse bem acolhido e entendido por aqueles que o rodeavam. Era também muito importante para a mãe, que ao deixar o filho de manhã na sala, sentisse que este ficava bem junto da educadora, que esta lhe dava a devida atenção, mas acima de tudo que o compreendia.

Citando Gomes-Pedro, Nugent, Young, Brazelton, & al. (2005), “o papel essencial dos comportamentos de vinculação durante a infância está na base do aconselhamento profissional aos pais [...], aconselhamento este que se aplica à primeira infância, quando um pai ou mãe podem sentir uma necessidade especial de orientação” (p.343).

Um dos momentos de transição da rotina diária, era marcado pelo choro do V.R.. Assim que dávamos início à higiene para seguidamente nos dirigirmos para o refeitório na hora do almoço, esta criança dizia a chorar que não queria dormir. Desse modo o V.R. assumia já saber a rotina diária do grupo.

¹⁴ Episódio retirado do trabalho académico “ Reflexão Retrospectiva sobre a Intervenção Pedagógica e Adaptação em Creche e Jardim-de-Infância”, da unidade curricular de Estágio em Educação de Infância III

Ao dar-lhe a sopa, ou até mesmo o conduto, o V.R. começava a chorar e a dizer que não queria dormir e se poderíamos ligar à mãe, no entanto se lhe disséssemos que o faríamos, continuava a comer, realizava a sua higiene e deitava-se na sua catre agarrando-se ao seu objeto de transição.

(nota de campo, 4 de outubro de 2018)

Sentada ao seu lado disse:

Estagiária – A Magda está aqui, vamos dormir um bocadinho sim, a Magda fica aqui ao teu lado.

V.R. – A mãe já vem a caminho?

Estagiária – Já meu amor, já vem a caminho.

V.R. – Já vem na ponte?

Estagiária – Sim, a mãe já vem na ponte, mas está trânsito. Assim que tu acordares a mãe já cá está.

Ficou mais calmo, uma vez que era visível o seu estado de inquietação e adormeceu passado alguns minutos sendo embalado por mim.

(nota de campo, 4 de outubro de 2018)

Enquanto adultos responsáveis pelo grupo, neste momento de adaptação de início de ano letivo, é extremamente importante darmos a devida atenção às crianças para que se possam sentir compreendidas. Contudo também a mãe da criança precisa dessa atenção e compreensão. No decorrer do dia, a educadora, comunicava através de uma plataforma¹⁵, usada pela instituição para partilhar fotografias da criança, feliz e sorridente, a brincar ou a realizar alguma atividade. Estas ações da educadora têm muita relevância para tranquilizar os pais.

Como nesta instituição é dada aos pais a possibilidade de as crianças frequentarem a instituição antes de iniciarem efetivamente o ano letivo, o V.R., frequentou uma manhã no mês de agosto. Assim como referiu a educadora, em conversa informal, enquanto falávamos do V.R.:

“O V.R. no ano anterior (mês de agosto), veio passar uma manhã à nossa sala e quando regressou a casa, questionava a mãe dizendo “já é amanhã que vou para a sala da professora I. mãe?”

(nota de campo, dia 4 de outubro de 2018).

¹⁵ Chiddiary

O facto de ser um menino que se expressava bem facilitou o diálogo quando não se sentia bem-disposto, o que na minha opinião é muito importante durante este processo.

Questionei novamente a educadora, uma vez que precisamente no mesmo dia de manhã, o V.R. ter chorado, quando a mãe o trouxe para a sala. Ficou com o menino durante algum tempo na área do faz-de-conta. Nesse momento, tentei aproximar-me e transmitir à mãe palavras de aconchego, nomeadamente sobre a felicidade com que o menino tinha ficado no dia anterior e a forma positiva como participou em todas as atividades.

Abordei, portanto, a educadora, sobre o facto de a mãe permanecer na sala durante um espaço de tempo, e se era costume fazê-lo quando a criança oferecia alguma resistência no momento de separação da mãe, referiu o seguinte:

“Nos primeiros dois dias, a mãe ficava um pouco na sala de manhã, depois como vi que o menino ficava bem, pedi para se começar a ausentar. Nos primeiros três dias, o V.R. não dormiu a sesta por opção da mãe, mas por sugestão minha o V.R. começou a ficar o dia todo no colégio e a dormir.”

(nota de campo, dia 4 de outubro de 2018)

1.3. Intervenção no contexto educativo de Pré-Escolar – Instituição B

A chegada de um novo adulto à sala é sempre motivo de curiosidade por parte das crianças, no entanto por serem um grupo já habituados a receberem estagiárias, fui recebida de braços abertos pelo grupo e com muita curiosidade.

➤ Episódio 1

O mimo e o afeto são as palavras de ordem no grupo da sala B. Foi no segundo dia de estágio que fui surpreendida por uma das crianças do grupo enquanto falávamos dos abraços e do bem que estes nos fazem.

A. – *Sabes quantos abraços precisamos por dia para sermos felizes?*

Estagiária – *Não A., quantos abraços são precisos?*

A. – *Doze abraços.*

Estagiária – *Uau, então quer dizer que eu sou uma sortuda, porque recebo mais que doze abraços por dia. (espelhei no meu rosto a felicidade que senti naquele momento)*

A. – *(Deu-me um abraço apertado)*

(nota de campo, 13 de março de 2018)

➤ Episódio 2

No segundo momento de estágio pude observar a difícil readaptação do F.E. Uma criança que já se encontrava no grupo, com a educadora desde ano anterior, no entanto, em conversa com esta disse-me:

“O F.E. desde junho que não frequentou mais a escola, regressando apenas em setembro, o que dificultou a sua readaptação, ainda para mais depois de ter nascido a irmã mais nova, também no mês de setembro.”

(nota de campo, 11 de outubro de 2018)

É uma criança que se desinteressava pelas atividades desenvolvidas, dizendo que não queria ir para a escola, chegando a dizer-me o seguinte, numa manhã ao chegar à escola muito choroso.

F.E. - *Não gosto desta escola Magda.*

Estagiária - *Não gostas porquê?*

F.E. - *Quero ficar em casa com a minha mãe, não quero vir para aqui, não gosto.*

(nota de campo, 11 de outubro de 2018)

Sendo este menino, uma criança de etnia cigana, também é necessário compreender que grande maioria das vezes no ano letivo anterior faltava para ficar com a mãe ou com os avós, deixou também de ser o irmão mais novo deixando de ter a atenção que tinha da parte dos pais. Em conversa informal com a educadora e comigo, a mãe desabafou que sentia que não lhe dava a atenção que devia e que notava que ele sentia muito essa falta. Nesse momento o papel da educadora foi fundamental, no sentido em que tranquilizou a mãe, dando-lhe algumas palavras de apoio e dizendo que quando F.E. chegava à escola mais triste e a chorar há sempre um colo que lhe é dado. Montagner (1993) refere que “a criança consegue, muito antes do fim do primeiro ano, estabelecer ou restabelecer formas variadas de interação com outras crianças da mesma idade quando se encontra separada da mãe e da família, sem cingir-se à sua angústia” (p.213).

No entanto, este foi, a meu ver, um caso, não relacionado com a adaptação, mas sim a readaptação a um espaço que não era desconhecido para a criança.

➤ **Episódio 3**

As representações gráficas são um meio de conseguirmos chegar até às crianças, principalmente se for uma atividade do seu interesse. Numa manhã, quando estava sentada entre o D. e o D.G., duas crianças que demonstravam particular interesse em fazer desenhos. Questionei-os se gostariam de desenhar a escola como eles a vêem.

Estagiária – *Gostavam de fazer um desenho da nossa escola?*

D.G. – *Sim*

D. – *Sim Magda, mas eu faço o meu e o D.G. faz o dele?*

Estagiária - *O que acham de a Magda pedir à A. uma folha grande e desenharem os dois nessa folha a nossa escola?*

D. – *É fixe!*

D.G. – *É uma boa ideia, podíamos perguntar ao M. se também quer desenhar.*

Estagiária - Sim quem quiser pode participar.

(nota de campo, 7 de maio de 2018)

Com este pequeno projeto, no momento da comunicação o grupo expressou aquilo que sentia ao estar na escola que frequentava e principalmente como a viam. Decidiram usar muitas cores, porque como disse o D. “é uma escola feliz”.

Tornou-se assim num projeto que captou a atenção de grande parte do grupo, onde a maioria das crianças estiveram envolvidas. O seu resultado pode ser observado em apêndice¹⁶.

¹⁶ Figura 2 em apêndice

2. Concepções das educadoras - análise das entrevistas

Para a análise das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, recorri a uma análise de conteúdo. Uma análise do discurso, incidindo num conteúdo semântico, interpretado em função do sentido dos objetivos da minha investigação. Interroguei as educadoras de modo a procurar o seu ponto de vista em função da minha questão de partida.

Realizei uma comparação de fragmentos do discurso de cada educadora entre si, e a comparação entre as duas entrevistas, de modo a permitir-me perceber as suas concepções.

Realizei uma análise pergunta a pergunta e resposta a resposta, Numa análise mais tradicional, as perguntas poderiam ser consideradas as categorias, pensadas *a priori*, para estudar o discurso dos entrevistados. Considerei a perspetiva na minha análise do sentido de Bardin (1988) “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial inédito (o não-dito); retido por qualquer mensagem” (Bardin, 1988, p104).

No que diz respeito à primeira questão: *A entrada de uma criança para a creche/pré-escolar é uma fase crucial. O que pensa acerca disso?*

A educadora de creche refere que é um dos momentos em que os educadores devem dar todo o seu esforço. Em que a atenção deve ser dada não só à criança, mas também aos pais, no entanto salienta que não nos devemos descurar do restante grupo. É sem dúvida um dos momentos em que se consegue construir uma relação, criar afinidade e ganhar a confiança da criança. Concluindo a sua resposta do seguinte modo “É uma fase muito importante”. (Educadora de creche)

Por sua vez a educadora do pré-escolar, concorda também que este é um momento muito importante para a criança, no entanto reconhece que este é um momento importante quer para as crianças como para quem a recebe, “Quem recebe, recebe também uma criança que não conhece, não é? Portanto é um momento muito importante, realmente o primeiro encontro, os primeiros dias, os primeiros contactos, é um tempo de conhecimento de ambas as partes [...]”. (educadora pré-escolar)

Ambas as educadoras estão conscientes que a entrada para a escola é um momento crucial na vida da criança.

A segunda questão: *Considera que esta fase, seja difícil para a criança?*

A educadora de creche e do pré-escolar, concordam que é uma fase difícil para a criança, no entanto a educadora de creche, salienta que é também uma fase difícil para a família que “nós precisamos muito de puxar a família, de confortar também a família, não só para que ao final do dia quando a criança também vá para casa possa haver uma, uma conversa positiva, um clima positivo de confiança [...] Sem dúvida é uma fase complicada e que nós temos que estar com mais atenção “.

A terceira pergunta, *Pensa que seja importante para o futuro da criança?* foi relevante uma vez que ambas as educadoras tocaram em pontos distintos, mas que nos levam a analisar aspetos centrais a ter em conta neste processo. A educadora de creche refere que esta é sem dúvida uma fase importante no futuro da criança, isto porque “se nós não fizermos uma adaptação tranquila, se não fizermos uma adaptação [...], positiva, é este tempo da adaptação que nos vai [...] traçar o caminho de como essa criança vai ficar o resto do ano letivo. Se a adaptação não for positiva, não vai haver uma adaptação, ou seja, a criança vai levar o resto do ano todo a adaptar-se”. Por outro lado, a educadora do pré-escolar, vai mais longe e fala sobre uma experiência positiva e negativa na vida de uma criança.

“Uma experiência negativa é uma coisa que marca muito não é? As experiências positivas também nos marcam, mas as negativas são aquelas que temos mais dificuldade em ultrapassar e uma criança que tenha uma má experiência logo de início, vai demorar bastante tempo a ultrapassar aquela primeira imagem [...] primeiro que se consiga ultrapassar uma má experiência demora bastante tempo”. Neste sentido e reforçando o dito da educadora, Sanches (2019) refere que, nos primeiros anos de vida, o cérebro está em maior transformação, nomeadamente nos dois primeiros anos de vida da criança. Sendo nesses anos, “em que as experiências têm um impacto muito maior porque influenciam a forma como ele se vai moldando e transformando. Nesses primeiros anos são criadas, mas também perdidas, milhares de ligações neuronais em função de todas as experiências que vamos vivendo” (p. 25). Torna-se assim decisivo até para a saúde da criança proporcionar uma boa experiência de adaptação às crianças.

Relativamente à quarta questão: *O que faz para apoiar a criança nesta fase?*

A educadora de creche remete-nos para o papel dos adultos de referência, ou seja, os adultos a que as crianças recorrem sempre que necessitam “ [...] uma das coisas mais importantes é a criança, mesmo depois acabando por se adaptar com a equipa,

ela vai sempre optar por uma como seu apoio de referência, como o seu adulto de referência, [...] vai sempre haver uma que vai ser a base de segurança [...] é respeitar muito isso. Porque se nós conseguirmos que a criança tenha uma base de confiança de respeito de, com muito sentimento muito afetuosa com uma pessoa vai ser mais fácil todas as outras e todas as outras crianças chegarem a essa criança [...] depois desse adulto, permitir também que os outros também entrem de ajudar de apoiar, acho que se vai acabar por adaptar ao resto do grupo”.

A educadora do pré-escolar, vai ao cerne da questão e refere que nesta fase é “[...] uma fase de muita disponibilidade [...], de o ouvir, de estar atento às solicitações que ele faça, de tentar ler os comportamentos e depois falar com os pais sem ser logo diretamente com a criança. [...] o que eu faço inicialmente é explicar à criança que a sala é deles, que podem brincar, também tenho o cuidado de logo de início não ter muita coisa não é? [...] muito a observação e muita conversa com os pais a tentar perceber as reações que não entendemos tão bem”.

À questão *Como definiria o processo de adaptação?* A educadora de creche refere que este “[...] sem dúvida tem de ser tranquilo, mas eu não acredito que exista sempre essa tranquilidade [...] todas as crianças têm muitas individualidades, [...] já tive muitas adaptações em que as crianças entravam na sala e parecia que me conheciam aos anos completamente à vontade e outras crianças que demoraram muito muito tempo a conseguirem fazer a sua adaptação, por vezes meses e acho que há fases em que nós só compreendemos que as crianças terminaram o seu processo de adaptação [...] passado quatro ou cinco meses, nós pensávamos que a crianças já estava completamente adaptada, e não, passado um dois meses ela demonstra-nos, não, neste momento é que a adaptação está feita [...] uma das palavras mais importantes será tranquilidade, respeito, confiança”.

Por outro lado, a educadora do pré-escolar assume o processo de adaptação como “[...] um processo de adaptação é o a fase de chegar, não é, de chegar e começar a estar e a sentir segurança no estar e depois a apropriação. Porque a criança só se pode considerar adaptada, integrada quando se apropriou daquele espaço como um espaço dela, enquanto a criança não se sentir segura e não sentir que aquele espaço lhe pertence e tem ação naquele espaço [...]”.

Por fim e em resposta à última questão *O que pensa do papel dos pais neste processo?* ambas concordam que têm um papel fundamental e essencial, sendo que a educadora de creche refere que “[...] nós precisamos muito desse feedback positivo, deste desta confiança [...], ou seja um pai, eu sei que não é fácil que quando entrega

uma criança seja pela primeira seja pela segunda vez num colégio onde não conhece o educador, não conhece a equipa seja complicado, mas se vamos arrastar a situação se vamos demorar algum tempo a criança vai começar a ficar cada vez mais ansiosa e pensar – bem se calhar esta ansiedade é o meu pai que não confia, é o meu pai que se calhar não me quer deixar neste sítio, e tudo dificulta a adaptação. Portanto sem dúvida tem de ser uma relação muito positiva de confiança e tranquilidade”. A educadora de pré-escolar refere que “[...] de início não podemos contar só com a criança para a conhecer, nós vamos observar a criança, mas os dados, a maior parte dos dados são os pais que nos vão dar. Até porque a criança não vai muitas das vezes connosco ser completamente clara [...]”.

Com estas entrevistas, identifiquei as práticas de cada uma das educadoras, a coerência no que diziam, no que sentiam e no que faziam, nas suas práticas, nos seus contextos com os grupos de crianças. Quando temos adultos conscientes da importância do processo de adaptação das crianças, é de se valorizar visto que estão abertos aos sentimentos e inquietações das crianças e dos pais.

3. Análise das entrevistas às crianças

Do ponto de vista metodológico tenho consciência que quer a realização, quer a análise das entrevistas realizadas às crianças da instituição B, tem muitas fragilidades. A falta de experiência na realização de entrevistas a crianças foi um dos pontos que me leva a refletir. No entanto, com base nas informações recolhidas, achei importante analisar as entrevistas pela riqueza da informação que nos dão.

No primeiro momento, da instituição B, decidi realizar entrevistas a sete crianças finalistas do pré-escolar. Estas entrevistas, podem ser lidas na íntegra em apêndice. Todo o trabalho de observação foi fundamental para a construção das perguntas que conduziram as entrevistas.

Esta experiência foi a meu ver enriquecedora, pois permitiu-me ter uma maior consciência do olhar das crianças sobre o nosso trabalho e face às suas vivências. O facto de ter realizado as entrevistas, dentro da sala, permitiu que as crianças estivessem mais disponíveis e abertas à minha intervenção.

É de salientar que as entrevistas foram realizadas no dia 21 de maio de 2018, ou seja, já tinha com estas crianças um vínculo afetivo que me permitiu chegar até elas.

Analisando as respostas à primeira pergunta, *“Lembras-te da primeira vez que vieste para esta escola? Conta-me como te sentiste.”*, é possível dizer que seis crianças responderam que se sentiram bem quando foram pela primeira vez para a escola. Apenas uma criança a I. refere que se sentiu mal, na realidade esta é uma criança que ao chegar de manhã à sala precisava do seu momento junto de um dos adultos da sala, recebendo atenção e segurança, só depois se integrava no grupo.

Por sua vez, à segunda pergunta, *“Gostas de estar aqui na escola?”*, todas as crianças responderam que gostavam da escola, dando a entender que as crianças se sentem bem e felizes quando chegam à escola. O S. desenvolvendo a sua resposta disse *“Sim, porque esta escola é boa para as crianças, por causa que tem bom recreio e bom almoço”*.

À pergunta *“O que gostas menos gostas de fazer aqui na escola? E o que gostas mais?”*, tive o intuito de perceber quais os gostos das crianças. É possível verificar que a maioria das crianças respondeu sobre o que mais gostava e menos gostava de fazer dentro da sala, e não no geral, na escola.

O momento da separação da família durante o acolhimento, é um momento doloroso para as crianças, que as deixa tristes, no entanto o D.G. diz que se sente bem, porque é

feliz, quando lhe perguntei “*Conta-me o que é que tu sentes no teu coração, quando a mãe/pai te vem trazer à escola?*”

A última pergunta, “*Se tu fosses o professor o que é que tu fazias?*”, foram dadas respostas que nos fazem refletir sobre a nossa profissão e sobre as práticas. Quando questionei as crianças sobre aquilo que fariam se fossem eles os professores, no geral estas crianças vêm o adulto, nomeadamente a educadora, como uma figura de autoridade.

A - *Dizia coisas importantes [...]*

D - *Dizia acabar os trabalhos. Dizia voltar para os lugares. Quando tocava dizia “tá na hora de ir para o recreio e intervalo”.*

S - *Fazia deixar brincar um pouco e depois quando dissesse arrumar eles arruma e depois vamos lanchar [...]*

Gostaria de refletir que o trabalho que é feito pela educadora não é de todo, uma prática onde exerça autoridade excessiva. No entanto as crianças têm a educadora como um adulto de referência, identificam-se com ela:

I – *[...] Quero ser professora quando eu for grande.*

Evidenciam outras dimensões da prática da educadora:

J - *Brincava com os meninos.*

DG - *Fazia os conselhos.*

(entrevista crianças, 21 de maio de 2018)

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, não só pelo seu processo de realização, mas principalmente pela reflexão que nos “obriga” a fazer para analisar as respostas e a nossa prática, evidentemente que este procedimento necessitava ser mais aprofundado.

Capítulo V - Considerações Finais

A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. [...] Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente.

Zabalza (2008)

A escolha do tema do presente relatório foi, um dos pontos de partida para a sua realização, no entanto por ser um tema que já tinha em mente, facilitou-me a tarefa, que costuma ser difícil para muitos estudantes. A nível mais prático, numa fase inicial senti dificuldade em conciliar o papel de estudante, estagiária e investigadora em simultâneo. O que me levou a encontrar estratégias que permitissem o equilíbrio entre estes três papéis. No que diz respeito às intervenções, estas revelaram ser também uma dificuldade na medida em que não era imediato para mim perceber que tipo de intervenções poderia mobilizar no relatório que visassem uma melhoria de alguma situação. Foi depois de aprofundar o tema, e com o apoio de alguns professores, nomeadamente da minha orientadora, que me fui consciencializando de que as intervenções segundo o tema escolhido passam muito pelo atentar às crianças, por nos disponibilizarmos verdadeiramente para as escutar e compreender. O primeiro momento de estágio impulsionou a projeção da constituição dos temas e subtemas a abordar ao longo deste projeto.

O processo de adaptação das crianças é um processo delicado e importante que envolve a criação de laços de confiança entre os três elementos do triângulo, as crianças, as famílias e a equipa pedagógica, destacando-se nesta última, a figura do educador (Portugal, 1999).

Este é um processo, que origina sofrimento nos três elementos do triângulo, causando angústia no momento de separação das crianças e das famílias. Este sofrimento pode ser também experimentado pelos educadores, visto que também vivenciam de perto o processo de adaptação. Foi por esse mesmo motivo que decidi desenvolver o presente estudo, uma vez que enquanto futura educadora de infância, amedrontava-me o facto de não proporcionar às crianças uma adaptação tranquila, transmitir os meus receios e ansiedade. Estar disponível para apoiar também as famílias, nomeadamente os pais como já referido anteriormente, no decorrer deste processo de adaptação, é também

papel essencial do educador, refiro um aconselhamento profissional aos pais, aconselhamento necessário quando um pai ou uma mãe podem sentir a necessidade de orientação (Gomes-Pedro, Nugent, Young, Brazelton, & al., 2005).

Esta reflexão levou-me a procurar responder à questão de partida: *Como promover uma boa adaptação das crianças em contexto de Creche e Jardim de Infância?*

Ao longo de todo o projeto fui-me questionando sobre o que era realmente promover uma boa adaptação às crianças. A relação afetiva é como referido no capítulo do enquadramento teórico e evidenciado no capítulo das intervenções, fundamental para o desenvolvimento social da criança. Tão importante como promover momentos de aprendizagem ricos, é parar e ponderar se as crianças estão realmente felizes e se sentem bem na instituição e na sala. Para Tristão (2004) citado por Correia (2018) “a atividade profissional da educadora de creche é marcada pela subtileza das ações quotidianas, que são quase impercetíveis e, muitas vezes, não são percebidas dentro da rotina diária” (P.120).

A minha maior preocupação foram os momentos de aproximação e afeto entre mim e as crianças com quem estagiei¹⁷, proporcionando-lhes momentos felizes e de criação de laços afetivos, comigo e com outras crianças. Prados (1999) citado por Lopes, Magalhães, & Mauro, (2003) defende “que as crianças aprendem a manter relações sociais, a desenvolver uma compreensão empática e ainda a ajustar-se às normas sociais através de experiências com amigos” (p.89).

Estou convicta, apoiada pela pesquisa teórica, que é fundamental ser uma educadora disponível a ouvir, a compreender a estar solidária com as crianças e famílias com que irei trabalhar. O principal objetivo numa adaptação é fazer com que as crianças se sintam felizes e seguras num lugar que lhes é desconhecido, mas que será o delas. Os pais têm uma importância enorme neste processo, pois como referiu a educadora cooperante da instituição B, são eles que nos orientam sobre o que as crianças gostam e não gostam, sobre as suas necessidades e potencialidades, porque num estado inicial de adaptação não podemos contar apenas com as informações que recolhemos das observações que fazemos das crianças, nem mesmo daquilo que estas nos dizem e quando o conseguem fazer.

As famílias tornam-se assim a nossa maior parceira no que diz respeito ao aprofundamento do conhecimento das crianças que estão connosco, Oliveira-

¹⁷ Ver figura 4 em apêndice

Formosinho (2000) citado por Correia (2018), afirma que “a interação a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras”, Correia (2018), acrescenta ainda que esta interação, “se alicerça na coletividade e na colaboração mútua, onde as dimensões do cuidado e da educação a todo o momento se entrelaçam, entrecruzam e se complementam, estando uma dimensão permanentemente presente na outra” (p.96).

Por sua vez, Katz (1993) citado por Correia (2018) “considera que a profissionalidade se relaciona com o crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (p. 109). Enquanto futura profissional pretendo desenvolver junto das crianças e famílias, uma profissionalidade com base nos meus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo desde então a dimensão ética desta profissão.

Ainda com base na profissionalidade, gostaria de sublinhar a importância de uma boa harmonia e bom ambiente entre os elementos da equipa pedagógica, para que seja possível realizar um bom trabalho em equipa. (Remeto para a figura 3 em apêndice, que espelha a boa disposição e cumplicidade entre a auxiliar e a estagiária, é possível verificar a alegria sentida por um momento de diversão). Uma frase que nunca irei esquecer e que me marcou foi de um professor do primeiro ciclo do ensino básico desta mesma instituição, que durante a hora do almoço me disse:

“Magda nesta escola somos felizes, não só porque fazemos o que mais gostamos, mas porque temos uma equipa espetacular”. Foi isso mesmo que vivenciei durante dez semanas de estágio, momentos de felicidade com trabalhadores apaixonados pelo que faziam e crianças felizes por estarem numa escola “feliz”.

Foi com base nas minhas observações e vivências, que abordei a minha orientadora para a realização de entrevistas a crianças finalistas, pois seriam crianças que comunicavam com maior facilidade e porque se encontravam há mais anos na escola em questão. Tinha como objetivo compreender os sentimentos das crianças face à escola, principalmente, como lidavam com o momento de separação no acolhimento. Como referi foi um processo de grande interesse, com resultados que merecem reflexão, mas com fragilidades metodológicas devido à minha pouca experiência com este procedimento.

Em relação às entrevistas às educadoras cooperantes o seu dito permitiu-me aprofundar e aumentar o conhecimento da problemática em estudo. Considero assim que tenha sido uma mais valia a realização das entrevistas, ao invés de um inquérito

por questionário escrito, penso que houve uma maior espontaneidade no discurso. Esta foi uma experiência que sinto que me tenha enriquecido, uma vez que há todo um trabalho de preparação das questões a serem colocadas e posteriormente de transcrição e análise das mesmas.

Os estágios curriculares permitem-nos ter um olhar analista e crítico sobre a profissão, sobre as atitudes e comportamentos dos educadores, no entanto sensibilizou-me particularmente, o facto de quer nos estágios como também nas unidades curriculares, haver um incentivo a pensar em nós próprios, a nos conhecermos mais e melhor a confrontarmo-nos com as feridas que carregamos do passado, que nos levam a refletir sobre as nossas atitudes e comportamentos. Com a realização deste projeto de investigação, para além de toda a experiência na sua realização, consegui observar, refletir, descobrir, confrontar, vivenciar, experimentar, falhar, procurar saber mais e melhor, voltar a tentar... Foram estas situações importantes que me permitiram crescer.

Ao concluir este projeto, reflito sobre o meu percurso académico e objetivos que delinee. Independentemente dos obstáculos que a vida me colocou, consegui cumprir os objetivos aos quais me propus, construindo diversas aprendizagens que levarei para o resto da minha vida.

Termino este projeto com a seguinte citação:

“[...] nós, educadores de infância, sabemos agir como ninguém em contextos educativos alargados, na rua, no bairro, nas bibliotecas e ludotecas, nos museus, nos hospitais, nos lares, nas creches, nos jardins de infância... Contudo, temos muito a fazer para que um dia nos reconheçam com um papel diferente daquele de “entreter crianças que os pais deixam nos infantários” (Silva, A. 1993, citado por Correia 2018 p. 115).

Durante muito tempo ficava aborrecida com as pessoas que me diziam que, esta era uma profissão em que passávamos o dia a brincar com as crianças, no entanto com este projeto mudo definitivamente essa visão, esta é sem dúvida a profissão pela qual me apaixonei e que pretendo defender e orgulhar todos os dias.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Andrade, M. I. (2016). *O Processo de Adaptação e a Importância do Acolhimento na Educação Infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - Rio de Janeiro.
- Antunes, N. L. (2019). *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento*. Alfragide: Lua de Papel.
- Anzieu, D., Bowlby, J., Chauvin, R., Duyckaerts, F., Harlow, H. H., Koupernik, C., . . . Zazzo, R. (1978). *A Vinculação - " Attachement"*. Lisboa: Socicultur.
- Araújo, R., & Lima, R. P. (Junho de 2002). Contribuições da etologia comparada para uma nova percepção da comunicação humana. *Margem*(15), 223-236.
- Argento, H. (s.d.). Teoria Construtivista. Obtido de <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2018). *O grande livro da criança- O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (14ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, I. M. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. Univrsidade de Lisboa .
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(nº2), 355-380.

- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinante*. Rio de Janeiro: Sextante .
- Dias, I. S., & Conceição, S. (julho-dezembro de 2014). O objeto de transição: um estudo em contexto de creche. *Zero-a-seis*, 16(30), 203-216. Obtido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/1980-4512.2014n30p3/27685>
- Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/etologia>
- Dubois, M. J., Pendu, Y. L., Gerard, J.-F., & Sampaio, E. (2001). Adaptação do Comportamento Animal e Mundos Emergentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 581-587.
- Formosinho, J. O. (2006). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia - em - Participação*. Porto: Porto Editora.
- Fróes, L. S., & Martins, G. M. (2012). Angústia da Separação. *Revista de Psicologia*, 106-107. Obtido de <http://blog.newtonpaiva.br/psicologia/wp-content/uploads/2012/06/pdf-e3-36.pdf>
- Giddens, A. (2008). *Sociologia* (6ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, A. d., & Melchiori, L. E. (2011). *A Teoria do Apego no Contexto da Produção Científica Contemporânea*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Gomes-Pedro, J., Nugent, J. K., Young, J. G., Brazelton, T. B., & al., e. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inácio, R. (3 de Fevereiro de 2019). *Uma Caixa Cheia de Nada*. Obtido de Serei eu o saco de boxe da sua filha? : <https://uma-caixa-cheiadenada.blogspot.com/2019/02/serei-eu-o-saco-de-boxe-da-sua-filha.html>

- Lopes, L. W., Magalhães, C. M., & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-Ecolares: Possibilidades de Análises. 23, pp. 88-97. *Psicologia Ciência e Profissão*. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a13.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Montagner, H. (1993). *A Vinculação - A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nogueira, P. C., & Oliveira, M. R. (29 a 31 de julho de 2014). Saberes E Fazeres Na Educação Infantil: Reflexões A Partir Do Memorial Descritivo Da Disciplina No Curso De Pedagogia Da UEL. *III Jornada de didática: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD*, 401-412.
- Oliveira, S. C. (2016). *Educação Pré-Escolar: Um Lugar De Afetos Inclusivo*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Obtido de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6023/1/DM_Sandra%20Oliveira.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Ortiz, C. (s.d.). Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. pp. 1-9. Obtido de <http://docplayer.com.br/349348-Adaptacao-e-acolhimento-um-cuidado-inerente-ao-projeto-educativo-da-instituicao-e-um-indicador-de-qualidade-do-servico-prestado-pela-instituicao.html>
- Perron, R. (1978). *As Crianças Inadaptadas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1977), *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote (1ª edição 1973).
- Pinhel, J., Torres, N., & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, XXVII, 509-521.
- Pinto, J. B. (1982). Sobre a Concepção de Vinculação. *Análise Psicológica*, III, 47-66.

- Portugal, G. (1999). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste.
- Regulamento Geral Do Projeto «Heróis Da Fruta»*. (12 de Novembro de 2019). Obtido de Heróis da Fruta: <https://www.heroisdafruta.com/p/regulamento.html>
- Rigolet, S. A. (2015). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de Orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, G. V. (Dezembro de 2017). Revisitando o conceito de angústia. *Reverso*, 39(74), 15-20. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v39n74/v39n74a02.pdf>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Mello, A. M., Vitoria, T., Gosuen, A., & Chaguri, A. C. (2001). *Os Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sanches, L. (2019). *Amar Não Basta*. Lisboa: Matéria-Prima Edições .
- Schmidt, E. B., & Argimon, I. I. (maio-agosto de 2009). Vinculação da Gestante e Apego Materno Fetal. *paideia*, 19(43), 211-220.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. d. Educação, Ed.)
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa.
- Social, S. (2010). Manual de processos-chave Creche.
- Tafner, M., & MSc. (s.d.). A construção do conhecimento segundo Piaget.
- Tarquínio, C., & Spitz, E. (2012). *Psicologia da Adaptação*. Lisboa: Edições Piaget.
- Vieira, A. B. (1989). Fundamentos Gerais da Etologia. *Análise Psicológica*, 23-31. Obtido de http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2236/1/1989_123_23.pdf

Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Young, M. E. (2010). *Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Zabalza, M. A. (2008). *Diários de Aula: Um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional*. Artmed.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2017/2018)

Projeto Educativo da Instituição A (2017-2020). "*Pela Diferença*"

Plano de grupo da Instituição B (2018/2019)

Legislação

Decreto-Lei nº 240 (2001) Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. DGIDC. 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei nº 241 (2001) Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do ensino básico. DGIDC. 30 de agosto de 2001

Declaração Universal dos Direitos da Criança. 20 de Novembro de 1959.

Produções Académicas

Dossier Pedagógico de Creche (2017), desenvolvido na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância I

Produtos Académicos desenvolvidos na Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância II e III

Produtos Académicos desenvolvidos na Unidade Curricular de Seminário de Investigação e de Projeto I e II

Apêndices

Apêndice 1- Entrevistas realizadas às crianças no segundo momento de estágio

1. Lembras-te da primeira vez que vieste para a escola? Conta-me como te sentiste?

J - *Lembro-me um pouco, tirámos uma foto. A sala A, B e C, as três salas. Senti-me feliz.*

DG -*Estou há 3 anos na sala da A, foi quando conheci o D eu tinha muitos amigos e depois eu obedecia à A. Esse dia dos meninos que vieram primeiro que nós tirámos fotos. Senti-me bem, que era quando eu tinha três anos.*

A - *Tinha trocado de escola, senti-me bem porque tinha novos amigos.*

D - *Senti-me fixe e a A pôs o quadro interativo dentro da sala e estivemos todos lá fora, chamou os meninos que ainda não conhecia e disse “eu quero estes meninos” e depois chamou os meninos para a sala dela.*

I - *Não me lembro, senti-me mal.*

S - *Não lembro, senti bem.*

M - *Sim, porque arranjei um amigo muito rápido, o A, o DG e o D.*

2. Gostas de estar aqui na escola?

J - *Gosto*

DG - *Sim*

A - *Gosto, porque é muito linda.*

D - *Gosto muito e adoro.*

I - *Gosto*

S - *Sim, a A ensina muitas coisas.*

M - *Gosto muito.*

3. O que é que tu sentes, quando chegas à escola?

J - *Divertida, feliz.*

DG -*Sim, sinto-me bem.*

A - *Sinto-me feliz.*

D - *Sinto-me bem, fico feliz e divertido com os meus amigos*

I - *Senti-me feliz*

S - *Sim, porque esta escola é boa para as crianças, por causa que tem bom recreio e bom almoço.*

M – *Bem*

4. Conta-me o que é que tu sentes no teu coração, quando a mãe ou o pai te vêm trazer à escola?

J - *Às vezes é sempre o pai, outras é a mãe. No dia do carnaval foi a minha mana. Estagiária- Sentes-te triste? J - Não me sinto triste.*

DG - *Mãe, sinto-me muito bem. Sou feliz aqui.*

A - *Às vezes a mãe e outras o pai. Quando é a mãe a trabalhar é o pai, quando é o pai a trabalhar é a mãe. Às vezes o pai trabalha de noite e às vezes a mãe trabalha de noite. Agora o pai só trabalha de manhã. Sinto-me feliz. (sei que é uma criança que chora ao ficar de manhã na escola, e questionei-a se ficava triste) Sim, porque tenho saudades da mãe e do pai e às vezes choro, mas eu sou sempre o último a sair da escola.*

D - *Sinto mal porque também queria que o T entrasse e ele fica no portão. (T é o seu irmão)*

I - *O pai e a mana bebé. Sinto mais ou menos, fico triste às vezes e às vezes contente.*

S - *Às vezes é o pai e a mãe, hoje foi o pai. Sinto bem porque sou feliz na escola.*

M - *A mãe, bem eu sinto um bocadinho de sono.*

5. O que é que tu gostas menos de fazer aqui na escola? E o que gostas mais?

J - *Gosto menos de fazer matemática. Gosto mais de brincar na casinha.*

DG - *Gosto menos de brincar com a lontra a saltitar, como o R. E mais....de puzzles.*

A - *Menos, não brinco com o Playmobil (refere-se a gosta menos quando não brinca com os Playmobil) e gosto mais de fazer desenhos que já tenho muitos.*

D - *Não gosto de fazer desenhos, quando venho menos feliz para a escola. Gosto mais de aprender a escrever e trabalhar, acabar os desenhos e quando venho para a escola gosto muito feliz gosto de acabar o dia feliz como tu.*

I - *Gosto menos da matemática e das construções. Gosto mais de ver a Hello Kity na biblioteca, também gosto de fazer desenhos importantes como a A e trabalhos como a Magda (estagiária).*

S - *Gosto de brincar bem com os amigos. Ajudar os amigos. Gosto menos quando as outras pessoas dizem que são maus.*

M - Não gosto muito de fazer plasticina. Gosto muito de fazer desenhos.

6. Se tu fosses o professor, o que é que tu fazias?

J - Brincava com os meninos.

DG -Fazia os conselhos.

A - Dizia coisas importantes. Se não quisessem arrumar eu mandava arrumar.

D - Dizia acabar os trabalhos. Dizia voltar para os lugares. Quando tocava dizia “tá na hora de ir para o recreio e intervalo”.

I - Mandava nas pessoas. Quero ser professora quando eu for grande.

S - Fazia deixar brincar um pouco e depois quando dissesse arrumar eles arruma e depois vamos lanchar. Mandava eles irem buscar um livro para nós lermos.

M - Mandava os meninos trabalhar e depois trabalhar mais um bocadinho e só depois brincar, trabalhar a fazer desenhos.

Apêndice 2- Transcrição das entrevistas semiestruturadas às Educadoras cooperantes

Entrevistador: Magda Narigueto

Entrevistado: Educadora Instituição A (Creche)

Local: Sala Arco-íris da Instituição A

Data: 24 de Maio de 2019

Hora: 13h32m

Estagiária - A entrada de uma criança para a creche é uma fase crucial. O que acha, ou melhor, que pensa acerca disso?

Educadora - Ah, é um dos momentos que nós temos de ter mais atenção, que temos de dar todo o nosso, ou seja mais o nosso esforço temos também que ter atenção à criança, ter atenção aos pais. Aqui a parte complicada, mas nós temos de fazer esta, esta, gerir muito bem isto é não descurar do resto do grupo, ah mas temos de conseguir dar ali uma atenção extra aquela criança para que ela se identifique connosco. Nem sempre é fácil, por vezes é complicado, mas temos de conseguir dar ali aquele, aquele feedback mais positivo e conseguir construir uma relação. Uma criança que chegou à nossa sala, não nos conhece de lado nenhum, somos uma pessoa completamente estranha e temos que criar afinidade, têm que ganhar confiança connosco. É uma fase muito importante.

Estagiária - Considera que esta fase, seja difícil para a criança?

Educadora - Sem dúvida, não só para a criança como para a sua família, nós precisamos muito de puxar a família, de confortar também a família, não só para que ao final do dia quando a criança também vá para casa possa haver uma, uma conversa positiva, um clima positivo de confiança (pausa), para que haja aqui toda, ou seja, todos vamos remar na mesma direção. Sem dúvida é uma fase complicada e que nós temos que estar com mais atenção

Estagiária - Pensa que seja importante para o futuro da criança?

Educadora - Sem dúvida, sem dúvida se nós não fizermos uma adaptação tranquila, se não fizermos uma adaptação (pausa), positiva, é este tempo da adaptação que nos vai (pausa) traçar o caminho de como essa criança vai ficar o resto do ano letivo. Se a

adaptação não for positiva, não vai haver uma adaptação, ou seja, a criança vai levar o resto do ano todo a adaptar-se.

Estagiária - O que faz para apoiar a criança nesta fase?

Educadora - É assim eu acho que uma das coisas mais importantes é a criança mesmo depois acabando por se adaptar com a equipa, ela vai sempre optar por uma como seu apoio de referência, como o seu adulto de referência, seja a educadora seja a auxiliar, vai sempre haver uma que vai ser a base de segurança e eu acho que é respeitar muito isso. Porque se nós conseguirmos que a criança tenha uma base de confiança de respeito de, com muito sentimento muito afetuosa com uma pessoa vai ser mais fácil todas as outras e todas as outras crianças chegarem a essa criança. Ela já tem um adulto em quem ela confia plenamente, acho que é muito por aí, depois desse adulto, permitir também que os outros também entrem de ajudar de apoiar, acho que se vai acabar por adaptar ao resto do grupo.

Estagiária - Como definiria o processo de adaptação?

Educadora - Como é que eu definiria? (pensativa e interrogativa) (pausa), eu acho que no mínimo (risos) (pausa), é assim sem dúvida tem de ser tranquilo, mas eu não acredito que exista sempre essa tranquilidade, também nós tamos aqui a fazer uma conversa muito geral, todas as crianças têm muitas individualidades, o, eu já tive muitas adaptações em que as crianças entravam na sala e parecia que me conheciam aos anos completamente à vontade e outras crianças que demoraram muito muito tempo a conseguirem fazer a sua adaptação, por vezes meses e acho que há fases em que nós só compreendemos que as crianças terminaram o seu processo de adaptação (pausa) passado quatro ou cinco meses, nós pensávamos que a crianças já estava completamente adaptada, e não, passado um dois meses ela demonstra-nos, não, neste momento é que a adaptação está feita. Portanto eu não consigo definir só numa palavra sem falar muito (gargalhadas) mas acho que uma das palavras mais importantes será tranquilidade, respeito, confiança.

(risos)

Estagiária - O que pensa do papel dos pais neste processo?

Educadora - Fundamental, fundamental nós precisamos e como eu já disse, eu acho que estou a misturar um bocadinho as perguntas

Estagiária - Não faz mal

Educadora - porque eu acho que como estes temas articulam-se todos

Estagiária - Exato

Educadora- eu acho que sem dúvida é fundamental nós precisamos muito desse feedback positivo, deste desta confiança (pausa), ou seja um pai, eu sei que não é fácil que quando entrega uma criança seja pela primeira seja pela segunda vez num colégio onde não conhece o educador, não conhece a equipa seja complicado, mas se vamos arrastar a situação se vamos demorar algum tempo a criança vai começar a ficar cada vez mais ansiosa e pensar – bem se calhar esta ansiedade é o meu pai que não confia, é o meu pai que se calhar não me quer deixar neste sítio, e tudo dificulta a adaptação. Portanto sem dúvida tem de ser uma relação muito positiva de confiança e tranquilidade (gargalhadas)

Estagiária – Obrigada (gargalhadas)

Educadora – De nada! (gargalhadas)

Entrevistador: Magda Narigueto

Entrevistado: Educadora Instituição B (Pré-Escolar)

Local: Sala das funcionárias

Data: 8 de Maio de 2019

Hora: 16h19m

Estagiária - Portanto, a entrada de uma criança para o Pré-Escolar é uma fase crucial. O que pensa acerca disso?

Educadora - Eu penso que é um momento muito importante para ambas as partes. Tanto para a criança que chega pela primeira vez a um contexto novo, mesmo que ele venha de outro equipamento (agrupamento) o contexto é sempre novo, são pessoas novas, é um espaço novo com regras e formas de funcionamento que é uma novidade. Quem recebe, recebe também uma criança que não conhece, não é? Portanto é um momento muito importante, realmente o primeiro encontro, os primeiros dias, os primeiros contactos, é é um tempo de conhecimento de ambas as partes, de em que se tem de ponderar muito bem as atitudes, a forma de acolher.

Estagiária - Considera que esta fase, seja difícil para a criança?

Educadora - com certeza

Estagiária - Pensa que é importante, ou melhor, pensa que seja importante para o futuro da criança esta adaptação?

Educadora - Sim porque uma experiência negativa é uma coisa que marca muito não é? As experiências positivas também nos marcam, mas as negativas são aquelas que temos mais dificuldade em ultrapassar e uma criança que tenha uma má experiência logo de início, vai demorar bastante tempo a ultrapassar aquela primeira imagem

Estagiária – Exato

Educadora - a imagem dos receios a imagem dos medos (pausa) de não querer as coisas, primeiro que se consiga ultrapassar uma má experiência demora bastante tempo.

Estagiária - O que faz para apoiar a criança nesta fase?

Educadora - Olha essencialmente nesta fase é uma fase de muita disponibilidade para ela, de o ouvir, de estar atento às solicitações que ele faça, de tentar ler os comportamentos e depois falar com os pais sem ser logo diretamente com a criança.

Porque às vezes quando nós estamos a dizer – o que é que tens, o que é que queres?- acaba também por ser um bocadinho uma pressão. Pronto o que eu faço inicialmente é explicar à criança que a sala é deles, que podem brincar, também tenho o cuidado de logo de início não ter muita coisa não é?

Estagiária – Exato, sim

Educadora - Para depois não haver muita informação ao mesmo tempo e quando isto quando eles vêm no início do ano, depois quando vem só uma criança também já há mais disponibilidade, mas no início do ano que a disponibilidade não é tão grande para porque são muitos, tento ter sempre as coisas muito simples e dizer – brinquem, está tudo ao vosso acesso, tudo o que podem, tudo o que está ao vosso acesso é para vocês mexerem - e depois é pouco a pouco vamos vendo – olha tem cuidado; olha gostaste – portanto muito a observação e muita conversa com os pais a tentar perceber as reações que não entendemos tão bem.

Estagiária - Como definiria o processo de adaptação?

Educadora - Como é que eu defino o processo de adaptação? Para mim um processo de adaptação é o a fase de chegar, não é, de chegar e começar a estar e a sentir segurança no estar e depois a apropriação. Porque a criança só se pode considerar adaptada, integrada quando se apropriou daquele espaço como um espaço dela, enquanto a criança não se sentir segura e não sentir que aquele espaço lhe pertence e tem ação naquele espaço, não há um verdadeiro acolhi, adaptação uma verdadeira adaptação não é?

Estagiária - O que pensa do papel dos pais neste processo?

Educadora- Ai é essencial, porque lá está de início não podemos contar só com a criança para a conhecer, nós vamos observar a criança, mas os dados, a maior parte dos dados são os pais que nos vão dar. Até porque a criança não vai muitas das vezes connosco ser completamente clara. Vai se fechar ainda um bocadinho não é? Nós não vamos conseguir perceber as razões de determinados comportamentos, receios ou formas de se relacionar com os outros e é falando com os pais. E muitas vezes, a criança, em casa relata e diz coisas que não nos diz a nós. Porque não nos conhece, não tem confiança em nós.

Tabela 4 Rotina Diária Sala Lilás

HORA	MOMENTO DO DIA
8h30m / 9h	Acolhimento (Sala Laranja)
9h / 9h30m	Acolhimento (Sala Lilás)
9h30m / 9h45m	Acolhimento em grande grupo – Momento do conelho da manhã
9h45 / 10h	Merenda
10h / 11h	Atividades de exploração planeada ou não planeada
	Higiene
11h / 12h	Almoço
12h / 12h30m	Higiene
12h30m / 15h	Sesta
15h / 15h30m	Higiene
15h30m / 16h	Lanche
	Higiene
16h /17h30m	Atividades de exploração livre e regresso à família

Tabela 5 Rotina Diária Sala B

Horas	Momento da rotina
9h00m	Acolhimento/ Atividades de escolha livre e de projeto
9h45m	Lanche
10h15m	Recreio
10h45m	Atividades e projetos
11h30m	Higiene
11h45m	Almoço
13h30m	Trabalho de projeto e/ou atividade participada pelo adulto
15h30m	Fim do horário letivo Regresso à família/AAAF



Figura 1: V.P. a calçar-se sozinho (Sala verde)



Figura 2: Episódio 4 - Desenho da escola



Figura 3: Boa disposição e trabalho em equipa



Figura 4: O colo que aconchega em momentos de angústia