

Introdução

Este trabalho de investigação pretende reflectir algumas das minhas preocupações, enquanto profissional de educação, na medida em que me deparo frequentemente com algumas situações de dificuldade de adaptação, tanto das crianças como dos pais, no contexto de Creche.

A resiliência torna-se assim um aspecto fundamental a trabalhar desde a mais tenra idade, como suporte para ultrapassar alguns obstáculos que possam surgir durante a adaptação à Creche mas também como uma forma de promover a saúde e o bem-estar ao longo da sua vida.

A convergência entre a experiência profissional e as pesquisas efectuadas acerca da resiliência institucional e parental na adaptação à creche levou-me a reflectir acerca da necessidade de planear um projecto de intervenção que visasse o apoio à criança, instituição e respectivas famílias neste processo complexo.

A melhor forma de chegar a todos os intervenientes deste processo de adaptação é obviamente, conhecer as suas realidades, angústias, dúvidas, medos e necessidades, dando-lhes voz e oportunidade de melhorarem as suas competências contribuindo, neste caso específico, para uma adaptação calma, tranquila, segura e equilibrada.

No decurso desta investigação foram realizadas entrevistas às educadoras responsáveis pelas salas de creche de uma IPSS. Foi igualmente aplicado um questionário aos pais das crianças a frequentar esta valência. Para complementar, enriquecer e consolidar a investigação foi aplicado um pequeno questionário composto por perguntas abertas a especialistas da temática em estudo.

Com este estudo pretendi investigar como está a ser concretizado na realidade o processo de adaptação da criança à creche, quais as estratégias utilizadas pelas Instituições de Ensino, incluindo as educadoras responsáveis pelas salas, e qual o papel e os sentimentos vivenciados pelos pais em todo este processo.

Pretendi desta forma, após a análise da situação real e confrontando-a com a situação que seria, segundo diversos autores e especialistas, a ideal delinear algumas

estratégias com o objectivo de melhorar e tornar este processo de adaptação o mais harmonioso possível para todos os intervenientes: criança, família e instituição.

Do ponto de vista da sua estrutura este trabalho divide-se em três partes: o enquadramento teórico para fundamentar o estudo que foi realizado; a componente empírica; e um projecto de intervenção.

Desta forma, no capítulo 1 aborda-se alguns aspectos relativos à criança, o seu desenvolvimento sócio-afectivo, as etapas e padrões de vinculação, a angústia da separação e medo do estranho e as perturbações da relação precoce.

As ecologias da família, especificando os estilos parentais, os factores determinantes das interacções familiares e a importância da coparentalidade, são temáticas desenvolvidas ao longo do capítulo 2.

No capítulo 3 é dedicado ao contexto de creche, a sua origem e conceptualização, alguns dos seus efeitos no desenvolvimento da criança e no seu processo de vinculação, o papel e perfil do educador, a dualidade entre cuidar e educar e por último a questão da qualidade na creche.

O processo de adaptação, definindo o conceito de adaptação, os factores que influenciam este processo, o papel da família e do educador no desenvolvimento da adaptação da criança à creche e a importância da parceria família/educador são pontos abordados no capítulo 4.

O capítulo 5 indica e explicita o processo metodológico, caracterizando o campo de estudo, os participantes e descrevendo a metodologia, instrumentos, procedimentos metodológicos e tratamento e análise dos resultados obtidos.

No capítulo 6 realiza-se o diagnóstico de necessidades a partir da realidade estudada.

O capítulo 7 apresenta uma proposta de intervenção tendo em conta o contexto estudado e as necessidades diagnosticadas e as conclusões consideradas pertinentes quanto ao projecto de investigação desenvolvido.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - A Criança

1.1. Desenvolvimento sócio-afectivo da criança dos 0 aos 3 anos

Durante o desenvolvimento global da criança, o desenvolvimento social e afectivo encontram-se incondicionalmente interligados, principalmente durante a infância. Segundo Portugal (1998), as expressões afectivas são factores reguladores das relações interpessoais e das relações sociais, sendo que a ligação ou *attachment* da criança à mãe é um factor fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento emocional/afectivo da criança. É evidente que muitos dos aspectos socio-afectivos são influenciados por dimensões temperamentais, ou seja, determinadas características que diferenciam e individualizam cada ser humano, a forma como ele se relaciona com os outros e também o modo como ele se envolve nas diferentes situações.

Obviamente que o desenvolvimento social e afectivo da criança resulta das relações que esta estabelece com as diferentes pessoas, sobretudo com os pais, irmãos, familiares, educadores e amigos. Estas trocas afectivas, estabelecidas na primeira infância são cruciais para a formação do sentimento de segurança que acompanhará a criança durante a sua existência e sedimentarão as bases do seu futuro bem-estar físico e emocional. Pais e educadores estão bem cientes da importância das relações sociais das crianças e principalmente dos resultados que delas advêm: uma maior tranquilidade quer no ambiente familiar, quer no ambiente escolar, assim como a sua contribuição para o crescimento social e afectivo da criança.

Portugal (1998:23) afirma tornar-se impossível traçar uma fronteira entre vida cognitiva e vida social ou afectiva. As trocas, interacções e ligações particulares com os outros, nomeadamente, figuras maternas, são condições fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, representação simbólica, linguagem e pensamento.

A sucção, o choro, o sorriso ou o olhar de uma criança ao provocar reacções no adulto, são passíveis de se tornarem comportamentos de procura de apego. Desta forma, a ligação entre adulto, particularmente os pais, e criança ajuda-os a reconhecer as

necessidades desta. A criança começa desde cedo a dar “sinais” diferentes para as suas necessidades através de diferentes tipos de choro e de rir/sorrir que aplicam para comunicar e interagir com o adulto. Os bebés ao evidenciarem estes diferentes comportamentos aos pais alertam-nos para as suas particularidades e capacidades individuais, promovendo desta forma a relação entre eles.

Durante a primeira infância o mundo da criança encontra-se em constante expansão e esta sofre algumas alterações do desenvolvimento bastante importantes ao nível sócio-afectivo.

De forma sucinta, pode afirmar-se que durante o primeiro ano de vida, surge por volta dos 2 meses o despertar da sociabilidade e por volta dos 7-9 meses um maior desenvolvimento dessa sociabilidade.

Durante o segundo ano de vida, o pensamento simbólico apresenta um espectacular desenvolvimento e as modificações afectivas são bastante importantes, uma vez que a criança utiliza as expressões afectivas de forma intencional procurando, através destas resolver situações de incerteza. Por volta dos 18-21 meses a vontade e a intencionalidade da criança aumentam, recorrendo frequentemente ao *não* e aumentando igualmente a frequência e a intensidade das birras. É predominante nesta idade, a oscilação emocional, do choro ao riso, da birra à docilidade.

No decorrer do terceiro ano de vida, a criança procura acima de tudo ser autónoma e independente, querendo realizar tudo sozinha e expressando claramente as suas vontades e intenções. A relação da criança com os pais modifica-se uma vez que procura muito menos o abraço ou o calor físico.

Os adultos reagem a estas mudanças afectivas segundo Portugal (1998), de diversas maneiras que muitas vezes reflectem as suas próprias experiências de separação e individuação. Uns sentir-se-ão orgulhosos e encorajadores da autonomia, outros poderão sentir-se pouco à vontade e mais protectores.

1.1.1. Temperamento da criança

Todas as pessoas independentemente da idade são efectivamente diferentes em muitos aspectos. Apresentam estilos, posturas, comportamentos, atitudes que os diferenciam e os caracterizam como seres humanos únicos. Estas diferenças são bem visíveis logo desde o nascimento e acentuam-se ainda mais à medida que as crianças vão crescendo. Num contexto de creche podemos comprovar facilmente essas individualidades de temperamento das crianças que por sua vez implicam normalmente diferentes tipos de relação adulto/criança.

Os trabalhos mais recentes sobre esta temática associam o termo *temperamento* quando se referem às peculiaridades únicas e individuais que caracterizam cada pessoa desde muito cedo.

Importa sublinhar que sentimentos e comportamentos como tristeza, vergonha, ansiedade de separação, angústia perante o estranho, culpa, comuns à maior parte das crianças, não são muitas vezes associados ao conceito de *temperamento*. No entanto, como refere Portugal (1998), estes comportamentos e sentimentos são, do ponto de vista da sua expressão ao nível da frequência e intensidade, em larga medida tributários de factores temperamentais.

O temperamento da criança afecta, como não podia deixar de ser, o desenvolvimento da sua personalidade e, conseqüentemente, tem implicações no próprio ambiente relacional em que a criança se desenvolve e na adaptação da criança à creche.

De alguns estudos sobre o *temperamento*, destaca-se New York Longitudinal Study, no qual trabalharam Thomas e Chess, e o estudo pioneiro de Papaila (2001). Todos estes investigadores distinguiram nove escalas temperamentais que permitem posteriormente identificar três padrões de comportamento.

As nove escalas pretendem avaliar:

- Ritmos;
- Aproximação ou evitamento;
- Adaptabilidade;

- Qualidade de humor;
- Intensidade de reacções;
- Nível de actividade;
- Limiar de responsividade;
- Distractibilidade
- Atenção e persistência.

Segundo este estudo, as escalas acima indicadas permitem definir três padrões temperamentais infantis:

- ✓ A criança difícil – crianças que reagem, na maioria das vezes, negativamente a tudo o que é novidade e altera a sua rotina, demonstrando muitas dificuldades de adaptação a estas mudanças.
- ✓ A criança fácil – crianças que respondem de forma regular e previsível a novos estímulos, adaptando-se facilmente a novas situações.
- ✓ A criança intermédia – Crianças que são mais lentas no processo de adaptação a novas situações, reagindo por vezes, de forma negativa perante estas. No entanto, com o tempo estas reacções negativas dão lugar a outras mais positivas.

Há que salientar, contudo, que à semelhança do que sucede com outros estudos, os resultados desta investigação não são consensuais. No entanto, o essencial é comprovar a individualidade de cada um e sublinhar a ideia de que o *temperamento* reflecte essa mesma individualidade através de diferentes estilos comportamentais afectados consequentemente por influências ambientais.

1.2. Conceito e fases de vinculação

O termo vinculação foi introduzido em 1958, por John Bowlby, um médico inglês, psiquiatra da infância, com um papel fundamental na compreensão das ligações emocionais entre pais e filhos. Por vinculação, Bowlby (1973) entende ser uma capacidade inata dos recém-nascidos se ligarem aos adultos que lhe estão mais próximos, sobretudo, os que dele cuidam diariamente. Actualmente, é conhecido a relação dependente entre o bom desenvolvimento emocional da criança e a qualidade do vínculo da criança com os seus pais.

Esta vinculação torna-se por vezes um processo demorado mas considerado, actualmente, por todos, uma área fundamental no desenvolvimento afectivo e social da criança.

O comportamento de vinculação pode ser reforçado ou enfraquecido por factores situacionais, contudo a vinculação é durável, mesmo passando por situações adversas (Rajewski, Hoffman, Ratner, Harlow, Bowlby, Ainsworth, 1976).

Educadores, pais, profissionais de saúde e investigadores atribuem à vinculação um papel primordial no desenvolvimento da criança, preocupando-se essencialmente com a separação do bebé e da mãe, a angústia da separação e o que fazer para a minimizar.

Existe uma relação directa entre o comportamento de vinculação da criança e o comportamento maternal da mãe, mas a interacção mãe/criança não tem como resultado o íntimo contacto físico.

Bowlby (1976) distingue quatro estádios sequenciais no desenvolvimento da vinculação:

- 1ª Fase - Responsividade social indiscriminada: observa-se durante os primeiros 2-3 meses. Nesta fase o bebé não diferencia os adultos, responde a qualquer pessoa na sua proximidade, orientando-se com os olhos, agarrando, sorrindo, tentando alcançar e parando de chorar ao ver um rosto ou ao ouvir uma voz.

No entanto, ao contrário do que foi referido, alguns bebés conseguem distinguir a mãe de outros adultos pelo cheiro ou voz. Talvez esta capacidade discriminatória necessite de ser melhor explicada.

- 2ª Fase – Responsividade social discriminada: verifica-se até cerca dos 6 meses de idade. O bebé diferencia os adultos, reconhecendo as pessoas que lhe são mais próximas, interagindo com eles igualmente de forma distinta. O bebé comporta-se de forma diferente ao ouvir a voz da mãe, parando também de chorar de maneira distinta consoante a pessoa que lhe pegar. Chora, igualmente, de modo diferenciado quando é a mãe que se vai embora ou quando são as outras pessoas. Sorri, vocaliza e mantém uma orientação visual e postural diferenciada em relação à mãe e/ou mais uma ou duas pessoas.
- 3ª Fase – Iniciativa activa na procura da proximidade e contacto: surge aproximadamente a partir dos sete meses. Nesta fase para além da responsividade diferencial, o bebé procura activamente a proximidade e o contacto com a figura de vinculação. Quer através da locomoção, quer através de sinais, o bebé para além de procurar a mãe, também a utiliza como a sua base segura a partir da qual realiza as suas explorações. Os comportamentos de procura de proximidade e os que são contrários à proximidade são característica, nesta fase, da interacção mãe/filho.
- 4ª Fase – Manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais: esta fase só acontece normalmente por volta dos dois, três anos e é a consolidação da relação de vinculação. Apesar de a criança não conseguir compreender nem planear os factores que influenciam as mudanças de comportamento da mãe, consegue, no entanto, com a sua orientação atingir gradualmente essas mudanças. Desta forma, através de técnicas de pedido e persuasão começa a alterar os objectivos da mãe, direccionando-os coincidentemente para os seus próprios objectivos. Este comportamento por parte da criança de compreensão do ponto de vista da mãe mas

simultaneamente de delinear estratégias para alterar esse mesmo ponto de vista, evidencia o facto de a criança apresentar já uma competência cognitiva.

1.3. Paradigma da situação estranha

A situação estranha foi estudada por Ainsworth (1978), cit. por Fuentes (2004), com a ajuda de uma situação laboratorial que consistia em implementar uma série de oito episódios de três minutos cada (duração total de 20 minutos). Esta situação estranha ocorre numa sala desconhecida com brinquedos, dando assim a oportunidade a observadores/investigadores de analisar praticamente de forma descritiva o comportamento da criança de um ano de idade, quando esta se encontra sozinha, na companhia da mãe ou de uma pessoa que lhe é desconhecida.

O objectivo deste estudo era perceber o comportamento da criança quando a mãe se ausentava. Como refere Bowlby (1976), a situação estranha é um poderoso indicativo da qualidade da relação experimentada pela criança com a sua mãe, após breve ausência, o modo como responde quando a mãe regressa.

Desta forma, Ainsworth (1978), cit. por Fuentes (2004), promoveu os seguintes episódios causadores de uma progressiva ansiedade na criança:

1º episódio: a mãe e a criança entram na sala.

2º episódio: a mãe e a criança encontram-se presentes na sala. A criança explora livremente o ambiente e a mãe responde naturalmente à criança, não tomando, no entanto, a iniciativa.

3º episódio: um adulto estranho entra na sala. No primeiro minuto limita-se a observar, posteriormente dialoga com a mãe e a seguir com a criança. A mãe discretamente ausenta-se da sala.

4º episódio: primeiro período de separação. A mãe ausentou-se e o adulto estranho tenta interagir com a criança, adaptando o seu comportamento ao da criança. Este episódio dura no máximo três minutos, dependendo do temperamento do bebé.

5º episódio: primeira reunião. O adulto estranho sai e a mãe regressa à sala. A mãe conforta a criança, se necessário, e estimula a brincadeira interagindo com ela.

6º episódio: segunda separação. A mãe retira-se da sala, deixando a criança sozinha durante aproximadamente três minutos, dependendo da reação da mesma.

7º episódio: Segunda separação. O adulto estranho entra na sala e tenta interagir com a criança.

8º episódio: Segunda reunião. A mãe retorna à sala, pega na criança e conforta-a. O adulto estranho sai da sala.

Todos os episódios de separação inesperada accionam o comportamento de vinculação à mãe. Assim, os comportamentos da criança durante os episódios de separação e reunião são meticulosamente observados e registados, para que possam ser comparados. São precisamente estas comparações que permitem identificar, segundo Ainsworth *et al.* (1978), identificar quatro padrões de vinculação: vinculação segura, vinculação ansiosa/evitante, a vinculação ansiosa/ambivalente e a vinculação desorganizada.

1.4. Padrões de vinculação

A criação de vínculos seguros é fundamental para que a criança se sinta segura e confiante de modo a explorar o ambiente que a rodeia, promovendo assim o desenvolvimento da sua curiosidade.

Desta forma, e baseando-se no estudo da situação estranha, Ainsworth *et al.* (1978) identificou os seguintes padrões de vinculação:

Vinculação segura

As crianças com este tipo de vinculação reagem positivamente a um estranho na presença da mãe, mas têm tendência para chorar quando a mãe se ausenta, esperando o seu regresso com alegria. Separam-se com alguma facilidade da mãe, uma vez que são cooperantes. Cria-se nesta situação uma vinculação segura porque ao choro da criança a mãe reage com carinho, acalmando-a e terminando facilmente com a ansiedade da criança. A mãe é a base de segurança para a exploração do ambiente, a criança separa-se

para brincar, partilha emoções enquanto brinca, estabelece relações com o estranho e na presença da mãe conforta-se rapidamente.

Existe um equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e de exploração.

Vinculação ansiosa/evitante

Neste padrão de vinculação, verifica-se uma baixa partilha de afectos, a criança estabelece relações com o adulto estranho. Existe igualmente um evitamento activo relativamente à mãe após a reunião com a mesma, a criança desvia o olhar e movimenta-se noutra direcção evitando o contacto.

A criança permanece mais ou menos indiferente quanto à proximidade da mãe e entrega-se à exploração do meio. Na ausência da mãe a criança pode chorar ou não e, se ficar perturbada é provável que outras pessoas a consigam acalmar.

Os comportamentos exploratórios prevalecem face aos comportamentos de vinculação.

Vinculação ansiosa/ambivalente

A criança ao entrar na sala desconhecida entra facilmente em stress e permanece junto da mãe sem explorar praticamente o meio que a rodeia. Nos momentos de separação a criança mostra-se muito perturbada. No período de reunião com a mãe o comportamento da criança pode variar, entre tentativas de contacto e contacto com sinais de rejeição (empurrões, pontapés...).

Os comportamentos de vinculação predominam face aos comportamentos exploratórios.

Vinculação desorganizada

Este é um comportamento que não exhibe uma conduta passível de ser classificada dentro das três tipologias acima referidas, mas que exhibe uma versão mais desorganizada de um dos tipos de vinculação. Estas crianças na implementação da

“Situação Estranha” foram classificadas por demonstrar comportamentos contraditórios, movimentos e expressões incompletas ou indirectas, comportamentos estereotipados e movimentos assimétricos denotando-se uma conduta característica de desorganização e desorientação.

Existe uma suspeita de que este tipo de vinculação seja fruto da influência do comportamento das mães, demasiadamente preocupadas com alguma situação de luto em relação a uma figura de vinculação que tenha sido perdida durante a sua infância ou com traumas associados aos relacionamentos de vinculação e que envolvem algum tipo de abuso físico ou sexual.

Em suma, Brazelton (1988) afirma que o mais puro sinal de vinculação é a capacidade de enfrentar a separação, nos estádios apropriados do desenvolvimento da criança. Isto é imprescindível para a sua capacidade de agir por si mesma e de aprender sobre a excitação da autonomia. As aquisições autónomas são a base para a sua auto-confiança.

1.5. Perturbações da relação precoce

Ao falarmos das perturbações da relação precoce falamos necessariamente dos modos como se assume o desvio ou falha desta reciprocidade interactiva, uma vez que as interacções precoces são directamente influenciadas pelas características individuais da criança e pelas características parentais.

A análise do desenvolvimento e das desordens do desenvolvimento através da análise da interacção entre características dos pais, da criança e do contexto em geral é uma função extraordinariamente complexa (Portugal, 1998). Ao considerarmos as interacções pais/criança, nunca devemos menosprezar que cada elemento desta interacção, pais e criança, transporta para a relação importantes características e contributos. Os pais trazem para a relação estilos interactivos distintos, competências, capacidades e expectativas divergentes. Por outro lado, as crianças possuem algumas características individuais que influenciam, igualmente, a essência da interacção, particularmente características relativas a anomalias físicas, capacidades sensoriais e motoras, choro, ritmos biológicos e temperamento.

Assim, se um dos elementos desta relação não for afectivamente responsivo ou se a relação for perturbada, por alguma razão, pode ocasionar consequentemente perturbações afectivas e interactivas. Ao longo dos anos, os factores de risco ao nível das perturbações da interacção têm sido identificados, ao nível do bebé, da mãe e ao nível das dificuldades mútuas de adaptação.

Relativamente ao bebé ou criança pequena, estes factores têm sido sistematizados em termos dos défices instrumentais e em termos do equipamento de base. Sendo que a criança pode não ser responsiva em consequência de uma perturbação sensorial ou por capacidades menos desenvolvidas devido à prematuridade. A criança pode ainda sofrer de uma variedade de condições físicas, de hiperexcitabilidade e irritabilidade, de extrema apatia e sonolência, que tornam o desenvolvimento das interacções mais difícil e complexo.

Em relação à mãe, podemos assumir a doença física da mãe, as perturbações emocionais transitórias pós-parto e situações de separação temporária, como factores que afectam inevitavelmente o desenvolvimento precoce da relação com o bebé.

Desta forma, Portugal (1998) reconhece que as perturbações da relação precoce traduzem-se por sinais facilmente identificáveis pelos adultos que rodeiam a criança e que são, essencialmente, as perturbações alimentares e de sono, apesar de poderem existir muitos outros indicadores de desordem. Ao nível das relações interpessoais também são usuais problemas comportamentais, como depressão, ansiedade, medos, mutismo, recusa da escola, tiques, etc.

Os problemas alimentares do bebé podem ser de menor ou maior gravidade. Normalmente, no início de vida do bebé podem surgir algumas situações problemáticas comuns e transitórias, no entanto, se estas perturbações se tornarem persistentes e severas devem ser alvo de uma avaliação mais pormenorizada. Problemas como, rejeição do biberão ou da mama; dificuldades de sucção; diarreia; obstipação; regurgitação; ingestão de substâncias não nutritivas e por fim, choro e cólicas, afectam obrigatoriamente a relação da criança com os pais, particularmente com a mãe. Pode, contudo, surgir problemas alimentares mais complexos como a anorexia do bebé.

Bastante comuns são as perturbações ao nível do sono, ou seja, a resistência ao sono; a insónia ou acordar durante a noite; pesadelos e ansiedade nocturna e terrores nocturnos, aspectos estes que quando agravados devem ser também alvo de uma avaliação especializada e cuidada.

As perturbações socioemocionais por parte dos bebés são desordens usuais mas que também não devem ser descuradas, se necessário, de uma atenção mais cuidada do adulto. A criança pequena pode eventualmente apresentar perturbações comportamentais (agressividade, demasiado activa, ansiedade); síndrome de desinibição social; depressão; ansiedades e medos.

Por fim, podem emergir outras perturbações, principalmente quando as crianças iniciam a sua frequência na creche, como a recusa da escola e o mutismo selectivo. Tiques e maneirismos são também problemas emocionais que se exprimem através de um comportamento motor.

CAPITULO 2 – A Família

2.1. Estilos parentais

Os estilos parentais têm sido alvo de investigação durante décadas, uma vez que se considera que estes influenciam o desenvolvimento da criança, tendo em conta os padrões educativos pelos quais os pais se regem para inculcar valores e regras, desempenhando assim um papel na adaptação e socialização dos filhos ao meio envolvente, nomeadamente no contexto de creche.

Darling e Steinberg (1993) evidenciaram a importância de se manter a distinção entre “estilo” e “prática” parentais, de forma a compreender os processos através dos quais os pais influenciam o desenvolvimento dos filhos. As práticas parentais correspondem aos comportamentos definidos por conteúdos específicos, através dos quais, os pais cumprem os seus deveres parentais (Darling e Steinberg, 1993); e são estratégias utilizadas com o objectivo de incentivar a ocorrência de comportamentos adequados e suprimir os inadequados. Por estilos parentais, entende-se ser *“um conjunto de atitudes que são comunicadas à criança, e que todas juntas criam um clima emocional, no qual os pais actuam de determinada forma”* (Darling e Steinberg, 1993, p.488).

Desta forma, e de acordo com Darling e Steinberg (1993), para que se possa compreender a forma como os estilos parentais influenciam o desenvolvimento da criança, importa considerar três aspectos fundamentais. Sendo eles, os objectivos e os valores dos pais relativamente à socialização dos filhos, as práticas parentais adoptadas para apoiar os filhos a atingirem esses objectivos de socialização, e o clima emocional, no qual essa socialização acontece.

Em suma, as práticas parentais têm uma intervenção directa no desenvolvimento de comportamentos e características específicas na criança, enquanto, os estilos parentais têm um efeito indirecto, na medida em que são entendidos como uma variável contextual, que actua como mediador da relação entre as práticas parentais e o desenvolvimento da criança (Darling e Steinberg, 1993). Através da avaliação dos estilos parentais é possível identificar o conjunto de práticas parentais utilizadas.

O modelo teórico de Diana Baumrind (1966) sobre os estilos parentais, cujo fundamental objectivo consistia em avaliar o impacto das práticas parentais no desenvolvimento da criança, foi sem dúvida um pilar importante para posteriores investigações sobre a interacção pais/filhos e os modelos educacionais subjacentes à mesma. Os resultados obtidos ao longo dos anos confirmaram que os estilos parentais adoptados influenciavam as competências sociais das crianças, apoiando assim o seu modelo teórico. Face à importância dos estudos efectuados pela autora, torna-se relevante e enriquecedor para a presente investigação, identificar os estilos parentais e as práticas que lhe estão associadas. Assim sendo, Baumrind (1965, 1966, 1968) definiu três estilos parentais distintos: o estilo permissivo, autoritário e autoritário.

Na controvérsia sobre a disciplina parental as posições vão segundo Portugal (1998), desde a defesa de maior permissividade a um controlo adulto mais rígido e as questões que se levantam são diversas, como por exemplo: será que a permissividade ou demasiada indulgência *estraga* a criança ou pelo contrário cria bases de segurança importantes para a criança singrar adequadamente na vida perante uma série de tensões e dificuldades? Será que uma disciplina firme e consistente cria na criança hostilidade, ansiedade, auto-rejeição ou por outro lado cria pontos de referência básicos para a autodisciplina?

Os pais permissivos tendem a não exercer padrões de controlo, fazem poucas exigências e não encorajam a obediência face a padrões externos (Baumrind, 1966, 1968), assumindo uma posição algo periférica. Os pais que adoptam um estilo permissivo apresentam algumas características comuns, agem de forma aceitante e não punitiva relativamente aos desejos e acções dos filhos; não se apresentam como um agente responsável para direccionar e moldar o comportamento dos filhos, mas sim como um recurso que estes podem utilizar para satisfazer os seus impulsos; dão autonomia aos filhos para tomarem as suas próprias decisões (Baumrind, 1966, 1968).

Demasiada permissividade, onde as regras e os limites estabelecidos são poucos e os pais não conseguem desempenhar o seu papel de disciplinador, não parece ser uma estratégia totalmente positiva. Como refere Maccoby e Martin (1983), as crianças de famílias altamente permissivas demonstram ser mais impulsivas,

dependentes, agressivas e menos empáticas e responsivas perante as necessidades dos outros.

Contrariamente ao excesso de permissividade, surge o autoritarismo. Desta forma, os pais autoritários tentam modelar, controlar e avaliar o comportamento dos filhos de acordo com padrões de conduta, normalmente intransigíveis e absolutos. Os pais que adquirem este estilo parental valorizam a autoridade como uma virtude, adoptando medidas punitivas para controlar o comportamento dos filhos e obter obediência por parte destes, considerando ser a atitude mais correcta para os educar e consequentemente impor respeito. É igualmente considerado como sendo normas de conduta normais o facto de estes pais restringirem a autonomia dos filhos, fomentando a importância de seguir os valores e padrões tradicionais da família, de forma a tornarem-se adultos responsáveis e trabalhadores; não encorajarem os filhos a exprimirem-se e a adoptar uma posição face a um determinado assunto, na medida em que acreditam que estes devem incontestavelmente aceitar a palavra dos pais sem levantar questões (Baumrind, 1966, 1968).

Os resultados dos trabalhos sobre o impacto do autoritarismo parental comprovam que as crianças de pais muito controladores e restritivos demonstram ser obedientes e pouco agressivas, mas também parecem ser tímidas, ter mais dificuldades em estabelecer relações sociais com outras crianças, propendendo a isolar-se, a não tomarem iniciativas ou serem pouco espontâneas, com uma baixíssima auto-estima (Maccoby e Martin, 1983).

O estilo autoritativo, considerado pela maioria dos investigadores o estilo ideal, é caracterizado por pais que tendem a desenvolver limites e normas de conduta de forma racional e orientada, exercendo um controlo firme mas consistente, direccionado para padrões de funcionamento familiar saudáveis e equilibrados; estes pais privilegiam também a autonomia dos filhos, associada a um nível de maturidade e responsabilidade, determinando limites dentro dos quais os mesmos podem gerir o seu espaço e acções (Baumrind, 1966, 1968). O poder parental não é utilizado de forma punitiva, mas sim para monitorizar as condutas dos filhos, de modo a corrigir as atitudes negativas e gratificar as positivas, enfatizando os valores subjacentes aos padrões de funcionamento

familiar. A comunicação entre pais e filhos é clara e aberta, baseada fundamentalmente no respeito mútuo.

As crianças com pais autoritativos apresentam melhores níveis de competência e responsabilidade social, assertividade, capacidade de adaptação, uma maior auto-estima, e níveis mais baixos de ansiedade, depressão e problemas comportamentais (Baumrind, 1996, 1967; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987).

De forma geral, os estudos apontam que as crianças de famílias onde as regras são claras e consistentes parecem ser, além de mais obedientes, mais competentes e autoconfiantes, parecendo ser importante a definição clara e consistente de regras e limites, tendo em atenção as necessidades e capacidades reais das crianças e ser-se moderadamente restritivo/permissivo.

O modelo de Baumrind foi posteriormente reformulado por Maccoby e Martin (1983), que reorganizaram a tipologia da autora, analisando o comportamento parental com base em duas dimensões do mesmo, designadamente, a responsividade (atitudes de apoio e compreensão por parte dos pais que favorecem a individualidade e a auto-afirmação dos filhos) e a exigência (implementação de limites e regras que beneficiem a disciplina e o respeito), cuja conjugação resultou em quatro estilos parentais. Desta forma, para além desta reorganização, Maccoby e Martin (1983) subdividiram o estilo permissivo em dois, nomeadamente, o estilo indulgente e o negligente.

Os pais indulgentes, segundo Glasgow *et al.* (1997), são descritos como afectuosos e calorosos, no entanto, não estabelecem regras nem limites, sendo excessivamente tolerantes face aos desejos e caprichos dos filhos (apresentam níveis baixos na dimensão exigência e níveis elevados na dimensão responsividade).

Por sua vez, os pais negligentes apresentam um baixo nível de envolvimento no desempenho das suas tarefas parentais, centrando-se unicamente nos seus próprios interesses (apresentam níveis baixos em ambas as dimensões) (Glasgow *et al.*, 1997).

Segundo Maccoby e Martin (1983), os pais autoritários manifestam níveis elevados na dimensão exigência e níveis baixos na dimensão responsividade enquanto os pais autoritativos apresentam níveis altos em ambas as dimensões.

É importante salientar que independentemente dos estilos ou práticas parentais adoptadas, e, de acordo com o que é defendido por Portugal (1981), o comportamento educativo familiar é muito mais complexo do que pode parecer, principalmente se se tiver em atenção não apenas a variabilidade e complexidade interactiva dos comportamentos no seio do sistema intra-familiar, mas também todos os contextos mais vastos em que este se insere.

Belsky, (1984) cit. por Portugal (1998) considera fundamental para a compreensão do funcionamento parental, o modelo processual dos factores determinantes da relação parental. Este modelo, apresentado na figura 1 pressupõe que o papel parental é directamente influenciado por diversas interferências sociocontextuais. Estas influências podem emergir do próprio indivíduo, das características e individualidades da criança e do contexto social mais alargado no qual a relação pais/criança se encontra incluída, particularmente, as relações conjugais, as redes sociais e a profissão (Portugal, 1998).

Figura 1: Modelo processual dos factores determinantes da relação parental de Belsky (1984).

Efectivamente em relação às características parentais, Portugal (1998) considera fundamental salientar que as pessoas mais aptas a desempenhar adequadamente o papel parental são indivíduos maduros e psicologicamente saudáveis, ou seja, indivíduos capazes de se descentrarem e avaliarem adequadamente a perspectiva dos outros, de criarem relações empáticas e desenvolverem atitudes estimulantes e promotoras do desenvolvimento. A autora destaca quatro características parentais que influenciam directamente a sua função parental:

- ❖ A idade, aspecto basilar para garantir uma maior maturidade dos pais. Pais muito jovens, normalmente, interagem com os seus filhos de forma menos estimulante e positiva;
- ❖ As crenças parentais têm sido encaradas como factores externos ao lar e inerentes à família. Obviamente que as crenças, valores e atitudes parentais são afectadas por diversas situações entre elas, quando se recebem novas ideias sobre ser pai/mãe; quando os pais vivenciam bem-estar psicológico ou se esgotam psicologicamente e fisicamente nos seus papéis não parentais; pelos potenciais papéis que os pais prevêem e ambicionam para a sua criança, que são por sua vez influenciados pelo sexo da criança, entre outras;
- ❖ Os factores de personalidade desempenham um papel primordial na qualidade das relações que se criam, influenciando o comportamento da criança. Pais com perturbações psicológicas não conseguem desempenhar adequadamente a sua função parental;
- ❖ A história de vida dos indivíduos determina muitas características parentais que afectam consequentemente os comportamentos parentais. Adultos que criaram ligações seguras com os seus pais, conseguem eles próprios estabelecer ligações positivas e seguras com os seus filhos (as).

Face à influência exercida pelas características individuais de cada criança na função parental, há que destacar essencialmente:

✓ O temperamento da criança que influencia directamente as relações sociais que estabelece. De facto, os pais de crianças difíceis pensam os filhos como maus, muito activos, chorões, etc., por sua vez, os pais de crianças de temperamento

fácil pensam-nas como boas, sossegadas, simpáticas, etc. Estes comportamentos das crianças relacionam-se com as percepções parentais, influenciando as suas funções. Muitas vezes, a decisão de integrar a criança numa creche, para a mãe poder trabalhar ou ficar com ela em casa é influenciada pelo temperamento da criança;

✓ O nível de desenvolvimento da criança, uma vez que à medida que estas vão crescendo confrontam os pais com novas exigências. Tratar e educar uma criança de poucos meses não é o mesmo que tratar de uma criança mais velha. Segundo Portugal (1998), é completamente errado pensar que os pais possuem um padrão ou estilo parental permanente, idêntico para todas as crianças da família, ou para todas as crianças ao longo do tempo. Cada sistema familiar encontra-se em constante mudança, cooperando para tal todos os membros da família;

✓ O sexo da criança desempenha um papel fulcral na forma como os pais percebem e actuam face a determinadas características temperamentais.

✓ O lugar na fratria é igualmente bastante importante, sendo do senso comum que um filho primogénito origina na família mais expectativas, ansiedades e actividades familiares mais centradas na criança. Experiências parentais prévias influenciam a forma como os pais resolvem situações problemáticas com a criança;

✓ Anomalias ou aparência física, como alguma deficiência auditiva, visual, física, perturbam a interacção pais/criança, sendo que a incapacidade da criança não lhe permite estimular nem responder às interacções parentais.

As circunstâncias familiares, natureza da relação conjugal, tensões e redes sociais de apoio são aspectos que influenciam necessariamente as interacções familiares. Relações conjugais conturbadas, pais deprimidos, situações de divórcio ou o nascimento de um novo filho, alteração de casa ou de emprego e/ou situações de pobreza podem despoletar perturbações na função parental.

Um outro nível de influências nas interacções familiares relaciona-se com o ambiente social e económico no qual a família se integra. Situações de pobreza implicam, normalmente, menos acesso a cuidados de saúde, uma alimentação menos equilibrada e menos estimulação da criança, por parte da família.

Por último, não podemos deixar de referir a situação do emprego, isto porque actualmente tanto o pai como a mãe trabalham, proporcionando por vezes alguma instabilidade e dificuldade em conjugar as responsabilidades profissionais e familiares. Face a esta problemática, torna-se fundamental os pais encontrarem tempo para partilhar brincadeiras e actividades com os seus filhos, monitorizar as suas actividades quando se encontram ausentes e manter com eles uma relação de intimidade e confiança.

2.3. Coparentalidade

A transição para a parentalidade marca o início de uma nova fase do ciclo vital da família, o qual abrange reformulações e reconceptualizações a um nível cognitivo, biológico, social e afectivo (Oliveira, 2002). Face a esta nova etapa, o subsistema conjugal necessita de se reorganizar, especialmente em relação aos seus respectivos papéis e responsabilidades parentais, para que possa responder de forma adequada às necessidades do seu filho e, consequentemente, contribuir para um desenvolvimento saudável e estruturante. Contudo, a coparentalidade não se restringe unicamente a uma dimensão da relação conjugal, podendo sim definir-se como a *“relação existente entre, pelo menos dois indivíduos que estabelecem um acordo mútuo de conjunta responsabilidade no que se refere ao bem-estar e educação de uma criança”* (Van Egeren e Hawkins, 2004: p.166). Portanto, esta definição engloba casais casados, separados, em união de facto.

O conceito de parentalidade surge pela primeira vez, sob o nome de “aliança parental”, termo este inserido por Abidin (1992) no seu modelo, e cuja criação se deve a Cohen e Weissman (1984, cit. por Abidin, 1992). Segundo estes autores, a relação de coparentalidade só se estabelece quando reunidas as seguintes condições: ambos os pais investem na criança; ambos os pais valorizam o envolvimento do outro com a criança; ambos os pais respeitam a opinião do outro pai relativamente à criança; ambos os pais desejam comunicar um com o outro (Weissman e Cohen, 1985, p.25; cit. por Abidin e Brunner, 1995).

Diversos estudos apontam a coparentalidade como um factor determinante no desenvolvimento da criança e na qualidade da relação que esta estabelece com os pais:

uma relação coparental baseada em conflitos está fortemente associada a problemas comportamentais e emocionais em crianças e adolescentes (Caldera e Lindsey, 2006; Feinberg, 2003; Margolin et al., 2001; Mc Hale et al., 2004), não sendo, por isso de descartar a hipótese da sua influência na adaptação da criança à creche.

Evidentemente que a forma como os adultos se adequam a este novo subsistema e assumem as suas responsabilidades relativas à educação da criança, influencia o curso do desenvolvimento da mesma, a qualidade das relações inter-familiares e a sua adaptação ao meio envolvente. Desta forma, constata-se que a coparentalidade está mais relacionada com o ajustamento parental, com os factores da parentalidade e o ajustamento psicológico da criança, do que com outros aspectos da relação conjugal, visto que os conflitos que surgem na coordenação das tarefas parentais (coparentalidade) não são sinónimos de uma crise conjugal (Belsky et al., 1995; Gordon e Feldman, 2008; Mc Hale *et al.*, 2000). Neste sentido, vários estudos foram efectuados, cujos resultados sustentam que os problemas conjugais não afectam a relação de coparentalidade e vice-versa, sendo que a parentalidade e as questões adjacentes à mesma têm um peso maior no desenvolvimento desta aliança (coparentalidade) (Belsky et al., 1995; Talbot e Mc Hale, 2004).

Após tomar em consideração a posição que a coparentalidade ocupa na família e a sua importância na mediação de comportamentos inter-familiares, torna-se relevante compreender a sua estrutura interna. Segundo Feinberg (2003), a estrutura interna da coparentalidade assenta nos seguintes componentes: concordância ou discordância na educação dos filhos; divisão de tarefas e responsabilidades entre os progenitores; suporte mútuo no desempenho dos papéis coparentais; as aptidões familiares conjuntas. Para uma melhor compreensão do impacto que a coparentalidade assume nos outros subsistemas, importa tomar em consideração os factores que a influenciam. Assim sendo, Feinberg (2003), apresenta o Modelo Ecológico (fig.2), descrevendo desta forma os principais componentes que influenciam a coparentalidade: individuais, familiares e extra-familiares.

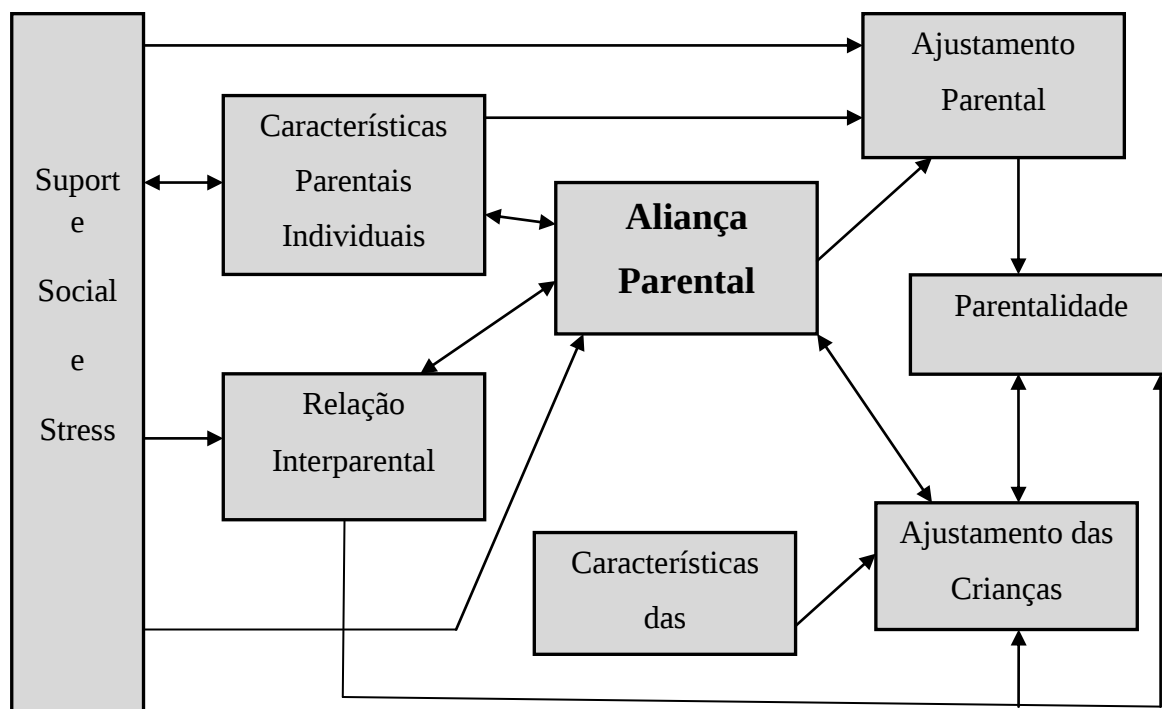


Figura 2: Modelo Ecológico da Coparentalidade de Feinberg (2003).

Segundo o modelo de Feinberg (2003), as influências individuais englobam as características dos pais (idade, atitudes, crenças parentais, factores de personalidade, equilíbrio emocional e mental), que por sua vez influenciam a coparentalidade e a relação interparental. As características individuais das crianças (temperamento e nível de desenvolvimento da criança) podem também elas influenciar a forma como os pais cooperam mutuamente na educação destas e interferir no grau de satisfação e de harmonia na relação coparental. Relativamente às influências familiares, considera-se que um dos factores basilares referentes à coparentalidade é a relação interparental, uma vez que formada a relação coparental, esta torna-se uma unidade fundamental para vivenciar experiências do dia-a-dia, relativamente à organização e atribuição de papéis parentais, influenciando, por sua vez, a relação que existe entre os progenitores (sentido bi-direccional entre ambas as dimensões).

No que diz respeito às influências extra-familiares, considera-se que o suporte social extra-familiar traduz-se num factor protector que ajuda a lidar com as experiências de stress que surgem no subsistema coparental (Johnson e Sarason, 1978; cit. por Feinberg, 2003). De acordo com Feinberg (2003), neste modelo os apoios sociais influenciam a coparentalidade directa e indirectamente (através da relação inter-

parental e das características individuais dos pais). O modelo evidencia os factores sócio-económicos como um factor de risco para a coparentalidade (Lerman e Glanz, 1997; cit. por Feinberg, 2003).

O modo como a parentalidade é realizada nas famílias, é explicada em parte pelos estilos parentais predominantes e pela qualidade da relação coparental (Roskam e Meunier, 2009), isto porque estas variáveis parentais são determinantes das características individuais dos progenitores, especialmente no que se refere ao seu papel parental.

Capítulo 3 – A Creche

3.1. Origem e conceito de creche

A palavra “*creche*”, de origem francesa significa “manjedoura”, designação atribuída ao abrigo para bebés necessitados que começavam a surgir em França no século XVIII. Com a função essencialmente assistencial, a creche guardava os bebés para que as suas mães pudessem trabalhar. As denominadas “*gardeuses d’enfants*” resgatavam das ruas as crianças que por lá perambulavam enquanto as mães trabalhavam nas fábricas até 18 horas por dia. De acordo com Rizzo, este foi o primeiro e principal objectivo da creche. Era igualmente objectivo da creche “*resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram os filhos de uniões ilegítimas*” (1991:19).

No decurso do século XIX, o crescente aumento da entrada da mulher no mundo do trabalho, a organização das famílias como conjuntos nucleares (somente pai, mãe e filhos) e a ausência de avós ou tias para ajudar a cuidar das crianças, impulsionou o aumento do número de creches (Rizzo, 1991). Este facto conduziu à atribuição da educação e dos cuidados da criança pequena a estranhos. Desta forma com o surgimento das creches, o contexto familiar deixa de ser exclusivamente o único contexto de desenvolvimento da criança, transferindo igualmente para o educador a função e a responsabilidade de auxiliar todo este processo de desenvolvimento.

Efectivamente, foram vários os autores que investigaram este novo contexto educativo, acabando por tecer algumas considerações sobre o mesmo. Com efeito, Granger encara a creche como “*um local onde a criança pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional e intelectual, social e físico, onde a alimentação, a supervisão da saúde, os cuidados médicos, o descanso e as actividades, são oferecidas de acordo com exigências do processo de desenvolvimento da criança. Isto é conhecido através do pessoal que deve ter treino adequado para os cuidados e a educação da criança desta idade, através de brinquedos e equipamentos indicados para responder às suas necessidades. Será um local onde os pais podem deixar os filhos*

durante parte do dia, partilhando as suas responsabilidades e os cuidados que lhe são dispensados com pessoal da creche” (Granger, 1976:25).

O trabalho em creche deve assim assentar *“em dar «espaço», oportunidade e estímulo, de base social – afectiva, para a criança crescer e oferecer situações de sucesso a fim de que ela queira continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz”* (Rizzo, 1988:27). Torna-se deste modo, bastante evidente para Rizzo que *“Creche é, portanto, dentro do conceito actual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições óptimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança”* (1988:23).

Definindo Creche, de um modo mais formal, pode afirmar-se que estas *“são estabelecimentos destinados a receber crianças em regime de semi-internato até aos três anos de idade, destinando-se a auxiliar as famílias na promoção da saúde e na educação das crianças, que não podem ser mantidas no meio familiar durante o dia”* (Granger, 1976:23). Segundo Rocha (1996:7), *“ considera-se creche a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário, correspondendo ao trabalho dos pais”*.

A creche, em Portugal, encontra-se legalmente regulada e tutelada pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social. O guião técnico da Direcção Geral da Acção Social de Dezembro de 1996, define a creche como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente. Também o n.º 248 da 1ª série do Diário da República, de 27 de Outubro de 1989, enuncia os seguintes objectivos para a valência de Creche:

- ❖ Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;
- ❖ Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- ❖ Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiências, encaminhando adequadamente as situações detectadas;

- ❖ Criar um clima afectivo adequado;
- ❖ Proporcionar à criança situações idóneas que possam permitir-lhe o desenvolvimento da sua inteligência;
- ❖ Deixar a criança descobrir por si própria;
- ❖ Potenciar a confiança da criança em si própria e nas suas possibilidades;
- ❖ Ligação família/escola;
- ❖ Realizar um atendimento psicopedagógico no dia-a-dia, proporcionando um desenvolvimento emocionalmente seguro, sem substituir a família.

Em suma, a creche à semelhança de outros contextos educativos infantis, deverá auxiliar e estimular o desenvolvimento físico e mental da criança pequena, minimizando os efeitos desfavoráveis da sua separação temporária da família. Neste processo de separação o educador desempenhará um papel primordial.

3.2. A creche como agente de promoção do desenvolvimento da criança

A acção educativa em contexto de creche deve ser entendida principalmente como uma acção promotora de desenvolvimento infantil, nos seus aspectos de interacção e estimulação. Contudo, esta acção não pode descuidar a satisfação das necessidades físicas e fisiológicas básicas da criança.

A creche não pode, nem deve ser encarada como um orfanato, nem como uma escola materna, sendo que o serviço prestado em ambos os locais assenta exclusivamente em cuidados fisiológicos.

A evolução do conceito de creche teve a ver com um conhecimento mais aprofundado sobre a primeira infância, onde a criança é actualmente vista como um ser com capacidades próprias interagindo e influenciando o meio na qual se encontra inserida.

Promovendo uma comunicação constante e uma socialização permanente de modo a proporcionar um desenvolvimento equilibrado e adequado à criança, a creche deve propiciar actividades diversificadas que favoreçam o contacto físico entre a criança e o adulto.

A creche desempenha um papel primordial na satisfação das necessidades básicas da criança, na garantia de um ambiente seguro e saudável, no desenvolvimento integral e harmoniosos de todas as potencialidades e competências da criança e por fim, na organização curricular que contemple um ambiente equilibrado, estimulante e facilitador de aprendizagens e interacções sociais e afectivas.

Sendo assim, o carácter educativo da creche abrange tudo o que acontece no seu quotidiano organizado e “planificado” tendo em vista sempre as necessidades e os interesses da criança nos seus diferentes domínios.

Para Bronfenbrenner (1979), as creches como objectivos educacionais específicos tornaram-se actualmente num novo e importante elemento do microssistema da criança pequena em articulação e interdependência com os restantes contextos de desenvolvimento. Concebe-se, nos dias de hoje, a creche como uma instituição educativa, empenhada no desenvolvimento das suas crianças, baseada em objectivos pedagógicos explícitos promotores de um desenvolvimento social e culturalmente adequado.

As crianças durante a primeira infância passam por diversas etapas no que se refere à sua relação com os adultos. Estas conseguem, no entanto, desenvolver relações de confiança e de segurança relativamente ao adulto se este responder às suas necessidades físicas e emocionais. As crianças desta idade necessitam de sentir que o adulto é alguém que lhe dá apoio e carinho nas interacções com o mundo que a rodeia. *“Do ponto de vista das crianças, as relações interpessoais afiguram-se como determinantes: em grande parte, a sua vitalidade, a sua atitude perante o mundo e a vida estão relacionados com a forma como foi ou não amada desde o início da sua existência. As pesquisas no campo do desenvolvimento destacam a importância crucial das relações sociais como fonte primária de variação no desenvolvimento socio-emocional”* (Portugal, 1998:21).

É fundamental, que o adulto saiba propiciar à criança um ambiente equilibrado e situações diversificadas de aprendizagem para que esta se sinta confortável e capaz de desenvolver as suas competências e o gosto pela manipulação de materiais.

Nesta faixa etária, as crianças vão desenvolvendo padrões de relacionamento com os outros, conseguindo imitar acções, gestos e palavras que lhe vão sendo repetidas pelo adulto. Torna-se portanto, imprescindível, que este saiba encorajar estas iniciativas e potencialidades da criança através da exploração de actividades e materiais apropriados.

Na creche os momentos de rotina são essenciais quando são realizados de forma intencional como períodos educativos, capazes de promover o crescimento físico, as competências cognitivas e a comunicação da criança, e não de modo mecanizado. Nas rotinas diárias, como a alimentação e a higiene, o adulto deve sempre comunicar com a criança e encorajá-la a progressivamente se tornar mais autónoma nessas mesmas tarefas. Isto é, deve sempre apoiar a criança quando necessário mas não lhe retirar o prazer de experimentar e progredir nessa situação. *“A criança desta idade precisa cada vez mais desenvencilhar-se sozinha: quer vestir-se sozinha, comer sozinha, segurar o copo sozinha, ser ela a tocar a campainha, ser ela a premir o botão do elevador...Expressa abertamente projectos, intenções e vontades”* (Portugal, 1998: 25).

Sintetizando, é elementar que o adulto conheça a criança, saiba identificar as suas necessidades, interesses e capacidades. Para que isto se torne exequível, o adulto deve obrigatoriamente centrar a planificação da sua prática pedagógica na observação cuidada da criança. A prática pedagógica em creche deve ser intencional e proporcionar o bem-estar da criança.

3.3. A creche e a sua influência no processo de vinculação da criança à mãe

Na sociedade actual, ainda predomina a ideia de que o cuidado ideal apto a assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento da criança, na primeira infância, é claramente aquele que é proporcionado pela mãe, no seu contexto familiar.

Contudo, face ao aumento do emprego materno, a procura de instituições de atendimento à primeira infância tem sofrido um acréscimo bastante acentuado. Este aumento de procura tem sido acompanhado igualmente por uma maior valorização da educação infantil, principalmente em Portugal. Actualmente, as famílias começam a encarar a creche não só como uma resposta às suas necessidades, mas também pelo seu reconhecido valor na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

As novas realidades sociais e a nova organização familiar distanciam-se do modelo familiar tradicional. A figura materna afasta-se da sua principal função e procura adaptar-se a uma nova realidade de vida, fora de casa, onde o acesso ao salário implica o afastamento dos filhos por um período longo do dia (Oliveira, 1994; Portugal, 1998).

Segundo Portugal (1998), embora os objectivos primordiais da creche sejam os da guarda, protecção e cuidados a dedicar à criança, a grande questão que se coloca à educação colectiva a partir dos primeiros meses de vida é de saber se para a criança isso é uma situação boa ou não. Trata-se efectivamente de uma questão em relação à qual existe bastante controvérsia. Esta controvérsia deve-se essencialmente à temática da separação diária entre a criança e a mãe poder produzir efeitos nefastos para o desenvolvimento harmoniosos da criança. Ao longo de muitas décadas, as teorias da psicologia, ao evidenciarem a importância dos vínculos duradouros entre mãe/filho, sustentaram o preconceito de que as creches são um mal necessário, motivo que pode ter servido para que o Estado remetesse as responsabilidades do cuidado das crianças pequenas para a família, assumindo somente mais tarde a responsabilidade educativa (Haddad, 2002).

Diversos autores (Bowlby, 1976; Brazelton, 1969; Spock, 1975), defendem que a separação da criança, antes dos três anos, da figura materna pode produzir efeitos nefastos para o desenvolvimento da criança, declaram igualmente ser a mãe a pessoa ideal para prestar os cuidados necessários à sua criança.

Contrariamente as estas convicções, alguns outros autores consideram que poucas horas passadas com uma mãe satisfeita que trabalha, podem ser muito mais benéficas para a criança do que muito tempo com uma mãe tensa e insatisfeita que prescindiu de uma carreira profissional em detrimento do bem-estar do seu filho.

A conceptualização das creches como um “mal necessário” aumentou a culpabilidade de muitas mães que trabalham deixando os seus filhos entregues aos cuidados de outrem.

No entanto, estudos recentes revelem que o cuidado alternativo de boa qualidade não interfere na ligação afectiva da criança com a mãe, nem prejudica o seu desenvolvimento.

Face a esta controvérsia, Caldwell (1990), problematiza a capacidade das famílias modernas responderem eficazmente às necessidades das suas crianças, tendo em consideração que o número de mães a trabalhar fora de casa é cada vez maior, cerca de três casamentos após cinco anos termina em divórcio, um grande número de crianças vive unicamente com uma figura parental, as condições socioeconómicas são inúmeras vezes precárias, a percentagem de mães solteiras aumenta e o número de crianças maltratadas cresce. O autor acrescenta, ainda, que o novo sistema de relações familiares não dispensa a utilização de cuidados suplementares a prestar às crianças. Desta forma, a chave está na questão da qualidade da relação que se coloca, quer ao nível da família, quer ao nível da creche.

Actualmente, os pais deparam-se com sérios dilemas acerca do que será melhor para o desenvolvimento da sua criança e sobre as consequências que podem resultar da frequência na creche. Quanto a esta questão, não existe uma única resposta que se adapte a todas as famílias.

No entanto, sendo o emprego materno uma realidade normal, devemos dirigir a questão não para o contexto onde a criança estará melhor, mas sim para a forma como transformar as suas experiências, seja em casa ou na creche, em situações promotoras do seu desenvolvimento e bem-estar, contribuindo assim para o desaparecimento das dúvidas e inquietações legítimas dos pais.

3.4. Perfil do educador

“O educador é o construtor, o gestor do currículo no âmbito do projecto educativo... deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade....” (Teresa Vasconcelos, 1997).

Infelizmente, no limiar do terceiro milénio, a sociedade em geral continua a pensar que trabalhar com crianças pequenas requer poucas capacidades intelectuais, considerando de baixo estatuto a profissão de educador de infância. É ainda sustentado que *“basta gostar-se de crianças, ser carinhoso e ter jeito para elas”* para se ser bom educador.

Pois, nem todas as pessoas nascem com o desejo ou as competências necessárias para educar crianças, os profissionais que trabalham com crianças pequenas precisam como se mostra no esquema abaixo, não só de possuir qualidades muito especiais, como também de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e de promoção do desenvolvimento.



Figura 3: Competências do educador

Ao caracterizarmos um bom educador devemos facilmente conseguir identificar o que este profissional deve saber e o que deve ser capaz de fazer. A personalidade e perfil do educador devem orientar as suas funções conferindo-lhe características pessoais e profissionais muito próprias.

Com efeito, parafraseando Portugal (1998), o educador deve possuir entre as suas inúmeras competências pessoais, as seguintes características:

- Afável e compreensivo;
- Responsável;
- Emocionalmente equilibrado e alegre;
- Observador;
- Boa capacidade de comunicação e relacionamento;
- Paciente, tolerante, mas firme na definição de regras;
- Auto-reflexivo e auto-crítico;
- Óptima capacidade de iniciativa e improviso;
- Adaptável às características individuais e de grupo;
- Consciente da sua influência nas crianças;
- Transmissor de segurança e confiança.

Igualmente imprescindíveis são as suas competências profissionais, desta forma um bom educador deve ser:

- Assíduo e pontual;
- Motivado;
- Conhecedor do desenvolvimento infantil;
- Portador de formação académica adequada;
- Bom pedagogo;
- Detentor de uma capacidade de concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos;

- Organizado;
- Investigador;
- Possuidor de boa capacidade de trabalho em equipa;
- Utilizador de estratégias e instrumentos diversificados;
- Auto-didacta procurando constantemente actualizar os seus conhecimentos.

Em suma, só um educador detentor destas competências e características tão especiais é que conseguirá desempenhar o seu papel eficazmente e de modo equilibrado e eficiente.

3.5. Papel do educador na creche

Actualmente, ainda são inúmeras as pessoas, independentemente do seu nível académico, que se referem à profissão de educador de infância com demérito, considerando-a inferior a qualquer outra licenciatura. Inclusive alguns educadores, uma pequena minoria espera-se, continua a menosprezar esta linda e estimulante profissão. Desta forma, devem ser os próprios educadores os primeiros a defender o imprescindível papel que desempenham na vida das crianças.

O papel do educador, sobretudo em creche, é bastante complexo e desafiante, devendo este cumprir com motivação e alegria esta tarefa única que deve ser merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação e um salário justo.

Assim sendo e de acordo com Portugal (1998), como profissional de educação, o educador deve nortear toda a sua prática pedagógica em prol do bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos, compreendendo e reconhecendo sempre os seus diferentes ritmos e necessidades, e promovendo a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

Com efeito, as crianças desta faixa etária carecem de uma atenção especial, por parte do educador, às suas necessidades físicas e psicológicas, às suas preferências e motivações num ambiente seguro, saudável e adequado ao seu crescimento. Isto porque,

as crianças deverão desenvolver-se em contextos cuidados, calorosos e atentos às suas carências individuais.

As crianças recolhem informação a partir das suas acções: olhando para a cara do adulto, ao brincarem, ao tocarem, pois a criança em idade de creche, apreende através de todo o seu corpo e dos seus sentidos. É “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos, acções, que são capazes de construir conhecimentos” (Post e Hohmann, 2003:23).

A presença do educador, em contexto de creche, facilita a constituição do grupo e as interacções entre as crianças. O facto de estas se encontrarem rodeadas por um profissional que conhecem e no qual podem confiar, permite-lhes explorar e encararem corajosamente as novidades e desafios que fomentam o seu crescimento e desenvolvimento. O educador deve conhecer profundamente todo o seu grupo de crianças e, especialmente, as características particulares de cada uma.

O educador desempenha um papel primordial e único proporcionando estímulos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança e, simultaneamente, promovendo uma relação próxima com ela.

Desta forma, para que isto se torne possível o educador deverá:

- Ser verbalmente estimulante e sociável, promovendo a linguagem da criança através de interacções e o seu desenvolvimento socioemocional;
- Proporcionar actividades adequadas e motivadoras que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de satisfação pelo sucesso alcançado;
- Ser capaz de associar o jogo às necessidades das crianças;
- Estabelecer limites claros e seguros que possibilitem à criança salvaguardar-se de decisões para as quais ainda não apresenta maturidade;
- Promover relações de confiança e de satisfação através de atenção, palavras e atitudes;
- Promover a autonomia e autoconfiança da criança.

Em suma, o educador é inequivocamente um dos principais responsáveis pela promoção de contextos educativos de Qualidade. Este deve estabelecer laços com as crianças, tendo em consideração a especificidade do grupo. Tendo em conta que, as interacções com os adultos que a rodeiam “ [...] *proporcionam o «combustível» emocional de que as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico [...]*”, deve-se assegurar relações de confiança e apoio entre o educador e a criança, de modo a esta sentir-se protegida e segura (Post e Hohmann, 2003: 12).

Não se pode nem se deve cair no esquecimento, que os tempos de aprendizagem das crianças desta faixa etária, sucedem no decurso das interacções entre o educador e a criança, isto é, durante o tempo de cuidados de higiene, alimentação, repouso, de brincadeira, impondo ao educador que aborde as rotinas diárias a partir da perspectiva da criança, respeitando sempre os ritmos da mesma.

3.6. Cuidar e educar

A Creche é uma fusão constante entre o CUIDAR e o EDUCAR, pode promover experiências fantásticas na vida de um bebé/criança, desenvolvendo e facilitando as suas aprendizagens através das interacções com o mundo físico e social.

As formas de comunicação entre as crianças e o educador são múltiplas e diferenciadas, as quais se encontram impregnadas de sentimentos, de emoções e, principalmente, de subjectividade que apoiam a formação da auto-estima e da constituição da identidade da criança. Tudo isto implica actos de cuidado e educação. Desta forma, o grande desafio consiste em assegurar que as creches e pré-escolas, assegurem realmente as funções de cuidar e educar promovendo assim o desenvolvimento integral da criança.

Independentemente da instituição infantil, creche ou pré-escola, a criança tem necessidades e o direito a ser cuidada e educada como um todo. Não é compreensível que uma educação infantil não tenha sempre presente os cuidados com o corpo, a alimentação, a saúde, com crescimento e o desenvolvimento cognitivo, motor e afectivo da criança. O cuidar e o educar devem caminhar juntos e acompanhar a par e passo a

permanência da criança na creche, pois a sua aprendizagem e crescimento dependerá da plena articulação de ambas (Goldschmied e Jackson, 2002).

Com efeito, a creche da actualidade não se compadece com simples mudanças de fraldas feitas de forma automática, intercaladas com rotinas de alimentação e de sono. O dia-a-dia na creche deverá evidenciar uma intencionalidade educativa muito produtiva no campo das aprendizagens para estas crianças (Sanches, 2003).

As crianças em idade de creche tem as suas especificidades e, por isso, qualquer currículo desenvolvido nesta valência terá obrigatoriamente de procurar integrar as dimensões cuidar/educar de forma informada, consciente, reflectida e com qualidade.

Defende-se que as creches não se devem limitar unicamente à sua função de guarda e cuidado, mas sim promover por parte dos profissionais de educação, uma prática planeada, valorizando a organização dos espaços e materiais. Obviamente, que a creche não substitui a acção da família mas complementa-a através de uma relação de confiança e responsabilidade entre ambas.

A prática pedagógica em creche deve impreterivelmente ter em consideração estas duas variáveis do processo educativo, o cuidar e o educar.

Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige o seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de propiciar ambientes que estimulem a curiosidade, consciência e responsabilidade. A acção conjunta do educador e os restantes elementos da equipa educativa são essenciais para garantir que o cuidar e o educar ocorrem de forma integrada. Essa atitude deve ser contemplada desde o planeamento educacional até à implementação das actividades em si.

Torna-se imprescindível uma parceria entre todos os intervenientes no processo educativo em proveito do bem-estar da criança. Cuidar e educar engloba estudo, educação, cooperação, cumplicidade e, especialmente, amor e dedicação de todos os responsáveis pelo processo, que se verifica dinâmico e em constante evolução. Cuidar de uma criança num contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

O acto de cuidar, significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Para um desenvolvimento integral da criança depende não só dos cuidados relacionais, que englobam a dimensão afectiva e os cuidados biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e os cuidados com a saúde, mas também a forma como esses cuidados são oferecidos.

A forma de cuidar, diversas vezes, é influenciada por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil, embora as necessidades básicas sejam obviamente comuns como alimentar-se e proteger-se. As formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. Isto porque, as necessidades básicas, podem ser alteradas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Podemos afirmar que para além das que preservam a vida orgânica, as necessidades afectivas são, igualmente, consideradas uma base fundamental para o desenvolvimento infantil.

O contexto sociocultural é determinante nas construções humanas e nas necessidades básicas de sobrevivência distintas em cada cultura, com isso, torna-se claro, a necessidade de envolvimento do educador com a criança em todos os seus aspectos, e a compreensão sobre o que ela sente e pensa, o que traz consigo, a sua história e os seus desejos.

Deve-se cuidar da criança como pessoa que se encontra num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo a sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Tudo isto inclui o interesse sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação desses conhecimentos e das suas habilidades que, gradualmente, a tornarão mais independente e mais autónoma.

Todavia, é importantíssimo que as instituições de educação infantil incorporem adequadamente e integralmente as funções de cuidar e educar, não diferenciando, nem hierarquizando os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas dos que trabalham com as de mais idade. As funções da educação infantil devem assentar em padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais e, mais concretamente, nas interacções e práticas que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas

linguagens e ao contacto com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia.

Educar significa, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada para que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis da relação interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Em todo este processo, a educação infantil, poderá apoiar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afectivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes, equilibradas e saudáveis.

3.7. Qualidade na creche

Muito se tem escrito sobre a importância de contextos de qualidade particularmente, na primeira infância. Genericamente, a creche deixou de ser encarada unicamente como um espaço de guarda para ser apontado como um contexto educativo.

Aguiar *et al.* (2002:8), consideram que *“uma vez que um número progressivamente maior de crianças passa grande parte dos seus dias em creches e jardins-de-infância, revela-se pertinente determinar o papel destas instituições no seu desenvolvimento e educação, bem como avaliar e promover a qualidade dessas estruturas”*.

A National Association for the Education of Young Children – NAEYC (1995), destaca os seguintes elementos imprescindíveis nos serviços para a primeira infância: o direito de todas as crianças a programas educativos de boa qualidade, que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem; compensações justas para todos os profissionais (*e.g.* salários e benefícios justos e de acordo com as suas qualificações e responsabilidades); e acessibilidade, nomeadamente, em termos económicos, a todas as famílias.

Durante as últimas décadas, os investigadores têm vindo a reconhecer a diversidade e complexidade dos cuidados para a infância e os seus efeitos nas crianças, argumentando-se cada vez mais que a qualidade assume um papel preponderante,

verificando-se, por isso, um aumento dos esforços para a definir e avaliar (Lamb e Sternberg, 1992; Lamb *et al.*, 2002).

Contudo, a questão da qualidade do contexto não é de fácil abordagem, principalmente pelo facto de este ser um conceito bastante subjectivo, sem parâmetros muito claros e definidos. Segundo Portugal (1998) comparar a qualidade educativa de diferentes contextos é um processo complexo e de difícil compreensão que não pode ser reduzido a medidas puramente mensuráveis e quantificáveis.

São realmente muitos os autores que admitem que o conceito de qualidade não é fácil de definir (Lamb e Sternberg, 1992; Barnes, 2001; Aguiar *et al.*, 2002; Howes e Hamilton, 2002; Walsh, 2004; Pessanha *et al.*, 2007), tendo sido descrito como um “slippery and multifaceted construct that requires careful measurement and interpretation” (Hwang, Broberg e Lamb, 1991:117, cit. por Barnes, 2001).

Segundo Lamb e Sternberg (1992), a qualidade não é uma dimensão que possa ser imediatamente quantificável. É um conceito variável, dependendo de valores e crenças de uma sociedade e cultura, assim como das necessidades dos indivíduos ou grupos que o pretendem definir, assumindo por isso diversos significados (Aguiar *et al.*, 2002; Friendly *et al.*, 2006). Estes valores, crenças, necessidades e interesses alteram-se ao longo do tempo, pelo que, naturalmente, também as perspectivas e definições do conceito se modificam, daí que Moss (1994, in Moss, 1995) lhe acrescente um carácter dinâmico.

A OECD (2001) afirma que a qualidade difere consideravelmente entre as prioridades, visões e perspectivas dos diferentes grupos responsáveis e entre países e que esta variabilidade implica cuidados e sensibilidade aos diferentes contextos.

De acordo com Portugal (1998), cit. por Katz (1995), a qualidade dos contextos educativos para a infância pode ser avaliada segundo diferentes perspectivas: perspectiva do adulto em geral (top-down perspective) que identifica determinadas características do contexto, dos equipamentos e do programa; perspectiva da criança (bottom-up perspective) que tem em conta o modo como o contexto é experienciado por esta; uma terceira perspectiva (outside-inside perspective) tem a ver com o modo como o programa é experienciado pelas famílias e educadores; e uma quarta perspectiva

(inside perspective) tem a ver com o modo como o programa é experienciado pelos técnicos e educadores que trabalham na creche.

Tradicionalmente, na perspectiva do adulto em geral têm-se em ponderação particularidades como: ratio adulto/criança; qualificações e estabilidade dos técnicos; qualidade e quantidade do espaço por criança; qualidade e quantidade do equipamento e materiais; condições de segurança, saúde e higiene; características das interações adulto/criança. Os diversos dados e informações relativos a estas particularidades indicam que são estas as características fundamentais e determinantes para o desenvolvimento e bem-estar da criança.

No entanto, torna-se importante salientar que os efeitos de um programa educativo dependem essencialmente do modo como este é experienciado pelas crianças que nele participam. Assim sendo, estratégias de avaliação da perspectiva bottom-up requerem inferências do que representa para a criança permanecer na creche durante períodos de tempo mais ou menos prolongados, através de interações e observações cuidadosas de cada criança (Portugal, 1998).

Idealmente, a avaliação da qualidade de um programa/instituição deve forçosamente incluir a particularidade da relação pais/educadores, tendo em consideração obviamente as duas perspectivas.

É improvável que um programa para a infância alcance um elevado nível de qualidade se as relações dos profissionais que neles trabalham não forem igualmente de qualidade. Isto é, não podemos proporcionar bons ambientes para as crianças se estes não forem igualmente bons para os adultos envolvidos.

Teoricamente, pode ser possível um programa satisfazer alguns requisitos da top-down perspective mas não proporcionar a todas as crianças e respectivas famílias a qualidade das experiências consideradas nas perspectivas bottom-up e outside-inside. Ou seja, segundo Portugal (1998), um programa pode ser considerado adequado, em termos de espaços, equipamentos e currículo e, contudo, não responder às necessidades de algumas crianças. O programa/instituição pode ser muito bom mas a criança tem obrigatoriamente de gostar de lá estar.

O mesmo pode suceder, pelo menos em teoria, com um programa que não atinja os critérios mínimos de qualidade na perspectiva top-down e, no entanto, muitas crianças que nele participam o experienciam satisfatoriamente.

Efectivamente, os trabalhos de Hebb (1949), Hunt (1961) e Bloom (1964), referidos por Correia e Serrano (1998), evidenciaram a importância do ambiente e das primeiras experiências. Ambientes e contextos com estímulos reduzidos podem afectar negativamente o desenvolvimento global da criança e nos primeiros anos de vida as influências ambientais são muito mais fortes.

Lamb, Bornstein e Teti (2002), asseguraram que, no início dos anos 60, praticamente ninguém questionava a importância das experiências precoces para o desenvolvimento da criança. Este consenso deu origem a um aumento exponencial de pesquisas sobre a infância e ao desenvolvimento dos primeiros programas de intervenção com vista a proporcionar experiências enriquecedoras a crianças carenciadas, numa perspectiva de educação “compensatória” ou “imunizadora”.

Por sua vez, Ferran (2000) faz referência às descobertas dos neurocientistas no que concerne à responsividade do cérebro de crianças pequenas à estimulação precoce, através de técnicas de pesquisa cada vez mais sofisticadas, e reporta aos anos 90 uma crescente compreensão da importância das experiências precoces na organização cerebral e no desenvolvimento.

Actualmente, o aumento da exigência em relação aos serviços de educação prestados está, em parte, associado ao facto de se dar cada vez mais uma maior relevância às experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida (NAEYC, 1997) e reconhece-se a *“importância da qualidade dos ambientes educativos na promoção do desenvolvimento das crianças”* (Pinto et al., 2005:39).

Tradicionalmente, considera-se que a educação infantil tem três funções primordiais: social ou assistencial, cujo principal objectivo é assegurar a guarda das crianças enquanto os seus pais trabalham; educativa, posta em evidência nos anos 60, com a valorização da educação da criança; e compensatória ou preventiva, como modo de combater o insucesso escolar e outras dificuldades, especialmente de crianças oriundas de meios cultural e sócio-economicamente desfavorecidos (Bairrão *et al.*, 1997;

Scarr, 1998). No entanto, embora se diferenciem estas três funções, nos países da OCDE, constata-se um crescente consenso para admitir que “cuidar” e “educar” são conceitos inseparáveis, pelo que os serviços de qualidade destinados às crianças devem, necessariamente, fornecer ambos (OECD, 2001).

Com efeito, apesar dos condicionalismos associados ao conceito de qualidade, é, no entanto consensual, pelo menos na Europa, Estados Unidos e outros países industrializados, que a qualidade está associada às políticas educativas, às características físicas e sociais dos contextos onde a educação e os cuidados ocorrem, dos profissionais que lá trabalham e dos programas resultantes da investigação (Bairrão, 1998).

Em suma, o conceito de qualidade em educação e cuidados para a infância não pode ser considerado como unitário, universal e estático e a pesquisa sobre a qualidade dos contextos de atendimento a crianças pequenas fundamenta-se, essencialmente, nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem (Modelo Ecológico de Desenvolvimento de Bronfenbrenner em 1979 e posteriormente Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano), em particular no reconhecimento da importância das experiências precoces e nas teorias que encaram o desenvolvimento de forma interactiva e sistémica.

Contudo, Greenough (2001), cit. por Winter, (2004) afirma que apesar de o consenso quanto à definição de qualidade ser cada vez menor, o mesmo não acontece quanto à crescente importância dada à qualidade no desenvolvimento da criança, a curto e longo prazo.

Capítulo 4 – Processo de Adaptação à Creche

4.1. Enquadramento conceptual do processo de adaptação da criança à creche

Na sociedade actual tem-se vindo a verificar uma crescente necessidade, por parte das famílias, em decidir precocemente qual a opção relativamente à educação da criança realizada unicamente em meio familiar ou partilhada com uma instituição educativa, a creche.

Esta necessidade é decorrente das mudanças socioeconómicas e culturais que se têm vindo a verificar, nomeadamente, a entrada mais activa da mulher no mundo do trabalho, que passa a ser vista como um elemento essencial no rendimento do agregado familiar. Decorre também do enorme investimento profissional por parte da mulher, que já não se sente realizada exclusivamente em ter um emprego, mas sim em investir na sua formação académica e profissional, não lhe permitindo assumir o papel de mãe a tempo inteiro.

Para esta situação contribui, ainda, a multiplicidade dos tipos de família, monoparentais, reconstruídas, entre outras, que propiciam igualmente a entrada precoce das crianças na Creche.

Com a integração das crianças na Creche, os pais vêem-se então numa situação complexa, pois passam a partilhar a educação dos filhos, com pessoas que não conhecem, num ambiente diferente, com rotinas e regras próprias, o que vai exigir, necessariamente, um período de adaptação tanto por parte da família e da criança como da equipa educativa.

Existem divergências quanto à definição do conceito de *adaptação*, bem como quanto ao período em que esta deve decorrer, pois se para alguns autores (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993) este período acontece durante os primeiros contactos entre a família e a creche, para outros, pode chegar mesmo aos primeiros meses de permanência da criança na creche. Esta última posição é perfilhada por Portugal (1998)

ao afirmar que o processo de adaptação não se resume aos primeiros dias, mas pode durar meses.

Mas não podemos esquecer que o processo de adaptação também pode variar consoante o tempo que a criança passa na Creche, a falta de pontualidade e de assiduidade, o retorno do período de férias ou o regresso depois do fim-de-semana.

Este período de adaptação, que engloba vários intervenientes (família/bebé/educadores) tem suscitado o interesse de vários autores (Portugal, 1998; Bowlby, 1995) em estudar esta etapa de forma a compreender e minimizar as dificuldades sentidas pelos actores anteriormente mencionados.

Segundo Rapport & Piccinini (2001), a adaptação muitas vezes é difícil não só para a criança, mas também para a família e a educadora, pois implica reorganizações e transformações para todos. A forma como este processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciada pelas reacções da criança.

Referir que adaptação é igual para todas as crianças, é um erro no qual não devemos cair, pois cada criança manifesta-se de forma distinta, por um lado através de comportamentos que podem variar, segundo Brazelton (1994), citado por Rapport & Piccinini (2001), entre o choro, gritos, mau humor, birras, agressividade, por um lado, e, por outro, passividade, apatia, resistência à alimentação e ao sono e comportamentos regressivos.

Faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação, que tende a estender-se por mais tempo.

Efectivamente, quando uma criança pequena é integrada numa creche perde, inicialmente, os seus pontos de referência que origina por parte desta uma certa desorganização, inquietude, angústia e, por vezes, até mesmo algum sofrimento. É usual todo este processo de adaptação suscitar na criança sintomas como agitação ou hipercontrolo, recusas, modificação dos ritmos, perturbações do sono, problemas alimentares e outras situações somáticas (Truchis, 1988). Estes sintomas acabam, no entanto, por desaparecer ao fim de algum tempo. Segundo Truchis (1998) as dificuldades da criança diminuem se lhes for permitido um conhecimento gradual dos profissionais que trabalharão com elas, desta forma a criança poderá progressivamente

estabelecer novos pontos de referência e desenvolver uma dupla interiorização: as imagens parentais e a imagem dos profissionais que a acolhem.

Todos os protestos da criança, durante o período de adaptação, podem eventualmente suscitar sentimentos de incapacidade por parte da equipa educativa, particularmente o educador, e dúvidas por parte dos pais relativamente a adaptabilidade da sua criança à creche. Face a esta situação, há que compreender que provavelmente as reacções mais negativas da criança não são necessariamente devidas ao educador, mas sim consequência de tensões cognitivo-emocionais.

A adaptação ideal da criança à creche requer por parte da criança, segundo Portugal (1998), o estabelecimento de uma relação de segurança com uma terceira pessoa, isto sem alterar a relação com a mãe ou com outras pessoas do seu ambiente mais próxima. Contudo, estas relações só se tornam possíveis se for criada uma aliança de confiança entre a criança, a mãe e o educador, deixando de lado algumas crenças que fazem crer ser possível o educador substituir a mãe. Estas crenças causam na mãe, por vezes, sentimentos de medo ao pensar que o educador lhe pode “roubar” e, simultaneamente, substitui-la no seu papel de mãe.

Ao compreender a causa ou o significado dos comportamentos demonstrados pela criança (falta de apetite, recusas, choros, perturbações do sono, etc.), evitamos certamente muitas inquietações, dúvidas, angústias e culpabilizações mútuas. As emoções positivas e negativas patenteadas pela criança relativamente à mãe e/ou educador são fonte de problemas delicados e importantes, no entanto, não são problemas propriamente ditos mas sim manifestações do seu esforço adaptativo.

Segundo Portugal, (1998), citando Truchis, (1988), podem ser consideradas manifestações possíveis deste esforço da criança:

- uma adaptação de superfície: a criança, compreendendo que não pode fugir à situação, continua a comer, rir, brincar mas resigna-se sem uma completa adesão, com tensão ou mesmo uma certa depressão;
- uma elaboração interiorizada: provavelmente a criança chorou, protestou, os adultos envolvidos no processo de adaptação terão compreendido e permaneceram sempre a seu lado durante todo o processo. Assim, a criança tira

proveito das suas novas experiências e começa a alcançar uma verdadeira segurança pessoal.

- uma terceira hipótese reside no desenvolvimento de processos defensivos mais longos, manifestados através de agitação, perturbações do sono, desconfiança, depressão, agressividade etc.

Considera-se, assim, relevante salientar que o facto de uma criança se encontrar finalmente integrada, não implica que não tenha passado por algumas dificuldades na adaptação, o que é um comportamento natural, pois está comprovado que psicologicamente a criança sente a separação dos pais.

Finalizando, a problemática da separação/adaptação à creche não deve ser vista isoladamente mas integrada no funcionamento global da creche, fundado num novo e verdadeiro profissionalismo (Portugal, 1998).

4.2. Factores que influenciam o processo de adaptação

Há um conjunto de factores que podem influenciar a adaptação, entre os quais se destacam, os sentimentos vivenciados pelos pais aquando da entrada da criança na creche, a idade e o temperamento da criança e a qualidade do atendimento na creche.

Com efeito, e de acordo com Rossetti-Ferreira & Amorim (1996), um primeiro factor que influencia as reacções da criança durante o período de adaptação é a forma como a família, principalmente a mãe, percebe a entrada do filho na creche e os sentimentos decorrentes desta percepção. Ou seja, para estes autores, o foco da atenção no processo de adaptação não é só colocado nas dificuldades das crianças, mas também nos pais, que muitas vezes se sentem inseguros, ansiosos, angustiados e desconfiados.

Desta forma, as atitudes parentais relativamente à creche e à qualidade do envolvimento parental na creche são determinantes na mediação do bem-estar/mal-estar da criança durante o processo de adaptação. Klein (1991) considera igualmente que a adaptação e o consequente bem-estar da criança na creche se encontram directamente ligados ao seu funcionamento interpessoal no seio familiar. A adaptação à creche depende assim, segundo o autor, em grande parte do clima emocional vivenciado no lar.

Para estes pais a separação chega a condicionar o seu dia-a-dia, com telefonemas constantes, com hesitação nas despedidas, com ciúmes da educadora quando vão buscar os filhos ao final da tarde e estes lhes viram a cara.

A adaptação poderá, como referem Zajdeman & Minnes (1991), ser influenciada pelas diferentes fases do desenvolvimento infantil, nomeadamente, os períodos considerados críticos, uma vez que as crianças mais novas têm mais facilidade na adaptação. No entanto, não há uma idade concreta apontada como ideal, embora as educadoras no terreno quando questionadas pelos investigadores apontem os quatro – cinco meses como uma fase favorável ao sucesso da adaptação.

O temperamento é, segundo Klein (1991), outro factor que tem sido muito citado nos estudos sobre adaptação da criança à creche. As crianças apresentam as suas particularidades, no que concerne à maneira como reagem à Creche e isso poderá influenciar também a forma como a própria educadora direcciona a sua atenção aos sinais, ou seja, uma criança que seja retraída requer mais atenção, para que no futuro não venha a ter problemas sociais e emocionais.

Por fim, e não menos importante, surge a qualidade do atendimento que abrange algumas especificidades como sendo o ratio adulto criança, o tamanho do grupo, o espaço físico, o planeamento da rotina, condições satisfatórias de trabalho e a formação da equipa educativa.

Segundo a especialista Céu André, a rigidez e inflexibilidade de algumas instituições, com regras e horários que obrigam ou proíbem situações que são determinantes para o bem-estar emocional e físico das crianças e a proibição da permanência dos pais na sala durante os primeiros tempos, são factores que podem influenciar negativamente a adaptação da criança.

Ao contrário, a especialista defende que o apoio aos pais, por parte dos profissionais, nesta fase em que se encontram psicologicamente muito fragilizados e o trabalho em parceria entre família e Instituição são factores facilitadores no processo de adaptação.

A educadora tem aqui um importante papel como modelo no processo educativo, cabendo-lhe proporcionar um ambiente rico, equilibrado, saudável, afectivo onde se promovam as interacções entre as crianças e entre estas e os adultos.

A educadora deve ser também a mediadora das relações construídas entre a creche e a família. Muitas vezes as famílias querem ajudar, participar, mas não sabem como fazê-lo. Nestas situações a educadora tem um papel fundamental de formadora e informadora. Uma das estratégias que a educadora pode adoptar é a realização periódica de sessões de informação e esclarecimento para os pais onde poderá também contar-se com a presença de outros técnicos consoante as problemáticas abordadas. Trata-se fundamentalmente de providenciar formação, entendida, segundo Zabalza (1998) como o processo de fornecer aos pais ou outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento da criança.

Estas sessões promovidas pelas educadoras visam o desenvolvimento das competências parentais sobre o processo e etapas do desenvolvimento infantil, de forma a dar informação, modelar comportamentos, mudar crenças e percepções.

4.3. Papel da família

A família desempenha um papel primordial e fundamental para o “sucesso” do processo de adaptação da criança à creche. Face a esta evidência tem sido bastante interessante indagar os resultados obtidos de alguns estudos realizados sobre o comportamento dos pais na preparação da criança para a separação. Com efeito, a reacção da criança perante a separação parece ser influenciada pelo comportamento imediato dos pais, principalmente da mãe. Lollis (1990) constatou que uma ampla preparação da mãe, ou uma preparação diferente das práticas usuais, parece ser compreendida como discrepante pela criança, ampliando a ansiedade de separação. No âmbito das teorias da aprendizagem, a criança pode apreender antecipadamente que preparações mais alongadas são sinónimo de separações sérias ou prolongadas. Se os pais demonstrarem hesitação ou ambivalência acerca da separação, normalmente recorrem a extensas preparações e terminam frequentemente a separação se a criança revelar grandes dificuldades.

Preparações breves por parte dos pais parecem auxiliar a criança a estruturar e a compreender a separação. Lollis (1990) verificou que a pouca interacção entre os pais e a criança no momento que antecede a separação associa-se, posteriormente, a menos perturbação e mais jogo com as restantes crianças.

O comportamento da criança aquando do momento da separação da mãe depende de vários factores. Um aspecto fundamental tem a ver precisamente com o modo como a mãe se ausenta. Segundo Portugal (1998), uma saída calma provavelmente induzirá um protesto mais atenuado do que uma saída intempestiva e apressada, por parte da mãe, procurando assim sair às escondidas sem ser vista pela criança., tentando evitar uma situação problemática, causada pelos protestos da criança. Um outro aspecto tem a ver com a familiaridade ou estranheza do contexto, uma vez que a criança deixada num ambiente familiar poderá manifestar um relativo bem-estar, contrariamente num ambiente estranho a criança provavelmente vai chorar e tentar seguir a mãe.

A família pode também proporcionar à criança uma integração gradual na creche, permitindo assim uma transição progressiva do contexto familiar para o contexto educativo. Klein (1991) defende esta atitude por parte dos pais considerando-a fundamental para que a criança consiga lidar melhor com a situação da separação.

Segundo o autor, as crianças que experienciaram uma transição gradual demonstraram inicialmente uma maior perturbação emocional e menos interesse pelo contexto de creche do que as crianças que efectuaram uma transição abrupta, contudo, passado alguns meses, as diferenças entre estas duas situações inverteram-se.

Confiar a sua criança a uma outra pessoa, não é decididamente um processo simples para os pais, particularmente para a mãe. Paralelamente a episódios positivos, existem momentos difíceis, emoções complexas, dolorosas e frequentemente ocultadas: receio de perder um pouco o filho(a), medo que este preferia a outra pessoa ou que não se adapte a outros, frustração por não ser, por vezes, o primeiro a testemunhar novas aquisições.

Apesar de na maioria das situações, a mãe desempenhar o papel principal neste processo de adaptação, o papel e as atitudes dos pais são também extremamente

importantes. As relações que estes mantêm com os educadores são, geralmente, menos conflituosas que as das mães e a sua presença pode serenar as tensões com a creche, facilitar as separações e reencontros (Truchis, 1988).

Uma mãe quando tem de partilhar a sua criança com outro adulto, com bastante frequência e, inevitavelmente, vivencia sentimentos de perda e competição. Pode eventualmente ocorrer uma reacção de luto por parte da progenitora quando se separa da sua criança, deixando-a ao cuidado de terceiros. A mãe ao sentir-se triste, impotente, deprimida, sozinha, desesperada pode desenvolver defesas, saudáveis e necessárias em certa medida mas, que podem interferir na relação da criança consigo. Desta forma, a mãe pode, ocasionalmente, distorcer ou ignorar alguns sinais por parte da criança ou dela mesma.

Sentimentos maternos inconscientes relativos à separação podem originar que a mãe, por exemplo, omita informação importante sobre o comportamento e nível de desenvolvimento da criança ou manipule o filho(a) para que este evidencie situações problemáticas na creche. A mãe pode eventualmente subalimentar/superalimentar a criança em casa ou mantê-la acordada até tarde, para que esta na creche se sinta cansada, impertinente e pouco interessada.

A análise e compreensão dos sentimentos de competitividade experienciados pela mãe poderão ter um efeito terapêutico e fortalecedor do vínculo mãe-criança e facilitar o processo de adaptação (Brazelton, 1984).

4.4. Papel do educador

Para que seja possível desenvolver as práticas de acolhimento das crianças e facilitar o processo de adaptação, importa evidenciar todo o campo da relação, especificamente entre pais e criança. Desta forma, o educador e a restante equipa educativa, devem ser responsáveis e capazes de tomar iniciativas criadoras no decurso do seu trabalho, investindo sempre na observação da criança e na análise das suas próprias práticas.

Quando o educador tem formação, conhecimentos e sensibilidade ou capacidade de empatia perante as interações criança-família-creche, muito mais

provavelmente isso é transportado com resultados positivos para as suas observações e trabalho com a criança e pais, facilitando todo o processo de separação/adaptação da criança à creche (Portugal, 1998).

O educador deve estar atento a sintomas de ligações inseguras, eventualmente visíveis em dificuldades de separação, isolamento, hipersensibilidade, frieza ou insensibilidade ou fraca capacidade de controlo. Truchis (1988) considera fundamental que o educador tenha noções precisas sobre o desenvolvimento da criança, ritmos variáveis de aquisições e processo de individuação; importância da relação criança-pais, reacções à separação e meios para a ultrapassar; critérios de boa adaptação e sinais de sofrimento; problemas dos pais que confiam o seu filho a outros e diferenças culturais.

Hignett (1988) sugere quatro aspectos em prol de uma melhoria do quadro adaptativo das crianças que frequentam a creche:

1º - desde o primeiro dia, cada criança deve estar ligada a um educador, que é responsável por importantes rotinas diárias (alimentação, muda de fraldas, sono);

2º - a criança deve continuar com este educador até à idade dos três anos;

3º - cada educador não deve ter a seu cargo mais de quatro crianças;

4º - o educador deve conseguir controlar a intensidade da luz, frio, calor e barulhos externos do ambiente físico.

Obviamente, que os pontos referidos anteriormente, fariam parte de um quadro ideal para que o educador pudesse desempenhar de forma exemplar as suas funções e atingir os seus objectivos, tornando o mais simples possível o processo de adaptação para todos os seus intervenientes (pais-criança-creche).

O modo como o educador apoia a criança e os pais nos momentos de “chegada” e “partida”, são fundamentais para uma boa adaptação de ambos à creche, particularmente da criança. É primordial que o educador dê às crianças e aos seus pais as boas vindas e as despedidas de forma calorosa e principalmente, que se apoiem mutuamente neste processo de separação e de reencontro. Segundo Post e Hohmann (2007), existem algumas estratégias que podem auxiliar os educadores a desempenharem este papel educativo, sendo elas:

✓ **Dar as boas vindas e fazer as despedidas calmamente de forma a tranquilizar crianças e pais;**

Efectivamente, a separação e o reencontro podem ser momentos difíceis tanto para as crianças como para os pais. A provável ansiedade familiar no início e no final do dia, deve levar o educador a encarar estes momentos sensíveis de forma calma e optimista, mostrando-se disponível para transmitir confiança, apoio e tranquilidade. O educador não deve deixar que as suas próprias experiências emocionais passadas em situações semelhantes interfiram com a realidade familiar com a qual estão a lidar. A presença de um educador calmo e amigo pode ajudar crianças e pais a sentirem-se tranquilos e confiantes. A calma do educador dá igualmente tranquilidade e confiança às restantes crianças que se encontrem presentes na sala de creche e que já anteriormente se tenham separado dos pais.

A longo prazo, lidar com estes rituais, de uma 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.

✓ **Reconhecer os sentimentos das crianças e dos pais acerca da separação e do reencontro;**

Um bebé ou uma criança muito pequena pode, eventualmente, sentir-se muito sensível quando é deixada num ambiente que lhe é pouco familiar, com pessoas que não lhe são próximas. Até por volta dos três anos, aproximadamente, a criança não possui a noção convencional de tempo, desta forma esta não compreende a diferença entre ser deixada umas horas ou para sempre. Esta falta de compreensão por parte da criança pode traduzir-se em diferentes sentimentos variando entre desconforto, ansiedade, medo, terror, mágoa, solidão, dor e até mesmo desespero face ao suposto abandono dos pais. É igualmente bastante usual no final do dia, no momento do reencontro com os pais, as crianças demonstrarem emoções conflituosas como raiva residual, pelo facto de terem sido deixadas por estes; receio crescente de voltarem a ser abandonadas quando vêem outras crianças abraçar os seus pais; e, por fim, alegria pela chegada de um dos pais bem como alívio por estarem no seu colo e poderem descansar das ansiedades e tensões do dia.

Por sua vez, os pais ao deixarem o seu filho(a) na creche, podem sentir-se angustiados, tristes por terem saudades destes, culpados por terem de os deixar ao cuidado de outras pessoas e ansiosos por não chegarem atrasados ao emprego. Posteriormente, ao final do dia, podem ficar bastante ansiosos com a hora de irem buscar o seu filho(a), sentirem-se magoados ou ciumentos quando a criança os ignora ou mostra alguma relutância em deixar o educador, podem igualmente sentirem-se algo tensos em conseguir realizar todas as tarefas domésticas atempadamente antes da hora de dormir.

Os educadores podem e devem auxiliar na diminuição da intensidade emocional nos momentos de separação e reencontro, descrevendo com delicadeza e veracidade, acima de tudo, as emoções que estão a testemunhar. Quando as crianças e pais verificam que os educadores reconhecem e compreendem as suas emoções e sentimentos, sentem-se apoiados para começarem novamente a ganhar um novo equilíbrio emocional. Ao verbalizar os sentimentos de filhos e pais, o educador auxilia-os a diminuir as suas emoções.

Em determinadas situações, a criança pode parecer inconsolável quando o seu pai/mãe se despede e separa dela. Este facto, pode na realidade acontecer por inúmeras situações como a criança ser nova na creche, ter acabado de regressar de uma longa ausência, pode simplesmente estar cansada, ficar adoentada ou entrar numa nova fase de consciência do self (Post e Hohmann, 2007). Nestas ocasiões, é fundamental que o educador se mantenha calmo e perto da criança para que lhe possa dar conforto e proporcionar-lhe contacto físico (acariciando-a, dando-lhe colo, etc.) até que esta se acalme.

Curiosamente, por vezes os pais apresentam mais dificuldades em separar-se dos filhos, no momento da chegada à creche, do que os próprios filhos. Também nesta situação, o educador pode actuar apoiando os pais ansiosos mantendo-se calmos, reconhecendo as suas dificuldades e encorajando-os a levarem o tempo que for necessário para eles se sentirem mais confiantes. Posteriormente, aos poucos e com paciência e perspicácia dos educadores, tanto as crianças como os seus pais ganham confiança em si próprios e na equipa educativa, sendo capazes de chegar e partir da creche com confiança e alegria.

✓ **Seguir os indícios das crianças sobre o querer entrar e sair das actividades da creche;**

Os adultos, pais e particularmente educadores, devem seguir os sinais da criança sobre a forma como ela prefere entrar ou sair da creche. Cada criança vivencia a transição casa-creche e creche-casa de maneira diferente, única. Um modo de muitas crianças pequenas e bebés se acalmarem durante estes momentos emocionalmente difíceis é agarrarem-se a um objecto preferido que faça a ponte com o seu meio familiar, uma fraldinha de pano, uma almofada, um peluche, uma chucha. Se a criança recorrer a este objecto preferido no período da chegada e da partida, os educadores devem respeitar essa opção como sendo uma manifestação assertiva do seu self que constitui, de acordo com Post e Hohmann (2003), um importante marco no desenvolvimento da capacidade de auto-ajuda. Estes objectos são considerados transitórios, uma vez que progressivamente a criança ao sentir-se mais confiante e segura no contexto de creche, deixará de sentir necessidade de se agarrar a eles.

✓ **Comunicar abertamente com as crianças sobre as chegadas e partidas dos pais;**

De forma a estimular a confiança e a comunicação, é imprescindível deixar que as crianças saibam quando os pais partem e voltam à creche (Post e Hohmann, 2003). Contrariamente, é bastante usual os pais durante o período de chegada, quererem sair apressadamente e em silêncio enquanto o seu filho se encontra distraído a brincar. No entanto, esta não é a atitude mais correcta a tomar por parte dos pais, a criança deve saber sempre onde está o seu pai ou a sua mãe, em vez de olhar e aperceber-se que estes já saíram sem se despedirem dela. É preferível para a criança ver e ouvir um pai/mãe despedir-se do que a dor de se sentir traída, por a deixarem sem a avisarem. É fundamental o educador encorajar os pais e a criança a constituírem um ritual de separação e de reencontro, para que a criança se sinta mais segura e confiante que os pais regressaram ao final do dia para a buscar.

✓ **Trocar informações e observações com os pais sobre as crianças.**

Contactar com os pais nos momentos de chegada e partida permitirá aos educadores trocarem informações preciosas sobre a vida da criança na creche e em casa.

Desta forma, os educadores podem informar os pais sobre as atitudes e comportamento da criança na creche. Por outro lado, os pais podem comunicar aos educadores aquilo que as crianças dizem e fazem em casa.

De modo a facilitar a adaptação da criança à creche, o educador deve proporcionar um horário previsível mas flexível e prestar os cuidados à criança segundo rotinas tranquilas, para que esta realize as suas ideias e acções. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e bem coordenadas, é mais provável que os bebés e crianças pequenas se sintam seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, ajuda a criança a sintonizar/adaptar o ritmo do seu corpo com o ritmo diário (Post e Hohmann, 2003).

Ao início do dia, se as crianças souberem o que vão fazer quando os pais a deixarem, a separação dos pais e a aproximação ao educador e restantes colegas será bastante mais fácil. A criança à medida que vai vivenciando estes rituais de uma programação diária consistente ganha um sentido de continuidade e de controlo.

4.5. Parceria família/educador

De acordo com Brazelton (1984) considera-se fundamental o fortalecimento das relações pais-educadores. Para facilitar o processo de adaptação da criança à creche é imprescindível um maior envolvimento e participação parental no funcionamento da creche e na educação da criança.

Para contribuir para o sucesso da parceria pais/educadores, torna-se primordial para o educador reconhecer o papel da separação, praticar uma comunicação aberta, centrar-se nos pontos fortes dos pais e utilizar uma abordagem de resolução de problemas.

Os pais devem sentir-se desejados e bem aceites no contexto educativo, particularmente no decurso deste processo de adaptação, por vezes, tão emocionalmente vivenciado pela família mais directa. Em crianças de tão tenra idade, é primordial esta relação, uma vez que, pais seguros e confiantes transmitem para o seu filho(a) esse mesmo sentimento, contribuindo assim para separação mais calma e segura.

De forma a conhecer mais profundamente a família e a criança, a educadora deve promover visitas por parte dos pais à creche, sendo que tanto pais como educador possuem o mesmo objectivo, propiciar à criança o melhor cuidado e educação possível. Paralelamente, o conhecimento dos pais das etapas e níveis de desenvolvimento das crianças, influencia as interpretações que fazem dos comportamentos e atitudes dos filhos (as) e da sua capacidade de resposta a esses comportamentos e atitudes. A troca de informações permite a aprendizagem e o conhecimento fundamental para a função parental.

A partilha de informações entre estes dois parceiros, do processo educativo, permite um maior e melhor conhecimento da criança, assim como uma maior continuidade de cuidados, para que se possa dar uma melhor resposta às crianças no que respeita às suas necessidades e interesses, caminhando sempre para facilitar o seu processo de adaptação à creche. Importa salientar que a *“família e instituição, são dois contextos educativos que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas”* (Ministério da Educação, 1997:43).

Segundo a especialista Céu André, deve eleger-se em parceria com a família um conjunto de atitudes assertivas que ajudem pais, filhos, instituição e adultos que estão com a criança a adaptarem-se à fase que estão a vivenciar.

O educador tem como principal objectivo o *“de proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança em lhes entregarem”* (Post, Hohmann, 2003: 330). Desta forma, a criança torna-se mais confiante e segura, pois sabe que pode confiar nos adultos que a rodeiam.

Através do contacto pais/educador, valoriza-se a importância do contributo que os pais podem dar para uma boa integração da criança na creche e simultaneamente, o educador deve informar, acalmar e esclarecer os pais motivando-os a participarem activamente em prol de um melhor resultado do processo de adaptação.

Como defende a Céu André, se cada um se integrar/ajustar/acolher/a nova situação encontrando, em parceria (pais, instituição, especialista, adultos que estão com

as crianças), e através do diálogo, da discussão e da formação, soluções para o problema de cada um, resolverão o problema da adaptação.

Com efeito, é indispensável que se estabeleça uma relação de confiança e partilha mútua entre os pais e educadores, permitindo consequentemente que a criança consiga criar uma vinculação segura com o educador e simultaneamente se tornem mais sociáveis com pares e outros adultos.

Em suma, para que seja possível criar esta parceria de confiança mútua entre pais/educadores, envolvendo os pais activamente na vida da creche, o educador deve desenvolver, segundo Prost e Hohmann (2003), as seguintes estratégias:

❖ Criar um ambiente acolhedor para famílias;

Uma boa forma de preparar o contexto físico para a colaboração pais/educador é através da preparação de um pequeno espaço orientado para a família, algo entre a entrada da creche e a sala das crianças. Esta área de transição deve permitir que os pais facilmente contactem com os seus filhos (as), outros pais e equipa educativa da creche. Os pais devem ser recebidos na creche de braços abertos e abordados de forma amigável, respeitadora e isenta de preconceitos. Isto é, os pais não devem ser encarados como adversários ou irritantes, mas sim como co-autores da educação infantil. Uma atitude acolhedora por parte do educador, disponível para ouvir e dialogar cativará os pais a participar no quotidiano da creche dos seus filhos (as).

❖ Estabelecer um processo de inscrição centrado na família;

Um processo de inscrição centrado na família reconhece a angústia e os medos de pais e crianças relativos ao processo de adaptação, assim como procura identificar as melhores estratégias para lidar com estas mesmas emoções. Face a estes sentimentos experienciados pelos pais e crianças, os educadores devem propiciar às famílias o apoio e tempo necessário para que consigam realizar com sucesso este processo de adaptação, ganhando novamente o seu equilíbrio emocional.

Assim sendo, de forma a evitar transições casa-creche abruptas e dolorosas, o educador deve organizar o processo de inscrição da criança de forma gradual e continuada lembrando as suas próprias transições pessoais; organizando os materiais de inscrição (ficha de anamnese, pedidos de autorização, etc.); disponibilizando-se para

efectuar visitas guiadas à creche; fazendo uma visita a casa da criança, se possível; e apoiando a apreendendo sobre o par mãe/pandilho(a) através de uma série de visitas de familiarização à creche (Prost e Hohmann, 2003).

❖ Partilhar as observações das crianças, mas deixar os “primeiros momentos” para os pais;

Após a integração da criança na creche, os educadores continuam a construir a sua relação de parceria com os pais através da partilha diária das observações sobre a criança. Durante este processo de adaptação da criança, toda a informação é assimilada pelos pais com enorme curiosidade e atenção. Pais e educadores devem confiar uns nos outros para se manterem sintonizados relativamente ao bem-estar da criança. Contudo, os educadores devem deixar sempre ser os pais os primeiros a relatarem os marcos importantes no desenvolvimento da criança (o primeiro dente, a primeira vez que gatinhou, os primeiros passos, etc.). Nestas situações o educador não deve partilhar com os pais estes momentos, devendo guardá-los para si, oferecendo assim aos pais e restante família ocasiões únicas na vida da criança. Estas observações da criança por parte do educador, devem ser registadas factualmente numa ficha para que os pais a possam ler e levar para casa.

❖ Encorajar os pais a participarem na creche;

Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm mutuamente e progredir em conjunto na sua capacidade de propiciar cuidados e educação às crianças. As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais envolvidos na “vida” da creche.

Os pais mais “experientes” podem apoiar os mais “novos”, dando-lhes a conhecer a perspectiva do processo de adaptação e promovendo a sua integração no quotidiano da creche.

Privilegiando a participação dos pais na instituição, a creche através do educador pode proporcionar aos progenitores, por exemplo, a participação nas reuniões educadores-pais, participação em projectos.

Independentemente do tipo de encorajamento transmitido aos pais pelos educadores, incentivando a sua participação na creche, as relações consequentes dessas

experiências partilhadas fortalecem, indiscutivelmente, o laço tripartido criado entre a criança, os pais e o educador.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 5 – Considerações Metodológicas

5.1. Metodologia

O projecto de intervenção que resultará deste trabalho, decorreu de um estudo de caso em que foi adoptada a metodologia de investigação-acção, metodologia esta de natureza eminentemente qualitativa, recorrendo-se, embora, a técnicas quantitativas.

Esta opção deve-se ao facto de o estudo a efectuar exigir uma metodologia deste tipo. Isto é, pretende-se adquirir um conhecimento mais profundo e a compreensão de uma situação real, com a intenção de melhorar a qualidade de acção dentro da mesma.

Segundo De Bruyne *et al.* cit. por Lessard-Herbert *et al.* (1994), o estudo de caso representa uma abordagem centrada num campo real, porque não é construído, é aberto e não controlado, no sentido de não ser manipulável pelo investigador, sendo que o campo de investigação é abordado a partir do seu interior. No mesmo sentido, Robert Yin, cit. por Lessard-Herbert *et al.* (1994:170), considera que o estudo de caso toma como objecto um fenómeno actual situado no contexto de vida real, não existindo uma separação entre o fenómeno e o contexto.

Trata-se de um estudo de carácter assumidamente qualitativo, apesar do recurso a um questionário aos pais, instrumento frequentemente utilizado na investigação de carácter quantitativo. Foram igualmente realizadas entrevistas semi-estruturadas às educadoras da valência da creche na qual incidiu este estudo. Foi também utilizado um questionário com perguntas abertas dirigido a especialistas em contexto de creche.

Os resultados deste estudo não poderão ser generalizáveis à população em geral.

5.2. Formulação do objecto de estudo

Como referi no resumo deste projecto de investigação, este trabalho de investigação tem como principal objectivo verificar *como é efectuado o processo de adaptação da criança à creche*, desde os quatro aos trinta e seis meses de idade.

Pretendo, também, no final desta investigação dar resposta aos seguintes objectivos gerais:

- ✓ Conhecer a realidade de uma Instituição específica relativamente à forma como esta realiza o processo de adaptação das crianças em idade de creche;
- ✓ Estabelecer a situação ideal quanto à forma como o processo de adaptação deverá ser efectuado;
- ✓ Compreender qual o papel dos pais em todo este processo;
- ✓ Compreender o papel do educador neste processo;
- ✓ Identificar os sentimentos e emoções vivenciadas pelos pais no decorrer do processo de adaptação;
- ✓ Identificar possíveis necessidades da Instituição investigada;
- ✓ Delinear estratégias de forma a melhorar este processo de adaptação para todos os intervenientes;

5.3. Campo de estudo

O “Lar da Criança” de Portimão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, fundada em 23 de Dezembro de 1941, por alvará nº 87, passado pelo Governador Civil de Faro, em que aprovava os Estatutos da Instituição.

Esta instituição sofreu uma evolução significativa desde então, sendo particularmente relevante o que se passou a partir de 1990. Esse ano foi um ano de revisão e alterações diversas. Entre elas podemos salientar a constituição do regulamento interno, bem como alterações diversas ao nível dos horários, admissão de

utentes, funcionamento interno, recepção das crianças, mensalidades entre outros procedimentos.

A História de uma organização como o Lar da Criança de Portimão tem marcas decisivas e, desde logo importantes. Uma delas foi sem margem de dúvida a comemoração dos 50 anos, em 1991.

Tendo em conta o aumento das solicitações da população deste concelho, em 1997, iniciam-se as obras de ampliação do Jardim de Infância/Pré-Escolar bem como do espaço exterior do mesmo, que haviam de estar concluídas no ano de 1998. Nesse mesmo ano lectivo, começaram a funcionar 3 salas de Jardim de Infância/Educação Pré-Escolar que, haveriam de aumentar no ano lectivo seguinte (1999/2000) para 4, e posteriormente para 5 já no ano lectivo de 2000/2001.

Também no ano de 1999, mais precisamente a 12 de Março, sua Excelência, o Secretário de Estado da Inserção Social, Dr. Rui António Ferreira Cunha, inaugura as novas instalações que iriam trazer uma nova dinâmica ao Lar da Criança de Portimão, podendo os Projectos Educativos, para o novo Milénio, ser pensados e concretizados numa perspectiva mais abrangente.

No ano lectivo de 2001/2002, a valência de Jardim de Infância/Educação Pré-Escolar atinge o limite máximo de capacidade, com a entrada em funcionamento da última sala, passando deste modo para o máximo de 6 salas em funcionamento.

Visto que a maturação do Lar da Criança de Portimão nos transporta para um contínuo crescimento/desenvolvimento e, ao mesmo tempo rejuvenescimento, eis que em 2003 dá-se início à construção do Berçário há muito aguardado, bem como ao recreio coberto na parte inferior que havia de ser um dos espaços nevrálgicos no apoio à valência de ATL. Estes dois espaços entraram em funcionamento no ano lectivo de 2003/2004.

Em Dezembro de 2006, o Lar da Criança de Portimão comemorou 65 anos, junto de 390 crianças, divididas pelas 3 valências: Berçário/Creche (120), Jardim de Infância (150) e ATL/Estudo Acompanhado (120); e também junto de um conjunto de funcionários que diariamente procuram exercer as suas tarefas, o mais

profissionalmente possível com o objectivo comum de elevar ao máximo a satisfação dos seus utentes.

No ano lectivo de 2008/2009, as salas de Creche (faixa etária 1-2 anos) foram reformuladas ao nível da frequência, passando de 2 salas existentes, com 24 crianças cada, para 3 salas, com 16 crianças cada, não havendo deste modo diminuição na frequência de utentes.

Actualmente, o Lar da Criança de Portimão encontra-se no início da implementação, através do Projecto Q3 Algarve – Qualificar o 3.º sector, com vista à obtenção da Certificação de Qualidade.

5.3.1. Objectivos gerais do contexto educativo em estudo

São delineados pela instituição educativa os seguintes objectivos gerais que vão ao encontro da missão que esta pretende desenvolver:

- ❖ Proporcionar um relacionamento afectivo, que se traduz no reconhecimento de cada criança como ser único e individual;
- ❖ Proporcionar o desenvolvimento bio-psico-social da criança;
- ❖ Proporcionar condições para o desenvolvimento da componente de apoio à família;
- ❖ Fomentar uma articulação adequada entre as várias valências existentes na instituição de forma a promover uma continuação educativa de qualidade;
- ❖ Promover uma boa tríade Criança/Instituição/Família.

5.4. Participantes

Para este projecto de investigação-acção, dado tratar-se de um estudo de caso numa só instituição, recorreu-se a uma técnica de amostragem não probabilística por conveniência.

Num universo de 6 educadoras e 121 pais/mães de uma IPSS em Portimão, a amostra desta investigação é constituída por 5 educadoras da valência de creche e por 96 mães/pais, cujos filhos estão a frequentar a mesma valência. Tendo inicialmente pretendido recolher dados de duas especialistas em creche, só uma respondeu a um questionário com perguntas abertas que lhe foram colocadas, pelo que também podemos considerar como participante, neste estudo, essa educadora especialista.

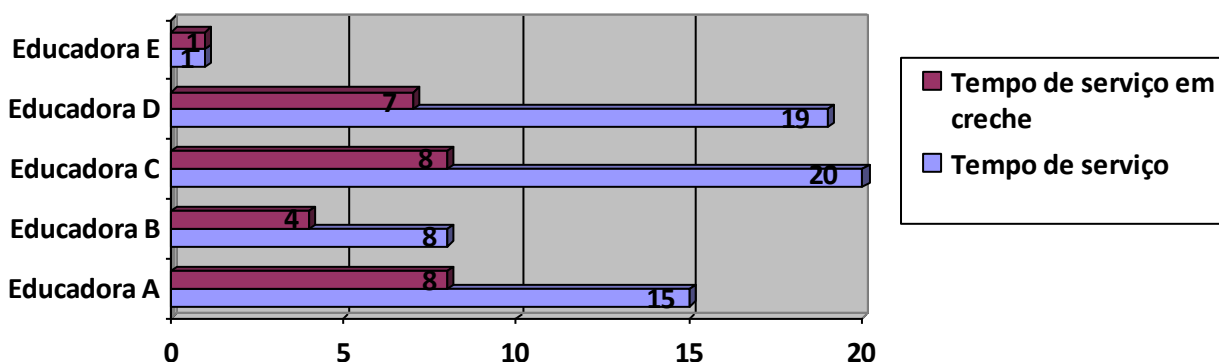
5.4.1. Caracterização dos participantes

5.4.1.1. Caracterização das educadoras de infância e especialista

Todos os participantes da amostra relativos aos educadores de infância e educadora especialista pertencem ao sexo feminino.

Como podemos observar no gráfico 1, abaixo indicado, relativamente aos anos de serviço, as educadoras variam entre 1 e 20 anos apresentando uma média de 12 anos. Em relação aos anos de serviço em creche, as educadoras apresentam uma variação entre 1 e 8 anos.

Gráfico 1 - Caracterização dos participantes em função da variável Tempo de Serviço



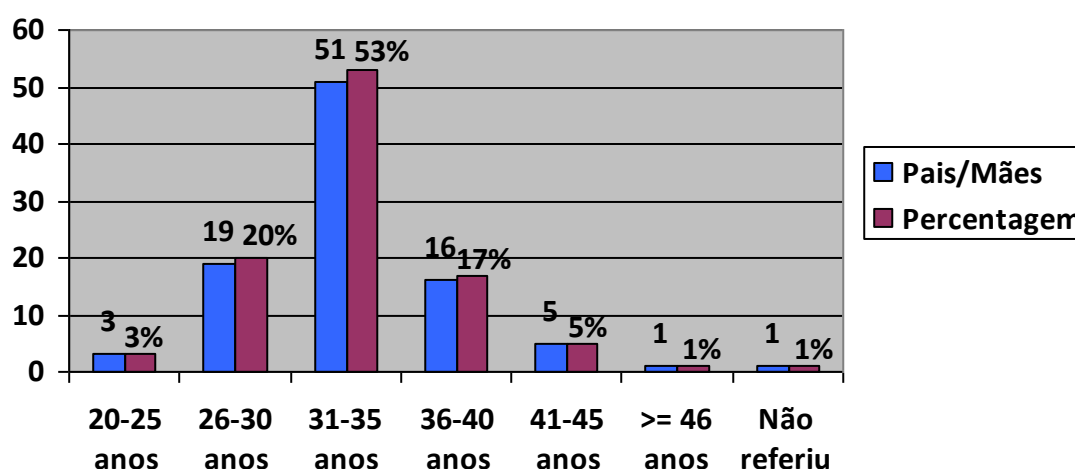
Relativamente à especialista, Mestre Céu André, há que salientar as suas habilitações académicas. A educadora especialista iniciou a sua vida profissional em 1979 após terminar o bacharelato em Educação de Infância na Escola João de Deus, frequentando posteriormente, em 1997, um Curso de Estudos Superiores Especializados em Orientação Pedagógica na Escola Superior de Educação de Beja. No ano de 2008, a profissional de educação terminou o Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa na Universidade do Algarve.

No que diz respeito à sua carreira profissional, para além de 16 anos de serviço em Educação Pré-Escolar, a especialista é docente requisitada da Escola Superior de Educação de Beja desde 1997. É precisamente nesta Instituição de Ensino Superior que a Mestre Céu André lecciona, algumas unidades curriculares, na licenciatura em Educação de Infância e mais recentemente, há cerca de 2 anos, no mestrado de Educação e Cuidados na Primeira Infância e, no último ano, no mestrado na Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo.

5.4.1.2. Caracterização dos pais/mães

No que diz respeito à caracterização dos 96 pais/mães, verificou-se, uma grande disparidade em termos de idade, contudo a maioria, cerca de 53% integra a faixa dos 31-35 anos.

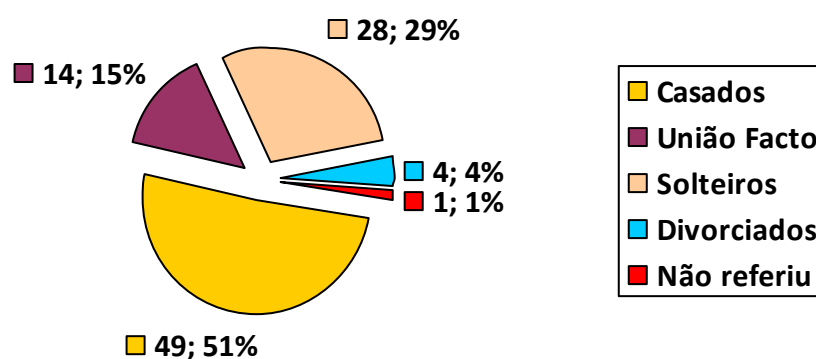
Gráfico 2 – Caracterização dos participantes em função da variável Idade actual



Analisando o gráfico 2, verificamos que somente 3% tem idade compreendida entre os 20 e os 25 anos, 20% entre os 26 e os 30 anos, 17% entre os 36 e os 40 anos, 5% apresenta uma idade entre os 41-45 anos e por último 1% têm mais ou igual a 46 anos.

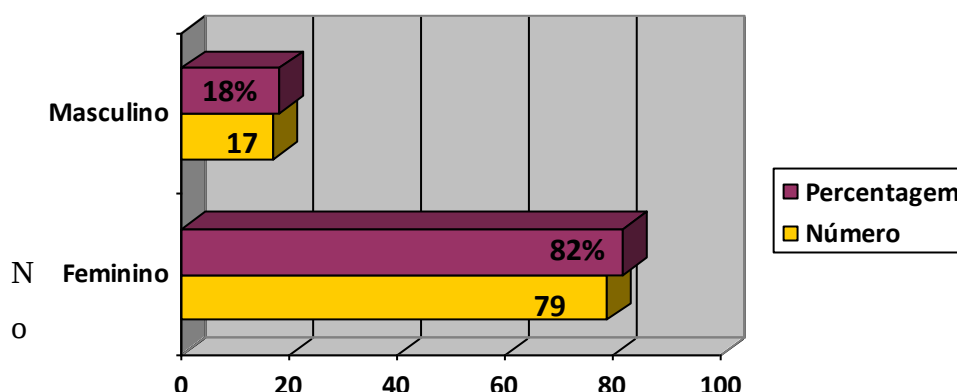
Em relação ao estado civil, como se pode constatar no gráfico abaixo, a maioria destes participantes, 51%, são casados, 14, 5% vivem em união de facto, 29% são solteiros, 4% divorciados e 1% não referiu.

Gráfico 3 – Caracterização dos participantes em função da variável Estado Civil



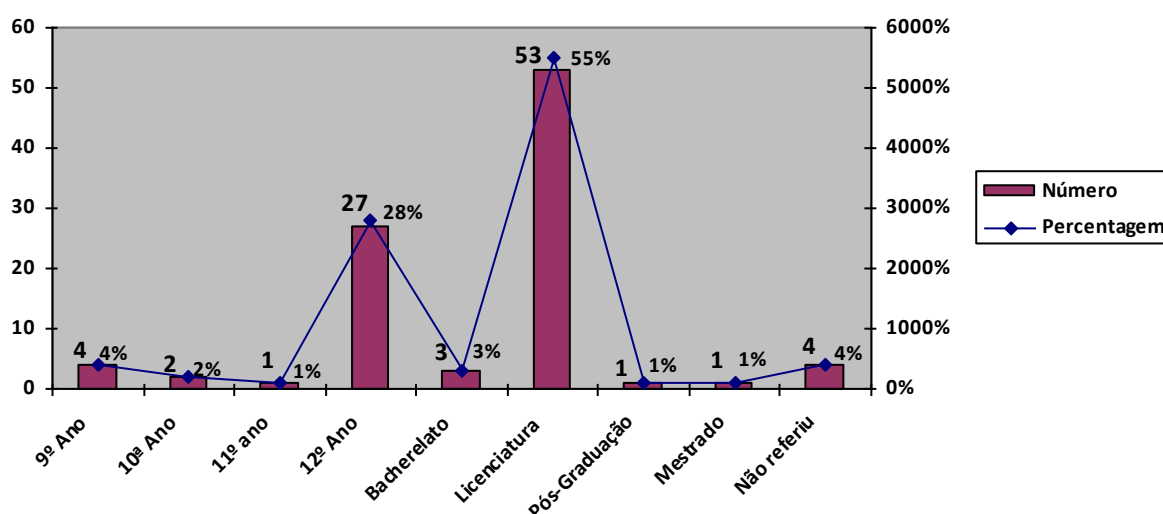
Maioritariamente, como se constata pela observação do gráfico 4, os participantes são do género feminino (82%) e somente 18% são do género masculino.

Gráfico 4- Caracterização dos participantes em função da Variável Género



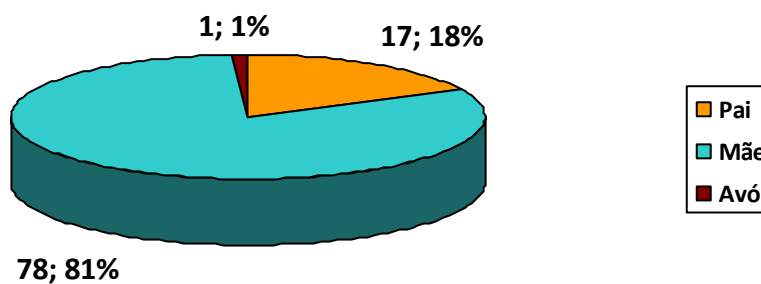
No que diz respeito às habilitações literárias dos pais/mães em estudo, constatou-se, como se pode observar no gráfico 5, uma diversidade entre 9ºano e o grau académico de Mestre. No entanto, a maioria dos participantes, 55%, são licenciados, 28% têm o 12ºAno, 4% o 9º Ano, 1% o 11º Ano, 3% o bacharelato, 1% são Pós-Graduados, 1% são Mestres e 4% não referiram as suas habilitações literárias.

Gráfico 5 – Caracterização dos participantes em função da variável Escolaridade



Relativamente ao grau de parentesco com a criança, como pode ser constatado no gráfico 6, dos 96 participantes, a maioria foram mães, mais precisamente cerca de 81%, em oposição aos 18% de pais e 1% de Avó.

Gráfico 6 – Caracterização dos participantes em função da variável Grau de Parentesco



5.5. Instrumentos e métodos de recolha e análise de dados

Esta investigação foi desenvolvida recorrendo à construção e aplicação de um questionário aos pais/mães das crianças em valência de creche (cf. Anexo I), assim como de um guião de entrevista semi-estruturada (cf. Anexo II) destinado às educadoras da mesma valência e um questionário com perguntas abertas dirigido a especialistas em contexto de creche (cf. Anexo III).

Seguidamente, far-se-á a apresentação dos instrumentos de recolha de dados que foram utilizados neste estudo.

5.5.1. Questionário aos pais

Neste estudo optou-se igualmente por utilizar, em paralelo com as entrevistas às educadoras, um questionário aos pais/mães das crianças em valência de creche (cf. Anexo I), com o objectivo de recolher informação sobre como é vivenciado e realizado o processo de adaptação à creche por todos os intervenientes nele envolvidos, neste caso particularmente, a família e a criança.

Sierra Bravo (2003:69) define questionário como “ (...) *un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido.*”. O mesmo autor refere ainda que o questionário tem como objectivo “ (...) *obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de la investigación.*”.

O questionário foi construído com base em dados de literatura e é de auto-preenchimento, sendo apenas necessário seguir as instruções gerais e específicas de cada questão.

No início de Julho de 2010, este questionário foi avaliado por especialistas com base num guião (cf. Anexo IV) e pelo facto de não terem sido sugeridas alterações foi de imediato aplicado, na condição de pré-teste a 10 pais/mães de um colégio particular (cf. Anexo V), instituição que não faz parte do estudo em curso. As respostas dos pais/mães foram analisadas, e, tendo-se constatado um elevado grau de

compreensibilidade das perguntas por parte dos inquiridos, considerou-se que esta versão do instrumento estava em condições de ser aplicada à amostra deste estudo.

O questionário é constituído por:

- um grupo de cinco questões relativas a caracterização dos participantes, nomeadamente idade, estado civil, sexo, habilitações literárias e grau de parentesco com a criança;
- um conjunto de sete questões que pretende recolher dados sobre as atitudes, comportamentos e emoções sentidas pelos pais no decorrer do processo de adaptação do seu filho(a) à creche;
- quatro questões que têm o objectivo de identificar o comportamento do filho(a) durante as primeiras semanas de frequência na creche;
- e finalmente, um conjunto de nove questões que pretendem compreender a organização da creche no decorrer do processo de adaptação dos bebés/crianças à creche.

5.5.2. Entrevista semi-estruturada

Neste estudo recorreu-se a entrevistas semi-directivas, que se caracterizam por contemplarem um guião previamente elaborado com as questões a serem formuladas. Contudo, as questões não têm obrigatoriamente que ser colocadas por uma ordem predefinida, uma vez que o guião é apenas um ponto de apoio para assegurar a abordagem de todos os temas relevantes e a exposição de todos os entrevistados aos mesmos tópicos. Assim sendo, o entrevistador deverá explanar as suas questões adequando-as ao contexto da entrevista, tanto no que se refere ao momento em que as coloca, como às palavras que opta por utilizar (Patton, 1989; Ghiglione e Matalon, 1997). A utilização de perguntas abertas permite aos entrevistados expressarem exactamente o que pensam, através das suas próprias palavras.

As entrevistas foram feitas, entre 2 e 20 de Agosto de 2010, individualmente a cinco educadoras. As entrevistas tiveram lugar em locais escolhidos pelos entrevistados,

estando presentes apenas estes e o entrevistador, que seguiu um guião previamente definido (cf. Anexo II).

O guião de entrevista foi elaborado com base nos objectivos da investigação e dados da literatura, tendo como objectivos específicos:

- Conhecer a concepção de adaptação do entrevistado;
- Averiguar quais os factores e comportamentos inerentes a um processo de adaptação;
- Percepcionar a opinião do entrevistado sobre a possível existência de períodos críticos relativamente à adaptação;
- Identificar as estratégias utilizadas pelo entrevistado no âmbito do processo de adaptação;
- Averiguar a ocorrência de situações problemáticas de adaptação;
- Percepcionar a opinião do entrevistado sobre o papel da família no processo de adaptação;
- Identificar as estratégias utilizadas pelo entrevistado para promover o envolvimento da família no processo de adaptação;
- Recolher dados sobre o modo como os educadores perspectivam a formação contínua;
- Identificar as percepções do entrevistado sobre o processo de adaptação ideal.

As entrevistas foram gravadas em áudio com autorização e, posteriormente, transcritas na totalidade (cf. Anexo VI).

5.5.3. Questionário aos especialistas

Com o objectivo de recolher o maior número de informação possível acerca da temática em estudo e, na impossibilidade de o fazer presencialmente foi enviado via correio electrónico, um pequeno questionário de quatro questões abertas a dois

especialistas (cf. Anexo III), a Dr.^a Céu André e a Dr.^a Teresa de Matos obtendo, no entanto, somente resposta da especialista Céu André (cf. Anexo VII).

A aplicação de questões abertas permite aos inquiridos expressarem exactamente o que pensam, através das suas próprias palavras. Nesta situação não lhes são insinuadas respostas contudo, estas tornam exequível a distinção do *“nível de informação que os inquiridos, neste caso especialistas, dispõem; indicam o que lhes é mais relevante no espírito; e indicam a intensidade dos seus sentimentos”* (Foddy, 1996:143).

Pretendeu-se através da referida entrevista enviada via email questionar o especialista sobre:

- ✓ O que entende por adaptação à creche?
- ✓ Quais são os factores que julga influenciar (positiva ou negativamente) a adaptação da criança à creche?
- ✓ Na sua opinião, qual o papel da família no processo de adaptação e quais as melhores estratégias para a envolver?
- ✓ Tendo em conta as fragilidades da nossa profissão, como seria na sua opinião, um processo de adaptação ideal para todos os seus intervenientes (criança, família, creche)?

5.5.4. Análise de conteúdo

Para que fosse possível identificar e sistematizar a informação obtida pelas diversas entrevistas, procedeu-se ao tratamento dos dados recorrendo à técnica de análise simples de conteúdo (cf. Anexo VIII e IX), como é sugerido por Hill e Hill (2002:75), que a definem como *“um processo de codificação dos dados das entrevistas para encontrar temas comuns”*. Holst (1968), citado por Ghiglione e Matalon (1997:181) define análise de conteúdo como *“uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”*.

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), o discurso produzido por um determinado número de pessoas inquiridas através da mesma técnica constitui o corpus, que posteriormente é analisado na tentativa de tornar cada discurso num modo mais fácil de abordar, isolar o que é mais pertinente e susceptível de responder ao que queremos saber sobre determinados pontos e estabelecer diferenças e semelhanças entre os discursos das diferentes pessoas entrevistadas.

O procedimento que foi seguido nesta análise adoptou uma via mista (dedutiva-indutiva) porque no processo de categorização partiu-se dos blocos e dos tópicos do guião de entrevista e também de um trabalho de natureza indutiva, com base na leitura flutuante das entrevistas, que conduziu a uma nova categorização. Dentro de cada categoria, criámos subcategorias para reduzir o campo de análise. As unidades de registo foram recortes de texto, considerando-se unidade de contexto como cada entrevista na sua globalidade e não a resposta a cada pergunta.

5.6. Apresentação e análise dos dados

Os resultados, ainda que posteriormente sejam analisados de forma integrada, são provenientes de diferentes fontes (pais/mães das crianças a frequentar a creche e educadoras de infância a trabalhar na valência de creche), pelo que se vão apresentar separadamente.

A análise dos dados consiste num conjunto de manipulações, transformações, operações e reflexões realizadas sobre os dados recolhidos, com a perspectiva de salientar indicadores significativos e relevantes em relação ao problema da investigação (Lessard-Hérbet, *et al.*, 1994).

Desta forma, para uma melhor percepção e leitura dos resultados obtidos, optou-se por sistematizá-los em tabela ou gráfico, com tratamento percentual ou número de frequência de registo, acompanhados da análise descritiva, interpretativa e avaliativa dos resultados.

5.6.1. Resultados dos questionários aplicados aos pais/mães

Pretende-se com a análise dos resultados das sete questões que se seguem, compreender as atitudes, comportamentos e emoções sentidas pelos pais/mães no decorrer do processo de adaptação dos seus filhos (as) à creche.

Desta forma, constatámos que durante as primeiras semanas, na maioria das vezes, e conforme indicado na tabela 1, são unicamente as mães que vão levar e buscar as crianças à creche, mais precisamente, 51% e 53% respectivamente.

Tabela 1- Caracterização dos familiares que vão levar e buscar as crianças à creche

	Mãe	Pai	Mãe ou Pai	Mãe, Pai ou Avó	Mãe, Avós ou Tio	Mãe ou Tia	Pai, Avô ou Tia	Pai ou Avô	Mãe ou Avô	Padrinho	Avô
Quem vai levar	49	6	38	1	1	1	-	-	-	-	-
Percentagem	51%	6%	40%	1%	1%	1%	-	-	-	-	-
Quem vai buscar	51	2	34	2	1	1	1	1	1	1	1
Percentagem	53%	2%	35%	2%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%

Relativamente ao modo com que a criança iniciou a sua frequência na creche, ao observamos o gráfico abaixo, 58% inquiridos afirmaram tê-lo feito a tempo inteiro, enquanto 42% declararam que a integração da criança foi realizada de forma gradual.

Gráfico 7 – Caracterização do modo de integração da criança na creche
Início de frequência na creche



Ao analisarmos a tabela 2, constatamos que durante o processo de adaptação da criança à creche, ao deixar o seu filho(a) na creche, cerca de 26% dos inquiridos confidenciaram sentir-se muito ansiosos e 43% ansiosos, contrariamente 10% dos inquiridos que declararam não se sentir ansiosos nem tranquilos, 17% sentiram-se tranquilos, e apenas 4% afirmaram sentir-se muito tranquilos.

Tabela 2 – Caracterização do estado emocional dos pais aquando do início da frequência dos seus filhos (as) na creche

Estado emocional	N.º de Inquiridos	Percentagem
Muito Ansioso	25	26%
Ansioso	41	43%
Nem Ansioso		
Nem Tranquilo	10	10%
Tranquilo	16	17%
Muito Tranquilo	4	4%

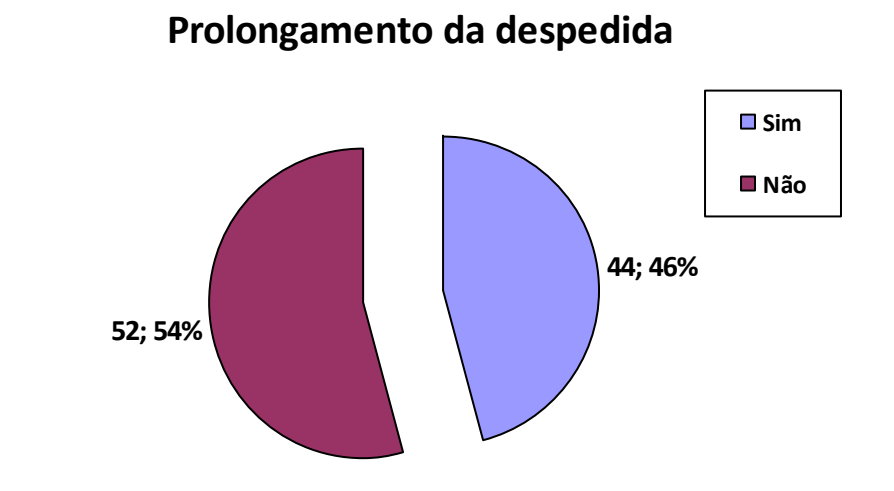
Tabela 3 – Caracterização do comportamento dos pais face a situações de “birra” dos seus filhos (as)

Face a situações de “birra” dos filhos (as), 45% dos inquiridos nunca hesitaram em deixá-los na creche, 23% raramente hesitaram, 24% afirmaram ter hesitado algumas vezes, por sua vez 5% dos inquiridos chegaram a confessar hesitar muitas vezes e 3% declararam que hesitaram sempre perante situações de birra.

Frequência de hesitação	N.º de Inquiridos	Percentagem
Sempre	3	3%
Muitas Vezes	5	5%
Às Vezes	23	24%
Raramente	22	23%
Nunca	43	45%

Na creche, aquando da entrega do(a) filho(a) à responsável, observamos no gráfico 8 que, 54% dos inquiridos afirmou não prolongar o momento de despedida, contrariamente 46% confessaram prolongar este momento.

Gráfico 8 – Caracterização da duração do momento da despedida da criança por parte dos pais, quando a levam à creche



Relativamente à frequência com que os inquiridos realizam determinados comportamentos como, voltar à creche ou telefonar à educadora para se certificar do bem-estar do seu filho(a) e perguntar a outros pais como estava a decorrer a adaptação dos seus (as) filhos (as), as respostas foram bastante diversificadas. Destacamos, ao analisarmos a tabela 4, os 60%, de 58 inquiridos, que afirmam nunca ter voltado à creche para verificar o estado emocional do seu filho(a), os 46%, 44 inquiridos, que confessam telefonar às vezes à educadora.

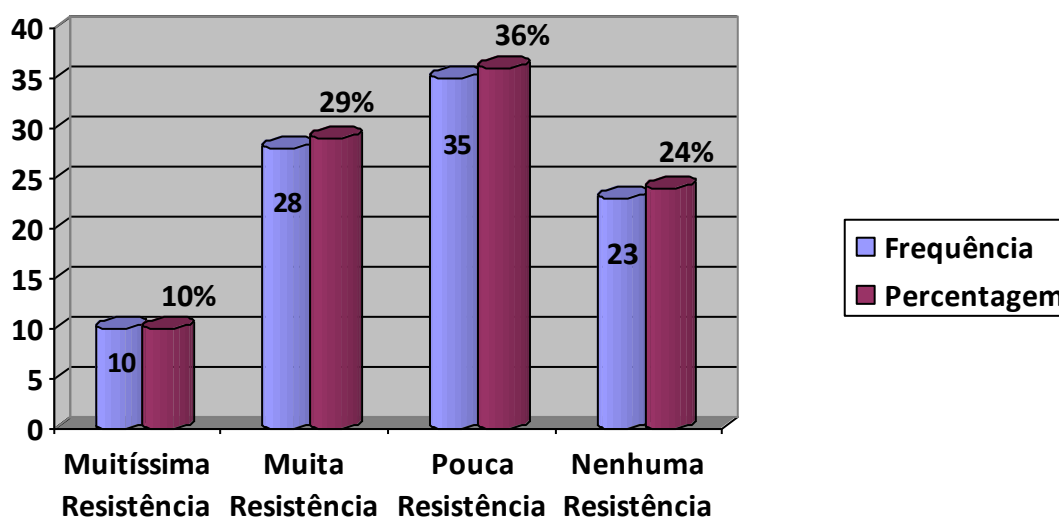
Tabela 4 – Caracterização do comportamento dos pais

	Sempre		Muitas vezes		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Voltava à Creche	2	2	4	4	5	5	27	28	58	60
Telefonava à Educadora	8	8	8	8	44	46	15	16	21	22
Questionava outros pais	3	3	5	5	39	41	16	17	33	34

Com a análise dos resultados das 4 questões que se seguem, pretende-se identificar o comportamento da criança durante as primeiras semanas de frequência na creche, ou seja durante o seu período de integração.

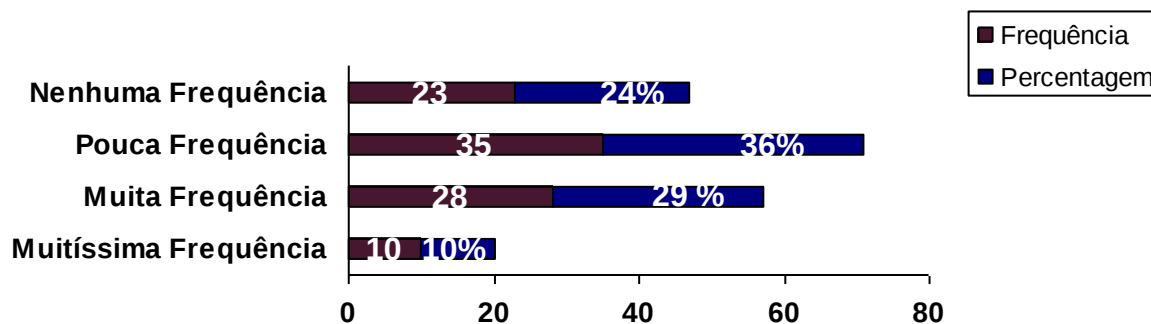
Numa primeira questão, quisemos avaliar o nível de resistência apresentado pelas crianças aquando dos seus primeiros dias na creche. Assim, ao analisarmos o gráfico abaixo, verificamos que apesar de 36% dos inquiridos afirmarem que os filhos demonstraram pouca resistência em ficar na creche, 29% confirmaram que os seus filhos manifestaram muita resistência e 10% confessaram mesmo ser muitíssima a resistência dos mesmos em ficar na instituição. Contrariamente a estas afirmações, 24% dos inquiridos atestaram que não houve qualquer resistência por parte das suas crianças.

Gráfico 9 – Caracterização da atitude das crianças em ficar na creche



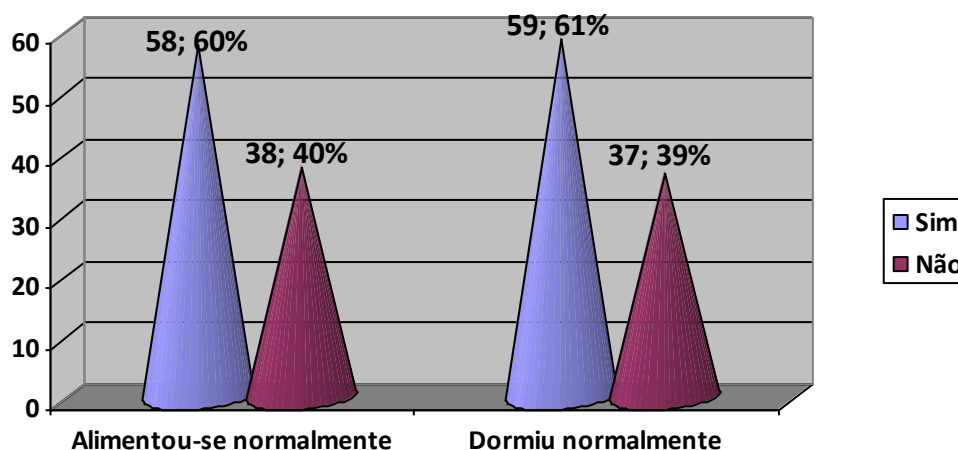
Em relação a manifestações de choro por parte dos filhos no decurso dos primeiros tempos na creche, como podemos constatar no gráfico abaixo, 10% dos progenitores asseguraram que os seus filhos choraram com muitíssima frequência, 24% afirmaram ter sido com muita frequência, 36% com pouca frequência e finalmente 24% dos inquiridos declararam que os seus filhos nunca choraram.

Gráfico 10 – Caracterização da frequência de choro da criança



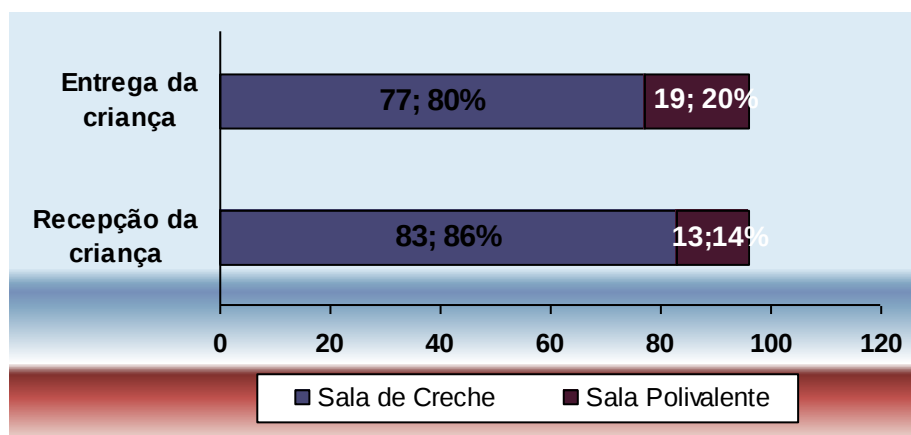
Bastante importante foi verificar, observando o gráfico 11, que as crianças, durante os primeiros dias e semanas, comeram e dormiram normalmente aquando da sua permanência na creche. Conforme o gráfico abaixo evidencia, tanto relativamente à alimentação como ao sono, a maioria dos inquiridos afirmou que as crianças não demonstraram alterações, no entanto 40% referem que os seus filhos (as) não comeram normalmente e 39% disseram que estes não dormiram normalmente. Contrariamente a estas afirmações 60% asseguraram que os seus filhos (as) alimentaram-se normalmente e 61% declarou que estes dormiram normalmente.

Gráfico 11 – Caracterização dos comportamentos da criança na creche em relação à alimentação e sono



Finalmente, através das últimas nove questões do questionário aos pais/mães das crianças a frequentar a valência de creche, pretendeu-se compreender a organização da creche no decorrer do processo de adaptação dos bebés/crianças à instituição.

Gráfico 12 – Caracterização do local onde são realizadas a recepção e entrega das crianças na creche

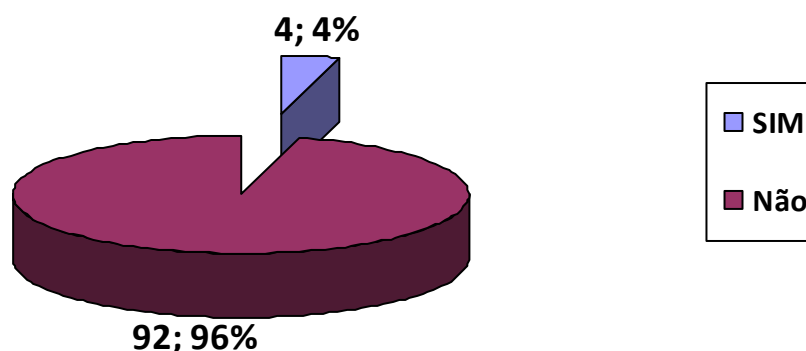


Face à importância dos momentos de chegada e partida das crianças à creche, particularmente durante o seu processo de

adaptação, pretendemos verificar em que local e por quem é realizado estes momentos. Pela observação do gráfico 12 constatamos que a maioria das crianças, é recebida e entregue aos pais na sua sala de creche, nomeadamente 86% e 80%, respectivamente.

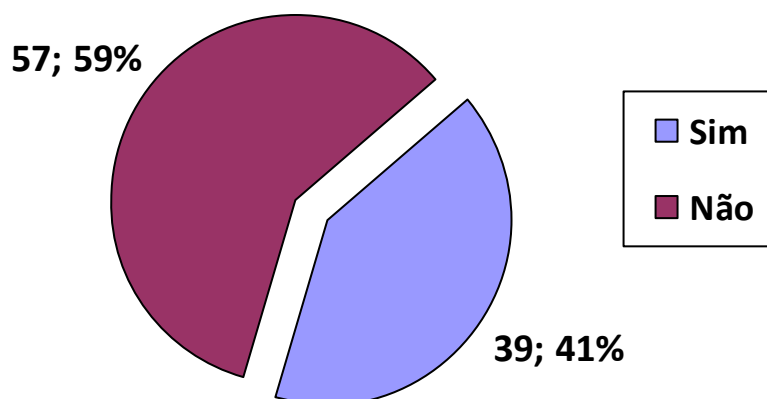
Relativamente à profissional que recebe e entrega a criança no final do dia, como podemos constatar no gráfico abaixo, a maioria dos inquiridos, cerca de 96%, referem não ser a mesma pessoa a realizar estes dois momentos, isto é quem recebe a criança não é a mesma pessoa que a entrega no final do dia.

Gráfico 13 – Caracterização da funcionária responsável pela recepção e entrega da criança



Quando inquiridos sobre se a educadora responsável da sala do seu filho(a), passaria o seu tempo lectivo na íntegra na sala de creche, constatamos no gráfico 14 que, 59% asseguraram que não e 41% afirmaram que a educadora se encontrava na sala de creche durante todo o período lectivo.

Gráfico 14 – Caracterização do tempo lectivo da educadora na creche



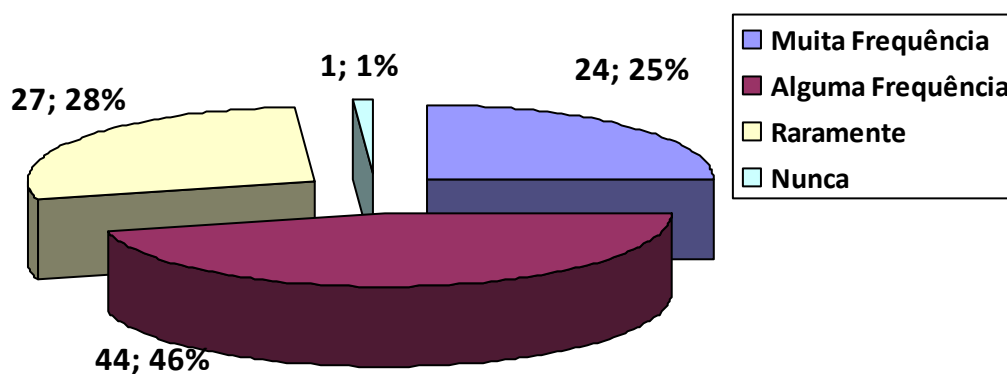
No que se refere ao fornecimento de um registo diário das actividades ou da alimentação e higiene da criança, por parte da educadora aos pais/mães, verificamos ao analisarmos a tabela 5 que no que diz respeito ao registo das actividades, 34% dos inquiridos afirma nunca ter recebido esse registo, 41% diz receber sempre diariamente, 7% raramente e 4% muitas vezes. Relativamente ao registo diário da alimentação e higiene, 74% dos inquiridos revela receber sempre o registo, 21% afirma receber às vezes, 1% muitas vezes, 1% raramente e somente 3% declaram nunca receber.

Tabela 5 – Caracterização da frequência de registos diários

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Registo diário das actividades	33	34	7	7	13	14	4	4	39	41
Registo diário da alimentação e higiene	3	3	1	1	20	21	1	1	71	74

Por fim, pretendemos verificar, no gráfico abaixo, se a educadora responsável de sala dialogava com os pais/mães, sobre a evolução da criança, especialmente no decorrer do processo de adaptação da criança à creche. Ao analisarmos os resultados, constatamos que 25% dos inquiridos afirmam que muito frequentemente a educadora conversa com eles, 46% asseguram que esta situação acontece com alguma frequência, 28% confessam que raramente a educadora fala com eles e, apenas 1% dos inquiridos declara nunca ter falado com a educadora.

Gráfico 15 – Caracterização da frequência dos diálogos dos pais com a educadora



5.6.2. Resultados das entrevistas realizadas às educadoras

Relativamente às concepções de adaptação referidas pelas educadoras, surgiu, no decurso da análise de conteúdo, uma diversidade de subcategorias. Conforme se constata pela observação do quadro I, a subcategoria que regista um maior número de unidades de registo, 5, é a **segurança e confiança** (21,73%). Esta opinião é exposta por E1 quando afirma:

(...) a criança já está adaptada quando a criança se sente segura em interagir com o espaço, com os adultos e com as crianças (...) (E1)

Esta mesma opinião é defendida por Portugal (1988) que considera que “ A adaptação ideal da criança à creche requer por parte da criança, o estabelecimento de uma relação de segurança com uma terceira pessoa, isto sem alterar a relação com a mãe ou com outras pessoas do seu ambiente mais próxima. ”

Quadro I – Concepções de Adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R	%	F.U.E. (N=5)	%
Concepção de Adaptação	Períodos de alteração na vida da criança: - <i>Período inicial</i>	1	4,34	1	20
	Períodos de alteração na vida da criança: - <i>Outros períodos de menor receptividade</i>	2	8,69	1	20
	Integração em novos contextos	4	17,39	3	60
	Convívio com pessoas fora do círculo familiar: - <i>novos colegas</i>	2	8,69	2	40
	Convívio com pessoas fora do círculo familiar: - <i>outros adultos</i>	3	13,04	3	60
	Nova etapa na vida da criança	1	4,34	1	20
	Segurança e confiança	5	21,73	3	60
	Separação tranquila do contexto familiar	1	4,34	1	20
	Apropriação das rotinas	3	13,04	3	60
	Sentir-se confortável	1	4,34	1	20
Total		23	100%		

Dentro da diversidade de opiniões relativas a esta temática, importa ainda salientar que o discurso de três entrevistadas, numa amostra total de cinco, remete para as subcategorias, **integração de novos contextos** (17,39%), **apropriação de rotinas** (13,04%) e **convívio com pessoas fora do círculo familiar, com outros adultos** (13,04%).

Menos representativas, apenas com um emissor, salientam-se as subcategorias: **períodos de alteração na vida da criança (período inicial e outros períodos de menor receptividade)**; **nova etapa na vida da criança**; **separação tranquila do contexto familiar** e **sentir-se confortável**.

Quadro II – Factores que influenciam positivamente a Adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Factores (Positivos) que influenciam a adaptação	-Disponibilidade do adulto (em geral)	1	8,33	1	20
	- Criação de um ambiente seguro e estável	1	8,33	1	20
	- Aposta na ludicidade	1	8,33	1	20
	- Crianças extrovertidas	1	8,33	1	20
	- Conhecimento do espaço pela criança	1	8,33	1	20
	- Relação empática entre profissionais/criança	4	33,33	2	40
	-Boa relação profissionais/família	1	8,33	1	20
	- Relação empática entre as crianças	1	8,33	1	20
	- Expectativas positivas dos pais	1	8,33	1	20
Total		12	100%		

Quando questionadas sobre os factores que influenciam positivamente o processo de adaptação, podemos verificar no quadro acima que a subcategoria **relação empática entre profissionais/criança** com 33,33% de unidades de registo, evidenciou-se das demais, no entanto, apenas duas das educadoras (E4 e E5) corroboraram esta opinião afirmando:

“Mas realmente o grande factor, eu acho que é o afecto, a criança tem que gostar, eles têm que aprender a gostar, porque eu acho que se houver essa base é isso que fica”(…)(E4)

(…)”uma ligação directa com cada criança e nestas idades é muito o afecto, o cuidar, a participação directa com eles.” (E5)

Todas as restantes subcategorias dizem respeito ao discurso de um único emissor através de uma unidade de registo (8,33%).

Quadro III – Factores que influenciam negativamente a Adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Factores (Negativos) que influenciam a adaptação	-Ansiedade dos pais	10	52,63	3	60
	- Poucas relações sociais anteriores	4	21,05	2	40
	- Pouca sensibilidade dos profissionais	1	5,26	1	20
	- Desconhecimento do profissional em relação à criança	2	10,52	2	40
	- Temperamento das crianças	2	10,52	2	40
Total		19	100%		

Face aos factores que influenciam negativamente o processo de adaptação, ao analisarmos o quadro III observamos que a maioria das educadoras (52,63%) destaca a **ansiedade dos pais** como sendo o mais decisivo. Há efectivamente que salientar que esta subcategoria obteve 10 unidades de registo, com cerca de 60% das educadoras (três educadoras num total de cinco entrevistadas) a emitir esta opinião.

Esta mesma opinião é sustentada por Rossetti-Ferreira & Amorim (1996), ao afirmar que *“um primeiro factor que influencia as reacções da criança durante o período de adaptação é a forma como a família, principalmente a mãe, percepção a entrada do filho na creche e os sentimentos decorrentes desta percepção. Ou seja, para estes autores, o foco da atenção no processo de adaptação não é só colocado nas*

dificuldades das crianças, mas também nos pais, que muitas vezes se sentem inseguros, ansiosos, angustiados e desconfiados.”

Relativamente a esta categoria, duas educadoras destacaram, ainda, com quatro unidades de registo, **as poucas relações sociais anteriores**, por parte da criança, como sendo um factor igualmente negativo.

A **pouca sensibilidade dos profissionais**, foi apontada por um emissor também como um possível factor negativo

Quadro IV – Indicadores inerentes a uma adaptação já concretizada

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Indicadores inerentes a uma adaptação já realizada	-Não rejeição do adulto	1	4	1	20
	- Autonomia da criança	3	12	3	60
	- Boa disposição da criança	2	8	2	40
	- Receptiva às actividades	1	4	1	20
	- Participativa	1	4	1	20
	- Interiorização das rotinas	2	8	1	20
	- Receptiva à alimentação	2	8	2	40
	- Adequada higiene do sono	1	4	1	20
	- Menor frequência do choro	2	8	2	40
	- Segurança e confiança da criança	2	8	2	40
	Momento da chegada: -Separação tranquila dos pais	8	32	3	60
Total		25	100%		

Quando questionadas sobre quais seriam os indicadores inerentes a uma adaptação já realizada, verificamos no quadro acima que 60% das educadoras referem a **separação tranquila dos pais aquando do momento de chegada**, esta subcategoria registou 32% de unidades de registo. Esta opinião encontra-se bastante explanada por E4 cujo discurso remete para 5 unidades de registo, entre elas:

“Visivelmente é quando a criança chega bem-disposta e deixa o pai ou a mãe com facilidade, quando se despede já com um beijinho e diz vai-te embora mãe” (...)
(E4)

A subcategoria, **autonomia da criança**, recobre a opinião de 60% das educadoras, evidenciada por três unidades de registo. Esta opinião é claramente defendida por E5 ao afirmar:

(...) “a criança estar dentro da sala explorar o espaço envolvente e os brinquedos e não necessitar da atenção do adulto, também acaba por ser um aspecto que demonstra que aquela criança já está de alguma forma adaptada.” (E5)

Com dois emissores e duas unidades de registo, emergiram também outras quatro subcategorias, sendo elas **a boa disposição da criança; receptiva à alimentação; menor frequência de choro e segurança e confiança da criança.**

As subcategorias menos representadas, apenas com um emissor, são, respectivamente, a **não rejeição do adulto; receptiva às actividades; participativa; interiorização das rotinas e adequada higiene do sono.**

Quadro V – Representações sobre os períodos críticos da adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Representações sobre os períodos críticos da adaptação	-Idade da criança (4 meses)	15	88,23	5	100
	- Perturbações graves na vida da criança	2	11,76	1	20
	Total	17	100%		

Face às representações sobre os períodos críticos da adaptação, observamos no quadro V que a totalidade (100%) das educadoras referem a **idade da criança** (4 meses) como sendo um deles. Esta opinião vai corroborar a opinião defendida por Zajdeman & Minnes (1991), que afirmam que *“a adaptação poderá ser influenciada pelas diferentes*

fases do desenvolvimento infantil, nomeadamente, os períodos considerados críticos, uma vez que as crianças mais novas têm mais facilidade na adaptação.”

Por seu turno, o discurso de 20% das educadoras remete para a subcategoria **perturbações graves na vida da criança**, através de duas unidades de registo.

Quadro VI – Representações sobre a creche

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Representações sobre a creche	-Um mal necessário	1	100	1	20
Total		1	100%		

No contexto da resposta à pergunta da entrevista relativa aos períodos críticos de adaptação emergiu no discurso de uma educadora, E4, uma nova categoria e respectiva subcategoria que se apresenta no quadro VI. Na opinião desta educadora a creche é **um mal necessário**.

Relativamente às estratégias adoptadas no processo de adaptação, por parte das educadoras, podemos constatar no quadro VII que a totalidade destas aponta a **organização do ambiente educativo** como primordial para facilitar este processo. O excerto do discurso de E1 ilustra esta opinião:

(...)” quando eles chegam no primeiro dia eu já tenho o espaço estruturado, para lhes poder dar uma referência, mas se eu sentir necessidade, o grupo sentir necessidade de que aquele espaço não está adequado, nós mudamos, reformulamos.”
(E1)

Quadro VII – Estratégias adoptadas no processo de adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Estratégias adoptadas no processo de adaptação	-Trabalhar a parte afectiva	4	10,52	1	20
	- Recurso a histórias	4	10,52	2	40
	- Recurso a aspectos lúdicos	2	5,26	2	40
	- Recurso a animais	2	5,26	2	40
	- Recurso a livros	1	2,63	1	20
	- Recurso a diferentes materiais	1	2,63	1	20
	- Recurso a canções	3	7,89	2	40
	- Colocar limites	1	2,63	1	20
	- Trabalhar a rotina da sala	4	10,52	2	40
	- Permitir a exploração do espaço e materiais	3	7,89	2	40
	- Mostrar-se disponível para as crianças	1	2,63	1	20
	- Organizar o ambiente educativo	6	15,78	5	100
	- Ambiente agradável e acolhedor	4	10,52	2	40
	- Dialogar com a família	1	2,63	1	20
	- Planificar actividades	1	2,63	1	20
Total		38	100%		

Por seu turno, estratégias como o **recurso a histórias; a animais; a aspectos lúdicos; a canções; trabalhar a rotina da sala; permitir a exploração dos espaços e materiais e criar um ambiente agradável e acolhedor**, são referidas por 40% das educadoras como sendo utilizadas no processo de adaptação.

Curiosamente, o discurso de uma educadora (E4) é bastante insistente na estratégia **trabalhar a parte afectiva**, bem patente, como se pode constatar pela observação do quadro VII, no facto de terem emergido quatro unidades de registo nesta subcategoria. O excerto seguinte ilustra a opinião desta educadora:

“Eu acho que é fundamental que se trabalhe a parte afectiva, no inicio tem que haver da nossa parte muita disponibilidade” (...) (E4)

Quadro VIII – Situações problemáticas de adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Situações problemáticas de adaptação	-Não ocorrência	4	17,39	3	60
	- Duas ocorrências	1	4,34	1	20
	- Rejeição da comida	7	30,43	2	40
	- Provocar o vômito	3	13,04	2	40
	- Choro com frequência	2	8,69	2	40
	- Isolamento	1	4,34	1	20
	- Rejeição do contacto com o profissional	2	8,69	1	20
	- Preferência pelo contacto com o adulto numa situação específica	2	8,69	1	20
	- Frequência irregular	1	4,34	1	20
Total		23	100%		

Aquando da análise de conteúdo das situações problemáticas de adaptação, surgiu, como se pode verificar no quadro VIII com 0,43% de unidades de registo a subcategoria **rejeição da comida**, representando a opinião de 40% das educadoras. Este comportamento da criança no decurso do processo de adaptação é citado por Truchis, 1988., ao assegurar que *“quando uma criança pequena é integrada numa creche perde, inicialmente, os seus pontos de referência que origina por parte desta uma certa desorganização, inquietude, angústia e, por vezes, até mesmo algum sofrimento. É igualmente usual todo este processo de adaptação suscitar na criança sintomas como agitação ou hipercontrolo, recusas, modificação dos ritmos, perturbações do sono, problemas alimentares e outras situações somáticas.”*

Sessenta por cento das educadoras afirmaram não terem sido confrontadas com situações problemáticas de adaptação. O excerto seguinte ilustra esta opinião.

“Acho que não, as coisas com o tempo numa situações duram mais tempo noutras são mais fáceis de resolver, mas nunca tive assim uma coisa com que ficasse muito ansiosa.” (E2)

As subcategorias menos representadas em termos de unidades de enumeração são: **duas ocorrências; isolamento; rejeição do contacto com o profissional; preferência pelo contacto com o adulto numa situação específica e frequência irregular.**

Quadro IX – Estratégias de resolução para situações problemáticas de adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Estratégias para resolver as situações problemáticas de adaptação	-Recurso à afectividade	2	9,52	1	20
	- Antecipação da hora de saída	2	9,52	2	40
	- Comunicar a situação à coordenadora pedagógica	1	4,76	1	20
	- Dialogar com os pais	5	23,80	3	60
	- Não abordar a situação directamente com os pais	2	9,52	1	20
	- Transmitir segurança e confiança à família	2	9,52	2	40
	- Não prolongar o momento de despedida	2	9,52	1	20
	- Respeitar a criança	2	9,52	1	20
	- Recolher informação	1	4,76	1	20
	- Promover a interacção com as outras crianças	1	4,76	1	20
	- Recurso a diferentes estratégias durante as refeições	1	4,76	1	20
Total		21	100%		

No que diz respeito à categoria referenciada no quadro IX, a maioria das educadoras (60%), com cinco unidades de registo, declara como primordial para a resolução de situações problemáticas o **diálogo com os pais**. A opinião expendida por E4 atesta esta asserção:

(...)” no inicio do ano esclareço os pais acerca deste assunto e eles sabem que temos de forçosamente passar por o processo de adaptação”(...) (E4)

Também 40% das educadoras, através de duas unidades de registo, dizem recorrer a estratégias como **antecipação da hora de saída e transmitir segurança e confiança à família**. Estas duas subcategorias estão bem patentes nas seguintes afirmações:

(...) os pais também vinham buscá-la cedo, havia essa preocupação para a alimentar porque ela em casa comia. (E2)

(...) há que saber como se aborda a questão, o que nem sempre é fácil, temos de arranjar maneira de dizer as coisas sim mas de uma forma que também transmita alguma segurança. Porque senão eles dizem logo, Ok o meu filho não está a reagir bem deixa-me lá tirá-lo daqui. (E3)

De entre as estratégias tendo em vista a resolução de situações problemáticas de adaptação, apenas nomeadas por um emissor, mas com duas unidades de registo, salienta-se o **recurso à afectividade; não abordar a situação directamente com os pais; não prolongar o momento da despedida e respeitar a criança**.

Quadro X – Papel da família

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Papel da família	-Elevada importância	5	45,45	4	80
	Factor determinante na adaptação: - Importância da postura face à creche	1	9,09	1	20
	Factor determinante na adaptação: - Importância da confiança na equipa educativa	2	18,18	1	20
	Factor determinante na adaptação: - Permitir uma adaptação gradual	3	27,27	1	20
Total		11	100%		

Face ao papel da família, verificamos no quadro X que 80% das educadoras (quatro emissores numa amostra total de 5) declaram através de cinco unidades de registo que este é de **elevada importância**.

Um emissor afirma ainda, reforçando a sua opinião através de três unidades de registo, ser um papel da família, **permitir uma adaptação gradual**. Esta opinião é bastante sustentada por Klein (1991), ao afirmar que *“a família pode também proporcionar à criança uma integração gradual na creche, permitindo assim uma transição progressiva do contexto familiar para o contexto educativo.”* Defende o autor *“esta atitude por parte dos pais considerando-a fundamental para que a criança consiga lidar melhor com a situação da separação.”*

Quadro XI – Estratégias para envolver a família

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Estratégias para envolver a família	-Diálogo	4	15,38	4	80
	- Informar sobre a rotina e evolução da criança	4	15,38	4	80
	- Não ocultar informação	1	3,84	1	20
	- Averiguar qual o comportamento da criança em casa	2	7,69	2	40
	- Acesso livre à sala	2	7,69	2	40
	- Tranquilizar os pais	5	19,23	3	60
	- Estabelecer relações afectivas	4	15,38	2	40
	- Recurso a grelhas de informação	4	15,38	3	60
Total		26	100%		

Ao analisarmos o quadro acima verificamos que em relação às estratégias para envolver a família, quatro emissores (80%) com quatro unidades de registo (15,385) consideram que o Diálogo e Informar sobre a rotina e evolução da criança são

estratégias fundamentais. Estas opiniões podem ser atestadas com as seguintes afirmações:

(...) “nos temos que falar diariamente com os pais”(…)(E5)

(…) “é importante transmitir às famílias como é que o processo se está a desenrolar, como é que a criança passa o dia.”(E4)

As subcategorias **tranquilizar os pais** e **recurso a grelhas de informação**, dizem respeito a três emissores, respectivamente, com cinco e quatro unidades de registo.

As subcategorias menos representadas, com apenas dois emissores são **averiguar qual o comportamento da criança em casa; acesso livre à sala e estabelecer relações afectivas**. Há que salientar, que esta última subcategoria foi sustentada através de quatro unidades de registo, o que indicia a importância que é atribuída por duas das educadoras a estas estratégias.

Com um único emissor (20%) e uma unidade de registo (3,84%) surge ,a subcategoria, **não ocultar informação**.

Relativamente à categoria indicada no quadro XII, 80% das educadoras são de opinião que adquiriram as competências para lidar com o processo de adaptação através da sua **experiência profissional**. Os emissores atestam isso mesmo através de cinco unidades de registo. A opinião expedida por E3 evidencia esta asserção:

(…)” mas é mesmo com a nossa experiência que apreendemos quase tudo. Pensamos, olha, eu fiz desta forma e não deu resultado, vou fazer assim para fazer se resulta melhor.” (E3)

Há igualmente que salientar o facto de três educadoras (60%) referirem ter sido **na licenciatura** que adquiriram as competências necessárias para lidar com a temática em estudo.

Quarenta por cento das educadoras afirma ter adquirido as competências em **contexto de trabalho; na partilha com as colegas** e, com cinco unidades de registo, declaram ser através da **auto-formação**. Esta última subcategoria está bem presente no discurso de E4, discurso esse, do qual emergiram quatro unidades de registo.

Quadro XII– Meio como são adquiridas as competências para lidar com a adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Como são adquiridas as competências para lidar com a adaptação	-Na licenciatura	4	16,66	3	60
	- Em contexto de trabalho	3	12,5	2	40
	- Partilha com as colegas	3	12,5	2	40
	- Auto-formação	6	25	2	40
	- Experiência profissional	5	20,83	4	80
	- Ser mãe	3	12,5	1	20
Total		24	100%		

De sublinhar que E4, com um discurso insistente (de onde emergiram três unidades de registo) defende que o facto de **ser mãe** lhe fornece as competências necessárias para lidar com o processo de adaptação. Esta opinião pode ser constatada através da seguinte afirmação:

“Ser mãe também é uma parte que quanto a mim me tem ajudado muito, que é o facto de ser mãe, também nos dá outra sensibilidade, outro traquejo.” (E4)

Quadro XIII – Perspectivas face à formação contínua

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=5)	%
Perspectivas do educador face à formação contínua	- Elevada importância	5	26,31	5	100
	- Formação permanente	7	36,84	4	80
	- Valorização dos mestrados	7	36,84	2	40
Total		19	100%		

Quando questionadas sobre as suas perspectivas face à formação contínua verificamos, no quadro XIII, que a totalidade das educadoras (100%) referem ser de **elevada importância**. Quatro educadoras afirmam ser fundamental a **formação permanente** e, por último, duas educadoras com um discurso de onde emergem sete unidades de registo, sublinham a **valorização dos mestrados**. Importa, a este propósito, a opinião expressa por E4 da qual se evidenciam cinco unidades de registo, entre elas:

(...) “os mestrados bastante importantes porque o saber não ocupa lugar” (...)
(E4)

(...) “eu acho que é sempre importante haver quem investigue para poder também esclarecer e ajudar. E obviamente, que quem tem possibilidade de os fazer, acho muito bem.” (...) (E4)

No que diz respeito às representações sobre o processo de adaptação ideal emergiu, como podemos apurar no quadro da página seguinte, no decurso da análise de conteúdo, uma diversidade de subcategorias.

As subcategorias mais representadas são: a **preparação adequada do educador** (60% das educadoras) e a **adaptação gradual** referida, por duas educadoras através de seis unidades de registo. Esta opinião é corroborada por Klein (1991), ao salientar que “*as crianças que experienciaram uma transição gradual demonstraram inicialmente uma maior perturbação emocional e menos interesse pelo contexto de creche do que as crianças que efectuaram uma transição abrupta, contudo, passado alguns meses, as diferenças entre estas duas situações inverteram-se.*”

Importa igualmente destacar a subcategoria **parceria equipa educativa/família**, que apesar de se referir a uma única educadora, é operacionalizada através de cinco unidades de registo, reforçando assim a sua importância para uma adaptação ideal. Esta opinião é partilhada por Brazelton (1984) que considera “*fundamental o fortalecimento das relações pais-educadores. Para facilitar o processo de adaptação da criança à creche é imprescindível um maior envolvimento e participação parental no funcionamento da creche e na educação da criança.*”

Quadro XIV – Representações sobre o processo de adaptação ideal

Categoria	Subcategoria	F.U.R	%	F.U.E (N=5)	%
Representações sobre o processo de adaptação ideal	Criança: <i>- Personalidade das crianças</i>	1	3,33	1	20
	Criança: <i>- Adaptação gradual</i>	6	20	2	40
	- Família: <i>- Preparação interior dos pais</i>	2	6,66	1	20
	Família: <i>- Consciência do papel da creche</i>	2	6,66	1	20
	Equipa Educativa: <i>- Preparação adequada do educador</i>	3	10	3	60
	Equipa Educativa: <i>- Transmitir segurança e confiança aos pais</i>	1	3,33	1	20
	Equipa Educativa: <i>- Boa relação com os pais</i>	1	3,33	1	20
	Equipa Educativa: <i>- Importância do papel da auxiliar</i>	1	3,33	1	20
	Parceria equipa educativa/família	5	16,66	1	20
	Instituição: <i>- Rácio adequado adulto/criança</i>	1	3,33	1	20
	Instituição: <i>- Melhores equipamentos</i>	2	6,66	1	20
	Instituição: <i>- Diversidade de materiais</i>	2	6,66	1	20
	Instituição: <i>- Bons espaços exteriores</i>	2	6,66	1	20
	Instituição: <i>- Visitas prévias por parte dos pais</i>	1	3,33	1	20
Total		30	100%		

5.6.3. Resultados do questionário realizado à especialista

Ao questionar a especialista Céu André acerca das suas concepções sobre a Adaptação, esta realçou a necessidade de compreendermos que existe uma “*dualidade criança-creche considerando assim que a adaptação à creche é não só o tempo que a criança demora a integrar-se numa instituição, mas também o tempo que a instituição demora a acolher e a adaptar-se à criança.*”

A especialista destaca, com três registos, a indispensabilidade da “*adaptação da creche à criança, contemplando a singularidade e a especificidade de cada criança e sua família.*”

Relativamente aos factores que possam influenciar positivamente a adaptação da criança, a especialista evidencia seis aspectos que são facilitadores de uma boa adaptação. Como se pode observar no quadro XV, abaixo indicado, a **flexibilidade das instituições**; a **parceria instituição/família**; o **apoio às famílias**; a **formação adequada dos profissionais**; a **partilha entre os profissionais** e a **permissão do tempo necessário à família, criança e instituição para que estes realizem a sua adaptação**, são factores imprescindíveis para facilitar a adaptação de todos os intervenientes no processo.

Quadro XV – Factores que influenciam positivamente a Adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%
Factores positivos que influenciam a adaptação	- Instituições flexíveis	1	16,66
	- Parceria Instituição/família	1	16,66
	- Apoio às famílias	1	16,66
	- Formação adequada dos profissionais	1	16,66
	- Partilha entre os profissionais	1	16,66
	- Permitir o tempo necessário	1	16,66
Total		6	100%

Ao observarmos o quadro XVI relativo aos factores que possam directa ou indirectamente influenciar negativamente a adaptação da criança e respectiva família à creche, a especialista Céu André sublinha nove factores realçando, no entanto, com dois registos, a **inflexibilidade dos horários por parte das instituições**.

A especialista refere que *“a rigidez e inflexibilidade de algumas instituições, com regras que obrigam ou proíbem situações que são determinantes para o bem-estar emocional e físico das crianças. Alguns exemplos são: horário rígido de entrada (até às...), refeições/sono em grupo, à mesma hora, independentemente da hora a que a criança comeu/dormiu em casa.”* Da mesma forma defende que *“os horários são elaborados de acordo com as necessidades dos adultos, sem ter em conta as crianças.”*

Quadro XVI – Factores que influenciam negativamente a Adaptação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%
Factores negativos que influenciam a adaptação	- Instituições inflexíveis	1	9,09
	- Direcções institucionais desmotivadas	1	9,09
	- Desresponsabilização das Instituições	1	9,09
	- Horários inflexíveis	2	18,18
	- Proibição da permanência da família na sala	1	9,09
	- Simultaneidade de entrada de crianças	1	9,09
	- Profissionais não especializados	1	9,09
	- Profissionais desmotivados	1	9,09
	- Culpabilização familiar	1	9,09
	- Ansiedade dos pais	1	9,09
Total		11	100%

Quando interrogada sobre o papel da família em todo o processo de adaptação, a especialista Céu André foi clara e incisiva em afirmar que *“as famílias que levam os filhos para a creche pela primeira vez passam também por uma fase de adaptação, através de sucessivos ajustamentos.”*. Defende também, como se pode constatar pela leitura do quadro XVIII, que o papel da família é importantíssimo para facilitar todo o processo de adaptação.

Quadro XVII – Papel da Família

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%
Papel da Família	- Elevada importância	1	100
Total		1	100%

Em relação às estratégias fundamentais para envolver a família, observamos no quadro XVIII, abaixo indicado, que a especialista destaca dois aspectos: **esclarecer os pais e trabalhar em equipa**.

Desta forma, torna-se primordial para a Mestre Céu André *“elucidar os pais sobre a importância da sua actuação neste processo”, e “eleger com eles e em grupo um conjunto de atitudes assertivas que ajudem pais, filhos, a instituição e os adultos que estão com a criança a adaptarem-se à fase que estão a vivenciar”*.

Quadro XVIII – Estratégias fundamentais para envolver a família

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%
Estratégias para envolver a família	- Esclarecer os pais	1	50
	- Trabalhar em equipa	1	50
Total		2	100%

Face às representações sobre o processo de adaptação ideal, a especialista apesar de referir que “um processo de adaptação ideal para todos os seus intervenientes (criança, família, creche) não existe” destaca, como podemos observar no quadro XIX com dois registos, o **trabalho em parceria**, afirmando que *“se cada um se integrar/ajustar/acolher/a nova situação encontrando, em parceria (pais, instituição, especialista, adultos que estão com as crianças), e através do diálogo, da discussão e da formação, soluções para o problema de cada um, resolverão o problema da adaptação nesse ano”*.

Quadro XIX – Representações da especialista sobre o processo de adaptação ideal

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%
Representações sobre o processo de adaptação ideal	- Consciencialização de todos os intervenientes	1	25
	- Trabalho em parceria	2	50
	- Inexistência de um processo de adaptação ideal	1	25
Total		4	100%

Capítulo 6 – Diagnóstico de Necessidades

6.1. Diagnóstico de necessidades a partir do contexto educativo real

Após a reflexão e tendo por base a fundamentação teórica resultante da pesquisa bibliográfica de diversos autores, a análise dos resultados das entrevistas às educadoras, do questionário com perguntas abertas aplicado ao especialista e dos questionários realizados aos pais, tornou-se primordial definir alguns aspectos fundamentais que visam uma optimização da adaptação da criança e respectiva família no contexto de Creche.

A confrontação entre a situação ideal e real, originou a análise de necessidades, as quais visamos colmatar com a concepção de um Programa de Educação Parental e uma Acção de Sensibilização aos Educadores.

Situação Real	Necessidades	Situação Ideal
<u>Criança</u> • A maioria das crianças começa a frequentar a creche a tempo inteiro desde o início; • Uma percentagem apreciável de crianças chora durante longos períodos e resiste por vezes em ficar na creche; • Uma percentagem apreciável de crianças altera os seus comportamentos alimentares, de higiene e de sono.	• Promover uma integração gradual da criança/família; • Proporcionar à criança situações lúdico-pedagógicas e um ambiente calmo e acolhedor; • Adaptar a rotina diária da creche aos ritmos naturais e ao temperamento da criança;	• Integração gradual da criança na creche; • Os pais e educadora transmitem à criança segurança suficiente para que esta se sinta tranquila; • Implementação de uma rotina diária flexível e acompanhada pelo educador que respeite o ritmo e o temperamento de cada criança;

Situação Real	Necessidades	Situação Ideal
<u>Pais</u> • Uma percentagem considerável de pais prolonga a entrega da criança à equipa pedagógica; • Uma elevada percentagem de pais demonstra ansiedade acerca da rotina diária da creche; <u>Educador</u> • As educadoras não assistem aos momentos diários de saída da criança da creche e a funcionária responsável por estes momentos não é a mesma;	• Ajudar os pais a compreender a relação de entrega/comportamento da criança; • Estabelecer diálogos constantes com a família; • Proporcionar uma oportunidade às educadoras/pais de trocar informações sobre a vida da criança na creche e no contexto familiar; • Inteirar os pais sobre as acções, comportamentos e comunicações realizadas pelos seus filhos na creche;	• A entrega da criança à equipa pedagógica deve ser feita de forma segura, tranquila e confiante. • Os pais devem expor as suas dúvidas sem receios e ansiedades; • A educadora deve estar presente e apoiar as crianças e pais nos momentos de chegada e partida;

Situação Real	Necessidades	Situação Ideal
• Algumas educadoras aconselham os pais a saírem rapidamente da sala de creche, distraíndo a criança para que esta não se aperceba; • O envolvimento da família na creche é, por vezes, limitado pela educadora unicamente às conversas formais e informais; • Algumas educadoras valorizam a experiência profissional em detrimento dos conhecimentos teóricos;	• Informar educadoras e pais das estratégias adequadas a utilizar nos momentos de chegada e partida das crianças à creche; • Encorajar a família a participar activamente na vida da creche • Informar as educadoras da importância basilar dos conhecimentos científicos como elemento essencial para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras do processo de adaptação;	• A educadora deve proporcionar uma saída calma dos pais, fazendo com que estes se despeçam dos seus filhos tranquilamente; • Os pais deveriam participar em projectos da creche; em reuniões de educadores; passar algum tempo de qualidade com as suas crianças na creche; sugerir e implementar seminários/encontros para debater temáticas de interesse comum; • As educadoras devem estar conscientes de a experiência profissional deve ser acompanhada por uma actualização constante dos conhecimentos teóricos;

Situação Real	Necessidades	Situação Ideal
- Algumas educadoras consideram a creche uma mal necessário;¹ <u>Direcção da Instituição</u> - De acordo com uma percentagem considerável de pais a educadora não cumpre o seu tempo lectivo numa única sala de creche, sendo responsável por outras;	- Informar as educadoras da importância da creche para o desenvolvimento global da criança; - Transmitir à direcção da creche a importância crucial da existência permanente de uma educadora na sala de creche;	- As educadoras devem valorizar o contexto educativo de creche e evidenciar as suas vantagens; - A educadora deve permanecer sempre e exclusivamente numa única sala;

¹ Esta afirmação decorre de uma opinião expressa de uma educadora e do que foi referido nas págs.36-42 do enquadramento teórico.

Parte III – Proposta de Intervenção

Capítulo 7 – Fundamentação e Desenvolvimento da Proposta de Intervenção

7.1. Fundamentação e objectivos gerais da proposta de intervenção

O presente Projecto de Intervenção pretende reflectir algumas das preocupações, enquanto profissionais de educação, pais e criança, na medida em que nos deparamos frequentemente com algumas situações de dificuldade de adaptação, associadas, na maioria dos casos, por um clima de angústia, nervosismo e ansiedade, tanto por parte das crianças como dos pais e até mesmo dos educadores envolvidos neste processo de adaptação das crianças à creche.

A resiliência torna-se assim um aspecto fundamental a trabalhar com todos os intervenientes no processo de adaptação (criança, pais e educadoras), como suporte para ultrapassar alguns obstáculos que possam surgir por parte das crianças durante a adaptação à Creche, mas também como uma forma de promover a sua saúde e o seu bem-estar ao longo de todo o processo e, inclusivé, ao longo das suas vidas.

A convergência entre a bibliografia pesquisada e a análise dos resultados dos instrumentos de recolha de dados aplicados, com o objectivo de indagar a forma como o processo de adaptação deve ser conduzido, como ele é realizado, num contexto real, e como é vivenciado pelos pais e criança e educadora, conduziu a um diagnóstico de necessidades do contexto educativo em estudo. Desta forma, após o diagnóstico de necessidades, explanado no ponto anterior, tornou-se imperativo criar um programa de educação parental que visasse o apoio à criança e respectivas famílias neste processo complexo e, também, uma acção de sensibilização que esclarecesse as educadoras da importância do papel que desempenham neste processo e, simultaneamente, auxiliá-las a promover estratégias correctas facilitadoras de uma adaptação saudável e harmoniosa para todos os intervenientes.

Através da implementação do programa de educação parental e da acção de sensibilização às educadoras pretende-se, ao longo das sessões, informar os pais e as educadoras, mudar representações e crenças e modelar comportamentos.

A melhor forma de chegar aos pais é conhecer as suas angústias, dúvidas, medos, necessidades, dando-lhes voz e oportunidade de melhorarem as suas competências parentais, contribuindo, neste caso específico, para uma adaptação calma, tranquila, segura e equilibrada. As educadoras, como parte basilar de todo este processo, devem igualmente ter oportunidade para analisarem a sua prática pedagógica relativamente a esta situação de modo a corrigi-la se necessário.

Sintetizando, a proposta de intervenção apresentada neste trabalho, pretende abarcar a criança, os pais e a educadora, em suma, todos os intervenientes do processo de adaptação da criança à creche.

Para a implementação do projecto de intervenção foi primordial definir, desde logo, os seus objectivos gerais. Assim sendo e tendo em consideração o diagnóstico das necessidades do contexto educativo estudado, formularam-se os seguintes objectivo gerais:

- Ⓢ Que os pais adquiram informação adequada acerca do processo de adaptação à creche;
- Ⓢ Que os pais percebam como melhorar/modelar o seu comportamento em relação à criança e à creche;
- Ⓢ Que os pais e educadoras desmistifiquem algumas representações que possuem em relação à creche;
- Ⓢ Que os pais desenvolvam adequadamente as suas competências de cuidado;
- Ⓢ Que as educadoras sejam esclarecidas sobre a importância e as vantagens da creche no desenvolvimento global da criança;
- Ⓢ Que as educadoras adquiram informações sobre as estratégias adequadas para apoiar as crianças e os pais nos momentos de chegada e partida da criança à creche;
- Ⓢ Que as educadoras conheçam linhas orientadoras básicas e estratégias de modo a envolver e desenvolver parcerias eficazes entre educadores/pais.
- Ⓢ Reforçar as relações entre a creche, família/criança;

7.2. Projecto de intervenção

O projecto de intervenção proposto, não pode ser encarado como um projecto rígido, inflexível e acabado mas sim, como um ponto de partida que pode e deve gerar outros projectos, tendo sempre como objectivo o bem-estar e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Para a concretização deste projecto será sempre necessário o apoio da direcção da instituição, da equipa educativa e dos pais.

7.2.1. Programa de educação parental

7.2.1.1. População – alvo

O programa dirige-se a um grupo de pais com bebés entre os 4 e os 36 meses, que integram a valência de creche na instituição em estudo e que apresentam dificuldades de adaptação à creche.

7.2.1.2. Constituição do grupo

O grupo é constituído por 8 casais.

7.2.1.3. Homogeneidade

Todos os elementos do grupo deverão ter interesse em compreender e adquirir conhecimentos relativamente ao processo de adaptação da criança à creche.

7.2.1.4. Duração do programa

São propostas oito sessões semanais, com a duração de duas horas cada.

7.2.1.5. Liderança

O grupo será liderado por duas educadoras especialistas e uma psicóloga. À dinâmica do grupo está subjacente um trabalho de cooperação entre os diferentes técnicos. A iniciativa para a implementação deste programa de educação parental deve partir das educadoras com o objectivo de dar resposta às necessidades das famílias e respectivas crianças.

7.2.1.6. Objectivos gerais das sessões

- ✓ Aumentar o leque de conhecimentos e informações sobre o processo de adaptação à creche;
- ✓ Adquirir competências de coping e de resiliência para ultrapassar a problemática;
- ✓ Adquirir competências para controlar e minimizar o impacto da separação;
- ✓ Conhecer os recursos da comunidade existentes na área geográfica onde se situam;
- ✓ Participar em encontros de pais (escola de pais) para esclarecimento e partilha de problemáticas comuns identificadas.

7.2.1.7. Planificação das sessões

1.ª Sessão – Apresentação e estabelecimento de normas

Objectivos

- ✓ Estabelecer laços interpessoais;
- ✓ Conhecer as finalidades das sessões;
- ✓ Conhecer as normas de funcionamento das sessões;
- ✓ Explicitar as suas necessidades de formação;

Estratégias

- ✓ Realização de um jogo de apresentação de cada participante;
- ✓ Explicitação das normas de funcionamento do programa de Educação Parental;
- ✓ Recolha de dados sobre as diferentes famílias (pontos fortes e fracos).

2.ª Sessão – Fomentar o conhecimento entre elementos do grupo

Objectivos

- ✓ Reforçar os laços interpessoais;
- ✓ Partilhar situações vividas;

Estratégia

- ✓ Pedir a cada elemento do grupo que seleccione uma imagem com a qual se identifica, partilhando posteriormente com o grupo a sua escolha.

3.ª Sessão – Descoberta das principais preocupações face à separação, adaptação da família/criança à creche

Objectivos

- ✓ Conhecer as características específicas de cada família;
- ✓ Partilhar experiências;
- ✓ Exteriorizar os seus sentimentos, receios e ansiedades;
- ✓ Esclarecer dúvidas sobre mitos e realidades;

Estratégias

- ✓ Realizar um Brainstorming partindo da palavra preocupações;
- ✓ Discutir e sistematizar as ideias apresentadas;

4.ª Sessão – Informações sobre a problemática e etapas do desenvolvimento infantil

Objectivos

- ✓ Conhecer as teorias de desenvolvimento infantil e etapas de vinculação;
- ✓ Esclarecer dúvidas tendo em conta o corpo teórico/empírico da psicologia.

Estratégias

- ✓ Apresentação de uma comunicação (powerpoint) acerca das temáticas: vinculação afectiva, desenvolvimento infantil, resiliência parental.
- ✓ Discutir e sistematizar as ideias apresentadas;

5 e 6ª Sessão – Lidar com a ansiedade e trabalhar a resiliência e envolvimento parental

Objectivos

- ✓ Conhecer diferentes formas para lidar com a ansiedade;
- ✓ Desenvolver a capacidade de resiliência;
- ✓ Adquirir comportamentos parentais mais positivos.

Estratégias

- ✓ Exposição por parte do educador e da psicóloga de pequenos vídeos demonstrativos de diversas formas de actuação parental perante a problemática.
- ✓ Modelar comportamentos parentais;
- ✓ Discutir e sistematizar as ideias apresentadas;

7.ª Sessão – Reforço dos laços entre pais/crianças

Objectivo

- ✓ Reforçar a interacção entre pais/criança.

Estratégia

- ✓ Dinamizar uma sessão de música para bebés, na qual os pais participam envolvendo-se activamente com os seus filhos.

8.ª Sessão – Descoberta de futuras necessidades de apoio (encerramento do programa)

Objectivo

- ✓ Reconhecer futuras necessidades de apoio

Estratégia

- ✓ Cada casal recebe um balão, na qual escreve o que pensa ser as suas futuras necessidades de apoio, partilhando posteriormente essa informação com o grupo. Estas informações serão estudadas pelos técnicos que farão futuramente o encaminhamento necessário e adequada a cada família.

7.2.1.8. Avaliação das sessões

No final de cada sessão é distribuído aos pais uma ficha de avaliação das sessões, na qual, de forma anónima, fazem uma apreciação do conteúdo das mesmas, tendo em conta o conteúdo e os seus sentimentos e ainda algumas opiniões que gostassem de registar.

7.2.2. Acção de sensibilização às educadoras

7.2.2.1. População – alvo

A acção de sensibilização dirige-se às educadoras a trabalhar na instituição em estudo, independentemente da valência na qual se encontram a trabalhar, uma vez que existe rotatividade das mesmas ao nível das valências.

7.2.2.2. Constituição do grupo

O grupo é constituído por 12 educadoras com idades compreendidas entre os 23 e os 50 anos.

7.2.2.3. Homogeneidade

Todos os elementos do grupo demonstram interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o processo de adaptação da criança à creche.

7.2.2.4. Duração da acção de sensibilização

São propostas cinco sessões, semanais, preferencialmente ao Sábado de manhã, com a duração de quatro horas cada.

7.2.2.5. Liderança

O grupo será liderado por uma educadora especialista e um pedopsiquiatra convidados pela Instituição. À dinâmica do grupo está subjacente um trabalho de cooperação entre os profissionais, no entanto, a iniciativa para a realização das sessões deve partir da Educadora, com a função de directora pedagógica da instituição na tentativa de melhorar a prática pedagógica das educadoras face ao processo de adaptação da criança à creche.

Estes dois líderes devem convergir num ambiente de confiança, pois só desta forma conseguem estabelecer com o grupo uma relação de segurança.

7.2.2.6. Objectivos gerais das sessões

- Aprofundar os conhecimentos e informações sobre o processo de adaptação;
- Adquirir competências para apoiar as crianças e os pais nos momentos de chegada e partida da criança à creche;
- Compreender a importância e as vantagens da creche no desenvolvimento global da criança;
- Compreender a importância das relações entre a creche, família/criança;
- Adquirir conhecimentos sobre estratégias susceptíveis de envolver e desenvolver parcerias eficazes entre educadoras/pais.

7.2.2.7. Planificação das sessões

1.ª Sessão – Quem somos?

Objectivos

- Estreitar laços interpessoais;
- Conhecer as finalidades das sessões;
- Conhecer as normas de funcionamento das sessões;
- Expressar as suas necessidades;

Estratégias

- Realização de um jogo de apresentação para conhecimento mútuo de todos os participantes.
- Realizar um Brainstorming partindo da palavra necessidades;
- Discutir e sistematizar as ideias apresentadas;

Normas de funcionamento

- Apresentação de uma proposta de horário sujeita a adaptações consoante as necessidades do grupo. Sensibilizar o grupo para a importância do cumprimento da calendarização e da assiduidade.

Avaliação das necessidades do grupo

- Os líderes recolhem o máximo de dados para posteriormente adaptar a sua prestação às necessidades e dificuldades evidenciados por cada educadora.

Material

- Material projectável
- Folheto informativo com a calendarização e resumo das sessões

2.ª Sessão – Descoberta das principais apreensões face ao processo de adaptação da criança/pais à creche

Objectivos

- Partilha de experiências
- Expressar as suas ideias sobre aspectos relacionados com o processo de adaptação;
- Esclarecer dúvidas sobre mitos e realidades

Estratégias

➤ Realizar um Brainstorming partindo da expressão Processo de Adaptação através de um jogo de palavras - Colocar antecipadamente, no assento da cadeira de cada educador, um cartão com uma das palavras a seguir mencionadas: conceito de adaptação, papel da educadora, papel dos pais, birras, agressividade, ansiedade, dificuldades do sono, dificuldades de alimentação, temperamento da criança, parceria educadora/pais, momento de chegada da criança, momento de partida da criança, importância da creche, adaptação ideal. Cada educadora terá um pequeno momento de reflexão individual, que posteriormente partilhará com o grupo;

- Discutir, esclarecer as ideias apresentadas;
- Sistematizar as ideias através de um PowerPoint apresentado pelos líderes.

Material

- Cartões
- Material projectável

3ª Sessão – Estratégias adequadas e facilitadoras do processo de adaptação

Objectivo

- Conhecer as estratégias mais adequadas para lidar com o processo de adaptação;

Estratégia

- Exposição por parte dos especialistas/líderes sobre a problemática do processo e adaptação e particularmente das estratégias a adoptar por parte das educadoras de modo a facilitá-lo para todos os seus intervenientes (pais, criança e a própria educadora).

Material

- Material projectável

4.ª Sessão – Linhas orientadoras básicas e estratégias adequadas para a promoção da parceria pais/educadora

Objectivos

- Compreender a importância do papel da família e do seu envolvimento no processo de adaptação;
- Conhecer as linhas e estratégias adequadas para desenvolver uma parceria eficaz entre a família e a educadora;

Estratégia

- Exposição por parte dos especialistas acerca da parceria Educadora/Família, salientando a sua importância e traçando estratégias indispensáveis para o sucesso da mesma.

Material

Material projectável

5.ª Sessão – Valorização do papel da educadora

Objectivos

- Compreender a importância do papel da educadora e da sua prática pedagógica no processo de adaptação;
- Reforçar a relação entre educadoras, família e criança.

Estratégia

- Promover um almoço convívio, no qual as educadoras, pais e crianças participam activamente;
- Projectção de um pequeno vídeo representativo da importância do papel da educadora na creche.

Material

- Material projectável

7.2.2.8. Avaliação das sessões

No final de cada sessão é distribuído às educadoras uma ficha de avaliação das sessões, na qual, de forma anónima, fazem uma apreciação do conteúdo das mesmas, tendo em conta o conteúdo e os seus sentimentos e ainda algumas opiniões que gostassem de registar.

Conclusões

A problemática abordada neste projecto de intervenção revelou-se de grande interesse no âmbito do trabalho desenvolvido em creche, pelo que se considera que este trabalho permitiu, entre vários aspectos e talvez o mais pertinente tenha sido, parar para reflectir acerca de uma temática que é tão familiar às famílias contemporâneas, que faz os “verdadeiros” profissionais da educação pensar nas características de cada criança, da sua família, na influência que estas têm na sua prática pedagógica, bem como a sua participação e de toda a equipa educativa e até mesmo de toda a instituição neste processo complexo que é a adaptação da criança/família à Creche.

As diferenciações entre cada uma das situações vivenciadas, enriquecem a forma como as educadoras de infância olham para o papel da Creche, para as condições materiais e humanas, para as regras, os valores e os princípios que os acompanham, para as crianças que lhes são confiadas e respectivas famílias.

Ao longo das entrevistas realizadas às educadoras e da análise dos questionários aplicados aos pais, foi constatada a necessidade que as famílias sentem em encontrar uma Creche que corresponda às suas expectativas e interesses desde cedo, muitas vezes ainda antes do nascimento da criança, obrigando a que as suas capacidades sejam testadas, nomeadamente, no que diz respeito à resiliência no período de separação do seu filho na entrada para a Creche

Através da análise de conteúdo efectuada às educadoras, pôde verificar-se que sucede com alguma frequência o facto de a família sentir mais dificuldades em aceitar a nova realidade, as alterações no ritmo familiar, quando passam a ir levar a criança dentro de um determinado horário, o cuidado com a preparação das coisas para levar (roupas, objecto de transição, medicamentos), a despedida, o voltar à tarde para a levar para casa e esta estar feliz, a brincar, a interagir com os adultos e com as outras crianças.

Estas e outras situações deixam os pais muitas vezes confusos, com uma dualidade de sentimentos, de alegria e simultaneamente de tristeza pois pensam estar a perder a criança para outros adultos, estranhos que passam a maior parte do dia com ela.

Contudo, cabe aos profissionais de educação e à semelhança do que defendem os diversos autores referidos ao longo deste estudo, tratar desde o início de cada caso

com especial atenção, fomentar um trabalho de equipa, de respeito e de confiança, onde haja uma troca constante de informação que permita a ambas as partes conhecer a criança e tudo o que a rodeia, pois não há uma competição, mas sim uma complementaridade entre estes dois sistemas, o educativo e o familiar.

É certo que, como pode ser constatado na análise de conteúdo das entrevistas às educadoras de infância, cada profissional de educação tem as suas estratégias para lidar com casos mais difíceis, mas vigora ainda falta de sensibilidade para apoiar os pais de uma forma mais sistemática, por exemplo, com o fornecimento de informação/formação para auxiliar a reconhecer os pontos fortes de uma família.

Como é que poderemos chegar à família sem que esta se sinta invadida?

Esta questão foi levantada inúmeras vezes pelos profissionais ao longo desta investigação, alguns profissionais demonstram receio de entrar na privacidade das famílias, mas sempre que a criança seja a principal beneficiada com tais intervenções, não deve haver hesitações, obviamente está com o discernimento que lhe compete.

Em conformidade com o projecto de intervenção apresentado, as educadoras devem sustentar as suas abordagens em teoria, devem ouvir os pais, reconhecê-los como potenciais educadores, dar-lhes informação, tirar-lhes as dúvidas, mudar percepções que possam estar erradas e naturalmente modelar o comportamento das mesmas (famílias) para que estas vivam esta experiência com segurança e com cumplicidade.

No entanto, não devemos esquecer que todas estas estratégias devem respeitar vários factores como a individualidade de cada família, o meio onde está inserida e a sua cultura.

Não existe um elixir mágico que garanta um processo de adaptação ideal à creche, quer para a criança, quer para a sua família, no entanto, como defende Portugal (1998) e refere a especialista Céu André todos devem ter a consciência de que a adaptação da criança depende da adaptação de todos os intervenientes do processo.

Foi, tendo em conta esta perspectiva, que delineámos, no final deste trabalho, uma proposta de intervenção que se consubstancia num Programa de Educação Parental e numa Acção de Sensibilização.

Referências Bibliográficas

- ✚ ABIDIN, R. (1992). The Determination of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (4), 407-412.
- ✚ ABIDIN, R. & BRUNNER, J. (1995). Development of a Parenting Alliance Inventory. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 24 (1): 31-40.
- ✚ AGUIAR, C., BAIRRÃO, J., & BARROS, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- ✚ AINSWORTH, M., BLEHAR, M., WATERS, E., & WALL, S. (1978), *Patterns Of Attachment, a psycholopmental study of the strange situation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Assocites.
- ✚ BAIRRÃO, J., LEAL, T., ABREU-LIMA, I., & MORGADO, R. (1997). Educação Pré-Escolar. In Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (Ed.), *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos* (Vol. II) (pp. 17-110). Lisboa: Ministério da Educação.
- ✚ BAIRRÃO, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- ✚ BALABAN, N. (1988). *Separation: An oportunity for growth*. ERIC Reports. Washington.

- ✚ BARNES, J. (2001). Using Observations to Evaluate Paid Child Care Setting. In K. PETROGIANNIS & E. C. MELHUIISH (Eds.), *The Pre-School Period: Care – Education – Development: Findings from the International Research* (pp. 395-440). Atenas: Kastaniotis.

- ✚ BAUMRIND, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, 230-234.

- ✚ BAUMRIND, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37: 887-907.

- ✚ BAUMRIND, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1): 43-88.

- ✚ BAUMRIND, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3: 255-272.

- ✚ BELSKY, J., CRNIC & GABLE (1995). The determinants of coparenting in families with Toddler Boys: Spousal Differences and daily hassles. *Child Development*, 66: 629-642.

- ✚ BOWLBY, J (1973), *Attachment and Loss, Separation*, London: Basic Books

- ✚ BOWLBY, J (1976), *A natureza da ligação da criança com a mãe*. In L. SOCZKA (ed.) *As ligações infantis*, Lisboa: Bertrand.

- ✚ BOWLBY, J. (1995). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes

- ✚ BRAZELTON, T. (1969). *Infants and mothers: differences in development*. New York: Delacorte Press.

- ✚ BRAZELTON, T. (1988). *O Desenvolvimento Do Apego, Uma Família Em Formação*”. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ✚ BRAZELTON, T. (1994). *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. (J.L.Camargo, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- ✚ BRAZELTON, T. (1984). Cementing family relationships. In L. L. Dittmann (ed.), *The infants we care for*. Washington: National Association for the Education of Young Child.
- ✚ BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ✚ CALDERA, Y. & LINDSEY E. (2006). Coparenting, mother-infant interaction, and infant-parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 20 (2): 275-283.
- ✚ CALDWEL, B. (1990). The educare of children in the 21st century. *Conferência preferida no âmbito do Simpósio Internacional Bebê XXI*, Outubro, 1990, Lisboa.
- ✚ CORREIA, L., & SERRANO, A. (1998). Intervenção Precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento. In L. M. CORREIA & A. SERRANO (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 11-32). Porto: Porto Editora.
- ✚ DARLING, N. & STEINBERG, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3): 487-496.

- ✚ DORNBUSCH, S., RITTER, P., LEIDERMAN, P., ROBERTS, D. & FRALEIGH, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58: 1244-1257.

- ✚ FARRAN, D. C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know? In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2nd ed. (pp. 510-548). Cambridge: Cambridge University Press.

- ✚ FEINBERG, M. E. (2003). The Internal Structure and Ecological Context of Coparenting: a framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3 (2): 95-131.

- ✚ FODDY, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editores.

- ✚ FUENTES, M. T. (2004). Atención temprana y alteraciones da la vinculación afectiva. In J. Pérez-López e A. Nuez (coords.), *Manual de Atención Temprana* (pp.311-329). Madrid: Ediciones Pirámide.

- ✚ GLASGOW, K. L., DORNBUSCH, S. M., TROYER, L., STEINBERG, L. & RITTER, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68 (3): 507-529.

- ✚ GHIGLIONE, R., & MATALON (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

- ✚ GOLDSCHMIED, E. e JACKSON, S. (2002). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

- ✚ GORDON, I. & FELDMAN, R. (2008). Synchrony in the triad: A microlevel process model of coparenting and parent-child interactions. *Family Process*, 47(4): 465-479.
- ✚ GRANGER, M. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Moraes Editor.
- ✚ HADDAD, L. (2002). Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto de socializada contemporânea. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 91-96). São Paulo: Cortez Editora.
- ✚ HIGNETT, W. F. (1988). Infant/toddler day care, yes; but we'd better make it good. *Young Children*, November, 32-33.
- ✚ HILL, M. M., & HILL, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- ✚ HWANG, C. P.; BROBERG, A.; LAMB, M. E. (1991). Swedish childcare research. In E. C. Melhuish & P. Moss (eds.), *Day care for young children, international perspectives*. London: Routledge.
- ✚ HOWES, C., & HAMILTON, C. E. (2002). Modelos de Atendimento para as crianças mais novas. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 725- 760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✚ KLEIN, H. A. (1991) Temperament and childhood group care adjustment: A cross-cultural comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 211-224.
- ✚ LAMB, M. E., & STERNBERG, K. J. (1992). Sociocultural Perspectives on Nonparental Child Care. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C. Hwang & A. G. Broberg (Eds.), *Child Care in Context – Cross-Cultural Perspectives* (pp. 1-23). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- ✚ LAMB, M. E., BORNSTEIN, M. H., & TETI, D. M. (2002). *Development in Infancy – Na Introduction (4th ed.)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- ✚ LEANDRO, M. E. (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.

- ✚ LE GALL D., MARTIN C. (1997). *Familles et politiques sociales. Dix questions sur le lien familial contemporain*. Paris: L'HARMATTAN(Coll."Logiques sociales").

- ✚ Legislação. *Despacho Normativo nº99/89 Diário da República – 1ª Série, nº 248.1989*.

- ✚ LESSARD – HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- ✚ LOLLIS, S. P. (1990). Effects of maternal behavior on toddler behavior during separation. *Child Development*, 61, 99-103.

- ✚ MACCOBY, E. E. & MARTIN, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In Hetherington, E. M. (Ed.) & Mussen, P. H. (Séries Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialization, personality and social development* (pp. 1 – 101). New York: Wiley.

- ✚ MC HALE, J. P., KUERSTEN-HOGAN, R. & RAO, N. (2004). Growing Points for coparenting theory and research. *Journal of Adult Development*, 11(3): 221-234.

- ✚ MC HALE, J. P., KUERSTEN-HOGAN, R, LAURETTI, A. & ASMUSSEN, J. L. (2000). Parental reports of coparenting behavior during the toddler period. *Journal of Family Psychology*, 14 (2): 220-236.

- ✚ MARGOLIN, G., GORDIS, E. B. & JOHN, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15 (1): 3-21.

- ✚ OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development (2001). *Starting Strong – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

- ✚ OLIVEIRA, B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- ✚ Oliveira, J.H.B. (2002). *Psicologia da família*. Lisboa: Universidade Aberta.

- ✚ PAPAILA, D., OLDS, S., FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.). Lisboa: MacGraw-Hill.

- ✚ PATTON, M. Q. (1989). *Qualitative Evaluation Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- ✚ PESSANHA, M.; AGUIAR, C., & BAIRRÃO, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204–214.

- ✚ PINTO, A. I., GRANDE, C., NOVAIS, I., & BAIRRÃO, J. (2005). Interações educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 30-72). Porto: Livpsic.

- ✚ PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- ✚ PORTUGAL, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação Investigação e Práticas – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1, Janeiro, 85-106.
- ✚ POST, J., HOHMANN, M., (2003). Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian;
- ✚ QUERÉ, F. (1991). *La famille*. Paris:Seuil.
- ✚ RAJECKY, D. W., HOFFMAN, HOWARD, RATNER, ALAN, HARLOW, HARRY, AINSWORTH, MARY S. & BOWLBY, JOHN, (1976). *As ligações Infantis*. Livraria Bertrand.
- ✚ RIZZO, G. (1988). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- ✚ RIZZO, G. (1991). *Creche: Organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- ✚ ROCHA, M., et al. (1996). *Condições de Implementação – Localização, Instalação e Funcionamento*. Direcção de Acção Social /Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- ✚ ROSSETTI-FERREIRA, M. C. & AMORIM, K. (1996). *Relações afectivas na família e na creche durante o processo de inserção de bebés*. Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança dos 0 aos 6 anos, Brasília.

- ✚ ROSKAM, I. & MEUNIER, J. C. (2009). How do parenting concepts vary within and between the families? *European Journal of Psychology of Education*, 24 (1): 33-47.

- ✚ SANCHES, E.C. (2003). *Creche: realidade e ambiguidades*. São Paulo: Editora Vozes.

- ✚ SCARR, S. (1998). American Child Care Today. *American Psychologist*, (53)2, 95-108.

- ✚ SIERRA BRAVO, R. (2003). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica* (5ª ed.). Madrid: Thomson Editores Spain/Paraninfo.

- ✚ SPOCK, B. (1975). *Meu filho, meu tesouro*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- ✚ TALBOT, J. A. & MC HALE, J. P. (2004). Individual parental adjustment moderates the relationship between marital and coparenting quality. *Journal of Adult Development*, 11(3): 191- 205.

- ✚ TRUCHIS, C. (1988). L'accueil dès enfants de moins de 3 ans en France. *Enfance*, tome 41 (2), 69-82.

- ✚ VAN EGEREN, L. A. & HAWKINS, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11(3): 165-178.

- ✚ VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M.C (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 55-64.

- ✚ WALSH, T. (2004). Quality: A Global Issue? An International Review of Quality in Early Childhood Care and Education 1990-2004. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality - Proceedings of a Conference*

on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education (pp. 162-175). Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE).

- ✚ WINTER, P. (2004). Defining, Assessing and Supporting the Quality of Education and Care for Babies and Toddlers in Centre Based Childcare. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality – Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (pp. 274-290). Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE).
- ✚ ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed
- ✚ ZAJDEMAN, H. S. & MINNES, P. M. (1991) Predictors of children's adjustment to day care. *Early Child Development and Care*, 74, 11-28.

Referências Webgráficas

- ✚ FRIENDLY, M., DOHERTY, G., & BEACH, J. (2006). *Quality by Design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? – A Literature Review*. Retirado a 22 de Novembro de 2010 de http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_LiteratureReview.pdf
- ✚ FRIENDLY, M., DOHERTY, G., & BEACH, J. (2006). *Quality by Design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? – A Literature Review*. Retirado a 22 de Novembro de 2010 de http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_LiteratureReview.pdf
- ✚ MOSS (1995). *Defining Objectives in Early Childhood Services* (Paper apresentado na 5th European Conference on the Quality of Early Childhood

Education – Paris, 7-9 September, 1995). Retirado a 22 de Novembro de 2010 de 138

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/3a/04.pdf

✚ NAEYC (1995). *Quality, Compensation and Affordability – A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Retirado a 5 de Outubro de 2010 de <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSQCA98.PDF>

✚ RAPOPORT, A.; PICCINNI, C. (2001). O Ingresso e Adaptação de Bebés e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Recolhido a 21 de Novembro de 2009 de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>

