



Beatriz da Cruz
Correia Pereira Costa
Número: 150139005

*A experiência de transição em contexto de
Creche e Jardim-de-Infância*

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão Definitiva)

janeiro de 2018

“A infância é o jardim em que vamos brincar quando formos velhos”
(Anónimo in Álvaro Bilbao, 2015, p. 105).

Júri constituído por:

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Agradecimentos

A realização deste relatório não teria sido possível sem o apoio, incentivo, amor e carinho dos que ao longo desta jornada seguiram comigo lado a lado, quer de forma direta quer indireta. Desse modo gostaria de enunciar e agradecer a todos os que ajudaram e me deram ânimo e alento.

À minha mãe por toda a paciência de ler e reler os meus trabalhos e do apoio emocional que me deu e continua a dar tanto nos maus como nos bons momentos, sem ela dificilmente teria sido possível a conclusão deste sonho.

Ao meu pai por todo o amor e carinho tendo sido ao longo do meu percurso académico um pilar essencial para que tudo se tornasse real.

Aos meus avós que possibilitaram a realização do meu sonho, sendo os meus anjos da guarda na terra e no céu.

À minha irmã que sempre esteve presente em toda a minha vida e me apoiou em tudo o que sempre pode.

Às Educadoras Cooperantes, aos grupos de crianças, assim como todos os profissionais docentes e não docentes com quem tive o privilégio de interagir, que permitiram a minha entrada nas suas salas sempre sendo bastante disponíveis, colaboradoras, incentivadoras e compreensíveis, com quem tive o privilégio de estagiar, e possibilitaram o meu crescimento tanto profissional como pessoal.

Às minhas amigas que sempre me ajudaram em tudo o que puderam, permitindo que todo este percurso fosse mais feliz.

Por último e não menos importante, a todos os professores que me acompanharam ao longo de todo o meu percurso académico e em especial ao Professor Doutor Augusto Pinheiro que sempre se disponibilizou para me orientar e incentivar, principalmente na realização deste projeto.

A todos os que cruzaram o meu caminho e que de alguma forma contribuíram para o meu sucesso pessoal, académico e profissional um grande bem-haja.

Resumo

O presente projeto de investigação, no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, tem como principal objetivo estudar e perceber qual a melhor forma de realizar o processo de adaptação de crianças em creche e em jardim-de-infância.

Pretende-se através desta investigação compreender a forma como as diferentes equipas pedagógicas se organizam e se comportam de modo a possibilitar um processo de adaptação mais harmonioso, tanto para as crianças como para as famílias.

Para a realização deste projeto foi usada a metodologia de Investigação-Ação, na qual foram utilizados os seguintes dispositivos de recolha e análise de informação: a observação participante; as notas de campo; os registos fotográficos; a pesquisa e análise documental; os inquéritos por questionários solicitados às 3 educadoras cooperantes.

O projeto encontra-se dividido em cinco capítulos, o primeiro diz respeito à fundamentação teórica, o segundo a toda a metodologia utilizada na realização do mesmo, o terceiro é composto pela caracterização dos locais onde estagiei, assim como das equipas pedagógicas e dos grupos com quem entrevi, o quarto capítulo refere-se a casos práticos observados e intervenções realizadas quer por mim, quer pelas educadoras cooperantes, assim como as suas conceções sobre adaptação, o quinto e último capítulo diz respeito às considerações finais, a uma sintetização de todo o percurso por mim realizado, assim como este contribuiu para o meu desenvolvimento e crescimento tanto pessoal como profissional, na profissão de educadora de infância.

Palavras-Chave: Adaptação; Vinculação; Separação; Experiência transicional; Equipa Pedagógica.

Abstract

The present research project, in the framework of the Master of Education preschool held at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, the main goal is to study and understand how best to carry out the process of adaptation of children in nursery school and kindergarten.

This study aims to understand how the different pedagogical teams organize and behave so as to enable a more harmonious adaptation process, both for children and their families

For the realization of this project was used the methodology of action research, in which were used the following collection and analysis of information tactics: participant observation; field notes; photographic records; research and analysis of documents; surveys requested to tree kindergarten teachers.

The project is divided into five chapters, the first one deals with the theoretical basis, the second with the whole methodology used in the project, the third is composed of the characterization of the places where I was a teacher, as well as the pedagogical teams and groups with the fourth chapter refers to practical cases observed and interventions made by myself and the cooperating educators, as well as their conceptions on adaptation, the fifth and final chapter concerns the final considerations, a synthesis of the whole my contribution to my personal and professional development and growth in the profession as a kindergarten teacher.

Keywords: Adaptation; Binding; Separation; Transitional Experience; Pedagogical Team.

Índice Geral

Agradecimentos.....	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Introdução	10
Capítulo I-Enquadramento Teórico.....	16
1-Vinculação	17
1.1-Padrões de vinculação	19
1.1.2-Vinculação segura	19
1.1.2- Vinculação insegura-evitante.....	19
1.1.3- Vinculação inseguro-ambivalente	20
1.1.4- Vinculação insegura-desorganizada/desorientada.....	20
2- Separação.....	21
3-Adaptação	22
3.1- Adaptação da criança.....	22
3.3-Adaptação das famílias.....	23
3.4-Funções do educador.....	24
3.5- Parceria equipa pedagógica/ família/	27
4- Experiência transicional	29
Capitulo II- Metodologia	32
1-Investigação Qualitativa	33
2-A Investigação-Ação (IA)	35
3-Dispositivos de recolha e tratamento de informação	38
3.1-Observação participante	39
3.2-Notas de campo	39
3.3- Inquérito por questionário.....	40
3.4-Pesquisa e análise documental.....	41
3.5- Procedimento de análise de conteúdo das respostas aos inquéritos por questionário.....	41
Capítulo III- Contextualização,.....	43

1-Contextualização dos locais de estágio	44
Instituição A.....	44
1.1-caracterização da equipa (estágios I e III)	47
1.2Caracterização dos grupos	48
1.2.1-Estágio I - Creche	48
1.2.2-Estágio III – Jardim-de-Infância	51
2-Aspetos Variantes e não Variantes.....	52
Instituição B	53
1.1- Estágio II Jardim-de-infância.....	55
1.1.1- Caracterização das equipas pedagógicas	55
1.1.2- Caracterização do grupo	55
1.2- Estágio IV – Jardim-de-infância	58
1.2.1- Caracterização das equipas pedagógicas	58
1.2.2- Caracterização do grupo	59
2-Aspetos Variantes e não Variantes.....	60
Capítulo IV- Conceções das educadoras sobre a adaptação e intervenção	62
1-Coceções das educadoras cooperantes	63
1.1-Análises das respostas dadas da educadora do primeiro contexto à primeira questão (SG).....	63
1.2- Análises das respostas dadas das educadoras do segundo contexto à primeira questão	64
1.2.1-Educadora do estágio II (IV).....	64
1.2.1-Educadora do estágio IV (MPC)	65
1.4- Análises das respostas dadas da educadora do primeiro contexto à segunda questão (SG).....	66
1.5 Análises das respostas dadas das educadoras do segundo contexto à segunda questão	66
1.5.1Educadora do estágio II (IV).....	66
1.5.2 Educadora do estágio IV (MPC)	67
1.7-Analise geral das conceções das educadoras cooperantes.....	68
2- Cruzamento de informações	69

2.1-Análise conjunta das notas de campo e das respostas das educadoras cooperantes	69
Capítulo V- Intervenção	72
Intervenção.....	73
Estágio I.....	73
Estágio II.....	77
Estágio III	79
Estágio IV	81
Capítulo VI-Considerações Finais	83
Bibliografia	88
Anexos	95

Introdução¹

¹ Algumas partes que constituem este capítulo foram retiradas do produto académico “Escolha do tema para o projeto de investigação” realizado no âmbito da U.C. de Seminário de Investigação e de Projeto.

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, o presente relatório do Projeto de Investigação-Ação, foi produzido a partir das observações, interações e intervenções realizadas com as crianças e com as equipas pedagógicas, nos quatro estágios que realizei ao longo de três semestres.

A escolha e delimitação de um tema surgem a partir de um interesse pessoal do investigador, com ênfase em fatores que demonstrem um acréscimo ao conhecimento relativamente à temática escolhida (Maria Sousa e Cristina Baptista: 2011). Em consequência da problemática que o investigador expõe, a pergunta de partida consiste no primeiro contacto existente com o trabalho desenvolvido, tendo que ser clara e com interesse real (Margarida Pocinho,2012).

Após as duas primeiras semanas de estágio, com crianças de 2 anos, na primeira instituição e depois de alguma pesquisa, optei por estudar o tema da adaptação e da experiência transicional, tanto em creche como em jardim-de-infância, com recurso aos objetos pessoais e de transição entre casa/escola, tendo escolhido como tema *A experiência de transição em contexto de Creche e Jardim-de-Infância*

Inicialmente apresentei como pergunta de investigação-ação **“Qual a importância dos objetos de transição na dinâmica de vinculação no processo de adaptação da criança ao contexto educativo?”**, no entanto, apesar de ser uma pergunta de resposta imediata, pois a presença dos objetos pessoais de cada criança na experiência transicional e na adaptação das mesmas a um novo contexto social é muito importante, é também uma questão que já foi sobejamente investigada, sobretudo em investigações no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, tendo sido sugerida uma nova pergunta, por parte dos docentes da Unidade Curricular de *Seminário de Investigação e Projeto* - **“Como potenciar a dinâmica de vinculação através da mobilização dos objetos de transição?”**, tendo optado, após conversa com o orientador, pela questão de Investigação-Ação **“Como otimizar a adaptação e a experiência de transição da criança em contexto de creche e jardim-de-infância.”**

A pergunta de investigação-ação será desta forma o fio condutor do tema que pretendo desenvolver no meu trabalho. Tema este que surgiu como referido anteriormente durante o meu estágio no contexto de creche, achando bastante pertinente estudá-lo e estendê-lo ao contexto de jardim-de-infância, de forma a tentar perceber:

- Qual a melhor forma de proceder no acolhimento das crianças?
- Qual a melhor forma a facilitar a adaptação das crianças aos contextos de creche e de jardim-de-infância?
- Quais os momentos em que se deve permitir a presença dos objetos pessoais das crianças dentro da sala?
- Que modalidades poderão ser utilizadas para que as crianças e as suas famílias se sintam felizes e seguras nas instituições educativas?

Decidi explorar esta temática, pois durante as duas primeiras semanas de estágio pude observar como as crianças com que estava a estagiar, reagiam todas as manhãs no momento de separação da família e as suas reações, assim como dos familiares.

Alguns elementos do grupo recorriam a objetos pessoais (chuchas, fraldas de pano, peluches...) e pouco tempo após a despedida, assim que lhes era solicitado que entregassem os objetos para serem guardados, de forma a se prosseguir com a rotina, entregavam-nos sem qualquer relutância e se integravam no grupo, voltando a pedi-los apenas na hora da sesta ou em momentos de desconforto, de dificuldade em se adaptar a alguma situação fora da rotina ou do ambiente habitual.

Muitas vezes quando a criança não queria guardar os seus objetos após a despedida ou a sesta, regularmente, passado pouco tempo, deixavam-nos caídos no chão ou em cima das mesas. Após se despedirem da família corriam para cumprimentar a equipa pedagógica e em seguida iam para junto dos seus pares brincar.

Por sua vez, nos estágios em Jardim-de-Infância, realizados na segunda instituição, foi possível observar a forma harmoniosa que o acolhimento das crianças era realizado, mesmo sendo uma instituição em que as crianças chegavam muito cedo; este processo muitas vezes era realizado pela equipa de auxiliares, era sempre tido em consideração o conforto das crianças e da família.

Além dos momentos de acolhimento, ao longo dos estágios, durante o decorrer do dia, muitas vezes era possível observar alguma criança que passava por algum transtorno chamando pela família, e cabia às equipas auxiliar a criança a acalmar-se e muitas vezes necessitando de recorrer aos objetos trazidos de casa para que esta se sentisse segura.

Estes desenvolvimentos fizeram-me observar mais atentamente a forma como as equipas pedagógicas trabalhavam o processo de adaptação e atenuavam a separação da criança com a família, assim como procediam à transição entre momentos da rotina sem causar transtorno a nenhum elemento do grupo.

Escolhi ainda este tema, porque gostaria também de aprofundar o meu conhecimento nesta área das relações familiares e acolhimento por parte da equipa pedagógica, para desse modo poder melhorar a minha prática profissional, enquanto futura educadora de infância e ainda por este tema ser transversal à creche e ao jardim-de-infância, permitindo-me dessa forma fazer um projeto de intervenção-ação abrangente aos dois contextos.

Quando a criança vai para a creche ou jardim-de-infância, tem de se adaptar todos os dias ao contexto educativo onde tudo é diferente do contexto de casa, quer seja a rotina ou as relações sociais, deparando-se, muitas vezes pela primeira vez, com a separação da figura vinculação. Referindo John Bowlby, Manuela Veríssimo sublinha que,

“(...) a relação de vinculação entre a mãe e a criança orienta todas as relações futuras da criança, influenciando o seu desenvolvimento quer social quer cognitivo. No entanto, embora a criança primeiramente estabeleça uma relação de vinculação com a mãe, esta ao longo da sua vida irá estabelecer várias relações de vinculação com as mais variadas pessoas” (1995: 145).

A criança recorre assim muitas vezes ao objetos pessoais para atenuar o sofrimento sentido. Segundo Luís Figueiredo,

“(...) fenómenos e objetos transicionais (...) exercem funções de mediação e podem modular o sofrimento excessivo evitando a interrupção do processo e dando sustentação às operações de desligar e ligar, separar e articular, possibilitando formas moderadas de separação e de reunião capazes de evitar as grandes ansiedades que podem ser evocadas em situações extremas” (2009: 118).

Ao longo dos três semestres de mestrado foi-me possível realizar quatro estágios, com três educadoras cooperantes, em duas instituições distintas. A primeira, uma instituição privada com fins lucrativos onde realizei a prática em Creche (estágio I) com crianças de 2 anos e posteriormente em Jardim-de-Infância (estágio III), com o mesmo grupo e com a mesma educadora, na segunda Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), apenas realizei prática em Jardim-de-Infância, nesta instituição por circunstâncias alheias a mim, no segundo estágio em Jardim-de-Infância (estágio IV), a educadora foi alterada assim como o grupo de estágio, assim sendo num primeiro momento (estágio II) tive acompanhamento de uma educadora cooperante e num segundo momento (estágio IV) de outra educadora cooperante distinta.

Instituição Privada	IPSS
Estágio 1- Creche Educadora SG	Estágio 2- Jardim-de-Infância Educadora-IV
Estágio 3- Jardim-de-Infância Educadora SG	Estágio 4- Jardim-de-Infância Educadora-MPC

Quadro1: Quadro explicativo dos estágios e das respetivas

O presente relatório é composto, além da introdução onde são referidas as motivações para a escolha do tema, por quatro capítulos, o Capítulo I é referente ao enquadramento teórico do tema escolhido, onde são abordadas as perspetivas de diversos autores sobre as temáticas abordadas, vinculação, adaptação e experiência transicional.

O Capítulo II é referente à metodologia e dispositivos utilizados nos quatro momentos de estágio, na escolha do tema e na realização do presente projeto de investigação, tendo utilizado uma metodologia de investigação-ação, na qual recorri à observação participante, recolha de notas de campo, fotografias, inquérito por questionário às educadoras cooperantes, pesquisa e análise documental assim como análise dos questionários.

O Capítulo III é referente à contextualização dos locais de estágio, onde são descritos cada um destes, as características de cada grupo, assim como as de cada equipa pedagógica, com quem interagi e intervim durante os diferentes momentos de estágio.

O Capítulo IV aborda as conceções de cada uma das educadoras cooperantes, de acordo com as respostas dadas pelas mesmas a um pequeno inquérito por questionário, sobre o processo de adaptação dos grupos com quem estagiei, assim como dos grupos com quem trabalharei ao longo da sua vida profissional. Posteriormente são abordadas as minhas observações do trabalho das educadoras em união com as conceções das mesmas.

No Capítulo V é descrita, a minha prática ao longo de quatro momentos de estágio, recorrendo a alguns exemplos ilustrativos das minhas intervenções, assim como a análise e reflexão das mesmas, sobre o que correu de forma positiva e o que poderia ser melhorado ou alterado.

O Capítulo VI é referente às considerações finais, é realizado um balanço geral sobre todo o processo de realização do projeto assim como são apresentadas algumas conclusões retiradas através do estudo, e ainda as dificuldades sentidas e as aprendizagens que me ajudaram a construir a minha identidade enquanto futura educadora de infância.

Capítulo I-Enquadramento Teórico²

No presente capítulo irei enunciar algumas perspectivas teóricas sobre a **vinculação, a adaptação e experiência de transição**, recorrendo a citações de autores que se debruçaram sobre estas temáticas, e que constituíram um suporte para o aprofundamento do meu conhecimento dentro desta investigação.

² Algumas partes constituintes deste capítulo foram retiradas do produto académico “Enquadramento teórico” realizado no âmbito da U.C. de Seminário de Investigação e de Projeto I.

1-Vinculação

A vinculação é um processo de ligação existente entre o bebé e a figura materna, Bowlby designou-o como “comportamento de vinculação”, esta forma de vínculo é visível através de todos os comportamentos da criança, em relação à sua necessidade de proximidade com a progenitora. Para o mesmo autor, o comportamento de vinculação é definido como “qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo, considerado mais apto para lidar com o mundo” (Bowlby, 1990: 38).

Ainda segundo o autor, citado por Veríssimo,

“a relação de vinculação entre a mãe e a criança orienta todas as relações futuras da criança, influenciando o seu desenvolvimento quer social quer cognitivo. No entanto, embora a criança primeiramente estabeleça uma relação de vinculação com a mãe, esta ao longo da sua vida irá estabelecer várias relações de vinculação com as mais variadas pessoas” (1995: 145).

Já para Kagan (1976) citado por Henry Gleitman, a vinculação à progenitora tem uma consequência, o despertar de angústia no bebé (2002: 721).

Para Gabriela Portugal, a vinculação é um procedimento moroso e é visto “(...) como uma área-chave no desenvolvimento afetivo da criança” (1998: 40). Quando a figura materna se ausenta algum tempo do bebé, será muito provável que este se sentia desprotegido, sem o conforto proporcionado por esta figura tão importante na sua vida, podendo sofrer de “ansiedade, medo (...), mal-estar (...)” (1998: 41) o que poderá afetar o desenvolvimento global da criança.

Na perspetiva de Isabel Matta a vinculação entre mãe e bebé não é algo biológico nem imediato, para a autora a vinculação ocorre das interações e relações amorosas entre as pessoas, desta forma a criança pode criar laços de vinculação com a mãe, pai ou qualquer cuidador que a ame e demonstre carinho e afetividade (2001: 120).

Segundo Hervé Bénony (1998) citado por Marie Anaut

“A teoria da vinculação explica a forma como os primeiros laços se estabelecem: uma boa base de segurança permite desenvolver as funções cognitivas. Com efeito, a segurança permite a estabilização, que pode ser compreendida e integrada; esta torna-se mesmo parte integrante das aprendizagens cognitivas e conduz os sujeitos ao desenvolvimento e à autonomia” (2005: 85).

Segundo H. Rudolph Schaffer existem diferenças entre “vinculação” e “comportamento vinculativo”, o primeiro refere-se à criança e aos seus sentimentos em relação aos outros, o segundo está relacionado com a forma como a criança demonstra esses mesmos sentimentos (cf.1996: 153).

Bilbao a vinculação é como uma “sensação de segurança que a criança tem ao estar nos braços do pai ou da mãe é o alicerce no qual se baseia todo o desenvolvimento emocional” (2015: 107), pois quando não existe confiança e segurança será mais difícil que a criança interaja e se relacione com os outros

Para autores como Stern (1977), Bruner (1983), Thomas Brazelton (1973), Tronick (1979), Trevarthen (1979; 1992) citados por Matta os bebés tem “um papel ativo” nas suas primeiras relações, pois despertam nos cuidadores reações, assim como responder a estímulos, “vivendo desde cedo, verdadeiras situações interativas” (2001: 121).

Segundo Anaut os trabalhos sobre os laços vinculativos referem-se primeiramente à mãe e ao pai ou substitutos, no entanto, há investigadores que referem que a vinculação também se pode estabelecer com várias figuras estáveis do meio em que a criança está envolvida, pode compreender: a mãe, o pai, os irmãos, colaterais do grupo familiar e eventualmente pessoas exteriores à família como por exemplo a ama (cf.2005: 89).

Na perspetiva de Schaffer o bebé já nasce com diversas capacidades de criar laços vinculativos com os seus cuidadores e os manter próximos, pois apesar de atualmente não sermos perseguidos por predadores, o comportamento vinculativo permite, se os cuidadores corresponderem positivamente aos estímulos, que o bebe seja protegido e se consiga desenvolver em segurança (cf.1996: 155).

Segundo Bowlby (1968) e Ainsworth, Bell e Stayton (1974) referidos por Andrea Rapoport e Cesar Piccinini “a vinculação é um sistema comportamental interno que

controla a propensão estável para busca de proximidade da figura de apego e os comportamentos de apego, que seriam intermitentes e variariam conforme circunstâncias próprias do indivíduo e da situação” (2001: 82-83)

1.1- Padrões de vinculação

Em colaboração com Bowlby, Mary Ainsworth (Bénony, 2002:101-106) estudou a relação materno-filial, tendo em 1969 desenvolvido uma técnica conhecida "situação estranha" para estudar o comportamento dos bebés e de que forma estes reagem e equilibram em diferentes níveis de stress, a situação caracterizava-se por se colocar uma mãe e o seu filho, com cerca de um ano, numa sala com brinquedos, e observava e estudava as interações e reações de ambos, quer antes como depois da entrada de uma figura desconhecida na sala. Durante a situação havia momentos em que a progenitora se ausentava da sala ficando o bebé sozinho com o desconhecido e em seguida regressava, tendo o estudo um maior enfoque na reação da criança ao regresso da mãe, de forma a perceber que tipo de vínculo existia entre os dois.

Ainsworth (1969), citada por Bénony (2002), com base no estudo da situação estranha, identificou os seguintes padrões de vinculação:

1.1.2- Vinculação segura

Para uma criança apresentar este tipo de vinculação deverá reagir positivamente à presença de um estranho durante a presença da mãe, no entanto “a criança protesta no momento da separação, acolhendo o regresso do progenitor com uma expressão de alívio; ela procura a interação com a mãe”(Bénony, 2002: 104), por sua vez a separação é facilmente realizada pois ambos são cooperantes. Nesta situação é criada uma vinculação segura, pois ao choro da criança a mãe reage com carinho, facilmente a tranquiliza e termina com a sua ansiedade.

1.1.2- Vinculação insegura-evitante

Numa criança com este tipo de vinculação, denota-se uma partilha de afeto mãe-bebé bastante reduzida, sendo que a criança estabelece facilmente relações com a figura desconhecida. Após o regresso da mãe, contrariamente ao tipo de vinculação anterior, a criança evita o contato físico e ocular com a mesma, “a criança faz crer que não tem

necessidade de conforto; dá uma impressão de grande independência, não utiliza o pai como base securizante, ignora ou evita a sua presença no seu regresso” (Bénony, 2002: 104), e continua a sua exploração do meio. Durante a ausência do progenitor a criança pode ter ou não episódios de choro e, se ficar desconfortável ou ansiosa, provavelmente, outro adulto conseguirá acalmá-la.

1.1.3- Vinculação inseguro-ambivalente

Neste tipo de vinculação a criança entrar na sala desconhecida em ansiedade, sem explorar o local permanece junto da progenitora. Durante a separação a criança revela-se muito perturbada. No entanto no momento do reencontro com a mãe o comportamento da criança pode variar, pois

“a criança procura o conforto, mas mostra-se assutada pela situação e agarra-se ao progenitor; mostra-se ansiosa e agitada aquando da separação; procura o contacto ao mesmo tempo que procura libertar-se numa atitude de cólera, recusando ser consolada ou abandonando ao abandonando-se a uma afiliação passiva” (Bénony, 2002: 104).

1.1.4- Vinculação insegura-desorganizada/desorientada

Este tipo de vinculação é apresentada por crianças que exibem um comportamento confuso, desorientado e desorganizado, movimentos e expressões incompletas ou indiretas, na presença da mãe “a criança mostra sinais de confusão e de apreensão com a aproximação da mãe ou uma atitude rígida” (Bénony, 2002: 104). Estas crianças podem mostrar comportamentos como ‘congelamento’.

Em suma, Brazelton, referido por Bilbao, afirma que vinculação é a capacidade de reagir positivamente à separação, dependendo do estágio de desenvolvimento de cada criança, sendo a vinculação com o adulto de referência imprescindível para a aquisição da autonomia e autoconfiança. Sendo necessário a existência de uma vinculação segura para que a criança se desenvolva cognitivamente e afetivamente melhor, pois para que tal aconteça é importante que a família a abrace e a beije “com frequência, passe tempo de qualidade com ela e conversem de uma forma recíproca, evitando trair a sua confiança e fazendo-a sentir-se uma pessoa importante e excepcional” (2015: 113).

2- Separação

A separação segundo Myriam Boubli é um processo não limitado de tempo, que decorre ao longo da vida (cf.2001: 82.).

Segundo Bowlby, Freud analisa a ansiedade que a criança sente ao se separar da figura materna, como uma resposta inconsciente ao sentir que as suas necessidades fisiológicas não irão ser satisfeitas, o que faz com que este se sinta impotente (cf 1958/1976: 110).

Bowlby refere, também, a existência de um laço emocional entre a criança e a figura materna, que Therese Benedek (1956), referida pelo autor, definiu como Simbiose emocional “(...) refere-se à necessidade de receber sorrisos, de ser agarrado, de se lhe falar, etc” (1958/1976: 120).

Quando acontece a separação ou como forma a reagir a uma situação estranha e não se encontra na presença da figura materna, a criança tende a reagir com comportamentos de inibição da ação, expressão facial assustada e com olhar cauteloso, procura de alguma figura de vinculação e de abrigo, assim como acesso de choro que segundo Therese Benedek (1956) citada por Bowlby a criança reage desta forma não por uma necessidade fisiológica dominante tal como fome ou dor, mas pela frustração de uma tentativa de comunicação emocional (psicológica) e satisfação (cf.1958/1976: 120).

Para Cyntia G. Last a quando a criança não se consegue separar da figura materna e se demonstra ansiosa, é a figura materna a causadora desse estado de ansiedade de separação (cf.2006: 49), mas este medo que “a criança sente relacionado com a separação pode ter a ver com qualquer membro da família (...) ou até qualquer outra pessoa que não pertença à família, mas que seja muito importante para a criança” (2006: 49).

Segundo Eduardo Sá a separação da criança da família, é equivalente a uma experiência de abandono, para o autor as crianças choram pois percebem que os pais vão desaparecer, quanto mais a família se demonstrar insegura mais a criança chora (cf. 2004: 66). Ainda para o autor quanto mais as crianças estiverem habituadas a conviver e a se relacionar com outras pessoas, além da família permite que a criança tenha um melhor desenvolvimento cognitivo e emocional e se sinta menos fragilizada quando a família a deixa na instituição (cf.2004: 66).

3-Adaptação

Segundo o dicionário técnico de psicologia, adaptação consiste em:

“Todo o processo que for adequado, de modo geral, à manutenção e defesa dos processos vitais do organismo em face de uma determinada situação e das exigências do meio circundante. (...) o conceito de adaptação confere maior importância às modificações que se efetuam para fazer face às circunstâncias e implica flexibilidade na sua efetivação” (Álvaro Cabral e Eva Nick, 2006:13).

Segundo Ramiro Marques, Jean Piaget “definiu a adaptação como a propriedade que os organismos possuem para se ajustar às condições do meio, estabelecendo com o meio um estado de equilíbrio que resulta da ação conjunta da assimilação e da acomodação” (2000: 9), dessa forma o autor interpreta a adaptação como uma propriedade em constante evolução, sendo um processo que nunca está terminado.

3.1- Adaptação da criança

Diversos autores sabem a importância do tempo inicial na creche e no jardim-de-infância, designado por período de adaptação, mas no entanto não existe unanimidade tanto no que se refere à definição do termo adaptação como à delimitação deste período.

Segundo Telma Vitória e Maria Rossetti-Ferreira (1993) a adaptação tem início desde o primeiro contacto dos pais com a instituição, a forma como estes o integram irá influenciar o modo como irão interagir com o novo meio.

Segundo Rapoport e Piccinini, para autores como Sally Bloom-Feshbach., Jonathan Bloom-Feshbach e Jane Gaughran (1980) a adaptação começa a partir da integração da criança no contexto educativo e está concluída no primeiro mês, para Fein 1995 e Rodriguez (1981), o processo de adaptação estende-se entre o terceiro e o sexto mês após a integração da criança na instituição (cf.2001, p. 69).

Ainda segundo Rapoport & Piccinini citando Klein e Ballantine (1988) a adaptação passa pelas características individuais de cada um e se são conciliáveis com as peculiaridades, causas e valores de cada contexto, se as características da criança são

compatíveis com as da instituição, a sua adaptação irá ser realizada de forma mais harmoniosa (cf.2001: 69).

Durante o processo de adaptação, a um determinado contexto, as crianças manifestam diversos comportamentos como o choro, “mau humor, bater, deitar no chão, passividade, apatia, resistência à alimentação ou ao sono e até mesmo ocorrências de doenças” (Rapoport e Piccinini, 2001: 69-7).

A adaptação inicial da criança e a sua separação da família, com quem durante o seu curto tempo de vida manteve contacto, pode ser difícil, morosa e por vezes traumatizante, mas segundo Brazelton

“A princípio deixem-no por curtos espaços de tempo com alguém que ele conheça e quando regressarem, mostrem-lhe que já voltaram, aumentando gradualmente esses períodos. O bebé está a desenvolver o conceito de independência e o de afastamento, mas à medida que o faz torna-se mais dependente” (2009: 160).

Para uma boa adaptação por parte da criança ao contexto em que está inserida, é necessário que exista um forte elo de ligação entre a família e a equipa pedagógica, apenas dessa forma será criado um ambiente de conforto e segurança para a criança, pois ao sentir que a família está segura e que é bem recebida pela equipa, a criança não sofrerá de ansiedade e medo da separação

3.3-Adaptação das famílias

Ao longo da adaptação de cada criança, processo que segundo autores referidos anteriormente nunca está terminado, também as famílias se deparam com a sua própria adaptação, que irá determinar a forma como a criança irá reagir às diversas alterações na sua vida, pois segundo Balaban (1988), Rossetti Ferreira e Amorim (1996), citados por Rapoport e Piccinini “um primeiro fator que influencia as reações da criança durante o período de adaptação é a forma como a família, principalmente a mãe, percebe e sente-se com a entrada do filho na creche” (2001: 87).

Para que a separação e adaptação ao contexto de uma criança sejam bem-sucedidas, é necessário, segundo Ana Paula Relvas, que a família interiorize as mudanças que estão

a ocorrer e perceber que a criança está a crescer e que já está na escola, para tal é necessário a família “alterar as suas normas transacionais, expressas nas vivências quotidianas” (1996: 116).

A insegurança por parte dos pais é algo bastante comum, pois amam os seus filhos e têm receio que algo lhes aconteça, pois segundo Janet Gonzalez-Mena e Dianne WidmeyerEyer (1993) citadas por Jacalyn Post e Mary Hohmann “os pais funcionam (ou deveriam funcionar) “à flor da pele” reagindo emocionalmente em vez de responderem razoavelmente” (2011: 331).

No entanto, segundo Relvas é necessário que as famílias confiem e cooperem com os educadores, pois apenas dessa forma a criança poderá disfrutar de todas as suas conquistas e aprendizagens de forma tranquila, agradável e com sentimento de segurança (cf.1996: 115)

3.4-Funções do educador

“O educador é o construtor, o gestor do currículo no âmbito do projeto educativo (...) deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade (...)” (Teresa Vasconcelos, 1997: 5)

Para Post e Hohmann, durante toda a estadia da criança na instituição, o educador tem um papel de muita importância, no que diz respeito a todo o processo de adaptação, quer seja ele numa fase inicial ou a ajudar a ultrapassar dificuldades vividas pelas crianças e famílias. Sendo o objetivo dos educadores garantir, tanto às crianças como aos seus familiares, um ambiente calmo e tranquilizador, proporcionando-lhes recordações agradáveis, de forma que a transição de casa contexto educativo seja mais agradável (cf.2011: 342).

Segundo Renato Paiva o educador deve criar um ambiente onde permita que a criança aprenda enquanto brinca, isto é “privilegiar o lúdico sem esquecer o pedagógico”(2014: 227), assim como promover os objetivos evocados no Art.º 2.º da lei-quadro da educação pré-escolar (cf.2014: 228-229). Para o mesmo autor, o educador não deve rotular as crianças, mas deve sim ajuda-las a “no desenvolvimento (...) sem interferências perturbadoras” (2014: 233), o educador deve envolver a criança nas atividades e na preparação das rotinas e organização da sala, “dando-lhe

responsabilidade e motivando-a para esta nova fase, ajuda a que no futuro tenham uma atitude responsável e autónoma” (2014: 236).

Existem diversos métodos de gestão de forma a organizar e planear o quotidiano diário tanto das crianças como dos profissionais que as acompanham, designadas por rotinas. De acordo com Cordeiro (2012), citado por Lara Eichmann, a rotina é um modo planeado dos acontecimentos do dia, que por ocorrerem de um modo repetitivo fomentam a segurança e tranquilidade da criança (cf.2014: 40).

Para Post e Hohmann Assim, os educadores infantis deverão organizar e planear de forma consciente a programação das rotinas da sala tendo sempre abertura para a flexibilidade de acordo com as necessidades e disposição da criança (2011: 15)

Cabe ainda ao educador o papel de observador, e a observação é uma das ferramentas mais importantes de que dispõe, sendo que é a partir da observação que se tem um maior conhecimento do grupo, das suas necessidades e preferências. Só após observar e conhecer o grupo é que se podem programar as rotinas e todo o planeamento das atividades estruturadas, que servem para facilitar o desenvolvimento de cada criança. O educador deve treinar/ter um olhar crítico, sabendo ao que deve dar atenção, o que observa, e, que interpretação fazer do que vê em cada momento. Segundo Cristina Parente,

“Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens da criança. Educadores de infância e outros adultos têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeada e proporcionadas dêem respostas às necessidades das crianças e das famílias” (2012: 5).

O educador deve colaborar com as auxiliares de educação, criando um equipa pedagógica coesa, pois segundo Hohmann e David Weikart, o “trabalho de equipa entre os adultos, que permanece subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (2009: 128).

Segundo Post e Hohmann uma equipa ao trabalhar com crianças e com os seus encarregados de educação deve apoiar-se reciprocamente, sempre confiando nos pontos fortes de cada um, reunir-se e conversar sobre o desenvolvimento do grupo e discutir ideias sobre as práticas a serem utilizadas, assim como planificar as melhores formas de apoio às crianças, mantendo assim uma comunicação aberta, com tomada de decisões conjuntas (cf.2011, p. 309).

Para as mesmas autoras para uma boa comunicação os membros da equipa deverão conversar de forma sincera e frontal, para haver o mínimo de mal entendidos proporcionando assim uma melhor tomada de decisões, pois é de extrema importância que as equipas discutam e cheguem a um consenso sobre os temas a abordar, os espaços e materiais necessários, os diversos horários e rotinas a cumprir, entrar em acordo sobre as responsabilidades individuais e do todo, assim como a melhor forma de observar, analisar as observações e planificar as diversas formas de apoio a cada elemento dos grupos de crianças (cf.2011: 309-316).

O educador devem criar um clima de segurança para e com as crianças pois devem tratar “as crianças de formas que as ajudam a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias (...)” com uma grande dose de carinho e de respeito” (Post e Hohmann, 2011: 67).

Segundo Post e Hohmann o educador tem “o objetivo global (...) de proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interesse para os pais das crianças sentirem confiança em lhes entregar” (2011: 330).

Segundo Ana Simões, “A importância do papel da família não pode ser minimizada.” Pois “A família sabe (ou deveria saber) melhor do que ninguém as dificuldades e necessidades que a criança sente, pois tem um conhecimento único e global da criança” (2009: 41).

Uma das funções mais importantes do educador é proporcionar uma boa relação entre a família da criança e a equipa pedagógica, pois segundo Simões, a “importância do papel da família não pode ser minimizada, pois a família sabe (ou deveria saber) melhor do que ninguém as dificuldades e necessidades que a criança sente, pois tem um conhecimento único e global da criança” (2009: 41).

3.5- Parceria equipa pedagógica/ família/

A relação de parceria que desde o início se estabelece entre os pais e a equipa pedagógica, caracteriza-se pela construção progressiva de uma relação de confiança mútua, uma vez que o envolvimento da família é crucial para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagem da criança,

“o processo de aprendizagem assenta no que as crianças trazem da microcultura familiar: o que já sabem e pensam (...) uma forma de conseguir esta inclusão dos contextos sociais da criança é através do envolvimento activo dos membros da família em actividades de aprendizagem que associam a escola e a família” (Tatjana Vonta, 2007: 23).

Sendo que os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento do ser humano, a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente, as instituições escolares surgem devido à necessidade emergente de ajuda à criança, à família e à sociedade, devido à modificação da estrutura familiar após a integração da mulher no mercado de trabalho (cf. Maria Rocha, Maria Couceiro, & Maria Madeira, 1996).

Desde o primeiro momento de vida de uma criança que esta está inserida numa família que tem valores, crenças e comportamentos. Assim se respeitarmos cada família iremos ajudar a criança a perceber que é um membro da sociedade, que tem de conviver e igualmente respeitar as ideias dos outros.

Segundo Paiva quando uma criança é introduzida na Creche ou Jardim-de-Infância a família deve perceber que “não é sinónimo de delegar na educadora todo o desafio de estimulação da criança, mas sim partilhar o desafio para que a criança aprenda a automatizar-se”, desta forma é necessário que haja uma constante partilha, entre família e equipa pedagógica, de “informações, estratégias e actividades” (2014: 228).

As equipas pedagógicas devem permanecer em contacto com as famílias, segundo Simões, “a importância do papel da família não pode ser minimizada”, pois “a família sabe (ou deveria saber) melhor do que ninguém as dificuldades e necessidades que a criança sente, pois tem um conhecimento único e global da criança” (2009: 41).

Quando uma criança se encontra em processo de adaptação, quer seja por integrar uma nova instituição/grupo, mudar de valência, ou por enfrentar alterações no seu cotidiano (por exemplo separação dos pais), o papel da família é de extrema importância, pois a reação que a criança irá demonstrar ao se separar da família irá depender da forma como esta reage à mesma separação, pois segundo Vitória e Rossetti-Ferreira “o processo de adaptação ao novo ambiente (...) é mediado pelos outros: pela família, pelos educadores e pelos próprios companheiros do grupo que a criança passa a frequentar” (1993: 57).

A equipa pedagógica, de forma a criar uma melhor relação com as famílias, deve “aproveitar o tempo em que os pais vão largar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos” (Hohmann e Weikart, 2009: 119).

Na Educação o trabalho realizado com as famílias é de grande importância, implica envolvimento, partilha de informações e uma comunicação responsável, objetiva, correta e cordial, entre todos os intervenientes “(...) pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança, da criança” (Post e Hohmann, 2011: 329).

Esta relação biunívoca deverá ser sempre baseada na confiança, sendo que um dos papéis do educador, é tranquilizar os pais, dando-lhes suporte na educação dos seus filhos, para que os objetivos propostos no início do ano letivo sejam atingidos/superados e assim contribuam para o sucesso educativo de todos, “esta participação realiza-se numa atmosfera de respeito, cooperação e abertura à diversidade, em que os pais sentem eu tem poder e são eficazes, tanto em casa como no jardim-de-infância que os seus filhos frequenta” (Vonta, 2007: 23).

A parceria entre equipa pedagógica família caracteriza-se “pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post e Hohmann, 2011: 327).

Segundo Parente

“a partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e

educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo, assim sendo, os educadores, outros adultos e pais podem usar esta informação para planear experiências de exploração de todos os sentidos que sejam responsáveis aos interesses e às necessidades da criança” (2012: 6)

4- Experiência transicional

A experiência transicional pode aparecer de diversos modos, ou numa transição de um contexto, numa forma de ser ou num papel na sociedade, ou noutras situações completamente diferentes. João Gomes-Pedro crê que a fenomenologia da transição poderá ser representada por diferentes caminhos:

“ A transição representada pela passagem de uns estádios para outros na dinâmica do desenvolvimento no ciclo da vida. A transição do sentido ou explicação da vida, nomeadamente do desenvolvimento do Homem em função dos pensadores, dos profetas e, porque não, dos clínicos, designadamente nós próprios. A transição da nossa própria vida a partir da qual fomos «lendo» o sentido das várias «verdades» na fantasia de continuarmos a nossa própria «verdade»” (2002: 30).

Inicialmente a criança não tem noção de quando acaba e começa a figura de vinculação, acreditando que são um só. Quando o bebé é alimentado por leite materno, o seu primeiro objeto alvo de amor é o seio de que o alimenta, não só para saciar uma necessidade primária (fome), *sucção objetal primária*, mas também para se sentir protegido (cf. Bowlby, 1958/1976: 109-129)

Na transição de momentos muitas vezes existem objetos que ajudam as crianças a suportar essas mudanças, sendo que Donald Winnicott (1975), segundo Bowlby, estudou e analisou pormenorizadamente os comportamentos dos bebés em detrimento de um determinado objeto preferido, nomeando-os de “Objetos Transicionais” o autor defende ainda que estes objetos completam um lugar cimeiro no “(...) desenvolvimento das relações objetais (...)” (1990: 330) .

Winnicott afirma ainda:

“Não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (1975: 31).

Os objetos que apoiam a experiência transicional têm uma grande importância no crescimento e bem-estar da criança. Estes objetos especiais podem ser entre muitos “(...) um cobertor preferido (...) ou até a chucha (...)” (Brazelton, 1988: 75).

Para Winnicott o objeto pessoal da criança “representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe, para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (1975: 30).

Segundo Brazelton quando os recém-nascidos acordam da sua sesta e ou quando choram fazem diversos movimentos involuntários com o corpo e é a partir deles que conseguem alcançar a boca com as mãos, e quando isso acontece “(...) os movimentos cessam”(1988: 76). Assim que consegue chegar à boca o bebê acalma e consegue observar e ouvir o, que o rodeia, de uma forma mais tranquila, sendo “(...) capaz de ficar sossegado durante longos períodos” (1988: 76).

Os adultos cuidadores da criança devem estimar estes objetos e ter em atenção para que não sejam perdidos, pois têm uma “tremenda importância para a paz de espírito [da] (...) criança” (Bowlby, 1990: 328) podendo a mesma ficar “inconsolável até que ele seja reencontrado “ (1990: 328).

O objeto pessoal que a criança utiliza para se recordar de casa e se acalmar,

“permitir a transição da criatividade primária (em que o sujeito e o objecto estão fundidos) para a verdadeira relação de objecto. Trata-se de uma passagem fundamental para todo o desenvolvimento do indivíduo. Se esta transição através do objecto transicional, for bem-sucedida, contribuirá certamente para um bom relacionamento do sujeito consigo próprio e com os outros” (Helena Leonardo, 1992: 33)

Sumariamente, apesar do objeto que apoia a experiência transicional ser inanimado, é deveras eficaz no que se refere ao apaziguamento da criança, muitas vezes mais

apaziguador do que algumas figuras de referência, podendo ser “(...) capaz de preencher o [seu] papel (...)” (Leonardo, 1992: 331). Então, o papel destes objetos é muito relevante na creche e no jardim-de-infância.

Capítulo II- Metodologia³

No presente capítulo irei abordar os vários métodos utilizados durante a realização deste projeto de Investigação ação.

³ Algumas partes constituintes deste capítulo foram retiradas do produto académico “Metodologia” realizado no âmbito da U.C. de Seminário de Investigação e de Projeto

1-Investigação Qualitativa

Ao longo do tempo a conceção de investigação em educação tem vindo a evoluir desde 1982 quando se publicou a primeira edição de *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Inicialmente existia uma parte da investigação que era submetida ...às “questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística...” (Robert Bogdan e Sari Biklen, 1994: 11), mas progressivamente foi sendo modificada para abarcar “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por «Investigação Qualitativa»” (Bogdan & Biklen, 1994: 11).

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 47-51) pode-se fazer referência à investigação qualitativa descrevendo as suas cinco características basilares a que de seguida faço referência.

1- Na investigação qualitativa a fonte direta de informações é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Numa investigação de caráter qualitativo, o investigador deve despende algum tempo para se dirigir ao contexto que está a observar, com o intuito de aclarar algumas questões, fazendo-se acompanhar de equipamentos com os quais possa realizar registos para que toda a investigação seja realizada de acordo com o que observou, como por exemplo, um bloco de apontamentos, vídeo, fotografia ou registo áudio.

“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan e Biklen, 1994: 48).

2- A investigação qualitativa é descritiva. As informações recolhidas pelo investigador sob a forma de palavras, imagens ou áudio devem ser registados em notas de campo, com base nas informações observadas, que descrevam de forma narrativa as diversas situações.

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos

permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (idem: 49).

3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. O investigador deve dar uma maior relevância ao processo de investigação, do que ao produto final, partindo de várias questões até chegar à questão primordial.

“As técnicas quantitativas conseguiram demonstrar, recorrendo a pré e pós-testes, que as mudanças se verificam. As estratégias quantitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários” (idem: 49).

4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar as suas informações de forma indutiva. O investigador não vai recolhendo informações e material com a intenção de provar teorias ou hipóteses previamente concebidas, vai sim criando abstrações à medida que as informações recolhidas vão sendo agrupadas.

“Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. (...) Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos” (idem: 50).

5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Neste género de investigação o olhar do investigador foca-se na “perspetiva participante”, isto é foca-se na forma como cada pessoa dá sentido à sua vida.

“Ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (idem: 51).

A investigação qualitativa tem assim como objetivo primordial o de “melhor compreender o comportamento e a experiência humana” (Bogdan e Biklen, 1994: 70), desejando sempre responder a diversas questões de “como?” e “para quê?”, para que

desse modo se possa refletir sobre a realidade em estudo, rejeitando assim, a busca de causalidades, pois “os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível” (idem).

É importante ainda mencionar, que a investigação qualitativa, faz-se valer de distintas práticas de recolha e tratamento de informações que posteriormente deveram ser devidamente analisadas, questionadas e refletidas. Para Luísa Aires

“a investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas” (2011: 13).

Segundo LeCompte e Preissle (1993) citados por Aires, o processo de investigação inicia-se “com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, os objetivos do estudo, a informação adequada às questões específicas da pesquisa e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária” (2011: 20).

Assim sendo é possível concluir que a investigação qualitativa tem por base uma metodologia que parte da observação *in loco* para um registo escrito, fotográfico/vídeo, ou áudio, centrando-se no relacionamento existente entre o investigador e o sujeito observado, segundo Daniel Walsh, Joseph Tobin e Elizabeth Graue, (2010) citados por Spodek “os investigadores têm [...] a responsabilidade de serem sensíveis às discrepâncias de poder existentes entre si e aqueles com quem trabalham, como por exemplo, [...] entre os adultos e as crianças” (2010: 1038).

A investigação qualitativa é a melhor forma de “(...) se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (Alves & Azevedo, 2010: 25).

2-A Investigação-Ação (IA)

A investigação ação consiste em “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994: 293).

Para diversos autores a IA tem sentidos diferentes, o que leva a que tenha um vasto leque de definições.

Para Esteves (1986) citado por Isabel Sanches, o processo de investigação consagra-se devido ao trabalho de Kurt Lewin, defendendo que “uma ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados, assente no triângulo: “ação, pesquisa e treinamento”, que é a base da compreensão dos seus objetivos” (2005: 129).

Clara Coutinho, Adão Sousa, Anabela Dias, Fátima Bessa, M^o José Ferreira, e Sandra Vieira recorrem a diversos autores de forma a enunciarem algumas particularidades desta metodologia de investigação, sendo a investigação-ação: *participativa e colaborativa*, pois todos os intervenientes participam e integram o processo investigativo; *prática e interventiva* (cf. 2009: 361-366).

O objeto de investigação é a intervenção prática, *cíclica*, devido ao facto do processo de investigação se resumir a uma *espiral de ciclos* (cf. 2009: 362).

A investigação deve ser também *crítica* pois apesar dos melhoramentos desejados com esta forma de investigação, para uma realidade e contexto específico, é fundamental que as alterações sejam passíveis de serem utilizadas em outras realidades e contextos, sendo necessária uma consciência crítica pois é de extrema importância, a adoção de uma visão prospetiva e retrospectiva durante o processo de investigação (cf, 2009: 362).

A investigação-ação é também segundo Coutinho et al., auto avaliativa, sendo que “as mudanças que ocorrem são avaliadas no decorrer de todo o processo, para a produção de novos conhecimentos” (2009: 363).

Sendo a metodologia deste tipo de investigação considerada uma “forma de investigação social” (2009: 16), os objetivos que dirigem esta forma de investigação tem como intuito a promoção de um processo reflexivo das práticas que possibilite a melhoria das mesmas através de uma ou mais intervenções.

Segundo Bogdan e Biklen, a investigação ação depende de uma recolha metódica de informações, tendo estas como objetivo a promoção de mudanças sociais, pois “quando os investigadores (...) recolhem os dados a bem de determinada causa social, fazem-nos

com o objetivo de modificar as práticas existentes de discriminação e ameaça ao meio ambiente” (1994: 296).

A IA ajuda também a uma prática educativa “mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (Sanches, 2005: 130). Assim, Stenhouse sustenta que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (Stenhouse, 1975, in Madalena Alarcão, 2000: 4).

Por sua vez Lídia Máximo-Esteves defende que a IA é “um processo dinâmico, interactivo e aberto” (2008: 82). Como referido anteriormente, o processo de investigação qualitativo da IA progride de forma cíclica, passando por quatro etapas: planificar, agir, observar e refletir.

Inicialmente identifica-se uma situação/problema, ou uma situação que necessite de ser melhorada, sendo para isso necessário a observação de um determinado contexto, e, se possível uma conversa informal de forma a se perceber a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos nesse contexto. Em seguida, formula-se uma questão de IA, sendo esta a questão motora de toda a investigação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), citando alguns autores, as questões de IA devem ser: “dirigidas para a acção” (Fischer, 2001); “abertas, de modo a permitir a emergência de todas as possibilidades” (idem) e “orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa” (Hubbard & Power, 1993). Ainda segundo a autora, baseando-se em Hubbard e Power (1993), Fischer (2001) e McNiff e Whitehead (2003), “as palavras-chave mais utilizadas na sua formulação são o <como> e <o quê>”.

Depois de identificada a situação problema e formulada a questão de IA, dever-se-á proceder ao delineamento de estratégias de intervenção. Segundo Cohen e Manion (1989), citados por Zelinda Pinto este procedimento

“é constantemente controlado passo a passo, durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas, e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações,

ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades” (2011: 29).

Depois da intervenção dever-se-á proceder a uma avaliação do produto final, se, necessário, decorre um segundo ciclo do processo investigativo consistindo novamente em refletir, planificar e agir. Podendo ainda desenvolver-se um terceiro ciclo do processo investigativo caso haja melhorias a considerar.

Tendo como ponto inicial a situação-problema, é através da planificação, da ação e da avaliação de todo o processo, que se pretende alcançar a situação desejada

Segundo Dewey (1933) citado por Sanches, a IA deverá ser utilizada como um processo de colocação de questões e da tentativa de obtenção das suas respostas, para desse modo poder existir uma melhor compreensão e aperfeiçoamento do ensino e dos seus diversos contextos.

“A investigação-ação como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (Sanches, 2005: 130).

3-Dispositivos de recolha e tratamento de informação

Como referido anteriormente, a temática do projeto é referente à adaptação das crianças em contexto de creche e de Jardim-de-infância. Após identificar a situação-problema e determinar o tipo de estudo, delinee as diversas formas de recolha e de tratamento de informação necessárias para a realização do estudo em questão, que me auxiliaram a encontrar as respostas para a questão de IA.

Uma vez que pretendia observar o modo como cada equipa pedagógica procede ao momento do acolhimento de cada criança; como cada elemento do grupo é incluído no contexto educativo, de forma a facilitar a sua adaptação; como cada equipa gere a utilização dos objetos transicionais; que importância dá aos momentos de transição entre casa-escola-casa; assim como as diversas estratégias utilizadas para que as crianças e as suas famílias se sintam felizes e seguras nos diversos contextos e respetivas instituições. Utilizei como procedimentos de recolha e análise de informação

a observação participante, com recurso à recolha de notas de campo, o questionário e a análise documental.

3.1-Observação participante

De acordo com Menga Ludke e Marli André, para a realização das diversas observações é necessário “um preparo material físico, intelectual e psicológico”, sendo fundamental uma observação subtil, de forma a desenvolver a capacidade de distinguir acontecimentos importantes dos aspetos vulgares (1986: 26).

Segundo Aires a observação consiste na sistemática recolha de informação, através do contacto direto das diversas situações e contextos:

“A observação científica distingue-se das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático (Adler & Adler, 1994) e permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo” (2011: 25).

Como observador participante,

“O investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, viver como e com as pessoas objeto de estudo, partilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e as suas esperanças, as suas conceções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma «visão de dentro» que permite a compreensão” (Carlos Moreira, 2007: 178).

3.2-Notas de campo

Para Bogdan e Biklen, notas de campo, são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994: 150).

As notas de capo são todos os registos das observações realizadas no local de investigação, sendo que devem ser realizadas o mais perto do momento da observação realizada, para Ludke e André “[...] quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade” (:1986), desta forma será muito mais fácil refletir sobre o que foi observado, não perdendo a noção de realismo.

A recolha e o posterior tratamento da informação permite ao investigador “acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan e Biklen, 1994: 151).

3.3- Inquérito por questionário

Segundo Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon “(...) um inquérito consiste [...] em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (1993: 2). Esta definição foi complementada por Hermano Carmo e Manuela Ferreira, que definem inquérito como “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (1998: 123).

Assim o inquérito é um dispositivo de recolha de informação realizado de uma forma direta com o sujeito sobre o tema que se pretende investigar, as perguntas devem ser de resposta aberta, podendo assim cada sujeito responder como desejar, utilizando um vocabulário próprio, facultando todos os pormenores e observações que considerar mais oportuno (cf. Ghiglione e Matalon, 1993, p. 126).

O inquérito por questionário foi enviado por correio eletrónico às três educadoras cooperantes que enquadraram os meus três estágios e foi elaborado com as seguintes duas questões abertas, a primeira das quais com um âmbito referente a adaptação dos grupos com que estagiei e a segunda mais global incidindo na experiência concreta das educadoras, ao longo das suas carreiras.

1-Refira-se por favor ao processo de adaptação das crianças deste grupo. Peço que ilustre a sua resposta com alguns exemplos.

2-Refira-se por favor a alguns casos de adaptação das crianças ao longo da sua experiência profissional. Como evoluíram as suas concepções e práticas relativamente a este aspeto?

3.4-Pesquisa e análise documental

Foi utilizado na realização deste projeto a pesquisa e análise documental, isto é, observação e estudo de documentos referentes aos diversos locais de estágio, (instituição, sala, equipa pedagógica e grupo), assim como todos os documentos sobre a temática em estudo (cf. Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette, e Gérald Boutin, 2012: 143).

No que diz respeito aos locais de estágio, de forma a conhecer melhor o modo de funcionamento, normas e características dos contextos e dos grupos, foram lidos e analisados, sempre que disponibilizados, os projetos pedagógicos de cada educadora cooperante, os projetos curriculares das instituições, assim como outros documentos internos.

Por sua vez para no que diz respeito às temáticas estudadas e analisadas no capítulo anterior, foram analisados diversos livros e documentos, devidamente referidos e identificados na bibliografia.

3.5- Procedimento de análise de conteúdo das respostas aos inquéritos por questionário

A análise de conteúdo adotada é temática, holística, de cariz semântico, e consequentemente a unidade de análise coincide com a unidade de sentido, tendo dimensões variáveis podendo ser uma única palavra, um conjunto de palavras, uma frase ou até mesmo um conjunto de frases (Laurence Bardin, 2013).

Para proceder à análise de conteúdo realizei alternadamente leituras verticais e horizontais das respostas das educadoras. Por outras palavras, por um lado, li cuidadosamente as respostas de cada uma das três educadoras às duas questões colocadas, e, por outro lado, fiz leituras transversais colocando em paralelo as respostas das três educadoras para cada questão, o que me permitiu por em paralelo as concepções e as práticas das educadoras inquiridas.

Capítulo III-

Contextualização⁴⁵

Neste capítulo são descritos os dois locais de estágio, desde a sua formação até à atual constituição, assim como são caracterizadas as equipas pedagógicas que me apoiaram e os grupos com quem estagiei.

⁴ Algumas partes constituintes deste capítulo foram retiradas e adaptadas do Documento-*Dossier Pedagógicos do Estágio em Educação de Infância I*, da U.c Estágio em Educação de Infância I (descrição do contexto realizada em conjunto com Ana Rita Oliveira e Cátia Penedo)

⁵ Algumas partes constituintes deste capítulo foram Retirados e adaptados do Documento-*Caracterização do Contexto Educativo*, da U.c Estágio em Educação de Infância II (realizado em conjunto com Cátia Penedo)

1-Contextualização dos locais de estágio

Instituição A

É uma instituição privada, de ensino particular, laico e com fins lucrativos, que contempla as valências de creche, jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A instituição foi inaugurada a 21 de setembro de 1992, pelo Engenheiro Couto dos Santos, Ministro da Educação, tendo iniciado a sua atividade no ano letivo de 1992/1993. Inicialmente, as instalações foram pensadas apenas para creche, jardim-de-infância, e 1º ciclo, no entanto, no ano seguinte, perante uma grande procura de colocação para alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, o Colégio decidiu abrir vagas para esta valência. Posteriormente, em 2002, as instalações tiveram de ser reformuladas e ampliadas para poder englobar os estudos até ao final do Ensino Básico, o 3ºCEB.

Atualmente o edifício principal da instituição dispõe, para todas as valências, dois pisos.

No piso inferior, é constituído por cinco salas de Creche, a de berçário, a rosa, a vermelha, a laranja e a lilás; e cinco salas de Jardim de Infância; a verde, a castanha, a branca, a amarela e a azul. Dispõe ainda de um refeitório, situado junto da cozinha, destinado aos grupos e equipas pedagógicas de Creche e Jardim de Infância; de um Ginásio designado à prática de atividades físicas dispondo de materiais necessários para o efeito. Este local é comum a todos os contextos educativos que a instituição engloba, assim como algumas atividades extracurriculares (Ballet, Ginástica Rítmica, Dança). Neste piso, ainda se encontra a sala Bebéteca, a sala Arco-Íris e o Espaço Lúdico (parque interior), que se destinam apenas para as valências de Creche e Jardim de Infância. Existe também uma Sala de Convívio equipada com material multimédia e lúdico-didático para os alunos do 2º e 3º ciclos.

No piso superior, pode-se encontrar um Centro de Recursos Educativos (CRE), para toda a comunidade escolar, onde se pode ler, estudar, consultar os materiais audiovisuais disponíveis (livros, vídeos, CD-Rom's e materiais multimédia); um Laboratório, com materiais pertinentes; uma Sala de Educação Visual e Tecnológica; um gabinete de Psicopedagogia; uma sala de Professores; dispõem à semelhança do piso inferior, um Refeitório, mas destinado aos alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos, assim como

a todos os docentes e não docentes da instituição; um Auditório onde são lecionadas as aulas de Educação Musical, este espaço é também destinado à realização palestras, encontros pedagógicos e assembleias.

No exterior, a instituição tem ao dispor de todos os alunos, espaços desportivos e de entretenimento, onde as crianças e adolescentes podem permanecer durante os intervalos letivos diários; o Campo de Jogos onde se praticam jogos coletivos e outras atividades físicas; o Court de Ténis e a Piscina.

Este colégio engloba 427 alunos (57 na creche, 106 no jardim de infância, 130 no 1º ciclo, 61 no 2º e 73 no 3º) e 150 funcionários, distribuídos pelas diversas valências, contemplando docentes e não docentes.

O horário de funcionamento da instituição é compreendido entre as 7 horas e as 19h30 horas. O edifício é circundado por um espaço amplo, e por uma zona residencial relativamente recente, constituída essencialmente por moradias. Usufrui de um fácil acesso, tanto de transporte público como de veículo particular. Beneficia de transporte próprio para a recolha e regresso de algumas crianças, sendo um serviço pago pelo que nem todos o utilizam.

O Colégio tem em especial atenção fazer com que a cidadania de cada aluno assente em valores justos e democráticos, para assim tornar cada criança, um ser mais apto para enfrentar o mundo, que se encontra em constantes mudanças, auxiliando na construção de personalidades abertas a inconstâncias, desenvolvendo assim o espírito e as práticas democráticas e integrando todos nas diversas práticas e atividades, tornando-os cidadãos ativos e participativos.

O tema do Projeto Curricular da Instituição, consiste na “Educação pela Arte” (aspeto invariante), que pretende atuar na motivação da aprendizagem, sendo transversal às diversas áreas do saber. Crê que a Arte é uma linguagem universal e que desempenha um papel importantíssimo no processo de aprendizagem. Este tema, promove o “saber”, o “saber fazer”, o “saber olhar” e o “saber criar” permitindo o desenvolvimento de novas aptidões e a obtenção de novos conhecimentos.

O Colégio estabeleceu como objetivos a atingir: educar, inovar, informar e crescer. O Projeto Educativo do Colégio promove que os seus alunos façam aprendizagens, com o

objetivo de se tornarem mais autónomos, criativos, intelectuais e moralmente sérios, capazes de atuar num mundo competitivo, mas nunca esquecendo a cooperação e a solidariedade, para assim conseguirem uma base sólida para todas as etapas da sua vida.

Em relação ao corpo docente e não docente desta instituição, estes mantem-se bastante estáveis ao longo do período de funcionamento da instituição, sofrendo apenas algumas alterações quando as circunstâncias assim o exigem para se manter um bom funcionamento.

O corpo docente depende da Direção Pedagógica e é constituído de acordo com as necessidades de cada valência, de forma a criar as melhores equipas pedagógicas. Cada sala de Creche e de Jardim-de-infância é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, devidamente habilitadas e credenciadas. Para além dos professores do 1º, 2º e 3º CEB, a instituição é composta ainda pela Equipa Administrativa, que desempenha as suas funções em vários locais, como a Secretaria, a Receção, a Direção de Recursos Humanos, a Área Pessoal, a Área Financeira e a Direção Financeira. Para além disso existe também a Equipa de Refeitório e Cozinha, a Equipa de Higiene e Limpeza e a Equipa de Manutenção e Segurança.

No que diz respeito aos Órgãos de Administração, Gestão e Direção da instituição pode referir-se que o Conselho de Gerência é o órgão superior de administração e gestão do Colégio, ou seja, é responsável pela direção de todas as atividades desenvolvidas tendo sempre em conta o desenvolvimento global dos alunos. A Direção Pedagógica foi criada ao abrigo das Bases do Ensino Particular e é detentora da autorização definitiva do funcionamento do Colégio.

Uma das questões de grande carácter e importância é o facto de o Colégio fornecer e estabelecer várias parcerias e protocolos com diversas entidades exteriores, nomeadamente, os estágios que estabelece com várias escolas do ensino superior, escolas secundárias e entidades de formação profissional.

Existem formações oferecidas pelo colégio a toda a comunidade educativa, designados por Sábados Pedagógicos (organizados pela comissão coordenadora de cada núcleo regional), caraterísticos do MEM.

O colégio não pretende apenas transmitir conhecimentos, mas sim questionar e criar novos caminhos em que cada projeto, os alunos e tornem mais criativos e intervenientes na sociedade na qual estão inseridos.

1.1-caracterização da equipa (estágios I e III)

A Equipa Pedagógica que me acompanhou nos meus primeiro e terceiro estágios, era constituída pela Educadora SG e por uma Auxiliar de Ação Educativa. A equipa tinha como principal objetivo dar particular atenção às necessidades de cada um dos elemento do grupo, com especial enfoque às relações de *Educuidar* e ao desenvolvimento global de cada criança, tentando sempre dar primazia aos vínculos afetivos entre criança/criança e criança/adulto para que estes sejam fortes e estáveis

Sendo a criança o centro de toda a ação, é através das caraterísticas individuais de cada um e do seu desenvolvimento global, que a equipa organizava e planifica o seu trabalho. No que diz respeito aos princípios educativos adotados pela educadora cooperante, esta rege-se por algumas linhas orientadoras do Movimento Escola Moderna. Segundo a educadora as práticas pedagógicas são elaboradas segundo os valores e ideais de cada um dos educadores, mas tentando sempre ter em consideração o modelo pedagógico e as orientações defendidas pelo colégio.

No que se refere ao funcionamento da equipa pedagógica, era recorrente existirem conversas e reflexões onde se abordavam as práticas diárias, o trabalho desenvolvido e o trabalho que se irá desenvolver. Desta forma fazia-se uma avaliação de tudo o que tinha sido feito, introduzindo/alterando/retificando novas formas de intervir que mais e melhor se coadunem com os princípios orientadores, estas geralmente ocorriam à hora de refeição da equipa. Este processo, segundo a educadora era um meio através do qual toda a informação era passada, onde o profissional refletia sobre a sua prática pedagógica, e relações e interações não só com os pares como com os bebés e as famílias, podendo-se considerar um meio privilegiado no que se refere à formação profissional com efeito na educação das crianças.

1.2 Caracterização dos grupos

1.2.1- Estágio I - Creche

O grupo com que estagiei era constituído por quinze crianças, quatro dos elementos do sexo masculino e os restantes onze do sexo feminino. Nascidos no ano civil de 2013, tendo todos dois anos, durante decorrer do estágio. Catorze dos elementos do grupo estavam juntos desde o ano transato, tendo sido apenas integrado um novo elemento do sexo masculino.

As crianças do grupo demonstraram ser ativas e dinâmicas, todas as crianças gostavam de brincar, dançar, pintar, cozinhar, cantar e ouvir música, todos os elementos evidenciaram interesse nas diversas situações que iam ocorrendo durante dia, tendo no entanto muito presente os diversos momentos da rotina diária, sendo algo natural desta faixa etária.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor das crianças, todas elas tinham uma locomoção adequada à idade, andavam sozinhas sem precisar de auxílio, exploravam autonomamente os espaços alternativos à sala, como por exemplo o espaço lúdico ou a *bebéteca*.

Em relação à linguagem, a maioria das crianças expressava-se de forma fluente e perceptível, alguns falavam muito pouco com o adulto, mas com os seus pares comunicavam facilmente, apenas um elemento do grupo não falava, no entanto já começava a proferir sons semelhantes aos sons de algumas palavras, iniciando mesmo a verbalização de palavras de forma correta. Segundo relatório médico, esta criança tem um Atraso Global no Desenvolvimento, com um grave atraso na linguagem, estando a ser acompanhada em terapia da fala e por uma educadora de intervenção precoce.

A nível da alimentação a maioria das crianças do grupo comiam sozinhas e sem rejeição dos diversos alimentos, existindo porém uma criança que rejeitava a sopa de legumes, tendo de ser um adulto a ajudá-la sempre conversando de forma doce e calma; as crianças do grupo apenas utilizavam colheres para comer, a de sopa para a sopa e uma mais pequena para o segundo prato e no final do estágio a educadora introduziu o garfo.

Em relação à utilização das fraldas, ao longo do estágio as crianças do grupo foram evoluindo, duas meninas retiraram a fralda (só utilizando para dormir), havendo apenas quatro crianças a utilizar fralda diariamente e onze que não utilizavam fralda durante o dia; no entanto, seis crianças utilizavam fralda para dormir a sesta (incluindo as duas crianças referidas anteriormente); as outras cinco acordam durante o período da sesta para irem à casa de banho. As crianças que não utilizavam fralda, no decorrer do dia, eram bastante autónomas, pois pediam para ir à casa de banho, não necessitando do auxílio do adulto para realizar a tarefa, assim como para lavar as mãos.

Os momentos contemplados na rotina do grupo são: acolhimento, atividades de descoberta ativa e espontânea, higiene, alimentação, repouso e regresso à família.

O acolhimento é o primeiro momento da rotina da sala e das crianças e um dos mais importantes. Era realizado de forma tranquila para evitar ansiedade e insegurança, nas duas partes. Quando a criança chegava à sala a equipa pedagógica recebia de forma calma, aproximando-se aos poucos, não insistindo nem forçando a entrada da criança na sala, dando tempo para as despedidas, tentando sempre tranquilizar quer a criança quer a família tornando a separação harmoniosa.

Nesta altura eram partilhadas informações cruciais para o Educador, pois tentava-se perceber se tinha havido algum período que pudesse influenciar o modo como a criança passaria o dia, receber indicações no que se refere à saúde, alimentação e outros aspetos fundamentais da vida da criança.

A higiene é um dos momentos da rotina que não era apenas de cuidar mas sim de *Educar*, estando diretamente interligadas a função de educar e de cuidar, pois são períodos de cuidados muito especiais, marcados pela interação direta adulto-criança-adulto.

Na altura da muda da fralda, do despir e vestir era dado privilégio as interações visuais, ao contato físico e as carícias, sempre brincando e falando com a criança de forma afetiva e calorosa, proporcionando assim um maior relacionamento de confiança, complementando as relações estabelecidas na família.

No que diz respeito ao lavar das mãos e da boca também merecia toda a atenção por parte da equipa pedagógica, sendo realizado de forma calma, permitindo sempre que as

crianças aceitassem e entendessem a sua importância e a forma como era feito, para que cresçam e se automatizem de uma forma equilibrada.

Durante o dia procedia-se sempre a este momento quando necessário e estava descrito na rotina para que fosse realizado após a alimentação, as atividades e a hora do repouso.

Outro momento bastante significativo na rotina era a alimentação/momentos de refeição, que à semelhança da higiene também era um momento de *Educuidar*, era realizado num ambiente calmo e tranquilo, interior da sala, sem grandes tempos de espera entre pratos, no caso do almoço, dando sempre possibilidade e incentivando a que as crianças comessem sozinhas, quando necessário o auxílio era realizado em conjunto, tentando sempre que não fosse apenas o adulto a dar a comida.

Este período está dividido em 3 tempos, o da Merenda, que se realizava a meio da manhã, o Almoço que era constituído por fruta, sopa e conduto, por último o Lanche, a meio da tarde, após a sesta.

A hora do Repouso requeria muita atenção por parte dos adultos, pois era importante criar um ambiente calmo e confortável que proporcionasse um sono tranquilo e repousante.

Muitas das crianças traziam consigo um objeto pessoal, chucha, fralda de pano, brinquedo, com o qual gostam de dormir, pois transmite-lhe segurança, sendo o meio de se ligar com a família, que está ausente nesse momento, muitas vezes se não o tivessem consigo não conseguiam adormecer ou demoravam bastante tempo. As canções de embalar eram também utilizadas como estratégia para acalmar e deste modo as crianças reconhecem esse momento como rotina tranquilizante.

Para este momento cada criança possui ao seu catre que era sempre colocado no mesmo local, o que transmitia estabilidade em termos de espaço e de relação afetiva com os outros meninos.

O momento mais ansiado pelas crianças era o regresso à família. Tal como a chegada de manhã, a partida também constitui uma base sólida para as crianças aprenderem a lidar com a separação dos seus familiares.

Este era também um tempo de informação para que os pais pudessem saber como decorreu o dia, não só relativamente à saúde mas também à alimentação, ao comportamento, ou a qualquer informação que a equipa pedagógica considere necessário e útil.

As atividades de exploração e de descoberta ativa estavam organizadas semanalmente, segunda-feira -Expressão e comunicação, terça-feira- atividades de exploração ativa (livre e/ou estruturadas), quarta-feira- Sessão intercultural entre salas e/ou famílias, quinta-feira- Sessão de musica e/ou movimento e sexta-feira- atividades de exploração ativa (livre e/ou estruturadas).

1.2.2-Estágio III – Jardim-de-Infância

O grupo deste segundo estágio era composto por 17 crianças todas com 3 anos de idade: eram crianças ativas e dinâmicas, evidenciando muito interesse por brincar correr e explorar, mantendo sempre muito presente a sequência dos diferentes momentos da rotina diária.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, as crianças do grupo eram bastante autónomas, não necessitando de auxílio do adulto para se deslocarem, assim como para irem à casa de banho, para realizarem as suas necessidades ou para a higiene, excetuando dois elementos do grupo, um do ano anterior e um novo integrante que ainda utilizavam fralda durante todo o dia.

Em relação à linguagem, uma criança não falava, a mesma do ano anterior; no entanto já se conseguia fazer perceber de forma nítida, apontando para as coisas quando queria algo. Uma das crianças que integrou de novo o grupo, segundo relatório médico, tinha também um atraso global no desenvolvimento, neste caso falava, mas nem sempre de forma perceptível.

A nível da alimentação todas as crianças do grupo comiam sozinhas e sem rejeição dos diversos alimentos; no entanto no que diz respeito à utilização dos talheres, faca e garfo, alguns elementos recusavam a utilizar a faca.

No que diz respeito à rotina, está estava organizada e era realizada da mesma forma que no ano anterior, à exceção do almoço que passou a ser realizado no refeitório comum e

a higiene passou a ser feita numa casa de banho no exterior da sala. Durante cada dia da semana eram realizadas atividades de enriquecimento curricular, Natação, Música, Educação Física, Inglês e Educação Tecnológica.

2-Aspetos Variantes e não Variantes

Com a realização destes dois estágios, um em creche e outro em jardim-de-infância pude observar de um ano para o outro, que apesar de o único aspeto não variante ser a equipa pedagógica, como referido anteriormente, outros aspetos sofreram algumas mudanças ou ate mesmo foram alterados completamente.

O aspeto variante mais notório entre os dois estágios foi a mudança de valência, isto é, o primeiro estágio foi realizado em creche e o segundo em jardim-de-infância, por conseqüente houve também uma mudança de sala, esta com características físicas distintas da anterior, pois é uma sala sem casa de banho, nem fraldários, as crianças têm de se deslocar à casa de banho comum para o jardim-de-infância. No que diz respeito à organização do espaço da nova sala, esta, mantinha algumas área similares à anterior, como a área do faz de conta, a garagem, a biblioteca, área polivalente, área das ciências e a área das construções, mas ainda era possível encontrar a área da matemática e a das letras.

No que diz respeito ao grupo a maioria transitou do ano anterior com a equipa pedagógica, mas houve a saída de uma criança e a integração de três. Sendo este “novo” grupo composto por seis elementos do sexo masculino e os restantes onze do sexo feminino, todos com 3 anos.

Outro aspeto que se alterou foi a rotina do grupo, pois com a passagem para o jardim-de-infância, foram integradas no currículo atividades de enriquecimento curricular, natação, educação física, informática, música e inglês, lecionados por outros professores sem ser a educadora. Em relação à restante rotina, acolhimento, atividades propostas ou livres, almoço, sesta, lanches e regresso à família mantiveram-se.

No que diz respeito à influencia que as alterações descritas, de um estágio para o outro, nas minhas intervenções e observações, destaco o facto de no primeiro contexto ter passado de uma valência para outra, foi possível observar, ainda que de forma muito subtil, o impacto que esta mudança tem na adaptação do grupo, tanto a uma nova sala

como a uma nova rotina, o que para mim é muito significativo, considerando o tema do projeto. Desta forma penso que o facto da equipa pedagógica ter transitado com o grupo foi uma mais-valia, como figuras de referência e suporte emocional, apesar de ponderar que a adaptação é um processo contínuo, contando ser início do ano letivo e haver novos membros, no que diz respeito à adaptação inicial, todas as crianças estavam bastante bem adaptadas ao contexto, à sala e à sua rotina.

Instituição B- é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) que iniciou a sua atividade como casa de trabalho, tendo como propósito apoiar mulheres em situação de carência económica, com vista a melhorar competências para o ingresso no mercado de trabalho, sob a orientação de uma congregação religiosa.

Em 1983 é registado oficialmente no Livro das Fundações de Solidariedade Social sob a denominação que tem atualmente, com as seguintes valências: jardim-de-infância, atividades de tempos livres e centro jovem (inicialmente vocacionado para jovens em situação de risco, abandono e insucesso escolar).

A partir de 1998 a instituição começou a ter características mais estruturadas ao nível pedagógico, passando a acolher crianças a partir de um ano de idade na valência de creche. Em 2005 é inaugurado o novo edifício de creche, passando a acolher 70 crianças entre os 0 e os 3 anos de idade.

Em 2008 foi inaugurado o Lar e o jardim-de-infância.

“A instituição tem acordos de cooperação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social para as respostas de Creche e Estrutura Residencial de Idosos e ainda com o Ministério da Educação para o Pré-Escolar.

Tem ainda estabelecido Protocolo, através do Plano de Emergência Alimentar (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social), para uma Cantina Social”. (documento interno da instituição, s.d.)

Tendo como principais valores o trabalho em equipa, o rigor, a confiança e a solidariedade, um dos principais objetivos da instituição passa pela transmissão do espírito de entajuda e partilha dos valores cristãos como a humanidade, a verdade e a dignidade.

No que diz respeito ao meio envolvente, a instituição situa-se no Concelho de Almada, mais precisamente na Freguesia de Almada que abrange uma área com cerca de 71 km². A área abrangida por esta freguesia é banhada pelo oceano Atlântico e pelo rio Tejo, numa área de cerca de 35km. Almada pertence à área metropolitana de Lisboa e ao distrito de Setúbal.

Situa-se no coração da freguesia de Almada junto ao seu núcleo histórico e a vários serviços e equipamentos, como: Câmara Municipal, Biblioteca, Teatro, Museus, Bombeiros, entre outros. É uma zona amplamente servida de transportes públicos nomeadamente: autocarros, metro de superfície, *flexibus* e táxis. Encontra-se perto das maiores praças de Almada onde se realizam vários eventos sociais e culturais como o Mercado de Natal, a Festa Verde, Marchas Populares, Desfile de Carnaval, entre outros. Encontramo-nos ainda perto da zona histórica de Almada, onde podemos encontrar estabelecimentos do comércio tradicional como a mercearia, o mercado ou o barbeiro.

A instituição tem como principal objetivo

“Promove o desenvolvimento pessoal e social de todos os seus colaboradores, nomeadamente através de formação e treino adequados, da participação e implicação das pessoas no exercício da cidadania e da valorização e reconhecimento pessoal e profissional” (Isabel Cruz e Catarina Guinot, 2015/2016: 2).

No que diz respeito às instalações, as diferentes vertentes que abrangem encontram-se divididas em dois edifícios, sendo elas:

- **Creche**, que está organizada por grupos homogéneos em termos etários, dispondo de duas salas dos 3 aos 12 meses (Berçário), duas salas dos 12 aos 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses. A Creche tem capacidade total para receber 70 crianças.
- **Jardim-de-infância** que possui três salas e recebe crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O jardim-de-infância tem capacidade total para receber 70 crianças.
- **Lar** que acolhe cerca de 56 utentes.

(Cruz e Guinot, 2015/2016: 3).

O jardim-de-infância conta ainda com uma pequena copa, um refeitório, um espaço polivalente, um vasto espaço exterior e uma horta pedagógica.

Por sua vez a creche alberga ainda uma sala de reuniões, a secretaria, o gabinete da coordenadora pedagógica, instalações sanitárias para adultos, uma sala polivalente, um refeitório, uma cozinha, instalações sanitárias para as crianças e instalações sanitárias para portadores de deficiências. No exterior existe um recreio coberto e outro descoberto. A instalação dispõe também de um elevador e de outras áreas como dispensas, gabinete médico e lavandaria.

No que diz respeito à oferta educativa da instituição são disponibilizadas para além da matriz de aquisição e desenvolvimento de competências nas salas de creche e jardim-de-infância, diversas atividades extra curriculares, tais como música.

1.1- Estágio II Jardim-de-infância

1.1.1- Caracterização das equipas pedagógicas

A equipa pedagógica do meu segundo estágio era composta por uma educadora, IV e por duas auxiliares de ação educativa. À semelhança do contexto anterior, a equipa mantinha sempre em primeiro lugar as necessidades e o desenvolvimento global de cada criança, tentando sempre criar um ambiente em que o grupo se sentisse tranquilo e realizasse as suas aprendizagens, cada um, ao seu ritmo recorrendo a um currículo flexível, pautado pelo MEM, pedagogia Waldorf, pedagogia de projeto e ainda pelo modelo High Scope, tendo em consideração um conjunto de atividades apropriadas para cada fase de desenvolvimento.

1.1.2- Caracterização do grupo

O grupo com quem tive oportunidade de estagiar nesta valência era composto por 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

No que diz respeito ao género era um grupo muito equilibrado, 11 rapazes e 11 raparigas.

A grande maioria das crianças tinha frequentado a instituição no ano anterior. Quinze frequentaram a creche, 3 já estavam a frequentar o pré-escolar e 4 entraram de novo este

ano. As crianças que vieram da creche e as crianças que entraram de novo na instituição tiveram que se adaptar a uma série de mudanças e devido a esta transição ocorreram algumas situações, durante o período de adaptação, que segundo a educadora cooperante foram um pouco complicadas de contornar, mas nada que amor, paciência e serenidade não ajudasse.

No que se refere a crianças com necessidades educativas especiais, durante todo o período de estágio, não havia nenhuma criança sinalizada.

Todas as crianças do grupo apresentavam um desenvolvimento global adequado à sua faixa etária ainda que com diferentes ritmos e interesses, devido ao facto de nem todas as crianças terem a mesma idade.

Em relação à alimentação todas as crianças alimentavam-se sozinhas, sem requerer o auxílio do adulto, e após as refeições cada uma colocava a louça em recipientes próprios para posteriormente serem lavados, o que demonstrava autonomia por parte das crianças. No que diz respeito à higiene todas as crianças do grupo realizavam a sua higiene sozinhas e sempre que necessário pediam para ir à casa de banho, não necessitando do auxílio do adulto.

Algumas crianças, as de 3 anos e algumas de 4, se necessário, ainda realizavam a sesta.

A rotina do grupo estava dividida em: acolhimento, momento de grande grupo, tempo de planeamento, atividades de descoberta ativa e espontânea, higiene, merenda, brincar no exterior, higiene, alimentação, repouso/tempo dos crescidos e regresso à família

O acolhimento era primeiro e um dos mais importantes momentos da rotina do grupo, neste momento as auxiliares e ajudantes recebiam as crianças de forma tranquila para evitar ansiedade e insegurança, quer para a criança quer para a família o processo era realizado de forma calma, aproximando-se aos poucos, não insistindo nem forçando a entrada da criança na sala, dando tempo para as despedidas, tentando sempre tranquilizar tanto a criança como a sua família tornando a separação harmoniosa.

Em seguida após a chegada de todos os elementos do grupo, era realizado o momento de grande grupo, na área da biblioteca, onde as crianças se sentavam em roda, ouviam histórias, cantavam ou partilhavam informações, em seguida realizavam tempo de

planeamento, momento este onde cada criança escolhia a área para onde queria ir brincar, havia uma tabela onde eram colocados os nomes, para assim se saber quem já tinha escolhido e se este ainda pode receber mais crianças.

Após a escolha das áreas as crianças brincam livremente, no entanto a equipa pedagógica dividia-se pelas áreas, para assim acompanhar o grupo e orientar por vezes a intencionalidade da brincadeira. Quando a educadora planificava alguma atividade o momento de brincar na área e a atividade planificada decorriam em simultâneo, pois a educadora dava bastante importância às escolhas das crianças e respeitava o tempo que estas tinham para querer participar na sua atividade.

Após o período da manhã, a equipa pedagógica solicitava ao grupo que arrumasse todos os materiais para dar seguimento ao momento de higiene e seguidamente á merenda. Depois destes momentos o grupo era organizado e encaminhado para o exterior, onde ocorria o momento de exterior, se houvesse algum impedimento o grupo ficava na sala ou na área polivalente, onde podia brincar livremente

Depois do momento do exterior, todas as crianças divididas em grupos são encaminhadas, novamente para a casa de banho a fim de realizarem a higiene e seguirem para o almoço. O contexto tinha uma dinâmica muito interessante, neste período, sendo uma altura de muito barulho e alguma confusão, a equipa de jardim-de-infância optava por todas as equipas pedagógicas colocarem um grupo de crianças a almoçar no interior de cada sala, o que segundo as educadoras este momento servia para que as crianças perceberem o que é uma refeição calma e pudessem disfrutar do prazer de comer sem a barafunda e a confusão normal de um refeitório. Após acabarem a refeição cada criança, de forma autónoma, colocava os seus talheres, prato e copo em recipientes próprio para cada utensilio.

A seguir à refeição todas as crianças realizavam a sua higiene pessoal, sempre com a supervisão de um adulto, neste momento lavavam as mãos, a boca e os dentes.

Depois deste momento o grande grupo era dividido em dois, as crianças que necessitavam de dormir, dirigiam-se para 2 as salas onde previamente eram colocados colchões com lençóis individuais e cada um tinha a sua cama, e o grupo dos que não dormia, que se juntava na sala livre para o tempo dos crescidos, neste momento eram

realizadas diversas atividades, desde pintura à vista, passeios pelo parque, leitura de histórias, encenação de pequenas peças de teatro com fantoches e construção dos mesmos.

Após este momento o grupo era encaminhado para a casa de banho de forma a proceder a mais um momento de higiene e sentava-se nos respetivos lugares, no refeitório à espera do lanche e dos meninos que dormem. O grupo que dorme ia acordando gradualmente cada um ao seu ritmo e dirigiam-se para a casa de banho e em seguida para o refeitório para lancharem com os colegas. O tempo do lanche decorria de forma tranquila, sem grandes confusões, este momento processava-se à semelhança do almoço, quando a criança acabava de comer e se quisesse mais comida, chegava junto do balcão e pedia, se já estivesse satisfeita colocava a sua caneca e o seu prato, no recipiente próprio para o efeito.

Depois do lanche o grande grupo ia para o exterior, brincar livremente, ou realizar alguma atividade complementar dinamizada pelas auxiliares e ajudantes de ação educativa, este momento ocorria em simultâneo com o momento mais ansiado pelas crianças o regresso à família. Tal como a chegada de manhã, a partida também constitui uma base sólida para as crianças aprenderem a lidar com a separação dos seus familiares.

Este era também um tempo de informação para que os pais pudessem saber como decorreu o dia, não só relativamente à saúde mas também à alimentação, ao comportamento, ou a qualquer informação que a equipa pedagógica considere necessária e útil.

1.2- Estágio IV – Jardim-de-infância

1.2.1- Caracterização das equipas pedagógicas

A equipa pedagógica de um estágio para outro sofreu a alteração de dois membros, de forma a apoiar o novo grupo de crianças. Apesar de todas as crianças terem ter frequentado a instituição no ano anterior, eram provenientes de valências ou grupos distintos, e de forma a tornar o processo de adaptação menos complexo, considerou-se importante manter figuras de referência sendo a equipa constituída por duas auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de cada sala de jardim-de-infância e a Educadora MPC

que transitou com o pequeno grupo de creche. À semelhança da equipa pedagógica anterior esta manteve sempre em consideração as necessidades e o desenvolvimento individual de cada elemento do grupo, tentando que cada criança se sentisse segura e tranquila num ambiente harmonioso.

1.2.2- Caracterização do grupo

O grupo de crianças era composto por 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade

No que diz respeito ao género não era grupo muito equilibrado pois existiam 15 rapazes e 8 raparigas. Esta característica faz com que as brincadeiras sejam mais dinâmicas ativas.

Todas as crianças tinham frequentado a instituição no ano anterior, no entanto 16 crianças já frequentavam a valência de jardim-de-infância e 6 crianças eram provenientes da valência de creche.

As crianças que vieram da creche tiveram que se adaptar a várias alterações como um novo espaço, a rotina, novos colegas e novos adultos, que fez com que o período de adaptação, segundo a educadora cooperante, tenha sido um pouco conturbado, mas que foi ultrapassado com sucesso, pois o facto de já frequentarem a instituição e terem a educadora como figura de referência, pois transitou de uma valência para outra com este grupo, facilitou bastante este processo.

No que diz respeito a crianças com necessidades educativas especiais, existia no grupo uma menina de 5 anos, que não tem, segundo a educadora, um diagnóstico médico definido, mas apresenta diversas dificuldades, é portadora de “atraso de desenvolvimento, com hipotonia, macrocefalia e espasmos (...) diagnóstico de encefalopatia epiléptica (...) em 2013 foi-lhe atribuído 95% de incapacidade” (Relatório consulta de Neuropediatria HGO Dr. José Paulo Monteiro). É uma criança bastante dependente do adulto para as tarefas do dia-a-dia, no entanto tem demonstrado algumas melhorias através da integração no grupo e do apoio específico da educação especial, fisioterapia, terapia ocupacional e terapia da fala. O restante grupo apresentava um desenvolvimento global adequado às diferentes faixas etárias

Em relação à alimentação todas as crianças se alimentavam sozinhas, sem requerer o auxílio do adulto, e após as refeições cada uma colocava a louça em recipientes próprios para posteriormente serem lavados, o que demonstrava autonomia por parte das crianças, à exceção da criança com NEE que a sua higiene era realizada pela equipa pedagógica. No que diz respeito à higiene todo o grupo realizava a sua higiene sozinho e sempre que necessário pediam para ir à casa de banho, não necessitando do auxílio do adulto.

Algumas crianças, as de 3 anos e algumas de 4, se necessário, ainda realizavam a sesta.

No que diz respeito à rotina está decorria de forma idêntica ao ano anterior sendo dada atenção a cada criança e às suas necessidades.

2-Aspetos Variantes e não Variantes

No que diz respeito aos aspetos não variantes deste dois estágios destaco à permanência no contexto de Jardim-de-Infância, a sala onde decorreu o estágio.

Por sua vez em relação aos aspetos variantes foi possível, de um estágio para outro, observar algumas alterações significativas. O aspeto variante que considerei mais notório entre os estes dois estágios foi a mudança de mudança da maior parte da equipa pedagógica e a parcial alteração do grupo.

No que diz respeito à equipa pedagógica, sofreu a alteração de dois membros, de forma a apoiar o novo grupo de crianças. Apesar de todo grupo ter frequentado a instituição no ano anterior, como referido anteriormente, eram provenientes de valências ou grupos distintos, (6 de creche e 16 de jardim-de-infância, mas provenientes de salas distintas), e de forma a tornar o processo de adaptação menos complexo, considerou-se importante manter figuras de referência, uma auxiliar de cada sala de jardim-de-infância e a Educadora que transitou com o pequeno grupo de creche.

No que diz respeito à rotina, para a maioria do grupo esta, não sofreu alterações, no entanto para o grupo proveniente da creche constituiu uma alteração significativa, pois, à semelhança do que ocorreu no estágio em jardim-de-infância no primeiro contexto, a passagem para jardim-de-infância, integrada um novo currículo com atividades distintas das habituais como por exemplo educação física.

Através destas alterações, que ocorreram de um estágio para outro, pude observar a importância da permanência de um adulto de referência de um ano para o outro, pois o facto da equipa pedagógica ter sido criada tendo em vista o acompanhamento dos 3 diferentes grupos que se juntaram, foi notoriamente benéfico para todo o grupo, pois a adaptação inicial foi feita de forma calma e tranquila, apesar de, segundo a educadora, alguns membros provenientes da creche ter sido um pouco mais complicado devido à mudança de rotina e de espaço.

Considero então que apesar das muitas mudanças que foram registadas, ao longo destes quatro estágios, todos eles contribuíram de forma positiva tanto para a realização deste projeto de investigação-ação pois pude observar diferentes formas de realizar o processo de adaptação, mas também para a minha formação pessoal tanto como futura educadora como pessoa, pois foi-me permitido contactar com diferentes pessoas, cada uma com ideias e formas de estar diferentes, que me ajudaram a olhar tanto do particular para o geral, da criança para o grupo, como o inverso, o que permite pensar e prever alguns acontecimentos, esperando sempre o inesperado e o espontâneo de cada criança e de cada grupo.

Capítulo IV- Concepções das educadoras sobre a adaptação e intervenção

O presente capítulo é referente à análise das questões respondidas pelas educadoras cooperantes, sobre as suas experiências com os diferentes grupos de crianças com quem trabalharam, sobre a sua forma de proceder na adaptação das crianças e ainda sobre a sua experiência de transição.

1-Coceções das educadoras cooperantes

1.1-Análises das respostas dadas da educadora do primeiro contexto à primeira questão (SG)

A educadora cooperante SG que acompanhou o meu primeiro estágio em Creche e o segundo em Jardim-de-Infância, uma vez que acompanhou as crianças ao longo de todos os anos da educação de infância, lidou com dois momentos de adaptação do grupo de crianças, o primeiro em Creche e o segundo em Jardim-de-Infância. Devido a estas circunstâncias a educadora descreveu os sucessivos processos de adaptação: “No primeiro ano de adaptação, alguns elementos do grupo já estavam na instituição desde os 4 meses de idade. Apenas integraram uma nova sala e conheceram um novo adulto/educador”.

Sublinhou ainda o modo como os procedimentos que visam a adaptação foram transmitidos às famílias: “O educador foi apresentado aos pais no final do ano letivo anterior, na última reunião de pais. O educador permaneceu durante toda a reunião para conhecer as crianças, as famílias e o trabalho desenvolvido”. Prosseguindo, referiu-se expressamente às sugestões feitas às famílias no sentido de minorizar o sofrimento inerente aos processos de separação das crianças das suas famílias: “A equipa falou com as famílias, transmitindo a importância de fazer a adaptação de uma forma gradual (dentro das possibilidades de cada um). A equipa também transmitiu a possibilidade das famílias permanecerem na sala o tempo que sentissem ser necessário (as famílias também fazem uma adaptação) e falou sobre a importância do momento de despedida”.

A educadora prolongou a sua descrição dos procedimentos de intervenção junto das famílias que visam uma mais fácil adaptação das crianças, que são reveladores do intenso trabalho realizado por ela, juntamente com a equipa pedagógica: “Aconselhamos que no momento de despedida deve-se falar com a criança e sair. A equipa neste momento está sempre atenta e disponível para aconchegar a criança caso seja necessário”. As famílias acolheram facilmente as sugestões, tal como refere a inquirida: “Cada família elaborou um cartaz com fotografias significativas para a criança. Deste modo cada um tinha um bocadinho de casa/família dentro da própria sala”. Por outro lado e no mesmo sentido, a educadora enfatizou os cuidados relativamente ao objeto transicional: “Falámos com as famílias sobre a importância para

a criança de trazer para a escola algum objeto que lhe transmita segurança afetiva na ausência da família. Falámos com as famílias no sentido de conhecer as rotinas/gostos da criança de forma a adequar melhor a nossa abordagem a cada criança”.

SG referiu-se então à última adaptação (ano letivo 2016/2017) das crianças que tem acompanhado: “Este ano letivo o grupo fez uma adaptação a uma nova valência, com uma rotina muito própria (atividades de enriquecimento curricular)”. Até no que se refere às atividades curriculares a educadora relatou o modo cuidadoso como foram organizadas no sentido de otimizar a adaptação das crianças: “Em relação às atividades de enriquecimento curricular, planificámos no ano letivo anterior momentos em que o grupo conheceu os professores e os espaços em que decorrem as aulas”. A educadora sublinha ainda um dos aspetos da planificação relativamente à transição da Creche para o Jardim-de-Infância: “Também no final do ano já almoçávamos no refeitório, juntamente com as crianças do jardim-de-infância”, o que permitiu que no início do ano letivo 2016/2017 “as adaptações [tivessem decorrido] de uma forma muito tranquila”.

A docente descreveu ainda o modo como de facto foi tranquila a adaptação dessas crianças: “Nos primeiros momentos a equipa “centrou” a sua atenção para com os novos elementos do grupo (3 elementos), para que se sentissem envolvidos. E com tranquilidade (sem pressas) acompanhou o restante grupo na interiorização da nova rotina, na descoberta dos novos espaços (áreas da sala) e dos materiais”.

Todo este relato dos dispositivos e procedimentos utilizados pela educadora são resultado da sua experiência vivida e refletida ao longo de muitos anos e que é efetivada de uma forma exemplar como pude constatar.

1.2- Análises das respostas dadas das educadoras do segundo contexto à primeira questão

1.2.1-Educadora do estágio II (IV)

Em resposta à primeira questão do questionário a educadora que acompanhou e cooperou no meu primeiro estágio em Jardim-de-Infância referiu que a adaptação do grupo que acompanha (2015/2016) foi ligeiramente complicada devido à adaptação ao espaço e às rotinas, pois a mudança da Creche para o Jardim-de-Infância, segundo a

educadora “suscitou alguma ansiedade nas mesmas, principalmente nos momentos de exterior e das refeições”.

A educadora refere que no momento inicial a equipa pedagógica teve de alterar os horários da rotina, mais particularmente os momentos de brincadeira no exterior, permitindo que o grupo se deslocasse ao exterior antes das outras salas, para que desse modo “as crianças pudessem explorar o espaço exterior sem grande ansiedade e medo e gradualmente fomos fazendo momentos comuns de brincadeira com as outras salas para que as crianças fossem interagindo”.

De forma a permitir que os diferentes grupos tivessem um momento de refeição mais tranquilo, segundo IV, as equipas em conjunto optaram por um pequeno grupo, por sala, disfrutasse da refeição na respetiva sala, esta medida permitiu ainda que o ruído no refeitório diminuísse.

Por fim a educadora menciona que, de forma gradual, começaram a sentir as crianças “menos ansiosas e que no período de separação das famílias, as crianças já ficavam no jardim-de-infância com mais confiança.”

1.2.1-Educadora do estágio IV (MPC)

Respondendo à primeira questão, a educadora cooperante do meu segundo estágio de Jardim-de-Infância na IPSS referiu que globalmente o processo de adaptação das crianças tinha sido “bastante tranquilo”, atribuindo essa circunstância favorável ao cuidado em manter “figuras de referência “ das crianças. Prosseguindo, a educadora referiu que o grupo era constituído por crianças provenientes de três salas e indicou o modo como foi constituída a equipa pedagógica que manteve profissionais que tinham acompanhado anteriormente as crianças. De forma sucinta esta educadora descreveu toda uma complexa organização da equipa pedagógica e do grupo de crianças que foi norteada tendo em consideração a manutenção de “figuras de referência que [...] securizavam [as crianças].”

Nesta resposta, MPC expressou de forma muito condensada e aparentemente simples uma conceção muito elaborada da experiência de adaptação das crianças e do modo de a tornar mais suave. O facto de sublinhar o cuidado colocado na manutenção de figuras de referência das crianças revela a sensibilidade da educadora, assim como a sua

experiência profissional refletida e efetivada exemplarmente no que se refere ao tema em questão.

1.4- Análises das respostas dadas da educadora do primeiro contexto à segunda questão (SG)

Segundo a educadora cooperante, ao longo do seu percurso profissional, o mais importante para que uma boa adaptação das crianças “é importante em estarmos tranquilas com as situações (de choro, de não querer sair do colo dos pais, etc...)” apenas dessa forma é possível transmitir igualmente tranquilidade tanto às crianças como às famílias.

A educadora salienta ainda que é necessário permitir que a criança tenha tempo para passar do colo da família para o do educador, sendo que o tempo de cada “criança/família não é igual ao da outra.”

1.5 Análises das respostas dadas das educadoras do segundo contexto à segunda questão

1.5.1 Educadora do estágio II (IV)

A educadora começa por dar ênfase ao seu primeiro ano de trabalho referindo que o processo de adaptação das crianças foi realizado de forma gradual, no entanto contou com a presença de uma auxiliar que já acompanhava as crianças desde o ano anterior o que facilitou bastante este processo, assim como as entrevistas realizadas às famílias numa fase inicial, e o contacto diário com as mesmas, a educadora salienta que “os laços de confiança que estabelecemos com as mesmas, foram muito importantes para o processo ter decorrido de forma mais tranquila”.

A educadora ressalta a importância que a família e o trabalho realizado em comum têm para que a adaptação da criança seja realizada de forma tranquila, descrevendo a forma como se processam os primeiros dias de adaptação na instituição onde trabalhava, ilustrando com exemplos, uns que não correram de forma tão favorável, caso de uma mãe que não conseguiu realizar a separação da filha acabando por a retirar da instituição, mas a educadora menciona que “Nem sempre estes processos correm tão bem como gostaríamos, mas temos de aprender a aceitar as características de cada família.”, relatou também um exemplo onde a cooperação entre família e equipa pedagógica “foi o factor determinante na adaptação da criança”, pois foram traçadas

estratégias que em colaboração culminaram na integração positiva da criança no grupo e na instituição.

Segundo a opinião de IV existe uma necessidade de adaptação por parte dos profissionais da área da educação às diferentes necessidades e características de cada família, pois “cada criança é única e temos que definir as estratégias de adaptação em função desta unicidade”. Considera também que os laços que se criam com as famílias são uma mais-valia para a adaptação das crianças, mas no entanto, na perspetiva desta, é processo cada vez mais difícil de se conseguir, devido à “alteração do ritmo das famílias, aliados aos horários dos seus empregos”.

Existem ainda alguns fatores que a educadora considera importantes serem tidos em consideração no processo de adaptação das crianças e das famílias, tais como o consumismo “cada vez mais incontrolável” e o excesso de brinquedos que as crianças levam para a instituição “tem sido um dos principais causadores da instabilidade dos grupos” e gerador de “cada vez mais conflitos entre as crianças”.

A educadora salienta ainda que as crianças cada vez mais passam tempo a ver televisão, e que chegam ao Jardim-de-Infância “cada vez mais irritadas, aborrecidas”, relata ainda que o período da manhã o momento de grande grupo servia para “conseguir acalmá-los da agitação com que chegavam ao jardim-de-infância, através de jogos de roda, de canções e danças de roda”.

1.5.2 Educadora do estágio IV (MPC)

A educadora começa por referir que a adaptação das crianças e das famílias aos contextos de Creche e Jardim-de-Infância sempre foi um tema que lhe despertou atenção pois considera que é “uma experiência difícil e determinante na relação futura com a escola”.

Em seguida educadora descreve como se processa a integração e a adaptação das crianças e da família, referindo que esta se inicia mesmo antes da entrada na instituição, onde é realizada uma entrevista com a família para conhecer melhor a criança e combinar estratégias de adaptação, além de que segundo a docente “é preferível que as crianças novas não entrem todas no mesmo dia para que possamos dar mais atenção e mais colo aos novos elementos.”

A educadora descreve algumas estratégias que são adotadas na instituição, tao como a permanência dos familiares “brincando e interagindo nos primeiros dias de adaptação”, de forma a trazer segurança tanto para a criança como para a família, a educadora tenta sempre que seja realizada uma “adaptação progressiva” em que a criança vai aumentando o numero de horas de permanência na sala ate se sentir que a criança não recusa dormir ou a alimentação.

Na opinião de MPC é importante que de um ano letivo para outro o grupo mantenha “adultos ou pares que já conhece e com quem já estabeleceu relação anterior”, de forma a facilitar a adaptação das crianças a novos elementos ou novos espaços. No caso de novos elementos segundo a docente deve-se respeitar as escolhas das crianças no que refere ao adulto de referência, e que na “fase de adaptação ser esse adulto o principal cuidador da criança [...] até que progressivamente vai estabelecendo laços com os outros adultos da sala”, o mesmo no que diz respeito à escolha dos pares, sendo na sua opinião “proveitoso respeitar essa preferência” colocando as duas crianças juntas no momento da refeição ou da sesta.

A educadora salienta a importância dos objetos pessoais de cada criança no momento de adaptação, pois segundo a mesma estes “são a ponte com o universo familiar”, ajudando no momento de transição entre família-instituição. Ressalta ainda que durante o período de adaptação não deve coincidir com mudanças na vida da criança, “em tirar a fralda ou a chucha [...] nascimento de um irmão ou a separação dos pais”.

1.7-Analise geral das conceções das educadoras cooperantes

Após a análise dos questionários é possível observar que a adaptação das crianças e das famílias é um tema que as três educadoras tratam com muita sensibilidade, tentando sempre conhecer as crianças e os seus gostos, traçar estratégias em conjunto com as famílias, para que este período seja realizado sem pressa e sem ansiedade, criando sempre um ambiente acolhedor e tranquilo para que todos os membros da família e da sala se sintam seguros e confiantes.

No que diz respeito às equipas pedagógicas as educadoras consideram ser importante que haja pelo menos um adulto de referência de um ano para outro, de forma a facilitar a adaptação do grupo às diferentes mudanças e alterações que possam ocorrer. Na sua

opinião deve-se respeitar as características de cada criança e família assim como o tempo de cada uma à adaptação, devendo haver sempre tempo para despedidas e reencontros.

2- Cruzamento de informações

2.1-Análise conjunta das notas de campo e das respostas das educadoras cooperantes

Ao longo dos quatro momentos de estágio, foi possível observar a forma como cada uma das educadoras cooperantes agiam e reagiam em momentos de adaptação, tanto no período do acolhimento realizado na parte da manhã, como em momentos de adaptação das crianças a mudanças que ocorriam.

No caso da educadora SG que acompanhou os meus estágios em Creche e Jardim-de-Infância, (estágio I e III), pude observar como esta, a par com a auxiliar de ação educativa realizavam o acolhimento de cada criança e das suas famílias, esta fase era feita com muita diplomacia/ternura e de forma carinhosa, sempre disponíveis para os ouvir, proporcionando-lhes espaço e tempo sem pressa de se despedirem e a criança entrar na sala, pois cada um tem o seu tempo e forma de entrar/estar, sendo que

“(...) acolher, aconchegar, procurar oferecer bem estar, conforto físico e emocional, amparar, amplia significativamente o papel e a responsabilidade da instituição de educação neste processo. A qualidade do acolhimento deve garantir a qualidade da adaptação(…)” (Cisele Ortiz, 2000: 6-7);

sempre respeitando a experiência de transição, dando muita importância aos seus objetos pessoais, não os obrigando a partilhar, pois são estes que fazem a ligação com o contexto familiar.

Em todos os momentos a educadora mantinha um tom de voz doce e calmo, o que ajudava o grupo a ser igualmente calmo e sereno. A docente dava especial atenção aos objetos pessoais de cada criança, permitindo que esta, se necessário, permanecesse com os mesmos, ou recorrendo a estes para ajudar a que se acalmasse, em momentos de ansiedade ou transtorno.

Durante os estágios em Jardim-de-Infância, na IPSS, (Estágio II e IV), tive mais dificuldade em observar a interação entre as educadoras e as famílias, pois como referido anteriormente, a maioria do grupo chegava antes da educadora e saía depois, no entanto sempre que foi possível observar tal interação, pude ver igualmente a forma carinhosa com que recebiam as crianças e as famílias, tendo sempre em atenção se ambos estavam confortáveis no momento da separação.

A educadora cooperante IV que acompanhou o meu segundo momento de estágio (estágio II), era uma pessoa muito calma que mantinha um tom de voz igualmente calmo, dava muita atenção às interações do grupo com a natureza evitando sempre que possível objetos comprados, preferindo utilizar material reciclado e retirado da natureza.

Ao longo do estágio pude notar que a educadora dava especial atenção aos momentos intersticiais, recorrendo muitas vezes a canções de roda para acalmar o grupo antes de passar, por exemplo do momento de brincadeira livre para o momento da higiene e em seguida da refeição, ao concentrar e acalmar o grupo a educadora conseguia como que todos os momentos prosseguissem de forma tranquila, sem ansiedade e pressa.

No meu quarto e último momento de estágio, com a educadora MPC, observei durante toda a minha permanência na instituição a forma como a docente realizava a adaptação de uma menina no grupo.

A criança como anteriormente referido apresentava, segundo diagnóstico médico, encefalopatia epilética com 95% de incapacidade e, no entanto, a educadora tentava integrar a menina em todos os momentos da rotina. Inicialmente observei que a criança não permanecia na roda, nem integrava nenhuma brincadeira, mas no decorrer do estágio o trabalho da educadora, e da equipa pedagógica, foi mostrando resultado, a menina começou, aparentemente, a querer permanecer mais tempo junto do grupo e a interagir com os seus pares, demonstrando afeto e começando a integrar algumas brincadeiras.

Ao presenciar a forma como as três educadoras trabalhavam com os diferentes grupos, consegui observar e conhecer melhor cada criança, perceber a importância de observar e refletir as ações, pois todos os dias as educadoras conversavam com as auxiliares de forma a traçar estratégias para proporcionarem um maior bem-estar ao grupo e às

famílias, pois em todos os estágios estas podiam permanecer na sala, conhecer o trabalho realizado pelas crianças assim como integrar ou propor atividades; no momento do acolhimento e do regresso à família eram trocadas informações sobre a criança e o seu bem-estar.

Capítulo V- Intervenção

Neste capítulo descrevo, analiso e reflito um pouco sobre algumas das minhas intervenções realizadas ao longo de 4 momentos de estágio, tendo em consideração as perspetivas pedagógicas referidas anteriormente.

Intervenção

Ao longo dos estágios além de observar o grupo e o trabalho das educadoras cooperante, tive também a oportunidade de intervir nos mais diversos momentos da rotina do grupo, desde interagir nas suas brincadeiras, propor atividades e projetos, assim como participar nos momentos da rotina (higiene alimentação sesta) segunda a ótica do *Educuidar*.

No que diz respeito à intervenção direcionada para a realização do meu projeto de I-A, em todos os contextos de estágio a minha intervenção foi realizada em função do momento e das necessidades das crianças, mas tendo sempre em consideração algumas intencionalidades, tais como promover o bem-estar da criança; aproximar a criança do adulto responsável; transmitir segurança à criança e à família; auxiliar a criança na adaptação a um novo contexto ou situação; ajudar a criança a desenvolver o sentido de si próprio, pois seguindo a perspectiva piagetiana a adaptação é um “(...) produto de uma construção contínua do sujeito que age, interage com o meio” (Manuela Monteiro e Milice Santos, 2005: 15).

Estágio I

O primeiro momento de estágio (estágio I) teve a duração de 11 semanas, numa instituição privada com fins lucrativos, em que segundo a educadora, no que diz respeito à adaptação ao contexto, todo o grupo já se encontrava bastante tranquilo e à vontade; no entanto, em diversos momentos pude observar e intervir para auxiliar a acalmar crianças, para que não se sentissem inseguras, e conseguissem adaptar-se à situação que lhes causava desconforto e ansiedade/medo.

A primeira situação em que me deparei com o transtorno de uma criança foi durante uma exploração de objetos aleatórios, entre eles frutas de plástico, lenços, e balões, realizada numa sala específica para essas atividades, em conjunto com a sala dos 1/ 2 anos. Durante a atividade, o menino passou o tempo de exploração agarrado a mim e a choramigar, com medo do som do rebentar dos balões; tentei sempre acalmá-lo e reconfortá-lo, explicando que o barulho não o ia magoar, tentando que descobrisse os outros objetos. Nesse momento, senti-me impotente e frustrada, pois não sabia se era a

forma mais correta para acalmar aquela criança; no entanto, tentei sempre fazer com que ela sentisse em mim um “porto seguro”.

No que diz respeito à minha intervenção penso que tentei fazer o que estava ao meu alcance para confortar a criança; no entanto, poderia ter saído da sala com o menino e ter ido dar uma volta e ir buscar a chucha que todos os dias trazia consigo, pois “o objeto de transição é a ponte entre o que é considerado pela criança confortável (...) e o assustador/não familiar” (Tatiana Henriques e Isabel Dias, 2005: 237).

A segunda situação que escolhi para apresentar neste relatório foi a de um outro menino que, no dia das fotografias, chegou à instituição a chorar e a dizer que não queria tirar fotografias; após a mãe e a educadora o reconfortarem, a criança acalmou; no entanto, quando o grupo se dirigiu para a sala onde iria decorrer a sessão, tudo piorou e o menino passou a sessão de fotografias toda ao meu colo e a chorar; novamente senti que não sabia o que fazer, pois segundo a educadora é importante fazer com que as crianças aceitem ser fotografadas, pois ao trabalharmos numa instituição temos de cumprir a suas regras.

No entanto, por muito que conversasse com a criança e a tentasse acalmar e explicar que nada de mal lhe ia acontecer, ela não parava de chorar; segundo a educadora, esta criança reagia normalmente assim quando se encontrava em ambientes que lhe eram desconhecidos ou com pessoas muito estranhas ao contexto. Optei por sair com a criança e dar-lhe a chucha, quando voltámos para o local onde se tiravam as fotografias, a criança apenas queria ficar ao meu colo e continuava relutante; então, a educadora optou por não o “obrigar” a ser fotografado. Após regressarmos à sala a criança acalmou-se e não voltou a ter comportamentos de receio ou medo.

Considero que adotei a atitude correta tentando sempre garantir o bem-estar da criança em primeiro lugar; apesar de compreender o que a educadora me disse sobre ter de seguir as regras da instituição, considero que se uma criança se sente desconfortável perante a presença de estranhos ou em ambientes desconhecidos, devemos previamente conversar com os familiares e procurar encontrar estratégias em conjunto para tentar reverter esse padrão e que a criança consiga enfrentar o seu medo, pois quando lidamos com os medos das crianças, de forma a se adaptarem e para que não tenham receio do

inesperado não “podemos guiá-las em direção ao futuro sem valorizarmos o seu passado” (Martin Luther King, JR in Homann & Weikart, 2009: 112)

O terceiro momento em que intervim ocorreu durante o acolhimento. Uma menina chegou e, após as despedidas da família ficou chorosa e nesse mesmo momento outra menina entrou, muito agarrada a mãe; quando viu a colega a chorar abraçou-a começando a primeira menina a chorar novamente. Segundo a educadora parecia que estavam a perceber o que cada uma sentia.

Ao deparar-me com a situação, num primeiro momento, deixei que as duas meninas desfrutassem daquela ocasião de companheirismo, e de seguida, coloquei-me de joelhos junto delas, abracei-as e perguntei o que se passava; uma das meninas disse que tinha saudades da mãe, então optei por lhe explicar recorrendo à descrição da rotina, que no final do dia, o pai ou a mãe a iriam buscar e que eles gostavam muito dela. A menina enxugou as lágrimas e pediu para ir arrumar a chucha e a fralda. Em seguida ambas se juntaram ao grupo.

Retrospectivamente, considero que a minha intervenção foi bem conseguida, primeiramente deixei que as crianças disfrutassem de um momento de partilha de sentimentos, pois “o grupo de pares, na escola, se revela fundamental para a criança pelo apoio que lhe pode dar na sua relação com os adultos bem como no equacionar das dificuldades que os movimentos de separação (...) lhe estão a provocar” (Alarcão, 2000: 156), em seguida consegui acalmá-las, recorrendo sempre a palavras doces e à proximidade, dando colo e conforto, explicando a rotina do dia e que a família voltaria para as vir buscar.

O quarto momento que considero importante descrever e analisar retrospectivamente diz respeito a uma menina que durante o momento da sesta se recusava a dormir. Após a hora de almoço e de higiene todas as crianças do grupo eram deitadas e aconchegadas nos seus catres, no entanto havia uma menina que na maioria dos dias não queria dormir, pedia os seus bonecos, tentava sair do catre, sempre que era tapada e aconchegada destapava-se, tentava acordar os colegas e chorava e chamava pela mãe por não querer estar naquele momento.

Ao aperceber-me desta situação conversei com a educadora, para tentar perceber se sabia o motivo de a criança se recusar a dormir, ao que me foi dito que a menina além de chegar à instituição mais tarde que o restante grupo, os pais já tinham comunicado à equipa pedagógica que em casa não existia o hábito de realizar o momento da sesta, a educadora referiu ainda que era importante que a criança dormisse e descansasse, pois como era muito ativa e tinha tendência a bater ou a morder os colegas se não relaxasse naquele momento ficaria mais agitada no período da tarde.

Após ouvir a opinião da educadora pude observar que a equipa tentava que a criança se mantivesse no catre, pediam que não fizesse barulho para os colegas poderem dormir e na maioria das vezes sentavam-se junto dela e embalavam-na, muitas vezes a criança não dormia mas ficava mais calma, durante um período de tempo, se o adulto se afastava, voltava a tentar sair do catre, a falar e a brincar.

Quando me deparava que a criança estava ou voltava a ficar mais agitada sentava-me perto dela, à semelhança da equipa pedagógica, tapava, aconchegava e embalava-a na esperança que adormecesse, pensando ser o melhor e que dessa forma a criança se adaptaria a este momento, algumas vezes consegui que adormecesse, ou parecesse que estava a dormir, quando voltava a tentar sair do catre falava calmamente com ela explicando que tinha de permanecer na «caminha» e não podia fazer muito barulho porque os colegas estavam a tentar descansar.

Retrospectivamente, considero que a minha intervenção poderia ter sido um pouco diferente, pois se a criança não tinha hábito de realizar a sesta em casa, não deveria ser constantemente instigada a que dormisse na instituição. Penso que deveria ter respeitado um pouco mais as necessidades da criança; no entanto, estaria a ir contra as regras da sala e da equipa pedagógica. Analisando a minha intervenção, acho que deveria ter conversado com a educadora, expressando a minha opinião e, em conjunto, tentaria encontrarmos diferentes estratégias para implementar quando uma criança se recusava a dormir e nitidamente não tinha sono, fazendo com que se adaptasse ao momento sem conflito, respeitando o seu tempo e necessidades, pois segundo Post e Hohmann o educador deve “proporcionar alternativas sossegadas para as crianças que não dormem” (2011: 244).

Estágio II

No segundo momento de estágio (estágio II), na instituição particular de solidariedade social, que teve igualmente a duração de 11 semanas de estágio, raros foram os momentos em que tanto eu como outros adultos tivemos de intervir para auxiliar uma criança a ultrapassar a ansiedade da separação ou a dificuldade em se adaptar a algum momento, pois como referido anteriormente, a maioria do grupo chegava à instituição antes da educadora e de eu chegar; por esse facto, poucos foram os momentos de acolhimento que presenciei; por outro lado, a educadora tinha muito cuidado na forma como fazia a transição entre os momentos da rotina, o que também contribuía para que as crianças se mantivessem calmas.

No entanto, houve um dia em que, durante a manhã, mais concretamente no momento de grande grupo, um menino chegou mais tarde e um pouco choroso, não se querendo separar da mãe; falei com ele e disse-lhe que tinha de a deixar ir trabalhar e que à tarde o viriam buscar, explicando os momentos da rotina que iriam decorrer até ao regresso da sua família. Então, a criança acabou por se despedir da mãe e quis, na roda, sentar-se ao meu colo, mas não quis guardar os seus objetos pessoais; respeitei a sua decisão e juntámo-nos ao grupo.

No decorrer do momento de grande grupo cantámos algumas músicas infantis, e então perguntei à criança se queria ir guardar a chucha; ao qual respondeu que não; então, optei por lhe explicar que não precisava de a ir guardar, mas que com a chucha na boca ninguém percebia o que ele dizia/cantava e, que sempre que quisesse cantar, ou falar, teria de tirar a chucha, e assim o fez. Após o momento de grande grupo, na altura de ir brincar para as áreas, o menino pediu para ir guardar os seus pertences.

Considero que a minha intervenção foi bem realizada, pois o meu objetivo era que a criança conseguisse superar a ansiedade da separação de forma tranquila, e percebesse que não estava sozinha, respeitando sempre o seu espaço para que se despedisse da mãe e nunca obrigando a que guardasse os seus pertences, sendo que estes são a ligação que tem entre a família e o Jardim-de-infância. Considero que a minha intencionalidade foi bem conseguida, pois a criança compreendeu que teria de deixar a mãe sair, parando de chorar, mostrando que percebeu que os familiares gostavam dele e que o iriam buscar no final do dia. As criança ao perceberem que apesar da família não estar presente, mas

que teriam na instituição um cuidador que as protege, as orienta e as ajuda nas situações mais desafiadoras, sentem-se reconfortadas e seguras (cf. Luís Maia, 2011: 94).

Outra situação que considero pertinente refletir, também referente a este estágio, ocorreu na semana em que a planificação das atividades do grupo estava ao meu encargo. Sendo altura do 25 de abril, planifiquei a realização de um cravo gigante, em que a parte vermelha da flor era feita com impressão das mãos das crianças, acompanhado de música relaxante. Fui perguntando a cada criança se queria ir comigo realizar a atividade, todos concordara, no entanto quando chegou a vez de uma menina ela aceitou fazer a atividade, mas quando lhe pedi a mão para colocar a tinta, esta mostrou receio em ser pintada.

Optei por lhe explicar que era a mesma tinta com a qual realizava os seus desenhos na sala, que nada de mal lhe iria acontecer e que facilmente saia da pele com água e sabão, mas sempre que me dava a mão voltava a recolhe-la, decidi perguntar se queria que pintasse a minha mão para ver que estava tudo bem e que era uma atividade divertida, a criança aceitou, mas após ver e concordar que não havia problema, voltou a recusar, desta vez falei-lhe que o trabalho era de grupo e que era giro ela poder também participar, sugeri então se em vez de pintar a sua mão, preferia fazer o contorno da mesma e com um pincel pinta, desta vez concordou e realizou a atividade com bastante entusiasmo.

Posteriormente, conversei com a educadora sobre a situação que me disse que tinha feito um bom trabalho com a criança em questão, pois a menina era muito reservada e sempre teve receio de mexer em texturas «estranhas» e frias, por exemplo tintas e iogurtes, mas mesmo não tendo conseguido que realizasse a atividade inicial, tinha procurado estratégias para que ultrapassasse o seu receio.

Retrospectivamente, considero que a minha intervenção foi bem realizada, pois tentei que a criança ultrapassa-se o seu receio e se adaptasse a novas texturas procurando diferentes estratégias, respeitando o seu tempo e as suas necessidades. Senti-me um pouco frustrada por não ter conseguido que realizasse a atividade inicial, no entanto fiquei feliz, pois apesar do receio que tinha da tinta aceitou o desafio de fazer o contorno da mão e o pintar.

Segundo Maia, quando um educador insiste numa estratégia, mesmo que esta não surta efeito, deve abandonar essa ideia e procurar novas formas e mais adequadas, que vão de encontro as necessidades e características de personalidade de cada elemento do seu grupo, para assim conseguir que as crianças se adaptem e ultrapassem as suas dificuldades (cf.2011: 40-41).

Estágio III

Durante o terceiro momento de estágio (estágio III) destaquei uma intervenção ocorrida no momento do acolhimento.

Um menino após se despedir do pai, e este se ir embora, começou a chorar copiosamente, optei inicialmente por tentar conversar com a criança tentando perceber o que se passava, no entanto este só chorava e chamava pelo pai, expliquei-lhe que este o amava e que o viria buscar no final do dia, sempre recorrendo à descrição da rotina, mas a criança manteve o mesmo registo descrito anteriormente. Optei por sair da sala com a criança, para tentar acalmá-la, passeamos pela instituição e o menino parou de chorar. No entanto, quando voltámos para a sala começou novamente a chorar, senti necessidade de recorrer à educadora, que me sugeriu que fosse buscar a chucha, assim o fiz, e o menino deixou de chorar, no momento de grande grupo ficou sentado ao meu colo, durante o dia só tirou a chucha par comer, recusando-se a guardá-la quando lhe era solicitado.

No que diz respeito a esta situação considero que poderia ter recorrido desde início aos objetos pessoais da criança, mas por esquecimento apenas o fiz quando a educadora o sugeriu, no entanto, penso que o facto de ter tentado arranjar outra estratégia para que a criança se acalmasse e se adaptasse ao momento tornou-se útil, pois nem sempre é possível recorrer aos objetos pessoais das crianças, ou porque estas não os trouxeram, ou, porque no momento estão guardados muito longe, pelo que é necessário tentar encontrar outras formas de reconfortar a criança, sendo que “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Augusto Cury, 1998: 59).

Durante este momento de estágio pude ainda observar e intervir numa outra situação que me despertou interesse. Estando o grupo em Jardim-de-Infância é prática da

instituição integrar atividades de enriquecimento curricular, lecionadas por outros docentes, e fora da sala de atividades, no entanto segundo a educadora nos últimos dias do ano letivo anterior, houve o cuidado, da equipa pedagógica levar o grupo a conhecer os novos docentes e os espaços que iriam ser utilizados

O acontecimento ocorreu no dia em que o grupo realizou a primeira aula de natação. Durante a manhã as crianças do grupo estavam aparentemente calmas e não houve ocorrências fora do comum; o momento do acolhimento e despedida das famílias foi tranquilo e todos brincavam nas diferentes áreas da sala; posteriormente, a educadora pediu para que arrumassem o espaço e orientou as crianças para que fossem buscar as suas malas e explicou que iriam para a aula de natação. Nesse momento uma menina começou a choramingar, ajoelhei-me junto dela e calmamente perguntei o que se passava, tendo-me ela respondido que não queria ir, tentei perceber mais claramente o que não queria e a menina apontou para a janela da sala e disse que não queria ir para a rua nem para a piscina. Tentei acalmá-la dizendo que nada de mal lhe aconteceria e que junto dela iria estar sempre um adulto. Nesse momento ficou mais calma, deixou de chorar e pediu-me para ir comigo no comboio.

Com a criança aparentemente mais calma, encaminhámo-nos para o pavilhão da piscina e a menina conversou e esteve animada durante todo o percurso e também no balneário enquanto a educadora a ajudou a vestir-se. No entanto, quando as crianças do grupo se dirigiram para a piscina e para junto da nova professora e do seu ajudante, a menina começou a chorar copiosamente e a agarrar-se às minhas pernas, tentei acalmá-la e expliquei novamente que estava tudo bem e que nada de mal lhe iria acontecer. Sendo a primeira aula de natação um momento de adaptação a um ambiente estranho, para todo o grupo, tanto a educadora como eu considerámos relevante que a intervenção fosse realizada pelo adulto de referência, a educadora. No decorrer da situação, a docente falou com a criança, sentou-se com ela na beira da piscina, para que esta sentisse a água e posteriormente em conjunto com a professora de natação, fizeram a passagem da criança para dentro de água, esse momento ocorreu de forma bastante tranquila, assim como o resto da aula.

Analisando, retrospectivamente, a minha intervenção, considero que realizei o que estava ao meu alcance, tentando sempre acalmar e tranquilizar a criança em relação a um medo que tinha do desconhecido, tentando sempre ouvir a criança e quais eram os seus

receios, respeitando a sua ansiedade e o seu tempo. Uma vez que iria permanecer somente por um curto período de tempo, fez todo o sentido ser a educadora, como figura de referência das crianças, na instituição, a dar continuidade ao processo de adaptação da menina e de todo o grupo, numa situação nova e estranha para todos, pois segundo Post e Hohmann “o educador (...) representa uma âncora para a criança, a pessoa em quem esta pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada. (...) está em sintonia com os indícios pessoais, interesses e pontos fortes de cada criança” (2011: 64).

Estágio IV

No quarto e último momento de estágio (estágio IV), que teve a duração de duas semanas, ocorreram duas situações, nas quais intervim, que acho pertinente referir.

A primeira intervenção decorreu durante momento da refeição, em que um menino, aparentemente durante a manhã estava bem, começou a chorar e a chamar pela mãe; inicialmente optei por tentar acalmá-lo, de forma tranquila, ajoelhando-me ao pé dele. Expliquei-lhe, recorrendo à descrição da rotina, que no fim da tarde o viriam buscar à instituição, e que voltaria a estar com a mãe; a criança acalmou-se, optei então por perguntar se queria que almoçasse ao seu lado, ao que respondeu afirmativamente. Almocei junto da criança que ficou muito mais calma, e durante o almoço conversou bastante, tendo o período da tarde decorrido de forma tranquila.

No que diz respeito a esta intervenção, apesar de considerar que o meu objetivo tenha sido conseguido, penso que poderia ter explorado um pouco mais a situação e tentar perceber qual o motivo que o tinha levado a ficar naquele estado; no entanto, consegui que a criança se acalmasse e desfrutasse da refeição de forma tranquila, pois se em vez de se acalmar as crianças nestas situações, e

“se insiste ou se obriga a criança a engolir a refeição, sem ter em conta o seu ritmo, em vez de se criar um reflexo positivo associa-se a refeição a uma sensação de mal-estar, de constrangimento e cria-se assim na criança um desejo de se desviar dos alimentos e se a refeição se torna numa prova de fogo entre o adulto e a criança, os “caprichos alimentares” ir-se-ão reforçando e tomarão um carácter cada vez mais dramático” (Irène Lézine, 1982: 55-56).

A segunda intervenção ocorreu no momento de brincadeira livre, em que as crianças se encontravam a brincar nas áreas. Uma menina, chamemos-lhe Maria, filha única, e pela primeira vez na instituição, estava a brincar na casinha com mais três crianças; a manhã havia decorrido de forma bastante tranquila, e de repente sem que os adultos se apercebessem do motivo, a menina começou a chorar e a chamar pela mãe, repetindo diversas vezes «DÁ-ME! EU QUERO! É MEU!».

Dirigi-me ao grupo e observei que a disputa ocorria entre a menina referida anteriormente e a Ana, sendo o motivo da discórdia um boneco. Quando cheguei à área, a Maria agarrou-se a mim a chorar pedindo que tirasse o boneco à Ana e lho desse, optei por tentar acalmá-la, de forma tranquila, e em seguida entender o que se passava conversando com as duas crianças, mantendo-me neutra não tomando partido por nenhuma delas, acabando por perceber que inicialmente ambas tinham acordado que iriam partilhar o brinquedo, no entanto quando chegou o momento de ser Ana a brincar, a Maria, que segundo a educadora não estava habituada a partilhar, começou a chorar e a exigir o boneco.

Quando a criança ficou calma, expliquei que os brinquedos eram da escola/de todos e não dela e que ambas podiam brincar e partilhar os mesmos brinquedos como tinham acordado inicialmente, e que se tinha sido um acordo entre as duas ambas tinham de respeitar. As crianças ficaram mais tranquilas e voltaram a brincar sem mais discórdias.

Retrospectivamente, em relação à minha intervenção, considero que foi bem realizada, pois consegui que a criança que não estava habituada a partilhar começasse a ultrapassar a barreira do egocentrismo e se adaptasse às novas vivências do Jardim-de-Infância, nomeadamente a partilha. Intervim sempre de modo a não tomar partido de nenhuma das crianças, tentando perceber o que tinha ocorrido, de forma a não ficar nenhuma prejudicada e a resolver a disputa, pois segundo Post e Hohmann a “neutralidade permite-lhe [ao educador] mediar a disputa, o que não seria possível se tivesse tomado partido” (2011: 90).

Capítulo VI-Considerações

Finais

No presente capítulo irei realizar uma reflexão retrospectiva sobre todo o trabalho realizado para a elaboração do presente Projeto de Investigação, aspetos positivos e menos positivos, as minhas dificuldades e conquistas, assim como uma reflexão prospetiva do que espero alcáçar futuramente com a conclusão de mais um ciclo.

Ao longo dos quatro momentos de estágio tanto em contexto de Creche como em contexto de Jardim-de-Infância presenciei e vivi diversos acontecimentos essenciais para uma boa formação da minha identidade profissional como futura Educadora de Infância.

Com estas experiências pude observar, intervir, interagir, refletir e formar algumas conclusões em relação a diversos temas, levando-me a ter cada dia mais a certeza de que era esta a profissão que queria abraçar, mas foi a experiência no primeiro momento de intervenção, o principal condutor para encontrar a temática que envolve todo este projeto, pois desde cedo longo observei a forma como a equipa pedagógica realizava o acolhimento e a transição de cada criança, da família para a instituição e vice-versa, dando espaço para que esta se despeça dos familiares, nunca a obrigando a entrar na sala, respeitando sempre a experiência de transição de cada uma, dando muita importância aos seus objetos pessoais, não os obrigando a partilhar, pois são estes que fazem a ligação com a família.

Optei dessa forma por investigar a experiência de transição das crianças em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, pois queria aprofundar o meu conhecimento nesta área das relações familiares e acolhimento por parte da equipa pedagógica, para deste modo poder melhorar a minha prática profissional, enquanto futura educadora de infância e ainda por este tema ser transversal entre a creche e o jardim-de-infância, podendo desta forma fazer um projeto de intervenção-ação abrangente aos dois contextos.

Ao longo de toda a construção do projeto existiram diversos pontos positivos e menos positivos. No que diz respeito aos pontos agradáveis desta jornada quero destacar, todo o conhecimento que adquiri, tanto académico como pessoal, pois aprendi a recolher e analisar informações, do que observava durante os estágios, conseguindo selecionar o que era relevante para a concretização deste projeto, do que era importante aos olhos de uma estagiária que se interessava por todas as conquistas e façanhas de cada criança. Destaco também a excelente relação com as equipas pedagógicas, desde educadoras a auxiliares de ação educativa, sempre se mostraram recetivas a ajudar-me no que necessitava, a acolher novas ideias e a transmitir todo o tipo de conhecimento sobre os grupos e as suas experiências com os mesmos, assim como com anteriores. Outro ponto positivo a destacar é referente à temática do projeto, a qual aborda a adaptação de forma contínua, com intervenção da minha parte consoante cada momento, o que me permitiu

observar as crianças na sua verdadeira essência, refletindo sobre as suas dificuldades, tentando ajuda-las a ultrapassar dificuldades reais e não num ambiente de atividade planificada, em que à partida queremos que reajam de uma determinada forma.

No que diz respeito aos pontos menos positivos considero que não existiram, pois apesar de algumas dificuldades que ocorreram ao longo de todo o processo, tentei encara-las como um desafio, sempre de forma positiva e como uma nova aprendizagem.

Em relação às dificuldades sentidas ao longo de todo o processo de realização do presente projeto, considero que existiu uma transversal a todos os contextos de estágio, a relação com as famílias, isto é, nos estágios I e III algumas famílias procuravam a equipa pedagógica, no entanto ao longo do decorrer dos estágios fui ganhando mais confiança em mim para interagir com as famílias e as mesmas para falarem comigo, solicitarem e disponibilizarem informações de como a criança estava ou tinha estado.

No que diz respeito aos estágios II e IV a relação com as famílias era mais difícil de acontecer, pois a maioria das crianças chegavam à instituição algumas horas antes da minha chegada e iam embora depois de eu sair. De forma a colmatar essa falha que sentia, devido ao horário que realizava, e de modo a conseguir interagir mais com as famílias, durante o estágio II optei por entrar um dia à hora que a instituição abria, para desse modo poder conhecer as famílias e a forma como o acolhimento era realizado, assim como para conhecer mais de perto o trabalho realizado pelas auxiliares de ação educativa.

No que diz respeito às intervenções apresentadas anteriormente, como referido no início do projeto, foram realizadas sem recorrer a planificação tendo em consideração o momento, o acontecimento e as necessidades da criança. Considero que foi de grande importância a possibilidade de observar a forma como todas as educadoras cooperantes reagiam perante uma situação de adaptação, pois como referido, agiam de forma tranquila, acalmando a criança, dando espaço e tempo para despedidas da família, faziam questão de explicar a rotina, o que me foi bastante útil para conhecer mais o grupo e a forma como reagiam a determinado comportamento.

Considero, à luz das teorias referidas anteriormente, que toda a minha intervenção foi bem conseguida, pois sempre que intervim em relação ao tema, consegui acalmar a

criança, conversar com ela e explicar que a família voltava, nunca negando a utilização dos seus objetos pessoais que tanto auxiliam na experiência de transição.

Desta forma posso concluir que a melhor forma de proporcionar, tanto às crianças como às famílias, uma boa adaptação às diversas situações que ocorrem, nas instituições de educação, e uma igualmente boa experiência de transição, a equipa pedagógica deve trabalhar em conjunto com os pais, para conhecer melhor a criança e as suas características, no momento do acolhimento deve ser dado tempo para as despedidas e para um último abraço, quando a criança se depara com uma adversidade a equipa deve tentar acalmá-la, tentar perceber o que aconteceu e ajudá-la a ultrapassar a situação, sempre de forma calma e ponderada, dando atenção à criança. No que diz respeito aos objetos pessoais das crianças, devem ser permitida a sua permanência na sala, tentando encontrar estratégias para que estes sejam guardados de forma a se poder realizar as mais diversas atividades, no entanto se a criança está relutante e não os quer deixar, não deve ser obrigada a tal, cabe à equipa conversar com ela e encontrar estratégias para que a criança consiga prosseguir e se sinta confortável no ambiente educativo.

Considero que, de modo geral, a investigação decorreu de forma positiva, pois pude aprender e perceber que existem diferentes formas de acolhimento, dependendo da instituição, mas que no entanto perante qualquer situação que ocorra com as crianças, devemos manter a calma e valorizar sempre as necessidades de cada criança, pois

“a segurança emocional da criança – e a possibilidade de estar preparada para estabelecer relações com outras pessoas e objetos é fundamental para o seu desenvolvimento (...) as mudanças que queremos introduzir na vida das crianças pequenas devem estar muito bem – preparadas e convém que sejam graduais, e não bruscas”
(Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, e Isabel Solé, 1999: 65).

Aprendi muito através do contacto com as equipas pedagógicas, que sempre tentaram transmitir os seus conhecimentos, aprendia a observar no geral, mas a conseguir interpretar o particular.

A realização deste projeto foi bastante importante para a definição da minha identidade profissional, onde futuramente pretendo ser uma educadora capaz de proporcionar um ambiente confortável/securizante para as crianças, onde estas se sintam seguras e

protegidas. Possam ter tempo para se despedirem das famílias percebendo que não são abandonados e que estas continuam a gostar delas. Possam arrumar os seus objetos pessoais de forma autónoma e sem exigências, brinquem livremente e que cada um ao seu ritmo, se adapte gradualmente às mais variadas circunstâncias que possam ocorrer fora do normal funcionamento das rotinas, causando alguma estranheza, sabendo que no final do dia a família os vai buscar, para que não vivam o momento da separação com ansiedade. E acima de tudo que se sentam sempre apoiados por um adulto de referência da equipa pedagógica.

Bibliografia

Aires, M. L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.

Anaut, M. (2005). *A resiliência- ultrapassar os traumatismos* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, L. (2004). *Perturbações de eliminação na infância e na adolescência. Da prevenção ao controlo*. Lisboa: Climepsi Editores.

Barros, S. R. (2008). *Seu bebê em perguntas e respostas - Do nascimento aos 12 meses*. MG Editores.

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto: Artes Médicas.

Bénony, H. (2002). *Os desenvolvimentos da criança e as suas psicopatologias*. Lisboa: Climipsi Editores.

Bilbao, Á. (2015). *O cérebro da criança explicado aos pais*. Lisboa: Planeta.

Bloom-Feshbach, S., Bloom-Feshbach, J., & Gaughran, J. (1980). *The child's tie to both parents: Separation patterns and nursery school adjustment*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 50.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil- experiências educativas- Descoberta de si mesmo*. Setúbal: Marina Editores, Lda.

Boubli, M. (2001). *Psicopatologia da criança*. Lisboa: Climepsi Editores .

- Bowlby, J. (1958/1976). A natureza da ligação da criança com a mãe. In L.Soczka, *As ligações infantis* (pp. 105-153). Amadora: Livraria Bertran.
- Bowlby, J. (1990). *Apego: Volume 1 da Trilogia - Apego e Perda*. Brasil: Livraria Martins Fontes Editores LTDA.
- Brazelton, T. (1988). *O Desenvolvimento Do Apego: Uma Família Em Formação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazelton, T. B. (1988). *Dar Atenção à Criança: Para Compreender os Problemas Normais do Crescimento*. Mem Martins: Terramar.
- Brazelton, T. B. (2009). *O Grande Livro da Criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cabral, Á., & Nick, E. (2006). *Dicionário Técnico de Psicologia* (14 ed.). São Paulo: Cultrix.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. C., & Rubiano, M. B. (2001). Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. *Educação Infantil: muitos olhares*. Sao Paulo, Cortez, Brasil.
- Cordeiro, M. (2012). *Cordeiro, M. (2012). O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Minho: IEUM.
- Cruz, I., & Guinot, C. (2015/2016). *Documento interno da Instituição*.
- Cury, A. (1998). *Inteligência multifocal*. São Paulo: Cultrix.
- Editora, P. (06 de 01 de 2016). *Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Obtido de Jogo simbólico: [http://www.infopedia.pt/\\$jogo-simbolico](http://www.infopedia.pt/$jogo-simbolico)

- Eichmann, L. M. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre-Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Esteves, S. (dezembro de 2009). Eles querem tudo, mas não dão valor a nada – C.E.I nº88 Dez/09 pág.11. *Caderno de Educação de Infância nº88*, p. 11.
- Figueiredo, L. C. (2009). *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise*. São Paulo: Escuta.
- Folques, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras : Celta.
- Gleitman, H. (2002). *Psicologia*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes-Pedro, J. (2002). Transições. Transições- da ^a infância à adolescência. In *Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos*. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos-Casa da Praia.
- Henriques, T., & Dias, I. S. (2005). A interação criança/objeto de transição no momento da sesta: uma experiência em creche. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* , 236-241.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: C. Gulbenkian.
- Homem, C. (dezembro de 2009). A Ludoterapia e a importância do brincar. *Cadernos da Educação de Infância nº88*, p. 23.
- King, M. L. (s/d).
- Last, C. G. (2006). *S.O.S Crianças- Como o seu filho pode vencer a ansiedade e o medo*. Alfragide: Casa das Letras .

Leonardo, H. S. (Janeiro/Março de 1992). O Papel do Objecto Transicional. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 25-31.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin. (2012). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. . Lisboa: Instituto Piaget.

Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* . Brasil: Pedagógica e Universitária LTDA.

Maia, L. (2011). *Educar sem bater-Um guia prático para pais e educadores*. Lisboa: Factor.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia* (1 ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

ME. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Monteiro, M. M., & Santos, M. R. (2005). *Psicologia- 2ª parte*. Porto: Porto Editora.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moss, P. (2010). *Prefácio in A. Paige-Smith & A. Craft (ed.) O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância construindo uma praxis de participação* . Porto: Porto Editora.

Onofre, P. S. (out/nov/dez de 1996). Antes do poder do adulto, o principio era...o Brincar e... antes da invenção da escola, o principio...era o jogo. *Cadernos de Educação de Infância* °40, p. 13.

Ortiz, C. (2000). Entre Adaptar-se e Ser Acolhido. *Revista Avisa Lá*, pp. 6-7.

Paiva, R. (2014). *O Segredo para Alcançar o Sucesso na Escola- Estratégias e concelhos práticos para motivar o aluno e ultrapassar dificuldades de aprendizagem* . Lisboa: A Esfera dos Livros.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Minho: Univercidade do Minho.

Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem . Um caminho para combater o fracasso escolar.a*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. (1993). *A Linguagem e o Pensamento* (6 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Pinto, Z. (2011). *O Peer Tutoring nas Aulas de Língua Estrangeira*. . Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e Comunicação do Conhecimento Científico* . Lisboa: Lidel-Edições técnicas, lda.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche. Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Projeto Educativo do Colégio do Vale: 2014-2017. (2015).
- Rangel, M. (2014). *São Valentim ou não, eis a questão!* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. (jan-abr de 2001). Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebés à Creche. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, pp. 69-78.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche.: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 82-83.
- Relvas, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família- Prespetiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* . Porto : Porto Editora .
- Rocha, M., Couceiro, M., & Madeira, M. (1996). *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social- Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Sá, E., & Santos, S. M. (2004). *O melhor do Mundo*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142 p.
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sebastiani, M. (2009). *Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil*. Curitiba: IESDE.
- Simões, A. (2009). A colaboração jardim de infância, família e comunidade? *Caderno de Educação de Infancia nº 86, APAI*, 41.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Lousã: PACTOR.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Veríssimo, M. B. (1995). Vinculação e estilos de comunicação da criança. *Análise Psicológica*, pp. 145-155.

Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (agosto de 1993). Processo de adaptação na creche. *Caderno de Pesquisa*, pp. 55-64.

Vonta, T. (Agosto de 2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 22-23.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. ((2002)). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. *B. Spodek, Manual de Investigação em Educação de Infância*, 1037-1059.

Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.

Winnicott, D. W. (1983). *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas Ed.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Anexos

Anexo I-Questionário para elaboração do projeto final

Ao longo do mestrado de Educação Pré-Escolar terei de desenvolver um projeto de Investigação Ação, para o qual escolhi como tema “ A experiência de transição em contexto de Creche e Jardim-de-infância”, tendo como pergunta de intervenção-ação “Como otimizar a adaptação e a experiência de transição da criança em contexto de Creche e Jardim-de-Infância?”.

Em seguida, seguem algumas questões que gostaria que fossem respondidas pelas educadoras cooperantes, que acompanharam os meus estágio tanto em Creche como em Jardim-de-Infância, ao longo do primeiro ano do mestrado

As questões são de resposta livre.

1ª - Refira-se por favor ao processo de adaptação das crianças deste grupo. Peço que ilustre a sua resposta com alguns exemplos.

2ª- Refira-se por favor a alguns casos de adaptação das crianças ao longo da sua experiência profissional. Como evoluíram as suas conceções e práticas relativamente a este aspeto?

Muito obrigada pela colaboração, tanto ao longo dos estágios, mas também no desenvolvimento do meu projeto.

Com os melhores cumprimentos

Beatriz Costa

Ao longo do mestrado de Educação Pré-Escolar terei de desenvolver um projeto de Investigação Ação, para o qual escolhi como tema “ A experiência de transição em contexto de Creche e Jardim-de-infância”, tendo como pergunta de intervenção-ação “Como otimizar a adaptação e a experiência de transição da criança em contexto de Creche e Jardim-de-Infância?”.

Em seguida, seguem algumas questões que gostaria que fossem respondidas pelas educadoras cooperantes, que acompanharam os meus estágio tanto em Creche como em Jardim-de-Infância, ao longo do primeiro ano do mestrado

As questões são de resposta livre.

1ª - Refira-se por favor ao processo de adaptação das crianças deste grupo. Peço que ilustre a sua resposta com alguns exemplos.

A adaptação deste grupo de crianças de um modo geral foi bastante tranquila nos diferentes anos letivos.

No primeiro ano de adaptação, alguns elementos do grupo já estavam na instituição desde os 4 meses de idade. Apenas integraram uma nova sala e conheceram um novo adulto/educador.

O educador foi apresentado aos pais no final do ano letivo anterior, na última reunião de pais. O educador permaneceu durante toda a reunião para conhecer as crianças, as famílias e o trabalho desenvolvido.

A equipa falou com as famílias, transmitindo a importância de fazer a adaptação de uma forma gradual (dentro das possibilidades de cada um).

A equipa também possibilitou as famílias de permanecerem na sala o tempo que sentissem ser necessário (as famílias também fazem adaptação) e falou sobre a importância do momento de despedida.

Aconselhamos que no momento de despedida deve-se falar com a criança e sair. A equipa neste momento está sempre atenta e disponível para aconchegar a criança caso seja necessário.

Cada família elaborou um cartaz com fotografias significativas para a criança. Deste modo cada um tinha um bocadinho de casa/família dentro da própria sala.

Falámos com as famílias sobre a importância para a criança ao trazer para a escola algum objeto que lhe transmita segurança afetiva na ausência da família.

Falámos com as famílias no sentido de conhecer as rotinas/gostos da criança de forma a adequar melhor a nossa abordagem a cada criança.

Este ano letivo o grupo fez uma adaptação a uma nova valência, com uma rotina muito própria (atividades de enriquecimento curricular).

Em relação às atividades de enriquecimento curricular, planificámos no ano letivo anterior momentos em que o grupo conheceu os professores e os espaços em que decorrem as aulas.

Também no final do ano já almoçávamos no refeitório, juntamente com as crianças do jardim de infância.

Quando iniciámos este ano letivo as adaptações decorreram de uma forma muito tranquila.

Nos primeiros momentos a equipa “centrou” a sua atenção para com os novos elementos do grupo (3 elementos), para que se sentissem envolvidos.

E com tranquilidade (sem pressas) acompanhou o restante grupo na interiorização da nova rotina, na descoberta dos novos espaços (áreas da sala) e dos materiais.

2ª- Refira-se por favor a alguns casos de adaptação das crianças ao longo da sua experiência profissional. Como evoluíram as suas conceções e práticas relativamente a este aspeto?

Das diversas situações de adaptação que já vivenciei ao longo destes anos de profissão, fui-me apercebendo do quanto é importante em estarmos tranquilas com as situações (de choro, de não querer sair do colo dos pais, etc.) para que possamos passar tranquilidade tanto às crianças como às suas famílias.

Apercebi-me que é importante dar tempo á criança, para passar para o nosso colo.

E que o tempo de uma criança/família não é igual ao da outra.

Anexo III-Questionário da educadora IV

Ao longo do mestrado de Educação Pré-Escolar terei de desenvolver um projeto de Investigação Ação, para o qual escolhi como tema “ A experiência de transição em contexto de Creche e Jardim-de-infância”, tendo como pergunta de intervenção-ação “Como otimizar a adaptação e a experiência de transição da criança em contexto de Creche e Jardim-de-Infância?”.

Em seguida, seguem algumas questões que gostaria que fossem respondidas pelas educadoras cooperantes, que acompanharam os meus estágio tanto em Creche como em Jardim-de-Infância, ao longo do primeiro ano do mestrado

As questões são de resposta livre.

1ª - Refira-se por favor ao processo de adaptação das crianças deste grupo. Peço que ilustre a sua resposta com alguns exemplos.

O processo de adaptação das crianças deste grupo, foi um pouco mais difícil relativamente ao espaço e às rotinas do que propriamente à equipa, uma vez que eram os mesmos adultos de referência do ano anterior. As crianças transitaram para o jardim-de-infância e o facto do espaço ser maior e ter mais crianças suscitou alguma ansiedade nas mesmas, principalmente nos momentos de exterior e das refeições.

Inicialmente tivemos que alternar os horários da brincadeira do exterior com as equipas das outras salas, para que as crianças pudessem explorar o espaço exterior sem grande ansiedade e medo e gradualmente fomos fazendo momentos comuns de brincadeira com as outras salas para que as crianças fossem interagindo com as mesmas.

Na hora da refeição, decidimos em equipa que em cada dia, um pequeno grupo por sala ficaria na sala a almoçar, em vez de ir para o refeitório. Isto, para que o grupo desta

mesa pudesse desfrutar de uma refeição mais tranquila e para que no refeitório também não ficassem tantas crianças e o ruído pudesse diminuir.

Gradualmente fomos sentindo que as crianças ficavam menos ansiosas e que no período de separação das famílias, as crianças já ficavam no jardim-de-infância com mais confiança.

2ª- Refira-se por favor a alguns casos de adaptação das crianças ao longo da sua experiência profissional. Como evoluíram as suas conceções e práticas relativamente a este aspeto?

Comecei o meu primeiro ano de trabalho em creche, na sala de 1 ano, na minha opinião uma das faixas etárias mais difíceis ao nível da adaptação. A conquista deste grupo foi feita de forma muito gradual, partindo de uma grande mais valia, o apoio da minha auxiliar de ação educativa, que era a referência do grupo, tendo-os acompanhado no berçário. Aos poucos e poucos fui-me aproximando das crianças e conhecendo-as melhor, tendo sido este o ponto de partida para poder apoiá-las nesta transição casa-creche. As entrevistas realizadas às famílias antes do novo ano iniciar e o contacto diário com as mesmas foi igualmente importante. Os laços de confiança que estabelecemos com as mesmas, foram muito importantes para este processo ter decorrido de forma mais tranquila.

A confiança por parte das famílias é sem dúvida importante neste processo e quando isso não acontece, o processo de adaptação da criança torna-se mais difícil. Na instituição onde trabalhava era comum, nos primeiros dias os pais irem acompanhando diretamente este processo de adaptação de uma forma gradual. No primeiro dia ficavam duas horas com a criança, na sala, no 2º dia ficavam até à hora de almoço, no dia seguinte acompanhavam o almoço e aos poucos e poucos iam se separando da criança para ir trabalhar. Foi assim que aconteceu com uma das mães que tive na sala dos dois anos, contudo a falta de confiança da mãe era tanta que quando chegou o momento de começar a separar-se da criança, ficava à porta da sala e assim que a ouvia chorar entrava novamente na sala. A mãe estava desempregada, tinha mais disponibilidade e este processo foi tão difícil para ela, que não conseguiu suportar esta separação e retirou

a criança da creche. Nem sempre estes processos correm tão bem como gostaríamos, mas temos de aprender a aceitar as características de cada família.

No ano anterior, passei por uma experiência contrária àquela que referi anteriormente, a confiança que existiu entre a família e a equipa foi o factor determinante na adaptação da criança. Esta menina, com 4 anos começou o ano letivo já em Outubro 2015 e o seu processo de adaptação só foi concluído em Janeiro 2016. Foram estabelecidas várias estratégias com a família, desde a mesma participar em diferentes momentos da rotina, ir ao jardim-de-infância, realizar uma atividade com a menina, tentar saber com os pais o que ela mais gostava de fazer e ir ao encontro dos seus interesses, enfim...infinitas possibilidades para a ajudar neste processo. A forma como conseguimos integrar esta criança foi através da aceitação da individualidade da mesma, aceitando a sua resistência às atividades, pedindo-lhe ajuda nas tarefas da sala, conversando sobre os seus pais e os seus avós...e sem dúvida, tendo toda a confiança desta família no nosso trabalho.

Estas foram algumas das situações mais desafiantes ao longo da minha prática educativa.

À medida que os anos vão passando temos que nos ir adaptando às necessidades e características de cada família. Cada criança é única e temos que definir as estratégias de adaptação em função desta unicidade. Mas sem dúvida que os laços de confiança que se estabelecem com as famílias são um elemento chave neste processo. E nos dias de hoje, criar estes laços torna-se cada vez mais difícil, uma vez que a alteração do ritmo das famílias, aliados aos horários dos seus empregos, interfere cada vez mais na relação estabelecida com as mesmas. Quase não há tempo para estar com as famílias!! Associado a este fator, as rotinas também vão tendo que ser adequados aos horários das famílias, no ano anterior aconteceu-me ter que alterar o momento de grande grupo para o final da manhã, uma vez que só desta forma podia contar uma história, ou fazer um jogo sem ser interrompida e em que todas as crianças estivessem presentes.

Os ritmos de sono e de alimentação das crianças também estão completamente alterados e de manhã as crianças chegam ao jardim-de-infância cada vez mais irritadas, aborrecidas e na fase de adaptação todos estes fatores interferem bastante.

O consumismo por parte das famílias está também cada vez mais incontrolável e o excesso de brinquedos que trazem de casa para a escola também tem sido um dos principais causadores da instabilidade dos grupos. É uma forma que os pais encontram para compensar a falta de tempo e para não os ouvir logo de manhã a fazer birras. Contudo, este consumismo gera cada vez mais conflitos entre as crianças.

Para além disto, o número de horas que as crianças passam em frente à televisão é também um fator assustador. As conversas das crianças giram à volta de robots, desenhos animados, notícias... No ano anterior, durante todo o primeiro período do ano letivo, o momento de grande grupo de manhã foi simplesmente para conseguir acalmá-los da agitação com que chegavam ao jardim-de-infância, através de jogos de roda, de canções e danças de roda. Era impossível contar-lhes uma história de manhã porque o seu foco de atenção estava muito disperso.

Todos estes fatores têm que ser tidos em conta num processo de adaptação!!

Anexo V-Questionário da educadora MPC

Ao longo do mestrado de Educação Pré-Escolar terei de desenvolver um projeto de Investigação Ação, para o qual escolhi como tema “ A experiência de transição em contexto de Creche e Jardim-de-infância”, tendo como pergunta de intervenção-ação “Como otimizar a adaptação e a experiência de transição da criança em contexto de Creche e Jardim-de-Infância?”.

Em seguida, seguem algumas questões que gostaria que fossem respondidas pelas educadoras cooperantes, que acompanharam os meus estágio tanto em Creche como em Jardim-de-Infância, ao longo do primeiro ano do mestrado

As questões são de resposta livre.

1ª - Refira-se por favor ao processo de adaptação das crianças deste grupo. Peço que ilustre a sua resposta com alguns exemplos.

O processo de adaptação do grupo de pré-escolar com que trabalho atualmente foi bastante tranquilo. Para isso contribuiu sem dúvida alguma o papel de adultos de referência para todas as crianças. Este grupo é formado por crianças provenientes de 3 grupos diferentes; 5 crianças transitaram da Creche com a educadora, 10 crianças transitaram de uma sala de pré-escolar com uma das ajudantes e as restantes crianças transitaram de outra sala de pré-escolar com a outra ajudante de ação educativa. Todas as crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior e tinham figuras de referência que as securizavam.

Tratou-se pois de uma adaptação ao novo espaço, novos elementos do grupo e rotinas .

2ª- Refira-se por favor a alguns casos de adaptação das crianças ao longo da sua experiência profissional. Como evoluíram as suas conceções e práticas relativamente a este aspeto?

Ao longo do meu percurso profissional sempre tive especial atenção ao aspeto da adaptação das crianças e famílias à Creche e ao Pré-Escolar. Penso que esta é uma experiência difícil e determinante na relação futura com a escola.

O processo de adaptação da criança inicia-se antes da sua entrada na instituição e é cuidadosamente preparado com a família. Antes da entrada da criança é feita uma reunião com a família em que são avaliadas as expectativas da família e combinadas algumas estratégias de adaptação da criança. É traçado o plano de acolhimento da criança no qual é definida a data de entrada da criança, períodos de permanência, objetos de transição, etc. Esta primeira entrevista é fundamental para securizar as famílias e estabelecer os primeiros laços de confiança mútua. É apresentada a equipa pedagógica, os espaços, e discutidos alguns aspetos mais funcionais como listas de material e regras de funcionamento. Tentamos também ficar a conhecer mais sobre a criança, o seu desenvolvimento, as suas rotinas, os seus hábitos e os seus interesses.

São então combinadas as estratégias de adaptação:

Entrada das Crianças – Sempre que possível é preferível que as crianças novas não entrem todas no mesmo dia para que possamos dar mais atenção e mais colo aos novos elementos.

Acompanhamento da Criança – Sempre que possível propomos aos pais que permaneçam na sala com a criança, brincando e interagindo nos primeiros dias de adaptação. Assim não só a criança se sente mais segura e vai construindo progressivamente laços com os pares e a equipa como os próprios pais se sentem mais seguros à medida que vão observando e conhecendo melhor as pessoas e as rotinas da Creche.

Tempo de Permanência – Sempre que possível propomos uma adaptação progressiva, ou seja, a criança não fica logo o dia todo na Creche mas vai aumentando o tempo de permanência. Por exemplo nos primeiros dias fica apenas uma hora ou duas a brincar, depois já almoça e mais tarde começa a fazer a sesta e assim progressivamente. Se a criança tem muita dificuldade em comer ou em dormir é importante adiar um pouco mais essas rotinas na Creche. As crianças brincam em qualquer lado mas em relação a comer e dormir por vezes é mais delicado.

Adultos e Pares de Referência – Sempre que possível é importante que a criança tenha no grupo adultos ou pares que já conhece e com quem já estabeleceu relação anterior. O facto de ter já alguém da sua confiança apoia e facilita a sua adaptação aos elementos novos. Por outro lado, para uma criança que chega pela primeira vez a uma instituição è importante estar atento e permitir que a criança escolha alguém como a sua referência. Por vezes as crianças escolhem um adulto de referência com quem se acalmam mais (por vezes é o primeiro que as recebeu) nessas situações é importante nesta fase de adaptação ser esse adulto o principal cuidador da criança (mudar a fralda, dar de comer, adormecer e brincar) até que progressivamente vai estabelecendo laços com os outros adultos da sala. Também em relação aos pares por vezes as crianças manifestam preferência por determinados pares e nesses casos é proveitoso respeitar essa preferência (por exemplo colocar as duas crianças na mesma mesa de almoço ou a dormir lado a lado.)

Objetos de Transição – Nesta fase de adaptação são fundamentais pois são a ponte com o universo familiar, têm o cheiro de casa e da família e remetem para o ambiente

familiar. Na fase de adaptação é fundamental que a criança tenha a sua chucha, fraldinha de pano ou boneco preferido e que este a acompanhe nas transições entre a casa e a Creche. No caso dos bebés mais pequeninos costumo inclusivamente pedir às mães uma peça de roupa usada com o cheirinho da mãe que ajuda imenso a acalmar o bebé.

Mudanças - Esta regra é válida para tudo na educação e na vida das crianças. Sempre que possível, só devemos impor uma mudança de cada vez para que a criança possa adaptar-se melhor. Por exemplo, se a criança está a fazer adaptação à Creche não é boa altura para pensar em tirar a fralda ou a chucha. Se possível, a entrada da criança na Creche não deve coincidir com alterações na sua vida familiar como o nascimento de um irmão ou a separação dos pais.