Ana Margarida Gouveia Pereira

Nº 160139004

O momento do acolhimento em Contextos de Educação de Infância

Versão Definitiva

Relatório de Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Setembro 2019

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Especialista Maria Manuela Matos

Arguente: Professora Doutora Ana Francisca Moura

Orientadora: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Agradecimentos

A realização deste projeto representa o culminar de uma etapa importante na minha vida com a qual cresci a nível pessoal e profissional, no entanto este caminho não era possível se tivesse sido realizado sozinha, por isso este é o espaço onde agradeço àqueles que me apoiaram e me incentivaram a não desistir ao longo de todo este percurso.

Primeiramente, quero agradecer à minha mãe por ser a maior referência da minha vida e por ser mãe e pai em todas as ocasiões da vida. Pelo esforço ao investir na minha formação e por todos os valores que me transmitiu ao longo da minha vida. Obrigada mãe, por estares presente em todas as etapas importantes da minha vida, por me dares a mão, por me apoiares, por caminhares lado a lado comigo com a maior paciência do mundo, acima de tudo obrigada por não me deixares desistir e fazeres de mim uma pessoa melhor todos os dias.

Ao Afonso, que apesar de não perceber bem o valor que este projeto tem, me acompanhou desde o momento em que chegou. A ti, meu amor, obrigada por me fazeres crescer, sonhar mais alto e acima de tudo ensinares a amar incondicionalmente.

Aos meus avós maternos por todos os ensinamentos, por todo o amor, carinho e palavras de incentivo que me levaram a nunca desistir. Obrigada por terem estado sempre presentes nas minhas vitórias e derrotas da vida, sem dúvida que sei o enorme orgulho que sentem por mim com esta conquista. Guardarei, para sempre, no meu coração o amor que tenho por vocês.

A toda a minha família materna por todas as palavras de força e incentivo.

À Sara e à Susana que me acompanharam ao longo de todo o percurso e com quem criei uma relação de grande amizade. Obrigada por todas as conversas, sem dúvida que foram dois pilares fundamentais para chegar até aqui e que tornaram este percurso mais harmonioso e feliz.

Aos meus amigos de longa data e aos que, apesar de já não se encontrarem na minha vida, fizeram parte deste percurso.

A todos os docentes que fizeram parte da minha formação e que contribuíram para o meu crescimento e conhecimento do mundo da educação.

Um especial agradecimento à professora Sofia Figueira pela orientação do projeto, pelo seu apoio, desde o início do projeto, pelas partilhas e ensinamentos ao longo de todo o percurso. Pela paciência, disponibilidade, dedicação ao longo do Mestrado, dos períodos de estágio e de orientação do projeto. Obrigada por ter acreditado em mim, nas minhas capacidades e por me ter ajudado a construir as minhas conceções de infância e criança.

Às educadoras cooperantes pela forma como me acolheram, pela sua disponibilidade e por abrirem as portas das suas salas, das suas práticas e conceções. Um especial agradecimento à educadora de creche pela transmissão de conhecimentos sobre a criança e sobre a prática pedagógica que tanto me ajudou a crescer enquanto profissional, mas acima de tudo por me ter mostrado a importância de refletir sobre a prática e me ter mostrado que um educador também erra, no entanto deve ser capaz de reconhecer esse erro de forma a melhorá-lo.

Às crianças que fizeram parte deste percurso, sem dúvida que me proporcionaram momentos inesquecíveis de pura diversão e aprendizagem.

Obrigada a todos, pelo apoio e pela força que me ajudaram a batalhar pelos meus sonhos e a nunca desistir dos meus sonhos.

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós". (Antoine de Saint-Exupéry)

Resumo

O presente relatório de projeto de investigação tem como objetivo compreender o momento de acolhimento nos contextos de creche e jardim de infância, onde realizei os estágios durante a frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESE/IPS.

A investigação surge no âmbito das experiências vivenciadas nos contextos de estágio em Creche e Jardim de Infância e tem como principal finalidade refletir sobre a importância do momento do acolhimento, assim como compreender a função do educador de infância, da equipa pedagógica e das famílias no processo de chegada da criança aos contextos de educação de infância e em implementar estratégias que minimizem os efeitos da separação da criança à família.

A realização deste projeto desenvolveu-se segundo a metodologia qualitativa baseada na abordagem investigação-ação. Na realização desta investigação foram utilizados os seguintes dispositivos de recolha e análise de informação: a observação participante, as notas de campo, a pesquisa e análise documental e os inquéritos por questionário passados às educadoras cooperantes.

Nesta investigação o momento do acolhimento é considerado um momento fundamental para garantir o bem-estar da criança ao longo do dia no contexto educativo. O bem-estar da criança implica o envolvimento de toda a equipa pedagógica e das famílias, o que significa que é necessário que todos os intervenientes trabalhem em cooperação para garantir que a criança se sinta segura e confiante para se desenvolver e aprender.

Palavras-chave: educador de infância; equipa pedagógica; famílias; acolhimento; envolvimento

Abstract

This report of the research project aims to understand the child's reception moment in the contexts of nursery and kindergarten, where I completed the internships during the Master of Education Pre-School of the ESE / IPS.

The research is based on the experiences as a trainee in nursery and kindergarten. The main purpose of this research is to reflect on the importance of the child's reception moment, as well as to understand the role of the childhood educator, the pedagogical team and families in the process of the context of early childhood education and to implement strategies that minimize the effects of separation of the child from the family. The implementation of this project was developed according to the qualitative methodology based on the research-action approach. The information survey and analysis devices used in this research were: participants' observation, field notes, research and documentary analysis, and questionnaire surveys filled in by cooperating educators.

In this research the reception moment is considered as a fundamental moment to guarantee the well-being of the child in the educational context throughout the day. Child well-being implies the involvement of the whole pedagogical team and families, which means that all stakeholders need to work cooperatively to ensure that the child feels safe and confident to develop and learn.

Keywords: childhood educator; pedagogical team; families; reception moment; involvement

Índice

Agradecimentos 3

Resumo 5

Abstract 6

Introdução 9

Capítulo I – Quadro Teórico de Referências 11

1. A Rotina na creche e no jardim de infância 12

1.1 O momento do acolhimento 15

2. Educador gestor do currículo na organização do momento do acolhimento .. 17

2.1 O papel da equipa pedagógica no momento do acolhimento 18

2.2 Trabalho com as famílias no momento do acolhimento 23

Capítulo II – Metodologia do Estudo 26

1. Paradigma Interpretativo 27

2. Investigação qualitativa 28

3. Investigação-ação 30

4. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação 32

4.1 – Observação 33

4.1.1 – Notas de campo 33

4.2 – Análise documental 34

4.3- Inquérito por questionário 35

4.4 – Análise de conteúdo 36

Capítulo III - Apresentação e Interpretação da Informação Recolhida e das Intervenções Realizadas em Creche e Jardim de Infância 38

1. Aspetos Variantes e Invariantes em Contexto de Creche 40

1.1 Contexto de creche - Instituição A 41

1.2 Caraterização do grupo 42

1.4 Equipa Pedagógica 45

1.5 Trabalho com as famílias 46

1.6 Intervenções 47

1.6.1 Intervenção 1 – "Tudo leva o seu tempo" 48

1.6.2 Intervenção 2 – "Uma despedida tranquila" 49

2 Aspetos Variantes e Invariantes no Contexto de Jardim de Infância 51

2.1 Contexto de Jardim de Infância – Instituição B e C 52

2.2 O grupo de Crianças 54

2.3 Descrição da Rotina 55

2.4 Equipa pedagógica da sala 56

2.5 Trabalho com as famílias 57

2.6 Intervenção 57

2.6.1 Intervenção I – "A sala como uma porta aberta" 58

2.6.2 Intervenção II – "Mudança de espaço" 60

Capítulo IV - As conceções das educadoras cooperantes 64

Capítulo V – Considerações Finais 70

Referências Bibilográficas 76

Apêndices 79

Introdução

O presente relatório de projeto de investigação surge no âmbito dos estágios realizados no Mestrado de Educação Pré-Escolar nos contextos de creche e jardim de infância e foi construído com base nas observações, nas intervenções e nas reflexões realizadas no decorrer dos mesmos.

A temática em estudo incide sobre O *Momento do Acolhimento na Creche e no Jardim de Infância.* A principal motivação para a escolha deste tema surgiu no primeiro momento de estágio em creche, onde após observar alguns choros e angústias das crianças e das famílias aquando do momento da separação, senti necessidade de refletir sobre a situação e de implementar estratégias que me permitissem tornar a separação da criança com a família menos dolorosa.

A relevância da abordagem desta temática ocorreu ao longo de todo o período de estágio neste contexto, e as intervenções foram realizadas no sentido de minimizar a angústia e dificuldade da separação da criança, como também em tornar o acolhimento num momento mais calmo, de partilha e troca de informações entre as famílias e a equipa pedagógica.

O tema revelou-se igualmente pertinente no contexto de jardim de infância, na medida em que apesar das crianças serem mais velhas e muitas já terem passado pelo contexto de creche, continua a ser essencial que o momento do acolhimento seja um momento de partilha de informações, entre as famílias e a equipa pedagógica, e um momento para apoiar as crianças que se sentem angustiadas ou inseguras no momento da separação.

O acolhimento na creche e no jardim de infância é um tema transversal aos dois contextos, na medida em que faz parte da rotina das crianças, das famílias e das equipas pedagógicas e que significa a chegada e o início do dia na creche/jardim de infância. Este é um momento que deve ser realizado de forma segura e tranquila e com base em estratégias facilitadoras de separação da criança à família, uma vez que uma boa resposta às necessidades das crianças neste momento é determinante para a forma como a criança vai passar o dia na creche ou no jardim de infância. Por esta razão o momento do acolhimento tem de ser pensado e organizado pelo educador de infância.

Após definido o tema e identificada a situação-problema foi necessário delinear estratégias que contribuíssem para melhorar o momento do acolhimento e situações que

aconteciam no momento da separação e, consequentemente, potenciassem o bem-estar das crianças. Defini a seguinte questão problema *"Como otimizar o momento de acolhimento na Creche e no Jardim de Infância?"*.

Com o estudo desta temática e partindo da questão problema foi possível refletir e intervir de forma a mobilizar estratégias para apoiar e garantir o bem-estar das crianças que no momento do acolhimento viviam momentos de angústia e tristeza e insegurança.

Os períodos de estágio foram fundamentais para compreender a importância do momento do acolhimento e a importância de responder às necessidades e interesses das crianças, bem como de estabelecer com as famílias uma relação de confiança e partilha.

A observação das práticas das educadoras cooperantes no momento do acolhimento e a forma como organizavam este momento da rotina foram fundamentais para a construção da minha identidade pessoal e profissional.

O estudo foi desenvolvido de acordo com a metodologia qualitativa baseada na abordagem da investigação-ação. Como estratégias e recolha de informação recorri à observação participante, às notas de campo, à análise documental e aos inquéritos por questionário como forma de compreender as conceções das educadoras cooperantes.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro designado por quadro teórico de referências, aborda o tema das rotinas em educação de infância, focado no momento do acolhimento. O segundo refere-se à metodologia de investigação onde descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha e tratamento da informação mobilizados na investigação. No penúltimo capítulo descrevo os contextos de estágio, o grupo de crianças e apresento as observações e intervenções. O último capítulo são as considerações finais onde faço a reflexão de todo o percurso realizado e retorno à questão de partida tentando responder à mesma.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referências

Neste primeiro capítulo abordo algumas perspetivas teóricas relacionadas com o tema do meu projeto, no que diz respeito às rotinas em educação de infância, mais concretamente o momento do acolhimento e o papel do educador enquanto gestor do currículo, nomeadamente, no trabalho com as famílias e com a equipa pedagógica.

Para a realização deste capítulo recorri a diversos autores de referência que considerei importantes para a compreensão do tema.

1. A Rotina na creche e no jardim de infância

As rotinas, como refere Barbosa (2006: 35), caraterizam-se por "uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil". Pelo que é de extrema importância a construção de uma rotina pensada e planificada pelo educador de infância que permita que as crianças vão tendo consciência da sucessão do tempo e dos acontecimentos para que se sintam confortáveis e seguras na creche e no jardim de infância. É uma rotina organizada que permite "(...) o quotidiano passa a ser algo previsível tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia" (Zabalza, 1998: 52).

De acordo com Post e Hohmann (2011: 197) "(…) os educadores à semelhança das crianças precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos (…) e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades (…)" das crianças o que pressupõe que a rotina seja flexível. Previsibilidade e flexibilidade são duas características fundamentais na rotina em educação de infância.

No entanto, e apesar de ser fundamental a existência de rotinas em educação de infância, o adulto deve evitar "o excesso de rotinização" (Barbosa, 2006: 45), uma vez que esta "impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer" (*idem*: 45).

Como refere Barbosa (2006), significa que apesar de ser fundamental que as rotinas sejam pensadas e planificadas com o objetivo de organizar o dia a dia da sala o adulto deve "deixar uma ampla margem de movimento" (Martins, 1996 cit Barbosa 2006:39).

Segundo Silva, Marques, Mata, e Rosa, (2016: 27):

> Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas.

Como tal o educador tem um papel fundamental ao organizar a rotina diária das crianças, atendendo à faixa etária e ao grupo de crianças com que trabalha, pois é importante que a rotina diária seja pensada com e para as crianças, de forma a garantir o seu bem-estar

ao longo do dia na instituição de educação, assim como responda às necessidades, aos interesses e aos ritmos de cada criança.

Como referido anteriormente, a rotina diária deve ser organizada de forma a potenciar segurança, autonomia e aprendizagens nas crianças, ou como refere Zabalza (1992: 174):

> As rotinas são como capítulos, o guião da vida diária de [grupo um grupo de bebés e crianças] que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas actividades, etc., e pouco a pouco, vão-se assenhorando da sua vida [na creche], vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhes saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas as tarefas.

A rotina para Oliveira-Formosinho (2013:87) deve caraterizar-se por "tempo de experiências educacionais ricas e [de] interações positivas", ou seja, o educador ao planificar a rotina deve planificar momentos de interação criança\criança e criança\adulto, assim como planificar momentos que resultem em aprendizagens e desenvolvimento.

Ainda que todos os dias sejam diferentes em creche e jardim de infância ao nível das explorações, das interações e das vivências que cada criança realiza nos diferentes momentos da rotina, esta não deixa de ser uma sequência de acontecimentos estruturados que se repetem diariamente.

Apesar de cada educador organizar a rotina da sala de forma diferente, consoante o grupo e a faixa etária de crianças, existem momentos comuns a todas as rotinas em contextos de educação de infância, são eles: o acolhimento, o tempo de exploração livre, o tempo de exploração orientada, as refeições, a higiene, o repouso e o retorno à família.

O momento do acolhimento é o momento da chegada da criança à instituição e deve caraterizar-se: pela disponibilidade de um adulto, de preferência adulto de referência da criança que chega; pela partilha de informação entre a equipa pedagógica e as famílias, acerca das crianças que é fundamental para que a equipa pedagógica possa compreender e dar resposta, ao longo do dia, às necessidades da criança.

O tempo de exploração livre permite que as crianças investiguem e explorem os materiais e interajam com os seus pares e educadores (Post & Hohmann, 2011) A exploração livre permite que a criança explore livremente o espaço e os materiais de acordo com os seus

interesses e ritmos. Já o tempo de exploração orientada pressupõe que seja o educador a propor uma atividade. Na rotina deve existir equilibrio entre os momentos de atividade livre e atividade orientada.

As refeições devem ser um momento privilegiado pelo educador e pela restante equipa pedagógica para promover o apego entre o cuidador e a criança (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Também no momento de refeição o educador deve ajudar a criança e em simultaneo promover a sua autonomia, dando-lhe o comer ao mesmo tempo que permite que a criança coma sozinha. Isto torna-se possível quando o educador no momento em que o bebé começa a comer sopa ou papa, dá uma colher à criança para que ela coma ao mesmo tempo que o educador a ajuda com outra colher, ou quando o educador apesar de dar a sopa à criança, permite que esta coma o segundo prato sozinha.

No que diz respeito, aos momentos de higiene estes são momentos priveligiados para o estabelecimento e fortalecimento de relações de confiança entre o educador e a criança. “através das interacções pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador” (Post & Hohmann, 2011: 229). São também momentos em que se pode promover a autonomia.

O retorno à família é outro momento fundamental da rotina, porque tal como o acolhimento, carateriza-se por um momento de partilha de informação entre a equipa pedagógica e a família. Neste momento a equipa pedagógica informa a família acerca da forma como a criança passou o dia e as ações que realizou.

No momento de retorno à família é igualmente importante que a equipa pedagógica esteja atenta e disponível para as crianças. Se quando chegam é fundamental que as crianças se despeçam da família quando se vão embora da creche ou jardim de infância é igualmente importante que a equipa pedagógica se despeça da criança de forma a fortalecer a relação de confiança e afeto entre as crianças e os adultos.

Esta ideia é defendida por Post & Hohmann (2011: 210) que referem que

> Na hora da partida, as despedidas agradáveis e simpáticas dos educadores permitem que as crianças se voltem a reunir com os pais (…) eles ficam aliviados por verem os pais, mas ao mesmo tempo, sabem que os adultos de quem se estão a despedir se preocupam realmente com eles.

Em suma, podemos caraterizar a rotina educativa como uma sucessão de momentos que orientam a vida da criança na creche e no jardim de infância que a desenvolvem e que promovem segurança e autonomia nas mesmas, garantindo sempre a flexibilidade e o respeito pelas necessidades, os ritmos e interesses das crianças. Como refere Folque (2014: 59) "as rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária".

1.1 O momento do acolhimento

O acolhimento faz parte do dia-a-dia da criança nos contextos de educação de infância e carateriza-se pela "necessidade de acolher, procurar o bem-estar, o conforto físico e emocional" (Ortiz, 2010: 2) da criança que chega à creche ou ao jardim de infância.

Esta autora refere-se ao momento do acolhimento como o "esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde as relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada" (idem).

No seguimento destas perspetivas sobre o acolhimento Andrade (2016: 17) refere que "acolher a criança na educação infantil significa recebê-la e aceitá-la, de modo que ela possa se sentir abrigada, refugiada, amparada, protegida e de fato acolhida".

Acolher criança significa compreender os seus sentimentos e comportamentos, pois como defende Ortiz (2010: 3) o acolhimento do ponto de vista da criança "é passar de um espaço seguro e conhecido, para outro em que é necessário um investimento afetivo e intelectual para poder estar bem".

Desta forma, quando nos referimos ao acolhimento falamos de um momento da rotina, da sala, que envolve não só as crianças como também a equipa pedagógica e as suas famílias. A principal finalidade deste momento é que a criança seja bem acolhida quando chega à creche/ jardim de infância.

Como já referido, este momento pressupõe quer a participação das famílias, pois são quem conhece a criança que chega à instituição e que melhor a pode tranquilizar no momento de separação, quer a participação da equipa pedagógica que deve acolher e receber a criança de forma afetuosa e sem pressa, de forma a minimizar a angústia que algumas crianças sentem neste momento da rotina.

Para que o momento do acolhimento seja um momento tranquilo, é fundamental que as famílias confiem na equipa que recebe as crianças, isto porque se as famílias confiarem na equipa pedagógica as crianças também o farão, o que significa que o acolhimento decorrerá de forma mais tranquila. Tal como defende, Godoy (2010) a qualidade do acolhimento dependerá das relações que a criança e a sua família estabelecerá com a equipa e com a instituição, desde o primeiro dia.

Para o estabelecimento destas relações de confiança e segurança é importante, tal como refere Parente (2012) criar interações que respondam às necessidades das crianças.

Como referido anteriormente, o acolhimento é o primeiro momento da rotina na creche e no jardim de infância e carateriza-se pela transição entre a família e o contexto de educação, sendo também um momento fundamental para a troca e partilha de informações entre a família e a equipa pedagógica.

Segundo Post & Hohmann, (2011: 218):

> Ver os pais à hora da chegada (…) proporciona uma oportunidade dos educadores trocarem informações sobre a vida da criança (…) os educadores podem inteirar os pais sobre as ações e as comunicações das crianças. (…) Os pais podem dizer aos educadores aquilo que as crianças fizeram em casa.

Desta forma, a partilha de informações torna-se imprescindível, na medida em que poderão ajudar a perceber a forma como a criança passará o dia na creche ou no jardim de infância, assim como permitirá responder, de forma individualizada, às necessidades de cada criança.

O momento do acolhimento, tal como outro momento qualquer da rotina, deve ser um momento pensado e planificado pelo educador em que este deve organiza um conjunto de estratégias que facilitem a chegada da criança ao contexto educativo.

Este é um momento que pode causar alguma tristeza, medo e ansiedade tanto às crianças como às famílias. No caso das crianças porque estas podem encarar a separação como um momento de abandono por parte da família. Tal como refere, Portugal (1998) as crianças podem reagir à separação da família com choro, pela chamada pela família ou pela procura da mesma. Já no caso das famílias esta insegurança surge pela forma como as crianças reagem ao momento da separação e pelo facto de irem confiar os seus filhos a pessoas que não conhecem.

Neste sentido, cabe ao educador reconhecer que nem todas as crianças reagem da mesma forma à separação da família, umas choram outras não, umas ficam apáticas e não querem sair do colo e, como tal, o educador deve mobilizar diferentes respostas para as diferentes reações das crianças.

Segundo Post & Hohmann (2011: 210):

> Na hora da chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança (…).

Tanto as crianças como as suas famílias devem ser recebidas de forma calorosa e acolhedora, uma vez que o acolhimento é simultaneamente um momento delicado da rotina e um momento crucial para o estabelecimento e fortalecimento de relações de confiança com as crianças e com as famílias. Ou seja, para que as crianças e os adultos se sintam acolhidos é necessário que estes se sintam cuidados, confortáveis e seguros.

O acolhimento carateriza-se assim por um momento delicado e complexo porque para além de acolher as crianças que chegam à instituição o educador e a restante equipa pedagógica não devem esquecer que existem outras crianças na sala que se encontram a brincar, por exemplo, e que igualmente precisam de atenção.

2. Educador gestor do currículo na organização do momento do acolhimento

O educador de infância é construtor e gestor do currículo o que significa que deve pensar e planificar a sua intervenção, junto não só das crianças como também da instituição, da equipa pedagógica, das famílias e da restante comunidade, o que implica planificar e refletir sobre a sua prática sendo capaz de a melhorar o que permitirá "atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar"(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016: 13).

Segundo Vasconcelos (1997:5)"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 (…)",

cabendo-lhe enquanto gestor do currículo tomar decisões sobre a sua prática, sobre a organização da rotina, dos espaços e materiais e das oportinidades de aprendiagem. Esta tarefa será mais rica se implicar as crianças, familias, equipa e comunidade.

Devido à temática de estudo vou abordar a função do educador no que diz respeito à planificação da rotina diária, mais concretamente ao momento do acolhimento, e no que diz respeito às dificuldades vividas por algumas crianças e algumas famílias neste momento da rotina.

O objetivo do educador, no momento da chegada da criança, deve ser o de garantir, às crianças e às suas famílias, uma transição calma e tranquila de casa para a instituição, o que pressupõe uma atitude acolhedora e com disponibilidade para ouvir e conversar (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito, ao momento do acolhimento o educador, enquanto gestor do currículo, deve planificá-lo com a equipa e com as família, a fim de deliniar estratégias que facilitem este momento, que garantam a continuidade das práticas e, ainda, que minimizem a angústia da separação da família.

É neste sentido que Ortiz (2000) defende que um bom planeamento do acolhimento garantirá uma maior tranquilidade e segurança nas crianças, nas famílias e nas equipas pedagógicas.

Considera-se fundamental que o educador em articulação com a equipa padagógica consiga apoiar as crianças no momento da sua chegada à instituição, para que seja possível responder aos seus interesses e necessidades, assim como transmitir-lhes segurança e tranquilidade neste momento delicado de separação da família.

2.1 O papel da equipa pedagógica no momento do acolhimento

Em educação de infância o educador e os membros da equipa pedagógica devem trabalhar em parceria, uma vez que "ao colaborarem (…) podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias, para os concretizar" (Hohmann & Weikart, 2004: 132).

Assim, o educador quando planifica e pensa nas estratégias a utilizar no momento do acolhimento deve fazê-lo em parceria com os membros da equipa pedagógica, uma vez em todos os membros da equipa de sala recebem as crianças, não é uma função do educador de infância. Ao pensar, planificar e organizar este momento com a equipa o educador está a garantir a compreensão da importância deste momento da rotina e a contribuir para que todas as crianças tenham adultos da sala que as recebem com a mesma intencionalidade, promovendo assim uma continuidade das práticas.

Segundo Seabra e Sousa (2010, cit por Andrade, 2016) o acolhimento das crianças deve ser planeado de acordo com as conceções que os adultos têm de educação e de criança tendo em conta a realidade e as diferenças das mesmas fazendo com que o planeamento tenha de abranger todos estes aspetos.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) veem reforçar a importância do planeamento do acolhimento com as equipas pedagógicas reforçando a importância de estabelecer relações com as crianças e as famílias na hora de as receber na instituição de educação, assim como pensar e refletir em estratégias facilitadoras da separação da criança à família.

Quando planificam este momento da rotina devem refletir e pensar em procedimentos que facilitem o momento do acolhimento e que promovam vínculos afetivos e de confiança com as crianças e com as famílias. Desta forma, o educador deve planificar o acolhimento "às crianças e a seus familiares de forma a promover o conhecimento e a confiança mútua, buscando ainda favorecer (…) o estabelecimento de vínculos entre os familiares e as educadoras" (Amorim, Vitoria, & Rossetti-Ferreira, 2000: 123).

No momento do acolhimento nem todas as crianças reagem do mesmo modo à separação do adulto que a leva à instituição, umas choram, outras ficam mais caladas, outras reagem naturalmente, no entanto o educador e toda a equipa pedagógica devem ter presente que todas as crianças são diferentes e tem formas diferentes de reagir às situações, como tal e porque não existe uma única forma de vivenciar a separação, as equipas pedagógicas devem estar preparadas para intervir nas diferentes situações, na medida em que as estratégias que funcionam com uma criança podem não funcionar com outras. Ou seja, é fundamental que a equipa pedagógica seja sensível às diferentes reações e manifestações das crianças atendendo cada uma de forma específica às suas necessidades.

Pelo que também é fundamental que a equipa pedagógica tente que o momento do acolhimento seja vivido pela criança e pelas famílias de forma menos impactante possível,

tal como refere Jazques (2014), para que tal aconteça fará diferença a forma como é planeado este momento, assim como a forma como se organizará a instituição para este momento.

Como tenho vindo a referir nem todas as crianças reagem da mesma forma à separação da família, nem todos os dias são iguais, por isso os educadores e equipa pedagógica, devem criar estratégias que beneficiem tanto as crianças, como as famílias e as equipas Jacob (2004, cit por Oliveira).

Para minimizar os efeitos de uma separação mais difícil, muitas são as estratégias que as equipas pedagógicas podem adotar nas suas práticas. Apresento de seguida algumas estratégias definidas por diferentes autores:

- Dar colo e carinho, pois como refere (Oliveira 2018: 153) "O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. (…) deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes".
- "Acolher as crianças, oferecer-lhes carinho e atenção, na tentativa de conquistar sua simpatia e passar-lhes confiança e segurança". (Oliveira, idem: 157)
- "Passear com a criança pela sala ou pela Creche, abordando a criança sobre diversos aspetos; mostrar à criança brinquedos para que possa explorá-los e brincar com eles e/ou segurar a criança ao colo". (Pantalena, 2010: 16).
- "Receber a criança e acolher sua singularidade, enfim, apresentar-se como um ambiente seguro e estimulante". (Oliveira 2018: 153).
- Transição gradual, o que significa que "durante o período de adaptação, o tempo de permanência da criança na instituição deverá ser reduzido, sendo gradualmente aumentado em função do bem-estar e conforto demonstrados pela criança" (Barros, et al., 2019: 18)
- "permitir e incentivar a permanência das famílias na sala durante um período de tempo que seja confortável para todos". (Barros, et al.,idem: 10)
- A autora Holz (2012) sugere a realização de entrevistas para melhor conhecer os hábitos da criança (sono, higiene, alimentação…) sendo também esta uma oportunidade para apresentar às famílias um pouco do trabalho que é realizado na instituição.

- “Conversar com a criança sobre seus sentimentos, sobre a rotina, contar o que vai acontecer com ela, ajudar a criança a expressar seus sentimentos e valorizá-la enquanto pessoa e promover sua autocofiança para lidar com essa situação” (Ortiz, 2010: 4).
- O educador e a restante equipa pedagógica deve permitir o uso dos objetos transacionais ou de apego, como é o caso da chucha, peluches, fraldas de pano, entre outros, pois estes “têm um significado especial para elas pois criam a ilusão de que a mãe ou a pessoa na qual investem afeto estão próximas, lhes proporciona maior conforto emocional e segurança” (Ortiz, 2010: 4).
- As reuniões de pais são outra das estratégias pois permitem que a família conheça o que é relizado na instituição de educação de infância ao mesmo tempo que existe partilha de informações entre a equipa e as famílias e vice versa. Como defendem Barros, et al. (2019: 22) as reuniões constituem momentos de partilha, reflexão, trocas, diálogos além da necessária transmissão de informaões e recados. Para isso é fundamental “encontrar um equílibrio enre a formalidade das reuniões e a informalidade dos momentos de diálogo e partilha, procurando dar a conhecer às famílias a vida da creche e o dia a dia dos seus filhos na creche” (Barros, et al, idem: 22).

O educador e a restante equipa pedagógica devem adequar estas estratégias às caraterísticas de cada criança, porque o que resulta com umas pode não resultar com outras, o importante é ter uma multiplicidade de respostas.

O momento do acolhimento é um momento de simultaneidade, uma vez que enquanto umas crianças estão a ser acolhidas pela equipa pedagógica outras já se encontram na sala a brincar, por isso é importante que o momento do acolhimento seja realizado por mais do que uma pessoa da equipa para que enquanto uma realiza o acolhimento da criança e da família que chega a outra esteja atenta ao restante grupo. Assim é possível garantir que existe um adulto completamente disponível para receber a criança, e a família, que chega.

Para que a transição escola/família ocorra de forma tranquila e para que a equipa consiga acolher a criança que chega e não esquecer o grupo que já chegou a equipa deve ainda pensar no espaço e nos materiais.

O espaço e os materiais devem ser organizados de modo a que sejam atrativos e que respondam aos interesses e necessidades das crianças. Segundo Ortiz (2010: 4) organizar

o espaço e os materiais por áreas favorece as relações entre crianças e as brincadeiras livres ao mesmo tempo que o profissional pode dar atenção à criança que chega.

A criação de vículos afetivos são fundamentais no momento do acolhimento, assim como a compreensão dos sentimentos das crianças e o respeito pela sua forma de ser. Isto significa que o adulto deve respeitar os interesses, as necessidades e ritmos de cada criança, pois desta forma vai, progressivamente, tornando o momento do acolhimento menos doloroso para a criança.

Esta ideia é defendida por Barros, et al. (2019:9) que referem que as equipas pedagógicas devem estabelecer com as crianças uma relação segura, sensível e apoiante, assegurando uma prestação de cuidados e educação individualizadas, uma vez que cada uma tem necessidades, temperamentos, ritmos, rotinas familiares diferentes.

Outro aspeto que fará a diferença na chegada da criança à instituição é o facto de ser acolhida por adultos de referência, ou seja, por um dos adultos da sala, na medida em que a criança e a família terão uma maior relação com a mesma, e por isso será mais fácil de se sentirem seguras e tranquilas. Assim como o adulto de referência, por conhecer melhor a criança, pode responder melhor às necessidades da criança aquando da separação da família.

Este momento torna-se menos doloroso quando, como refere Tristão (2004 cit por Holz 2012), o espaço e as pessoas se tornam mais familiares para a criança, daí que seja tão importante que o acolhimento seja realizado por pessoas de referência da criança, educadora e equipa pedagógica de sala, pois à partida estas serão as suas figuras de referência e ao serem recebidas por estas quando chegam à escola ficarão mais seguras e tranquilas.

Por outro lado, as equipas pedagógicas não devem ignorar o choro e angústia da separação da criança à família, na medida em que o facto de o adulto compreender e confortar a criança esta irá sentir-se valorizada e com menos medos e inseguranças o que consequentemente tornará o acolhimento, progressivamente, menos angustiante. Isto acontece, porque a criança sentirá que é compreendida e ouvida, o que também permitirá estabelecer uma relação de confiança cada vez maior com a equipa.

A equipa pedagógica, tal como referido, deve ajustar as estratégias às diferentes reações das crianças à separação das famílias, estratégias essas que podem passar por levar a

criança à janela para dizer adeus, dar colo, brincar com os brinquedos preferidos da criança ou com os que trouxe de casa, ir ter com os amigos que lhe são mais próximos.

Segundo Pantalena (2010) para que a criança fique mais calma quando chega à creche ou jardim de infância, o educador e a restante equipa devem mostrar-se disponíveis para receber e acolher a criança e quem a traz.

2.2Trabalho com as famílias no momento do acolhimento

Em educação de infância o educador e a restante equipa pedagógica não devem restringir o trabalho realizado apenas às crianças e ao que se passa dentro da sala é necessário alargar o trabalho às famílias e desenvolver com estes uma parceria que será fundamental para garantir o bem-estar das crianças no contexto de educação.

Como refere Holz (2012) as instituições de educação são um complemento da família, daí que seja fundamental que as instituições de educação estabeleçam com as famílias relações de parceria, de forma a garantir a continuidade de atitudes e práticas.

É nesta complementariedade, e partindo do prossuposto que as famílias são parceiros das equipas pedagógicas, que o educador e a restante equipa devem pensar no planeamento do acolhimento com as famílias e juntos encontrarem estratégias que possam adotar de forma a minimizar os efeitos negativos da serparação, pois como refere (Ortiz, 2000) é fundamental planear o acolhimento com as famílias quando a finalidade do educador é tornar as suas práticas transparentes, respeitosas e complementares à ação das famílias.

O papel da equipa é fundamental no momento do acolhimento porque para além da angústia da criança no momento da despedida da família também, quem vai levar a criança também pode sentir angústia.Por isso é importante que a equipa pedagógica e as famílias sejam parceiros de forma a garantir uma transição família/creche e família/jardim de infância mais tranquila, cujos momentos de angústia vão sendo minimizados por ambas as partes.

Como referido anteriormente, também esta separação diária pode ser angústiante para a família. Quem leva a criança pode ter dúvidas, receios e inseguranças, é cabe a quem recebe ser empático, disponivel, solocito, dar voz à família e permitir que estas participem no acolhimento da criança, permitindo, por exemplo que entrem na sala e

fiquem com a criança durante um período de tempo, de forma a que este momento decorra de forma mais calma, tranquila e segura.

Segundo Portugal (1998: 192):

> (…) Para se desenvolverem as práticas de acolhimento da criança e facilitar o processo de separação importa considerar todo o campo da relação, considerando a criança e os pais; importa que os adultos da creche sejam considerados responsáveis.

Para minimizar os efeitos negativos é também importante que as equipas pedagógicas e as famílias estabeleçam entre si relações de confiança, tal como refere Holz, (2012), a criação de relações harmoniozas entre as equipas pedagógicas e as famílias irá favorecer o modo como a criança ficará na intituição de educação assim como permitirá criar relações calorosas e de confiança.

Para além destas relações calorosas e de confiança o educador e a restante equipa pedagógica devem fazer do acolhimento um momento e um espaço de escuta das familias, ou seja, as equipas pedagógicas devem estabelecer com as famílias uma relação de confiança através da escuta. As equipas devem escutar as informações transmitidas pelas famílias, à cerca da forma como as crianças dormiram e passaram a noite ou a que horas comem, ouvir as suas questões, responder às suas dúvidas, entre outras.

Por outro lado e para que o acolhimento seja, efetivamente, um momento de escuta, o educador deve criar com as famílias uma relação baseada na comunicação, uma vez que esta é fundamental "para começar a construir uma relação" (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014: 300).

Segundo as mesmas autoras, a comunicação deve ser uma questão central em educação de infância e mais do que a sua utilidade para conhecer as crianças e as famílias é fundamental para a construção de uma relação com as famílias.

É importante que a equipa pedagógica estabeleça uma relação de confiança com as famílias, estabelecendo entre ambas uma relação de parceria de cuidados e educação.

Frequentemente o adulto que vai levar a criança à creche ou ao jardim de infância vai-se embora sem se despedir, e sem permitir que a criança se despeça tomando esta atitude para minimizar as angústias da separação, no entanto:

> é importante que a criança saiba onde a sua mãe ou o seu pai está, em vez de olhar e aperceber-se de que já saiu sem se despedir dele (…) a dor de ouvir um os pais a dizer "Adeus" (…) é menor que a dor de se sentir, de facto, traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem (Post & Hohmann, 2011: 218).

Também assistimos a situações em que os próprios adultos da sala distraem as crianças com algo de que gostam para que os familiares possam ir embora sem que estas se apercebam da sua saída. Estas atitudes não minimizam a angústia da separação e constribuem para que a criança se sinta enganada. Cabe ao educador e aos restantes membros da equipa pedagógica incentivarem as famílias a despedirem-se das crianças e explicarem-lhes que voltam mais tarde para as irem buscar, por mais que lhes custe ver a criança chorar e ficar triste.

É igualmente importante que as famílias compreendam que o facto de a criança não querer ficar na instituição não significa que não goste de lá estar ou que não goste da equipa. Isto acontece, porque a ligação da criança com a família é muito maior que a relação com os adultos e as crianças da creche/jardim de infância.

O momento do acolhimento deve ser, por isso, encarado como um momento de partilha de informações sobre a criança dos pais para a equipa pedagógica e vice-versa. Os pais partilham informações à cerca da forma como dormiu, o que comeu, a que horas comeu. Estas informações são essenciais para o educador perceber as reações das crianças e para poder responder às necessidades individuais de cada uma.

Tal como referem Post & Hohmann (2011: 218) contactar com as famílias à chegada da criança à instituição "proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança tanto na creche como em casa. Os educadores podem inteirar os pais sobre as acções e as comunicações das crianças (…) os pais podem dizer o que as crianças fizeram em casa" (idem).

Os educadores podem aproveitar para convidar os pais a permanecer na sala no momento do acolhimento, uma vez que estes momentos são fundamentais para todos os intervenientes, uma vez que trazem segurança aos pais e, consequentemente, aos seus filhos, no entanto isto não deve ser encarado como uma obrigação mas sim como algo facultativo onde vão os pais que querem e tem disponibilidade.

Capítulo II – Metodologia do Estudo

No segundo capítulo apresento a metodologia mobilizada na realização do projeto, relacionada com a investigação-ação. Neste sentido, este capítulo contempla a fundamentação teórica relacionada com a investigação qualitativa, a investigação-ação e os instrumentos de recolha e tratamento da informação utilizadas nesta investigação.

1. Paradigma Interpretativo

Este relatório insere-se no paradigma interpretativo, seguindo a metodologia qualitativa baseada na investigação-ação.

O paradigma interpretativo procura compreender uma determinada situação com a finalidade de a modificar e melhorar. Como defende Coutinho et all (2009:16) o paradigma interpretativo "pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e acção". O mesmo autor defende que no paradigma interpretativo "a produção do conhecimento é concebida como um processo circular, interativo e em espiral" (idem: 17).

Segundo Walsh, Tobin e Graue (2010: 1039) os investigadores interpretativos não estudam comportamentos pois esses não tem significado. Os mesmo autores defendem que "a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes" (idem: 1040).

Em educação de infância torna-se pertinente a investigação interpretativa, na medida em que o educador enquanto investigador envolve-se na construção da investigação, recolhe a informação, interpreta e reflete sobre as práticas pedagógicas.

Walsh, Tobin e Graue (2010:1041) defendem que:

> Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de actividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas - ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar.

A investigação interpretativa desenvolve-se, segundo Walsh, Tobin e Graue (2010), em três etapas: a recolha de informação através da observação, da entrevista e da análise documental (trabalho de campo); da interpretação e da avaliação dos resultados recolhidos no decorrer da investigação.

2. Investigação qualitativa

Investigar em educação implica refletir criticamente sobre a prática e sobre os contextos, questionando para promover mudanças nas práticas e os contextos. Segundo Alves e Azevedo (2010: 1)investigar em educação pressupõe"trabalhar em permanente tensão entre a procura de uma abordagem holística dos fenómenos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspectivas presente nessa abordagem".

A investigação qualitativa é "uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais". (Bogdan & Biklen, 1994: 11), este tipo de investigação também é "frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que acontecem os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas" (*idem*: 17).

Segundo os mesmos autores "as acções só podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (*idem*, 1994: 48) o que implica que o investigador tem que frequentar o local de estudo, de forma a compreender o que observa e o contexto em que ocorrem as ações.

A investigação qualitativa pressupõe que o investigador reflita e interrogue o que observa nos contextos, de modo a melhor compreender o que está a investigar. Como afirma, Gonçalves (2010, cit.por Alves & Azevedo, 2010: 52)

> os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos e que este se fundamenta na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência. (…) O design de investigação deve ser constituído por vários procedimentos de recolha e análise de dados que, no seu conjunto, procuram acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objectivos propostos.

No entanto, e apesar de a investigação qualitativa ser naturalista o investigador deve ter em conta a alteração de comportamentos aquando da sua presença, o que faz com o observado possa não corresponder à realidade.

Os autores Bogdan & Biklen (1994: 47-51) atribuem cinco caraterísticas à investigação qualitativa,

1- “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47), o que significa que a investigação qualitativa é naturalista o que pressupõe que o investigador tem de se deslocar ao local onde pretende fazer a recolha de informação e refletir sobre o mesmo.

Para o investigador qualitativo é fundamental conhecer o contexto, na medida em que para estes autores, “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p.48), no entanto o investigador deve ter em conta que a sua presença pode influenciar o comportamento dos intervenientes do contexto;

2- “Tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49), o que significa que as informações recolhidas pelo investigador sobre a forma de notas de campo, fotografias, vídeos e outros registos, são fundamentais e imprescindíveis para a investigação, isto torna a investigação qualitativa descritiva;

3- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), isto porque o investigador foca-se, maioritariamente, na forma como se vão desenvolvendo os processos do que os resultados que se vão obtendo, uma vez que a preocupação fundamental é a melhoria da situação-problema identificada no contexto;

4- A investigação qualitativa não testa nem confirma hipóteses, o objetivo desta investigação é compreender o contexto e analisar os dados recolhidos de forma indutiva e procurar soluções para o problema identificado. Os investigadores qualitativos “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50);

5- A investigação qualitativa é significativa, na medida em que o investigador preocupa-se com o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vivências, sendo os significados extremamente importantes. O investigador qualitativo preocupa-se a certificar-se se está a compreender as diferentes perspetivas de forma real e fidedigna. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50).

A investigação qualitativa valoriza o questionamento e a reflexão do investigador sobre as suas vivências, registos e interpretações. O que nos leva a 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 Walsh, Tobin, & 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).

3. Investigação-ação

Como referido anteriormente, a investigação-ação integra o paradigma interpretativo e a metodologia da investigação qualitativa.

Para Bogdan & Biklen (1994) a investigação-ação carateriza-se por "um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação" (p. 292) cujo principal finalidade é "promover mudanças sociais" (*idem*)

A investigação-ação tem como principal objetivo melhorar a qualidade de determinada ação. Assim sendo, Coutinho et al (2009:360), definem a investigação-ação como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, entre ação e reflexão crítica.

Como referido anteriormente, a investigação-ação carateriza-se por ser cíclica, o que a torna esta investigação "um processo dinâmico, interactivo e aberto" (Máximo-Esteves, 2008: 82), o que pressupõe a existência de quatro etapas: planificar, agir, observar e refletir.

Desta forma, a investigação-ação pressupõe refletir sobre as práticas e, consequentemente, melhorar e transformar as mesmas, de modo a promover mudanças nas práticas educativas. Como Zuber-Skerritt (1996, cit Coutinho, 2009:368), afirma:

> Fazer Investigação-Acção implica planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas.

A investigação-ação "constitui uma metodologia que pretende enfrentar uma situação, ou um problema real, num diálogo constante com essa realidade para que possa compreendê-la e ir encontrando os melhores caminhos ou soluções" (Leite, 2003, p. 103). Parte de uma situação real, observada em contexto, considerada uma situação indesejável, que é suscetível de ser modificada e melhorada através da observação, do questionamento, da reflexão e da intervenção por parte do investigador.

Segundo Latorre (2002, cit. por Coutinho, et al., 2009: 363):

> Os principais benefícios da I-A são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática (…) o propósito fundamental da I-A não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. A I-A é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos.

Segundo Coutinho, et al. (2009: 361) a investigação-ação é " […] uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais".

Quando pensamos em educação e investigação-ação temos de ter em conta que a transformação de uma situação-problema educativa exige a participação e colaboração de todos os intervenientes do processo educativo, sejam eles os educadores, as equipas pedagógicas e as famílias, durante todo o processo investigativo, de forma a promover mudanças positivas no sentido de melhorar as práticas educativas. Esta ideia é reforçada por Sanches (2005) "não se pode fazer investigação-acção sem a cooperação de todos os elementos envolvidos, desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final" (p:138).

Em suma, é importante reunir as caraterísticas definidas por diversos autores e citadas por Coutinho, et al., (2009) à cerca da investigação-ação, definindo-a como:

- **Participativa e colaborativa:** uma vez que a participação de todos os intervenientes é fundamental para a resolução da situação-problema (situação indesejável);
- **Prática e interventiva:** implica estabelecer uma relação teórica e prática da realidade e modifica-la através da observação e reflexão;
- **Cíclica:**a investigação-ação pressupõe a pesquisa e a criação de estratégias que gerem mudanças positivas de forma a melhorar a situação indesejável;

- **Crítica:** os intervenientes da investigação devem ser críticos e intervir com o objetivo de produzir mudanças;
- **Auto-avaliativa:** o investigador deve avaliar de forma contínua as mudanças que se proporcionam e adaptá-las de forma a produzir novos conhecimentos.

Para além das caraterísticas, anteriormente referidas existem também cinco fases pelas quais uma investigação-ação deve passar, segundo Fisher (2001, cit. por Máximo-Esteves, 2008) são elas:

1. **Planear com flexibilidade:**o que presupõe observar, refletir e avaliar o contexto e as experiências nele vivenciadas;
2. **Agir:** implica que o investigador se envolva no contexto em estudo e realize registos para definir as estratégias que vão melhorar esse mesmo contexto;
3. **Refletir:** o investigador deve nesta fase analisar de forma crítica as observações e os registos recolhidos na fase anterior;
4. **Avaliar/validar:** após implementação das estratégias, o investigador deve observar as consequências destas no contexto;
5. **Dialogar:** pressupõe a partilha com todos os intervenientes da investigação de forma a validar ou não a investigação.

4. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação

Os procedimentos de recolha e tratamento de informação permitem a descrição e análise dos acontecimentos que se pretendem investigar.

Existem diferentes instrumentos de recolha de informação que permitem ao investigador refletir sobre as práticas, e promover mudanças e melhorias nas mesmas, cabe ao investigador selecionar aquelas que se adequam mais à sua investigação.

Como refere Máximo-Esteves (2008: 87):

> de entre a variedade de instrumentos ou técnicas disponíveis para recolher e registar os dados são aqui referidos apenas aqueles que os professores investigadores mais

utilizam: a observação - notas de campo e diários -, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e de vídeos).

De acordo com o referido anteriormente, para a realização da minha investigação optei por utilizar os seguintes dispositivos e procedimentos de recolha de informação: as notas de campo, que foram registadas num caderno sempre que intervim ou observei situações pertinentes para o tema do projeto, a observação- participante, a análise documental e o inquérito por questionário fornecido às educadoras cooperantes de creche e jardim de infância onde estagiei.

4.1 – Observação

A observação participante foi o elemento chave para o desenvolvimento deste projeto, na medida em que a investigação partiu das observações realizadas em contexto de estágio e posterior análise e reflexão das mesmas.

Máximo-Esteves, (2008: 87), refere-se à observação como "o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" e que "ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações" (Máximo-Esteves, 2008: 87).

No decorrer dos estágios a minha maior preocupação foi observar a forma como era realizado o momento do acolhimento, quais as estratégias utilizadas pela equipa pedagógica para facilitar o momento da separação da família e de que forma era garantido o trabalho com as crianças, com as famílias e com a equipa neste momento da rotina.

4.1.1 – Notas de campo

Bogdan & Biklen (1994) caraterizam as notas de campo como "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" (p. 152).

Os mesmos autores referem que as notas de campo devem ser "detalhadas, precisas e extensivas" (idem, p. 150), o que significa que devem retratar a realidade do que foi observado de forma mais detalhada e objetiva possível.

As notas de campo são fundamentais para o desenvolvimento do projeto e, consequentemente, são imprescindíveis para que o investigador reflita sobre o que observa e vive no contexto de investigação, assim como atribui sentido e significado às situações observadas, uma vez que o investigador através das notas de campo compreende a realidade.

Ao longo dos períodos de estágio em creche e jardim de infância, as notas de campo foram o principal dispositivo de recolha de informação e tornaram-se fundamentais para a reflexão sobre a temática, assim como para refletir sobre as interações que se estabelecem entre a equipa pedagógica e as crianças, entre a equipa pedagógica e as famílias, e entre as crianças, assim como refletir acerca das estratégias utilizadas pela equipa pedagógica para facilitar o momento do acolhimento.

No decorrer dos estágios optei por realizar as notas de campo no final de cada dia, por considerar que me organizava melhor desta forma, uma vez a vida na creche e no jardim de infância são cheios de momentos enriquecedores e constituem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a nível pessoal e enquanto futura profissional. Desta forma, considerei que estar a fazer durante o decorrer dos momentos de rotina, seria perder momentos de interação com as crianças e com a equipa pedagógica.

4.2 – Análise documental

A análise documental foi outro dos procedimentos de recolha de informação imprescíndivel para a realização da investigação, uma vez que no decorrer da mesma tive oportunidade de consultar os projetos educativos das instituições, os projetos pedagógicos de sala dos contextos de creche e jardim de infância.

A consulta destes documentos resultaram numa oportunidade para conhecer conceções pedagógicas e práticas educativas diferenciadas, pois como referem Bogdan & Biklen "este material é útil na compreensão das perspetivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspetos do sistema escolar." (1994: 181)

Os autores Albarell et al., (1997:30) caraterizam a análise documental "como um método de recolha e de verificação de dados", que pode "contribuir para produzir materiais empíricos novos: a criatividade do investigador levá-lo-á por vezes a documentar-se de

maneira inovadora, recorrendo a fontes existentes, mas até então inexploradas" (idem: 31).

4.3- Inquérito por questionário

Como forma de aceder às conceções das educadoras cooperantes acerca do momento do acolhimento, realizei um inquérito por questionário.

Um inquérito carateriza-se pela "descoberta de factos e, se (…) for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação". (Bell, 1997: 26) No entanto, para que isto aconteça o investigador deve ter em conta que "para construir um questionário é obviamente necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados, etc." (Ghiglione & Matalon, 1993:115).

O inquérito por questionário não é realizado de forma presencial, no entanto exige um cuidado na formulação das perguntas. (Carmo & Ferreira, 1998: 138).

As educadoras cooperantes tiveram acesso ao questionário em papel e via e-mail, no entanto as respostas foram-me enviadas via email.

Este inquérito foi realizado com o objetivo de analisar as conceções das educadoras cooperantes de creche e jardim de infância, relativamente ao momento do acolhimento. Deste modo elaborei um questionário (Apêndice I) com sete questões abertas são elas:

- Quantos anos de serviço têm?

- Há quantos anos trabalha em creche? / Há quantos anos trabalha em jardim de infância?

- Qual é a sua conceção sobre o momento do acolhimento?

- Quais as intencionalidades educativas subjacentes na organização do momento do acolhimento?

- Como prepara, com a equipa da sala e com as famílias, o momento do acolhimento?

- Quais as principais dificuldades sentidas no momento do acolhimento?

- O que pode fazer para melhorar as dificuldades sentidas o momento do acolhimento?

4.4 – Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é para Bogdan & Biklen, (1994: 205) um processo de procura e organização de todos os materiais recolhidos com o objetivo de aumentar a compreensão dos materiais recolhidos, assim como de mostrar aos outros aquilo que se encontrou.

O investigador utiliza a análise de conteúdo como forma de compreender e atribuir sentido ao que os inquiridos escrevem nos questionários, ou seja, "A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin 2011: 45).

Para a interpretação e análise de dados o autor Máximo-Esteves (2008) identifica quatro processos são eles:

- **Condensação** que "é um processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas" (idem:104). Este processo implica ainda uma "análise de longos textos procurando unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergem" (idem:104).
- **Caraterização** que consiste "na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas de modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros" (idem: 104).
- **Estruturação Narrativa** que "é um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas" (idem:105).
- **Construção de significados** que se carateriza "pelo uso indiferenciado e livre de várias técnicas ou abordagens" (idem:105).

Quando o investigador realiza a análise de dados deve procurar que essa análise seja o mais próximo da realidade possível, na medida em que "na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem" (Bell, 1997:158), por isso torna-se importante "ter atenção para não generalizar com base em dados insuficientes" (idem:158).

Realizei a análise de conteúdo com base nas notas de campo e nos inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes. No que diz respeito, à interpretação e análise de dados fornecidos pelas educadoras cooperantes utilizei o processo da "condensação" e por isso procurei relatar de forma fiel os discursos das educadoras cooperantes.

Capítulo III - Apresentação e Interpretação da Informação Recolhida e das Intervenções Realizadas em Creche e Jardim de Infância

Neste capítulo descrevo os três contextos, creche e jardim de infância, onde realizei os estágios no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e onde realizei o Projeto de Investigação Ação.

Caracterizo os contextos descrevendo os aspetos variantes e invariantes, descrevo e interpreto as observações realizadas em cada um dos contextos, assim como as intervenções realizadas.

Ao longo dos períodos de estágio foram várias as intervenções realizadas, no entanto fiz uma seleção, de modo a facilitar a sua análise e reflexão.

Os dois primeiros momentos de estágio foram realizados no 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar no âmbito das Unidades Curriculares Estágio em Educação de Infância I e Estágio em Educação de Infância II, respetivamente dez semanas no contexto de creche (Instituição A) e dez semanas no contexto de jardim de infância (Instituição B).

O terceiro momento de estágio foi realizado no 2º ano e teve como principal finalidade dar continuidade às intervenções e observações no âmbito do projeto. O segundo momento de estágio em creche, teve a duração de duas semanas, e realizou-se na mesma instituição do 1º momento(Instituição A).O estágio em jardim de infância, também com uma duração de duas semanas, não foi realizado na mesma instituição (Instituição B) foi realizado noutro jardim de infância (Instituição C) devido à educadora cooperante ter mudado de instituição. Ou seja, a educadora cooperante manteve-se, mas o estágio foi realizado numa instituição diferente, com um grupo de crianças diferente.

	Estágio I	**Estágio II**	**Estágio III**	
Momento	1º momento	2º momento	3º momento	4º momento
Duração do estágio	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas
Instituição	Instituição A – Instituição Particular de Solidariedade Social	Instituição B – Instituição Particular de Solidariedade Social	Instituição A – Instituição Particular de Solidariedade Social	Instituição– Instituição Particular de Solidariedade Social
Valência	Creche Sala 2/3 anos	Jardim de infância Sala 3/7 anos	Creche Sala 1/2 anos	Jardim de infância Sala 2/6 anos

Tabela 1–Tabela de caracterização dos diferentes momentos de estágio

1. Aspetos Variantes e Invariantes em Contexto de Creche

Este ponto sintetiza os aspetos variantes e invariantes verificados nos diferentes períodos de estágio em creche descrevendo também a influência que estes tiveram no desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação.

Aspetos Variantes	**Aspetos Invariantes**
Espaço físico: sala	Instituição
Equipa pedagógica: assistente operacional	Educadora cooperante
Grupo de crianças	Momento do acolhimento
Número de crianças do grupo	
Faixa etária das crianças	

Tabela 2 - Aspetos Variantes e Invariantes contexto de creche

Quando regressei ao local de estágio ainda que a instituição e a educadora cooperante se tenham mantido (aspetos invariantes), a assistente operacional que acompanhava a educadora cooperante não foi a mesma, assim como o grupo de crianças (aspetos variantes).

O grupo que no primeiro momento de estágio era um grupo de dezasseis crianças com idades compreendidas entre os dezasseis e os trinta e quatro meses, no segundo passou a ser de treze crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e um meses. Neste segundo momento também o espaço físico (sala) se modificou, devido à idade das crianças.

O momento de acolhimento decorria de forma igual tanto no primeiro como no segundo momento de estágio (aspeto invariante), ou seja, até à chegada da educadora cooperante as crianças eram recebidas na sala polivalente pelas assistentes operacionais que se encontravam a abrir a instituição naquela semana.

Importa referir que o segundo momento de estágio ocorreu no período de adaptação das crianças o que influenciou a prática da educadora cooperante, na medida em que tanto as famílias como as crianças estavam a começar a construir uma relação ao mesmo tempo que a educadora estava a conhecer as famílias e as crianças.

As alterações existentes nos diferentes momentos de estágio tiveram repercussões no desenvolvimento do projeto de investigação. Inicialmente, preocupava-me o facto de ter

um grupo novo e não o conhecer, no entanto a educadora cooperante desde o primeiro momento me deixou à vontade com as crianças e as suas famílias e me permitiu participar no momento do acolhimento, o que facilitou o encontro de respostas e estratégias às diferentes reações ao momento da separação.

Considero também que a mudança de grupo e o acompanhamento do mesmo, no período de adaptação foi essencial na construção da minha futura identidade profissional, na medida em que ao contrário do primeiro momento de estágio, ainda que as crianças mostrassem momentos de angústia aquando da separação da família já conheciam a equipa e já existia uma relação entre ambos. Neste segundo momento a relação ainda estava a ser construída, desta forma permitiu-me conhecer como se constrói uma relação baseada na confiança, na segurança e na tranquilidade entre a equipa pedagógica, as crianças e as suas famílias.

Fazendo uma reflexão geral de ambos os momentos de estágio e ainda que os aspetos variantes e invariantes tenham influenciado a forma como intervim nos contextos, considero que o facto de a educadora me ver como mais um elemento da equipa e como um elemento securizante para as crianças e para as famílias me permitiu intervir e participar no momento do acolhimento com maior facilidade.

1.1 Contexto de creche - Instituição A

Neste ponto apresento a caraterização o contexto educativo, o grupo de crianças e da equipa pedagógica. Por uma questão de privacidade, não revelo o nome da instituição, designando-a por instituição A.

Os dois momentos de estágio em creche foram realizados na mesma instituição com a mesma equipa pedagógica, mas com um grupo de crianças diferente.

A instituição A era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) fundada a 11 de outubro de 2010 propriedade da irmandade da Santa Casa da Misericórdia do Barreiro.

A instituição tem capacidade para acolher 82 crianças, com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos e está organizada por sete salas com caraterísticas próprias.

Quanto ao espaço físico a instituição tem duas salas de 1º Berçário, destinadas a crianças dos 4 aos 12 meses. A sala está organizada em quatro espaços: sala de repouso, sala de atividades, um fraldário e uma copa de leite comuns às duas salas. Ambas as salas não

tinham de educadoras de infância, a equipa era constituída por duas assistentes operacionais em cada sala.

Relativamente ao 2º Berçário, existiam três salas para as crianças com idades compreendidas entre os 12 e aos 24 meses. As salas encontram-se organizadas para o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas. As duas salas parque destinadas a crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, também se encontram organizadas de forma a promoverem o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas. As equipas pedagógicas quer das salas de 2º Berçário quer das Salas Parque eram constituídas por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

A instituição dispunha ainda de um átrio polivalente, de casas de banho para as crianças e para adultos, de uma secretaria, de um gabinete da direção, de um gabinete de apoio, de uma sala de isolamento, uma sala de economato, de um refeitório, de uma cozinha, de uma lavandaria, de uma dispensa, de uma sala de arrumos de limpeza, de balneários para os funcionários, de uma sala de pessoal e de três espaços exteriores.

O projeto educativo refere que a principal finalidade da instituição é "tornar o Projeto Pedagógico numa ação conjunta Creche/Comunidade, procuramos integrar todos os profissionais, famílias e crianças na elaboração e execução do mesmo (Projeto Crescer em Creche no ano letivo 2016/2017:11).

A ação educativa da instituição A é desenvolvida tendo em conta "O conceito de "Educare", ou seja, desenvolve a sua ação educativa incidindo tanto sobre questões de cuidados (care) e de educação (education). (Projeto Crescer em Creche no ano letivo 2016/2017:11).

A Instituição procura ainda desenvolver a sua ação com base na cooperação entre a instituição e as famílias. Como refere o projeto educativo (2016/2017), a comunicação entre os profissionais da instituição e as famílias deve acontecer diariamente, através de momentos de conversas informais ou reuniões formais, com vista ao desenvolvimento integral das crianças.

1.2 Caraterização do grupo

No primeiro momento de estágio o grupo de crianças era constituído por dezasseis crianças, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino com idades entre os dezasseis

meses e os trinta e quatro meses. À exceção de três crianças todas as outras tinham frequentado a instituição no ano letivo anterior, tendo transitado da sala de 1/2 anos.

Em conversas informais com a educadora cooperante, esta mencionou que as principais necessidades que o grupo apresentava eram ao nível das relações afetivas com as outras crianças e com os adultos e, também ao nível do desenvolvimento global de cada criança. Ao nível das relações afetivas, a educadora cooperante procurava que estas relações fossem construídas com base em laços afetivos fortes e estáveis entre todos os elementos da sala. No que diz respeito ao desenvolvimento global de cada criança, a educadora cooperante procurava desenvolver a motricidade a nível da coordenação óculo-manual, ou seja, desenvolver a motricidade fina para que cada criança pudesse manusear objetos mais pequenos com maior desenvoltura.

Ao nível da linguagem, a educadora cooperante realçou que a maioria das crianças já tinha um vocabulário rico, mas outras ainda necessitam adquirir e desenvolver vocabulário.

Como referido no Projeto de Sala (2016/2017), de forma global o grupo era muito participativo e comunicativo que interage bastante com os pares nos momentos da rotina e de brincadeira.

No segundo momento de estágio a constituição do grupo sofreu uma alteração passando a ser constituído por treze crianças, nove do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e um meses. Todas as crianças do grupo frequentavam o berçário no ano letivo anterior, com a assistente operacional de sala.

As crianças ainda se encontravam em período de adaptação à nova rotina, ao espaço e à educadora cooperante. A educadora cooperante em conjunto com a assistente operacional de sala criou estratégias que facilitassem a adaptação das crianças que se basearam na criação de momentos de interação entre os adultos da sala e as crianças e momentos de afeto no dia a dia, seja nos momentos de muda da fralda ou de brincadeiras, respeitando o ritmo de cada uma.

Neste grupo existiam duas crianças que ainda não tinham iniciado a marcha e ao nível da linguagem ainda verbalizavam poucas palavras.

1.3 Descrição da Rotina

As rotinas da sala eram organizadas e planificadas pela educadora cooperante de acordo com as caraterísticas e necessidades do grupo. O projeto de sala (2016/2017) refere que as rotinas diárias são "o grande pilar da gestão e da organização do grupo e das suas vivências".

A educadora cooperante tenta que, diariamente, o trabalho com as crianças decorra de modo equilibrado e flexível privilegiando todos os momentos da rotina diária (acolhimento, higiene, refeições, repouso e momentos de brincadeira) considerados como equilibradores e organizadores do grupo e de cada criança, tenta ainda integrar momentos de experimentação, de descoberta e novidade.

A rotina integra uma sessão de expressão motora (terça-feira) e de expressão musical (quinta-feira). As sessões de expressão motora eram lecionadas pela educadora cooperante com a ajuda da auxiliar de sala no espaço polivalente. Neste momento as crianças realizam deslocações e movimentos. A expressão musical é dinamizada por um professor da área e realiza-se na própria sala. As crianças cantam e tocam instrumentos musicais.

No segundo momento de estágio, a rotina era semelhante à exceção do momento do almoço e do repouso que acontecia mais cedo por as crianças serem mais pequenas.

Os momentos de transição, em ambos os momentos de estágio, ocorriam de forma tranquila e natural o que gerava segurança às crianças. Como defende Zabalza (1998: 159) "[…] o final do tempo dedicado a cada rotina [era] marcado com meios conhecidos para a criança, o que produz segurança, porque ela pode prever o que vai acontecer".

No que diz respeito ao momento do acolhimento este ocorria na sala polivalente da instituição, até às nove da manhã, hora que as educadoras chegavam. O acolhimento era realizado por uma assistente operacional das sete às oito da manhã altura em que chegava outra assistente operacional. O acolhimento não era realizado sempre pelas mesmas assistentes operacionais, uma vez que estas têm horários rotativos, e por isso todas as semanas as assistentes operacionais que realizam este momento são diferentes.

As crianças que chegavam até à chegada das educadoras ficavam na sala polivalente a ver televisão, ver livros e a brincar na casinha, no escorrega e na piscina de bolas. Neste espaço e neste período do tempo as crianças de todas as salas ficam juntas neste espaço desde o berçário até à sala dos 2/3 anos.

Quando chegavam as educadoras cada uma dirigia-se com o seu grupo para a sala e neste espaço realizava-se o acolhimento das crianças que chegam após as nove horas. Na semana que a assistente operacional fazia o horário do fecho da instituição, esta entra às dez e meia da manhã por isso a educadora realiza este momento sozinha e têm de gerir o grupo que já chegou ao mesmo tempo que recebe de forma atenciosa e calorosa a criança e a família que chega. Quando a assistente operacional de sala estava presente enquanto a educadora recebia a criança a assistente operacional ficava disponível para o restante grupo interagindo com elas, reconfortando-as e por vezes realizando o reforço da manhã.

1.4 Equipa Pedagógica

A Equipa Pedagógica de sala era constituída pela educadora cooperante e por uma assistente operacional. A educadora cooperante é licenciada, desde 2002, em Educação de Infância, pela Escola Superior de Educação de Setúbal. Trabalhou na valência de creche e jardim de infância de 2002 até 2010 numa outra instituição e desde 2010 nesta instituição

A assistente operacional, tem o 12ºano e está nesta instituição desde a sua abertura (2010).

A educadora cooperante e a assistente operacional, com que estagiei no primeiro momento de estágio, trabalhavam juntas há dois anos consecutivos. No segundo momento de estágio, a assistente operacional de sala era diferente, mas também tinha o 12º ano e trabalha na instituição desde 2010, no entanto era a primeiro vez que trabalhava com a educadora cooperante.

Ao nível da planificação e organização da rotina, dos espaços e materiais é da responsabilidade da educadora cooperante. No entanto, a educadora cooperante partilhava sempre as suas planificações e explicitava as suas opções, a sua prática e conceções às assistentes operacionais para que estas compreendessem as suas intencionalidades e dessem continuidade às suas práticas quando se ausentasse.

Tal como refere o Projeto de Sala (2016/2017), a educadora cooperante privilegia na sua prática educativa a relação com as famílias e procura na sua prática proporcionar momentos de comunicação e envolvimento tinha como estratégias os momentos de encontro diário, os cadernos de comunicação creche/família e os momentos de convívio (magusto, festa de natal, entre outros).

Para sustentar a sua prática pedagógica a educadora cooperante fundamenta as suas intencionalidades educativas na abordagem High Scope. A educadora acredita que a

criança aprende pela ação, ou seja, procura que as crianças construam a sua própria compreensão do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, com os espaços e com os materiais. "à medida que exploram e brincam ganham o sentido de si própria, estabelecem relações sociais, exploram objectos, constroem os primeiros conceitos de quantidade, número espaço, tempo" (Hohmann &Post, 2011: 12).

Esta abordagem realça ainda nas interações que as crianças da sala estabelecem com a equipa da mesma, relações essas que se baseiam na segurança, apoio e bem-estar, esta abordagem era também visível, na forma como se organiza o ambiente físico e como se processam e organizam as rotinas.

1.5 Trabalho com as famílias

No que diz respeito ao trabalho com as famílias, em ambos os momentos de estágio, foi possível observar o envolvimento das famílias no dia a dia da criança, assim como nas atividades propostas.

A educadora cooperante definiu três estratégias pedagógicas e organizativas para promover o trabalho e o envolvimento das famílias são eles:

- Momentos de encontro diário – onde a educadora e a equipa pedagógica conversa com as famílias sobre a criança e as suas conquistas;
- Caderno – este caderno intensifica a comunicação creche\família e família\creche. Este instrumento de comunicação tem um enorme valor para os profissionais e famílias, considerando-o como sendo fundamental para o registo do desenvolvimento das crianças e do trabalho que é feito na sala.
- Momentos de convívio – na instituição A organizavam-se diferentes momentos de convívio entre a equipa pedagógica e as crianças e nestes momentos as famílias tem a possibilidade de conversar com a equipa e fazer parte da vida escolar da criança.
- Reunião de pais –a educadora cooperante realiza no início do ano uma reunião de pais, em que explicita as suas convicções e as intencionalidades do trabalho que realiza. No final do ano, também reúne com os pais para fazer um balanço do trabalho realizado e entrega uma capa com os trabalhos realizados com as crianças e as intencionalidades dos mesmos. Sempre que queiram a educadora cooperante

encontra-se disponível para receber as famílias para conversarem sobre assuntos específicos e individualizados de cada criança.

Ao longo do ano letivo a educadora também partilha com as famílias textos sobre diferentes temáticas que abordem o desenvolvimento das crianças e o currículo.

A educadora cooperante defendia que a relação com as famílias devia ser construída com base no diálogo, o que se tornava crucial para conhecer melhor as caraterísticas, as necessidades e interesses da criança. A educadora considerava que a "chave" do envolvimento com as famílias tem por base uma boa comunicação, no estabelecimento de uma relação de confiança e no respeito pelas caraterísticas, experiências e decisões de cada família.

1.6 Intervenções

Após a escolha do tema para o projeto de investigação tive atenta ao grupo e às ações da equipa pedagógica, de modo a conhecer o ritmo, as necessidades e interesses de cada criança bem como as estratégias implementadas pela equipa de sala. Estas observações e reflexões realizadas ajudaram-me na estruturação das minhas intervenções.

No decorrer das intervenções procurei articular as estratégias observadas tendo em conta a promoção do bem-estar das crianças e a relação de confiança e segurança entre mim, as crianças e as famílias.

De seguida irei descrever e interpretar as intervenções realizadas ao longo dos períodos de estágio em creche.

Ainda que tenha refletido e planificado as minhas intencionalidades para o momento do acolhimento as intervenções ocorreram de forma espontânea tendo em conta as intencionalidades delineadas inicialmente para este momento.

As minhas intervenções tiveram como principais intencionalidades:

- Garantir o bem-estar das crianças e das famílias;
- Promover laços afetivos e de confiança entre mim, as crianças e as suas famílias;
- Promover a comunicação entre mim e as famílias;
- Proporcionar uma separação tranquila e segura

Para mim foi fundamental delinear intencionalidades para o momento do acolhimento para posteriormente definir estratégias para atingir essas mesmas intencionalidades. Tal

como referem Silva, Marques, Mata, & Rosa, (2016, p. 13) planificar pressupõe "dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar."

1.6.1 Intervenção 1 – "Tudo leva o seu tempo"

Decidi intitular esta intervenção por "tudo leva o seu tempo", na medida em que as crianças, tal como nós adultos, precisam de tempo e espaço para ganharem confiança e se sentirem seguras. Com o tempo, e o espaço necessário, as crianças vão confiando nos adultos que a rodeiam assim como compreendem que tem no adulto uma pessoa disponível e respeitadora das suas necessidades e ritmos.

Nesta situação enquanto a educadora estava à porta a receber a criança e a falar com a mãe eu encontrava-me na área das artes a fazer plasticina com as restantes crianças do grupo.

> *A J. (2 anos e 10 meses) chega à sala e já algumas das crianças se encontram a brincar, enquanto a mãe partilha algumas informações com a educadora, J. vem observar a brincadeira dos amigos.*
>
> *Com a saída da mãe a J. pede-me para a ajudar a fazer construções com a plasticina.*
>
> *A auxiliar tenta tirar a mochila e o casaco a J. esta chora dizendo que não quer guardar a mochila nem despir o casaco. A auxiliar insiste e J. começa a chorar, pedindo a sua mochila.*
>
> *A auxiliar afasta-se, mas a J. continua a chorar. Peguei-lhe ao colo e expliquei-lhe que quando quisesse tirar eu ajudava-a a arrumar.*
>
> *Passado alguns minutos de brincadeira e interação entre comigo a J., começa a correr e vai guardar o casaco e a mochila sem ninguém lhe dizer nada.*
>
> **(Nota de campo, 14 de dezembro de 2016)**

Refletindo com a educadora cooperante sobre esta situação referi que não insisti em tirar o casaco e a mochila à criança, porque a J. tinha acabado de chegar, estava num momento de transição entre casa e a creche e, como tal, precisava do seu tempo para se integrar no ambiente da sala.

Na situação observada, e registada em nota de campo, posso inferir que quando a criança sentiu que estava preparada e se sentiu segura foi guardar os seus pertences. J. precisou de um tempo, o seu tempo, para ser capaz de tirar o casaco e guardar a mochila com os

seus pertences pessoais. O ter respeitado J, dando-lhe tempo, proporcionou que a entrada na creche tenha sido mais tranquila o que proporcionou bem-estar.

Tal como referem Post e Hohmann (2011:15) para que a criança se sinta segura e tranquila os adultos devem dar tempo para lidarem com os acontecimentos e rotinas de acordo com o seu temperamento individual.

Esta ideia também é defendida por Andrade (2016:17) que defende que a equipa pedagógica deve "acolher bem as crianças (…) usando da paciência, compreensão e carinho que lhes podem oferecer, mas lembrando de que sempre o tempo da criança deve ser respeitado".

Para mim foi importante pegar na criança ao colo e conversar com ela para lhe mostrar que percebia o seu sentimento, ser empática, de não querer tirar o casaco e a mochila explicitando que quando se sentisse preparada tirava o casaco e guardava a mochila..

Ao conversar com a criança a minha intencionalidade foi que J. percebesse que eu lhe ia dar o tempo e o espaço que necessitava e que podia confiar em mim pois não lhe ia retirar "à força" os seus pertences. "Conversar com a criança sobre seus sentimentos, sobre a rotina, contar o que vai acontecer com ela, ajudar a criança a expressar seus sentimentos e valorizá-la enquanto pessoa e promover sua auto- confiança para lidar com esta situação" (Ortiz, 2010: 5).

Nesta situação importa também refletir sobre a importância de um adulto atento e disponível às crianças que já se encontram na sala. Por isso, ao invés de me dirigir à porta com a educadora permaneci junto do restante grupo enquanto estas brincavam com plasticina.

O facto de as crianças se encontrarem a brincar de forma livre pela sala ou com alguns materiais, neste caso com plasticina, evita que a educadora tenha de interromper o que está a fazer com as crianças para ir receber outra e evita que as crianças tenham de ficar, por exemplo no tapete sentadas, à espera que o educador receba a criança o que evita conflitos e faz com que a transição entre a família e a escola seja realizada de forma tranquila pois a educadora está disponível e sem "pressa".

1.6.2 Intervenção 2 – "Uma despedida tranquila"

Esta intervenção diz respeito ao momento da despedida e da separação de S. com os Pais. Sempre que acolhia uma criança que chegava à creche, tentava minimizar os efeitos negativos e proporcionar momentos de despedida tranquila entre a criança e a família.

Esta intervenção decorreu no segundo momento de estágio numa fase em que as crianças se encontravam em período de adaptação.

> *O S.* **(15 meses)** *quando chega à sala dá-me os braços para eu lhe dar colo e começa a choramingar.*
>
> *Os pais dizem-me que ele todos os dias reage assim para não me preocupar que aquele choro não é por ser eu a recebê-lo. Os pais dizem que está tudo bem com a criança.*
>
> *Peço à criança que dê um beijinho aos pais e digo-lhe que os pais vão trabalhar e que logo veem-no buscar. Os pais despedem-se da criança e saem.*
>
> *De forma, a tranquilizar o S. levo-o até à janela para fazer adeus aos pais.*
>
> *Ao ver os pais irem embora o S. aponta para o chão. Quando o pus no chão dirigiu-se à J.* **(22 meses)** *e começaram a brincar.*
>
> **(Nota de campo 28 de setembro de 2018)**

Como é possível perceber pela nota de campo o facto de a transição família/escola ter decorrido de forma calma e a criança ter tido a oportunidade de se despedir da sua família, tranquilizou-a, e o S. foi capaz de ir brincar após este momento.

Através desta situação foi possível refletir sobre as interações que se podem estabelecer no decorrer do momento do acolhimento entre a família e o adulto que recebe a criança. Muitas vezes as crianças procuram um amigo, com o qual tem mais empatia, para ultrapassar este momento de separação.

Como refere Alarcão, (2000: 153) "o grupo de pares, na escola, se revela fundamental para a criança pelo apoio que lhe pode dar (…) no equacionar das dificuldades que os movimentos de separação (…) lhe estão a provocar".

Esta situação foi para mim muito enriquecedora por considerar que o meu colo, o diálogo com a família e o momento da despedida, proporcionaram um momento de calma e segurança. Tal como Post & Hohmann (2011) defendem, os educadores devem dar às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que devem apoiá-los nesse processo de separação.

O facto de os pais terem referido que a criança chorava todos os dias foi para mim tranquilizante, pois desta forma percebi que a criança não estava a chorar por ser eu a recebê-la.

2 Aspetos Variantes e Invariantes no Contexto de Jardim de Infância

Este ponto sintetiza os aspetos variantes e invariantes verificados nos diferentes períodos de estágio em jardim de infância descrevendo também a influência que estes tiveram no desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação.

Aspetos Variantes	**Aspetos Invariantes**
Instituição	Educadora cooperante
Espaço físico: sala	
Equipa pedagógica: assistentes operacionais	
Grupo de crianças	
Faixa etária de crianças	
Número de crianças	
Momento do acolhimento	

Tabela 3- Aspetos Variante e Invariantes do contexto de Jardim de Infância

Como referido anteriormente, o meu primeiro momento de estágio em jardim de infância foi realizado na Instituição B e o segundo na Instituição C. Daí que a instituição, a sala, a equipa e as crianças se tenham modificado de um estágio para o outro (aspetos variáveis), no entanto acompanhei a mesma educadora cooperante (aspeto invariante).

O momento do acolhimento constitui um aspeto variante na medida em que, enquanto no primeiro momento de estágio o acolhimento ocorria a partir das oito na sala das crianças, no segundo momento este ocorria na sala polivalente até às nove em conjunto com as crianças da sala de A.T.L. com a assistente operacional de jardim de infância que se encontra a abrir a instituição nessa semana.

Durante o meu segundo momento de estágio as crianças e a equipa pedagógica encontravam-se em adaptação.

Neste segundo momento de estágio, a ansiedade que senti em relação ao meu projeto foi maior porque eu própria tinha que me adaptar ao espaço, às crianças e à equipa e achava que isso poderia interferir como a minha postura e que levaria tempo. No entanto desde o primeiro dia fui bem recebida pela educadora cooperante e pela equipa o que facilitou a minha adaptação ao espaço e às crianças.

Desde o primeiro dia de estágio na instituição C percebi que o momento do acolhimento era um pouco confuso porque se prolongava muito no tempo, o que significa que as crianças permaneciam muito tempo no mesmo espaço a fazer as mesmas coisas o que me levou à reflexão co a educadora cooperante e a propor uma intervenção com a intencionalidade de melhorar este momento.

Em suma, e refletindo sobre os aspetos variantes e invariantes que estiveram presentes ao longo do percurso estes serviram para me enriquecer pela multiplicidade de vivências, reflexões e intervenções.

2.1 Contexto de Jardim de Infância – Instituição B e C

Neste ponto, apresento e caracterizo o contexto educativo, o grupo de crianças e a equipa pedagógica, onde realizei os meus estágios em jardim de infância. Por uma questão de privacidade, não irei revelar o nome da instituição, designando-a por instituição B e C.

Realizei estágio em jardins de infância diferentes mas pertencentes à mesma instituição, no entanto manteve-se a educadora cooperante.

A instituição B é um Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que surgiu em 1974, por necessidade de algumas mulheres que prestavam apoio domiciliário a idosos na comunidade envolvente. Este apoio foi crescendo a várias famílias, ao longo dos anos, e em 1979 foi oficialmente formalizada a instituição desenvolvendo a sua atividade na Área da Ação Social, prestando apoio ao mais carenciados na área de crianças e jovens e idosos.

A instituição tem um edifício que acolhe utentes que necessitam de cuidados continuados e dá apoio aos idosos que frequentam o centro de dia. Possui, ainda, um edifício que responde às necessidades de bebés, crianças e jovens através das valências de creche, jardim de infância, C.A.T.L.

Segundo o projeto pedagógico da Instituição (2016/2017), a grande prioridade da equipa educativa é responder às necessidades da população infantil atendendo às caraterísticas das famílias.

A área de crianças e jovens é constituída por um complexo desportivo destinado a utentes da instituição e fora dela, assim como possui um salão multiusos, uma biblioteca, ginásio, sala de música. Campo de jogos exterior, piscina, recreio exterior, refeitório, receção e salas com materiais adequados às idades das crianças e jovens.

No que diz respeito à organização interna, tanto a equipa de creche como a equipa de jardim-de-infância enquadram uma educadora e duas assistentes operacionais. Na creche o 1º berçário tem 8 crianças, o 2.º berçário tem entre 12 e 13 crianças e a sala dos 2/3 anos tem 15 crianças. No que diz respeito à área do jardim-de-infância as três salas que estão em funcionamento têm 25 crianças. O A.T.L (1.º ciclo) conta com duas educadoras, quatro assistentes operacionais e uma professora de apoio escolar, com capacidade para 120 crianças. O C.T.L. (2.º/3.º ciclo) conta também com um espaço para 120 jovens, tendo o apoio de duas animadoras, uma assistente operacional e duas professoras de apoio escolar.

A valência de jardim de infância dá continuidade à valência de creche e as equipas pedagógicas procuram promover o desenvolvimento global das crianças através do jogo e das suas próprias ações.

Todos os espaços da instituição se encontram devidamente equipados e adaptados às idades das crianças.

A instituição B oferece atividades extracurriculares opcionais (ginástica, natação, capoeira, ballet, clube das ciências, inglês) que não se encontram incluídas na oferta educativa, no entanto decorriam durante o período letivo o que levava a crianças inscritas a ausentarem-se da sala durante a manhã.

A Instituição C é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) fundada em 1991 que funciona em parceria com Instituição B mas que se localiza numa zona mais rural da cidade de Setúbal.

Este edifício tinha apenas uma sala de jardim de infância e uma sala de A.T.L., sendo que a sala de Jardim de Infância é composta por uma educadora e duas assistentes operacionais e a sala de A.T.L. por uma animadora sociocultural e uma assistente operacional.

Este era um espaço mais pequeno que o anterior, contudo permitia o desenvolvimento e movimentação livre das crianças. É constituído por um grande espaço exterior que inclui um pequeno campo de futebol, uma sala polivalente que servia também de refeitório, a sala principal, uma cozinha onde eram preparadas as refeições e ainda uma pequena sala destinada às crianças que já não realizavam a sesta.

As atividades extracurriculares eram opcionais (ginástica, natação, inglês e clube das ciências) e no caso da ginástica e da natação ocorriam na instituição B.

2.2 O grupo de Crianças

O primeiro grupo de crianças de jardim de infância com o qual desenvolvi o meu estágio era um grupo heterogéneo composto por vinte e cinco crianças, doze do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os sete anos.

Apesar das discrepâncias de idades e de as crianças se encontrarem em diferentes fases de desenvolvimento, isso não constituía um obstáculo com o trabalho desenvolvido na sala pela educadora cooperante. Pelo contrário, a educadora incentivava os mais velhos a apoiarem e incentivarem os mais novos ajudando-os a desenvolver a sua autonomia.

É importante salientar que três crianças do grupo estavam sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e por isso recebiam apoio de uma educadora de ensino especial e de um terapeuta da fala uma vez por semana.

Este grupo de crianças participava e envolvia-se de forma interessada e curiosa nas propostas apresentadas pela educadora cooperante. Ao nível da linguagem a maioria das crianças articulava e construía corretamente a palavras e frases, no entanto algumas apresentavam algumas dificuldades, e por isso estavam referenciadas para Terapia da Fala.

O grupo não demonstrava interesse pela utilização da linguagem escrita e numérica, nomeadamente na identificação de letras e números e representação do nome. Para motivar e desenvolver o interesse das crianças por esta área de conteúdo a educadora cooperante criou a Área da Escrita e da Matemática, colocando à disposição das crianças folhas, lápis e canetas, cartões com os nomes, revistas, jornais, calculadoras, entre outros materiais.

O segundo grupo de crianças com o qual desenvolvi o segundo momento de estágio em jardim de infância, instituição C, era um grupo heterogéneo composto por vinte e duas crianças, sendo dezasseis do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos, não havendo crianças com necessidades educativas especiais.

A educadora cooperante na sua prática pedagógica procurava incentivar as crianças a tornarem-se autónomas, tolerantes e respeitosas pelo outro e pelo espaço e desenvolver a comunicação.

A maioria das crianças do grupo já frequentava a instituição no ano letivo anterior, mas com outra educadora de infância, por isso estavam ainda a adaptar-se às práticas da educadora cooperante.

2.3 Descrição da Rotina

A rotina das salas da instituição A e B eram pensadas e planificadas pela educadora cooperante, no entanto esta realizava-a em cooperação com as assistentes operacionais de sala que sugeriam alterações e propunham novos momentos.

A organização da rotina era pensada nas necessidades individuais e do grupo onde eram respeitados os diferente ritmos e caraterísticas de cada criança. Deste modo, a rotina proporcionava às crianças momentos de estabilidade e segurança, ao mesmo tempo que lhes permitia desenvolver a autonomia.

Quanto ao momento do acolhimento, na Instituição B as crianças eram recebidas às 7:30 da manhã sempre pela mesma assistente operacional numa sala de A.T.L. onde se juntavam todas as crianças de jardim de infância e A.T.L.

Às oito horas chegava uma das assistentes operacionais da sala e dirigia-se com o grupo para a sala, onde as crianças se sentavam no tapete a ouvir histórias contadas pela assistente operacional e a cantar. Quando a educadora chegava, às nove, esta juntava-se às crianças no tapete marcava as presenças e planeava com as crianças, que já tinham chegado, o que iam fazer ao longo do dia e para que áreas as crianças queriam ir brincar. As crianças que chegavam depois dessa hora e depois deste momento marcavam a sua presença e dirigiam-se para a área que queriam ir brincar.

As famílias entravam na sala assinavam o dossier dos recados caso houvesse, assinavam a que horas tinha a criança chegado e quem a tinha entregado, e falavam com a equipa que se encontrava na sala.

Na instituição C das sete às oito da manhã as crianças de jardim de infância e A.T.L. eram recebidas por uma das assistentes operacionais de jardim de infância, que faziam horário rotativo, na sala polivalente onde tomavam o pequeno almoço e viam televisão ou faziam desenhos.

Às oito horas chegava a educadora da sala de jardim de infância que reunia os meninos de A.T.L e os levava à escola, enquanto que as crianças de jardim de infância eram recebidas pela assistente operacional que realizou a abertura na sala polivalente onde desenhavam e viam televisão.

Quando a educadora regressava à instituição as crianças sentavam-se no tapete marcavam as presenças e planeavam o dia, decidiam onde queriam brincar enquanto as restantes crianças iam chegando.

Tanto na instituição B como na C como a partir das nove o momento do acolhimento era realizado por duas pessoas, pelo que a partir dessa hora era possível ter um adulto totalmente disponível para receber as crianças que chegavam e a família enquanto outro ficava atento ao restante grupo.

2.4 Equipa pedagógica da sala

A equipa da sala onde realizei os dois momentos de estágio era constituída por uma educadora de infância e duas assistentes operacionais.

A educadora cooperante que acompanhei em ambos os momentos de estágio licenciou-se na Escola Superior de Educação de Setúbal em 2000. Sempre exerceu a profissão nesta instituição sendo que esteve sempre na valência de creche só tendo passado para a valência de jardim de infância há cinco anos.

Em ambos o momento de estágio a educadora cooperante trabalhava em conjunto com duas assistentes operacionais com formação na área.

A equipa pedagógica reunia formalmente de 15 em 15 dias, para debater assuntos relacionados com a organização e gestão do grupo, a rotina e o espaço.

O ambiente pedagógico era harmonioso existindo cooperação, confiança e entreajuda, o que me ajudou a perceber a importância de trabalhar em equipa. Tal como referem Hohmann & Weikart (2011), a equipa deve dar e receber apoio, falar e ouvir os outros de forma a incorporar ideias que lhes permitam implementar novas estratégias que lhes permitam trabalhar e desenvolver as crianças.

A organização e planificação dos espaços da sala e da rotina eram da responsabilidade da educadora cooperante. No entanto, estas eram discutidas em equipa de sala e as assistentes operacionais poderiam fazer sugestões de forma a melhorar a prática pedagógica.

No que diz respeito, às planificações das atividades significativas estas eram elaboradas e pensadas em conjunto de acordo com os interesses do grupo onde eram debatidas ideias e onde se definiam recursos e intencionalidades.

A prática pedagógica da educadora era alicerçada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e no Currículo de Orientação Cognitivista (High-Scope).

2.5 Trabalho com as famílias

A educadora cooperante de jardim de infância explicou-me que a sala era uma porta aberta à comunidade envolvente, mas essencialmente às famílias, o que significa que está disponível para envolver as famílias nos projetos desenvolvidos e nas dinâmicas diárias.
No decorrer do primeiro momento de estágio, pode verificar este envolvimento, uma vez que a avó de um menino foi à sala e com o grupo dançou e realizou jogos, as crianças quiseram construir fantoches e a educadora sugeriu que fossem construídos em parceria com as famílias e ainda a organização e participação das famílias num piquenique.
A educadora cooperante considera que com o envolvimento das famílias usufruem não só as crianças, como a equipa pedagógica e as famílias, pois desta forma a sala e a escola passaram a ser um local seguro e harmonioso onde todos participam e se conhecem.
Outra perspetiva fundamental defendida pela educadora cooperante é o período de escuta das famílias, ou seja, o educador deve escutar as famílias sem realizar juízos de valor e compreender as suas perspetivas e necessidades. Se isso acontecer as famílias irão perceber que a escola é um lugar onde devem ser parceiros e trabalhar em conjunto com vista ao desenvolvimento da criança.
A educadora contacta diariamente com as famílias no momento do acolhimento e algumas vezes na hora da saída, também realiza reuniões de pais no início e no fim do ano letivo e sempre que as famílias solicitem.

2.6 Intervenção

No decorrer dos estágios em jardim de infância realizei, tal como em creche, intervenções espontâneas e planificadas de forma a garantir o bem-estar das crianças, da família e da equipa pedagógica no momento do acolhimento.
Neste sentido foram várias as intervenções realizadas no que diz respeito ao momento do acolhimento, nomeadamente no que diz respeito às conversas informais com as famílias e às respostas aos interesses das crianças.
No entanto, optei por descrever e analisar apenas uma das intervenções, na medida em que foi a que me suscitou maior insegurança. Esta intervenção foi planificada, na medida em que após observar o momento do acolhimento e perceber as lacunas senti necessidade de refletir, de partilhar a minha preocupação e a minha intenção com a educadora cooperante. Depois planifiquei a intervenção e em parceria coma educadora cooperante fiz a intervenção.

2.6.1 Intervenção I – "A sala como uma porta aberta"

Esta intervenção refere-se ao primeiro momento de estágio em jardim de infância e intitulei-a por "a sala como uma porta aberta", porque diz respeito à conceção de integração e envolvimento da família no contexto de sala.

A forma como se desenrolou esta intervenção só foi possível por a educadora cooperante considerar fundamental a participação e envolvimento das famílias nas dinâmicas de sala.

> *A L. **(3 anos)** chora ao colo da mãe dizendo que não quer ficar na escola.*
>
> *Com o consentimento da educadora sugiro que a mãe fique um pouco com a menina no tapete. A mãe acede a este pedido fazendo com que a menina pare de chorar.*
>
> *Passado uns minutos, a mãe faz-nos sinal dizendo que tem de ir embora, posto isto explico à L. que a mãe tem de ir trabalhar.*
>
> *A menina despede-se de mãe com um beijinho e dirige-se de novo ao tapete muito triste. Pergunto-lhe se quer vir para o meu colo, abana a cabeça dizendo que sim.*
>
> **(Nota de campo 20 março de 2017)**
>
> *Hoje a mãe dirigiu-se à equipa e disse que foi importante estar naquele momento na sala, pois ficou a perceber que a filha é bem tratada e a complexidade do trabalho que é realizado.*
>
> **(Nota de campo 24 de março de 2017)**

Em educação de infância espera-se que exista uma relação entre as famílias e os contextos de educação. As educadoras cooperantes em parceria com os membros da equipa pedagógica devem procurar envolver as famílias nas atividades e rotinas da instituição ao mesmo tempo que trabalham de forma cooperada, pois desta forma estarão a contribuir para o desenvolvimento da criança.

No fundo, o que se espera é que a equipa pedagógica da sala integre as famílias e crie com elas um ambiente seguro e apoiante pensado nas e para as crianças, o que significa que "a relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016: 28).

A transição família\escola é um momento delicado que se pressupõe que ocorra de forma calma, tranquila e segura onde é fundamental a continuidade de cuidados para que a criança encare a escola como uma complementaridade da família.

Tal como defende Fernandes (2011: 17) a creche e o jardim de infância têm uma função importante, ao disponibilizar-se para promover a participação e colaboração dos pais. O que significa, que o envolvimento das famílias nas rotinas diárias são fundamentais pois permite que as famílias conheçam o trabalho desenvolvido na instituição de educação e toda a envolvência da criança ao longo do dia na sala, ao mesmo tempo que a criança percebe que no ambiente escolar a família também participa nas atividades desenvolvidas. No decorrer desta intervenção a minha principal intencionalidade era garantir o bem-estar da criança e da mãe no momento da separação. Ainda que a criança tenha ficado triste quando a mãe se ausentou certamente que a presença da mesma durante alguns minutos foi fundamental para que a criança se sentisse mais segura.

Frequentemente a participação e envolvimento dos pais nas dinâmicas de sala, no início do dia, não são possíveis devido ao facto de já estarem atrasados para os seus compromissos. No entanto, é função do educador de infância trabalhar esta dimensão do trabalho com as famílias, participação e envolvimento, e reforçar a importância de que se reveste o momento do acolhimento na adaptação e bem-estar da criança ao longo do dia na creche/jardim de infância. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013: 21) o envolvimento e participação das famílias cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças.

O facto de dias mais tarde a mãe de L. ter comunicado à equipa a importância da sua participação nas dinâmicas de sala foi importante, pois permitiu-me perceber que não só é importante para a criança ter a sua família ali como para as famílias é importante a sua participação nas dinâmicas de sala, pois esta é uma forma de conhecerem o trabalho realizado, assim como uma forma de "ficarem descansados", pois percebem que o seu filho está bem entregue e que pode confiar na equipa de sala.

É neste sentido que Post e Hohmann (2011: 215) referem que "quando crianças e pais percebem que os educadores reconhecem e compreendem os seus sentimentos, sentem uma ajuda preciosa para começar a ganhar de novo uma certa estabilidade emocional". Também Oliveira-Formosinho e Araújo, (2013: 19) defendem que a criação de laços priviligieados entre as crianças e os adultos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender.

Ao refletir sobre esta intervenção refiro-me à importância do educador de infância e das equipas pedagógicas terem uma prática de sala de porta aberta às familias, sendo desta forma possível fortalecer e fomentar a relação com as famílias, envolvê-las no dia-a-dia da instituição e da sala ao mesmo tempo que contactam com as práticas desenvolvidas

pelas equipas. Com o envolvimento das famílias e a sua integração nas instituições e nas salas quem beneficia com isso não são apenas as equipas pedagógicas e as famílias, mas fundamentalmente as crianças.

2.6.2 Intervenção II – "Mudança de espaço"

Esta intervenção decorreu no segundo momento de estágio em jardim de infância na instituição C.

Como referi anteriormente, na instituição C o momento do acolhimento era realizado na sala polivalente da instituição em conjunto com as crianças de A.T.L., até às oito horas. A esta hora a educadora cooperante chegava e ia levar as crianças de A.T.L. à escola, enquanto as de jardim de infância permaneciam na sala polivalente, até ao regresso da educadora por volta das nove. Neste tempo as crianças tomavam o pequeno almoço, brincavam e viam televisão.

Refletindo sobre a forma como este momento estava organizado, conclui que precisava de ser melhorado, na medida em que as crianças acabavam por ficar aborrecidas por passarem tanto tempo neste local a fazer as mesmas coisas o que originava alguns conflitos. O acolhimento das crianças acabava por ser um momento confuso, pois a assistente operacional que realizava a abertura tinha de estar atenta às crianças, intervir nos conflitos e quase não conseguia conversar com a família e com a criança que estava a chegar devido ao barulho e à confusão que se gerava. Muitas vezes para resolver a situação a assistente operacional acabava por ralhar com as crianças.

Como a instituição tinha um espaço exterior com grande dimensão e com múltiplos recursos, ponderei que talvez a utilização do recreio como espaço de acolhimento fosse uma estratégia para evitar os conflitos e a dificuldade das conversas informais com as famílias. Partilhei com a educadora cooperante a minha planificação e esta deu-me abertura para realizar o acolhimento neste espaço.

No dia seguinte quando cheguei falei com a assistente operacional e expliquei-lhe o que ia acontecer, ao que esta me disse:

> *"Boa Margarida, pode ser que resulte melhor. Eles fazem muito barulho, nem me deixam ouvir os pais"*
>
> **(Nota de campo 17 de outubro de 2017)**

Após este diálogo colocámos os chapéus às crianças e fomos para o exterior.

Ao chegarmos ao exterior, as crianças começam a correr para o escorrega, outras decidem ir brincar nos canteiros e outras simplesmente ficam sentadas a conversar com os amigos.

(Nota de campo 17 de outubro de 2017)

Quando pensei em realizar esta intervenção tive medo e senti-me insegura, pois receie que em vez de melhorar podia tornar o momento mais confuso, uma vez que as crianças andavam mais dispersas e o adulto tinha que estar mais atento.

No entanto, o que aconteceu foi precisamente o contrário, a chegada de uma criança fica facilitada com o acolhimento realizado no espaço exterior: o adulto conseguia dar atenção e tempo que a criança que chegava precisava, ao invés de acelerar a sua entrada, ao mesmo tempo que as conversas informais com as famílias também ficam beneficiadas.

Os conflitos que eram recorrentes na sala, passaram a ser quase que inexistentes e quando aconteciam situações de conflito resolviam-se rapidamente, sem ou quase sem intervenção do adulto.

Quando a educadora chegou levou as crianças para a sala e após o planeamento do dia as crianças foram brincar e eu aproveitei para questionar o que tinham achado daquela manhã diferente.

M (5 anos): *"Margarida hoje foi bom brincar lá fora e fazer construções e brincar com os amigos antes de sentarmos no "fofinho", só costumamos ir à rua a tarde."*

(Nota de campo 17 de outubro de 2017)

F (4 anos): *"Como estávamos na rua eu pude dizer adeus ao pai na rede da escola".*

(Nota de campo 17 de outubro de 2017)

A (2 anos): *"Gostei"*

(Nota de campo 17 de outubro de 2017)

Esta intervenção foi, na minha opinião, uma mais valia, pois permitiu-me perceber como a alteração de espaço foi positiva, contribuiu para a diminuição dos conflitos, para que as crianças tivessem tido oportunidade de fazer novas explorações e brincadeiras. O facto de as crianças todos os dias terem de estar sentadas a realizar as mesmas atividades, no mesmo espaço num longo período de tempo, impede-as de explorarem o espaço, os materiais, de estabelecerem interações e de seguirem os seus interesses e necessidades. Hohman e Weikart, (2011: 227), defendem que as crianças "as crianças aprendem melhor

se seguirem os seus próprios interesses e se construírem o conhecimento através da experiência pessoal".

O espaço exterior é fundamental pois permite que a criança experimente e explore os materiais que a natureza lhe oferece e que realize brincadeiras diferentes das que a sala proporciona.

O exterior promove também o estabelecimento de interações entre os pares e o meio que a rodeia, para Silva, Marques, Mata, & Rosa, (2016: 27), "O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações".

Em reflexão com a educadora cooperante esta afirmou que esta intervenção é uma forma de o momento do acolhimento ocorrer de forma mais tranquila tanto para as crianças que já chegaram como para as crianças que chegam, no entanto é uma prática que não se torna viável em dias de chuva e frio.

Refletindo sobre o que a educadora cooperante referiu, e reconhecendo que nos dias e inverno e de chuva o acolhimento no exterior é difícil ou mesmo impraticável, tal não significa que a alternativa seja fazer o acolhimento como era habitual, ou seja as crianças terem que ficar tanto tempo na sala polivalente a fazer as mesmas atividades todos os dias. Mesmo sem irem para o exterior podem por exemplo realizar jogos ou mesmo explorar o espaço interior de forma diferente. O mais importante é que este momento seja pensado e potenciado de forma a ser um momento tranquilo para quem chega, criança e família, para o adulto que a recebe e um momento de bem estar para as crianças que já estão na instituição.

O momento do acolhimento como acontecia não era um momento adequado a despedidas tranquilas, à disponibilidade que uma criança e família que chegam à instituição tem direito. Pelo contrário era um momento stressante para todos, num espaço que não era desafiante e interessante, um tempo em que as crianças estavam entregues a si próprias, permaneciam todos os dias a fazer a mesma tarefa o que lhes causava cansaço e originava muitas vezes conflitos entre os pares.

O educador enquanto gestor do currículo, mediador e responsável pela planificação da rotina, deve reconhecer que o momento do acolhimento é um momento importante e que tem que ser pensado e planificado como qualquer outro momento da rotina. Tem que ser um momento em que adultos e crianças tenham as condições para que aconteçam

transições tranquilas, em espaços adequados com materias desafiadores, com os adultos necessários para que quem chega, criança e família, e quem está tenha direito a um inicio de dia feliz, num ambiente que proporcione bem-estar e as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem.

Capítulo IV - As conceções das educadoras cooperantes

Neste ponto apresento as conceções das educadoras cooperantes sobre o momento do acolhimento. Foi passado um questionário às duas educadoras cooperantes, posteriormente realizei a análise de conteúdo às respostas obtidas e fiz uma triangulação entre o que as educadoras responderam e o que observei

Ao realizar os inquéritos por questionário a minha intenção foi perceber as conceções das educadoras cooperantes, quais as suas intencionalidades na planificação do acolhimento, assim como perceber como organizam o trabalho com a equipa pedagógica e as famílias neste momento.

Os inquéritos foram disponibilizados às educadoras cooperantes em papel e via e-mail, no entanto as respostas das educadoras cooperantes foram devolvidas por e-mail. A educadora cooperante de jardim de infância respondeu de forma mais célere do que a educadora cooperante de creche, no entanto ambas se disponibilizaram para mais esclarecimentos.

Analisando as respostas de ambas as educadoras constatei que têm conceções semelhantes acerca do momento do acolhimento. A educadora A (educadora de creche) refere que "o momento do acolhimento merece toda a atenção por parte do educador pois é fundamental que a criança se sinta bem recebida\acolhida (…) para que a separação da família seja o mais tranquila possível". Já a educadora B (educadora de jardim de infância), refere que "o momento do acolhimento é o primeiro contacto do dia com a criança e a sua família. Deve ser realizado num espaço acolhedor, de forma calorosa e tranquila, proporcionando a segurança necessária".

Esta ideia vai ao encontro do referido no Manual de Processos Chave Creche da Segurança Social (2010) que salienta que o educador deve promover laços de segurança e confiança de modo a promover uma melhor adaptação da criança.

Como referem (Post & Hohmann, 2011), o desafio dos educadores para o momento do acolhimento é o de proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança em lhos entregar.

No entanto, na Instituição C, apesar da educadora B, considerar ser importante acolher a criança de forma tranquila, tal não acontecia. O acolhimento era um momento muito prolongado no tempo, as crianças permaneciam no mesmo espaço e atividades durante um longo período, muitas vezes as crianças e famílias eram recebidas "à pressa" e com pouca atenção da assistente operacional que os recebia.

No que diz respeito ao planeamento do acolhimento Ortiz (2000:6) defende que um bom planeamento do acolhimento garante que este ocorre de forma tranquila para as crianças, para as famílias, para os educadores e todos os que acompanham esta fase importante da vida da criança. Desta forma, o acolhimento deve ser um momento pensado nas crianças o que implica um trabalho do educador com as equipas pedagógicas e com as famílias.

A educadora B refere que o adulto deve estar disponível para tranquilizar as famílias e as crianças adequando o acolhimento às suas necessidades. Apesar de no jardim de infância as crianças já serem mais velhas, o acolhimento da criança e da sua família é tão importante como em creche. No entanto, na instituição C as informações que as famílias tentavam passar à equipa muitas vezes eram passadas de forma confusa, na medida em que o acolhimento não estava a decorrer de forma funcional o que igualmente prejudicava o acolhimento caloroso e tranquilo.

Os adultos que recebem as crianças devem procurar dar espaço e tempo às crianças e às suas famílias para que a transição família\escola ocorra de forma tranquila. Os adultos devem procurar "(…) acolher, aconchegar, procurar oferecer bem-estar, conforto físico e emocional, amparar (…). (Ortiz, 2000: 7), tal não acontecia na instituição C.

Ambas as educadoras referem que uma das intencionalidades do momento do acolhimento é a partilha de informação sobre a criança. A educadora A refere que a família deve passar "*todas as informações necessárias sobre a criança"* já a educadora B refere que é necessário que "*o adulto esteja disponível para receber as informações da família de forma a poder adequar a ação ás necessidades da criança".*

Esta partilha de informação é fundamental para responder às necessidades da criança, Parente (2012: 6), refere que:

> A partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade 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.

Esta ideia é também reforçada por Post e Hohmann (2011) que referem que através da comunicação pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança, da criança.

Em ambos os momentos de estágio, creche e jardim de infância, observei que as educadoras cooperantes, quando estavam presentes no acolhimento, procuravam partilhar informações sobre as crianças às famílias e as famílias também procuravam a equipa pedagógica para darem recados.

No que ao trabalho em equipa diz respeito, a educadora A refere que enquanto um dos membros da equipa está a receber uma criança a outra deve estar centrada nas restantes crianças. No entanto, isto nem sempre é possível, uma vez que existem semanas em que a educadora está sozinha até às 10:30. O facto de haver dias que a educadora A realiza o momento do acolhimento sozinha compromete as intencionalidades educativas delineadas para este momento, na medida em que a educadora tem de dar atenção à criança e à família que chega, assim como as restantes crianças do grupo.

Já a educadora B afirma que o momento do acolhimento "*é preparado pela equipa de forma a minimizar a angústia, a ansiedade e a tristeza (...)"; "A equipa prepara estes momentos em reunião de sala definindo estratégias que facilitem estes momentos".*

A educadora B refere que o momento do acolhimento deve ser pensado de forma a minimizar os efeitos negativos desta separação. E foi isso mesmo que observei ao longo do estágio, sempre que havia reunião de equipa de sala a educadora procurava ouvir as assistentes operacionais e perceber como decorria o acolhimento e o que poderiam fazer para o melhorar. Considero que esta constante reflexão é fundamental para que o acolhimento seja um momento tranquilo tanto para as crianças, para as famílias como para as equipas. Para que isto aconteça, requer que o educador e restante equipa pedagógica pense que "o processo de inserção requer um ambiente cuidadosamente planejado e preparado, que transmita mensagens imediatas de acolhimento e respeito a criança e famílias" (Bove, 2002, cit por Holz, 2012: 136).

Para isso é necessário que a equipa pedagógica planifiquem o acolhimento "às crianças e seus familiares de forma a promover o conhecimento e confiança mútua, buscando ainda favorecer (…) o estabelecimento de vínculos entre os familiares e as educadoras" (Amorim, Vitoria, & Rossetti-Ferreira, 2000: 123).

Relativamente à planificação do acolhimento com as famílias a educadora A refere que *"no início do ano letivo e antes de receber as crianças, tenho uma reunião onde falo um pouco sobre a adaptação e defino algumas estratégias facilitadoras do processo de separação / adaptação da criança, entrego um documento escrito a cada família com o registo de algumas destas estratégias"*.

É fundamental este primeiro contato com as famílias pois tal como refere Simões (2009: 41) "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".

Desta forma, a conversa e definição de estratégias em conjunto com as famílias permite que a equipa pedagógica responda de forma mais próxima aos interesses e necessidades das crianças. Esta ideia é defendida por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008 cit por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013: 68), que defendem que a construção de laços é concebida enquanto tarefa central do educador num clima de respeito pelas especificidades de cada contexto familiar, visando o conhecimento mútuo.

Já a educadora B refere que *"Com as famílias é importante ser sincero referindo como realmente a criança esteve (se chorou, se comeu bem....) de forma a conquistar a confiança das famílias e proporcionar uma maior segurança e reduzir a ansiedade"*.

Pelo que observei nos períodos de estágio a equipa pedagógica procurava esclarecer as dúvidas aos familiares e transmitirem informações sobre as crianças o que é fundamental para a conquista da confiança e de tranquilidade no momento da separação. Desta forma, a equipa pedagógica deve procurar criar "um clima apoiante de envolvimento familiar (…) caracterizado pela partilha de controlo, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias" (Hohmann& Weikart, 2004: 104).

No que diz respeito às dificuldades inerentes ao momento do acolhimento ambas as educadoras referem que é o facto que receberem as crianças sozinhas e todas elas precisarem de atenção.

No caso do estágio em jardim de infância a entrada da criança na sala era antecipada de modo a que o restante grupo não estivesse muito tempo sozinho e os recados ficavam registados numa folha que se encontrava na sala.

Já a educadora A tentava incluir o restante grupo no acolhimento da criança que chega, pedindo que venham ver o amigo que chegou ou permitindo a entrada e permanência dos pais na sala, por exemplo. Isto torna o acolhimento igualmente tranquilo para a criança que chega e para o grupo que já se encontra na sala, como refere Corrêa (2008 cit por Oliveira, 2018: 148).

Para solucionar estas dificuldades a educadora A refere que passaria por *"tentar que a direção perceba como é importante estarmos 2 pessoas na sala de manhã, à chegada das crianças"* e a educadora B refere que a solução seria desenvolver "(…) *documentos onde as famílias podem registar alguns recados, nomeadamente os medicamentos a tomar, os recados da família para a escola...."*

Na minha perspetiva a realização destes documentos acaba por dificultar a relação com as famílias, uma vez que se diminui a comunicação entre a equipa e as famílias, e passa a ser tudo escrito. Em educação de infância a comunicação é o meio pelo qual se fortalece a relação entre as equipas e as famílias e é importante não só para ajudar os pais a entender as políticas e práticas da instituição como a conhecer mais a criança e a família. Ou seja, o mais importante é usar a comunicação para construir uma relação com a família. (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014: 301).

Pelo que considero que o mais pertinente para solucionar e ultrapassar estas dificuldades seria uma reorganização nos horários do pessoal, de forma a que no momento do acolhimento estejam sempre presentes dois adultos na sala.

Capítulo V – Considerações Finais

Neste capítulo reflito sobre o percurso realizado na elaboração deste projeto de Investigação referindo as minhas dificuldades, superações e aprendizagens.

Considero que os momentos de estágio em creche e em jardim de infância me fizeram crescer a nível pessoal e me ajudaram a construir a minha identidade profissional.

Como já foi referido, a escolha da temática foi definida, no primeiro momento de estágio em creche, após observar e refletir sobre o momento do acolhimento, a transição família\escola e o trabalho da equipa pedagógica neste momento. Inicialmente ponderei em abordar a temática da adaptação na creche e no jardim de infância, mas após várias reflexões com a educadora cooperante e orientadora de estágio conclui que as observações que tinha realizado se identificavam mais com o momento da rotina que é o acolhimento e como este se realizava na instituição.

Quando escolhi esta temática ainda só conhecia o contexto de creche, no entanto decidi trabalhá-lo por ser um tema transversal tanto à creche como ao jardim de infância.

Através deste estudo procurei perceber como é que os educadores e as equipas pedagógicas planificam o momento do acolhimento, quais as estratégias utilizadas neste momento e como envolvem as famílias e as crianças neste momento crucial da rotina. Assim defini a seguinte questão-problema: ***"Como otimizar o momento de acolhimento na Creche e no Jardim de Infância?".***

Para responder a esta questão recorri às observações realizadas nos momentos de estágio, às reflexões realizadas individualmente e em conjunto com a educadora cooperante e com a orientadora de estágio, às conceções das educadoras cooperantes através dos inquéritos por questionário, aos projetos educativos das instituições e projetos de sala, e por fim autores que referem a importância do momento do acolhimento.

Todas as crianças são diferentes, únicas e com caraterísticas próprias, por isso cada uma reage de uma forma diferente à separação da família, pelo que cabe ao educador de infância arranjar estratégias para otimizar o momento do acolhimento e situações de angústia da separação. Estas estratégias devem ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança e das famílias. No entanto, independentemente das diferentes estratégias que são mobilizadas pelo educador e restante equipa pedagógica é importante que, como defende Andrade, (2016: 20) o acolhimento faça a criança sentir-se bem,

segura, cuidada, querida e protegida, diante de toda e qualquer situação dentro do ambiente escolar.

Ao longo das intervenções realizadas nos períodos de estágio tentei promover uma transição casa-creche/jardim de infância tranquila, assegurando o bem-estar, segurança e tranquilidade das crianças e das suas famílias e adotar estratégias (dar colo, ir à janela fazer a despedida, uso de bolas de sabão, ver fotografias da família…), que se adaptassem às caraterísticas, interesses e necessidades de cada criança.

No decorrer destes estágios, e de acordo com as minhas intervenções, observações e reflexões percebi que o momento do acolhimento é um momento delicado para a criança, para a equipa pedagógica e para as famílias. Como tal, torna-se crucial que o adulto assuma uma postura atenta, disponível e tranquila, o que implica que a forma como se recebe e aborda a criança aquando da sua chegada seja suscetível de promover calma e segurança, proporcionando-lhe momentos de despedida da família e explicando-lhe o que está a acontecer.

Para se garantir a qualidade do acolhimento e o bem-estar da criança e da sua família é fundamental dar tempo à criança explicando-lhe o que se vai passar na sua rotina na escola.

Durante os momentos de estágio observei e percebi que é no contexto de creche que as crianças e as famílias se sentem mais angustiadas no momento da separação, porque as crianças são mais pequenas e consequentemente reagem à separação de acordo com as características do seu desenvolvimento. Estes sentimentos também aconteciam no contexto de jardim de infância, no entanto de forma menos recorrente.

O momento do acolhimento prossupõe a participação e envolvimento das famílias como forma de otimização do momento. As famílias ao envolverem-se irão participar no trabalho realizado pela equipa pedagógica ao mesmo tempo que vão aprendendo a confiar na mesma. A relação que se estabelece entre a equipa e as famílias é importante, na medida em que nos permite, enquanto educadores, ter um conhecimento mais próximo da realidade das crianças, das suas caraterísticas, interesses e necessidades.

Neste sentido, a atitude e envolvimento das equipas pedagógicas no acolhimento também é imprescindível, na medida em que estes devem transmitir confiança, segurança e tranquilidade às crianças e às famílias.

O acolhimento, na minha opinião deve ser, sempre que possível, realizado pelo adulto de referência da criança pois facilita a sua chegada, a separação do familiar e consequentemente o seu dia na instituição.

Em suma, e de forma a responder à questão de Investigação-ação, compreendi que o momento do acolhimento é um momento muito importante da rotina e que é essencial planear e organizá-lo, pensando na criança e na sua família de forma a proporcionar um ambiente calmo, facilitador de relações estáveis que promovam a confiança, o bem-estar e segurança que a criança e sua família precisam no momento da chegada à instituição. Compreendi também que todos os elementos da equipa pedagógica, têm que estar mobilizados e preparados para que este momento da rotina seja coerente e consistente, em que o adulto que recebe a criança e a família seja solicito e apoie os sentimentos de angústia que crianças e famílias possam expressar. Que sejam capazes de responder aos interesses e necessidades das crianças.

Durante o desenvolvimento do projeto senti algumas inseguranças e dificuldades, nomeadamente no que diz respeito às intervenções. Numa primeira fase quando pensava em intervenções pensava em algo planificado à priori. No entanto, logo no primeiro momento de estágio, e após a escolha da temática, percebi que o educador de infância pode definir intencionalidades para um determinado momento e planificá-lo, neste caso o acolhimento, no entanto as intervenções não têm de ser necessariamente só planificadas, estas podem ocorrer de forma espontânea conforme a necessidade do momento, foi desta forma que compreendi o que é *agir na urgência e decidir na incerteza* (Perrenoud, 2008).

Desta forma, grande parte das intervenções realizadas ao longo do projeto foram intervenções espontâneas baseadas nas necessidades das crianças no momento da sua chegada à instituição. A resposta tanto podia passar por pegar na criança ao colo durante um momento, por não despir o casaco de imediato, por deixar a criança com os seus pertences dando tempo à criança para se sentir segura, entre outras.

A educadora cooperante de creche sempre foi uma grande ajuda tanto na minha integração na instituição, como na integração na sala e no trabalho com as crianças, com a equipa pedagógica e as suas famílias. A educadora mostrou-se sempre disponível para me ajudar e apoiar e refletimos muito sobre o momento do acolhimento. No início esta acompanhava-me nas minhas intervenções, no momento da chegada da criança à creche, como elemento securizante, ou seja, ela acompanhava as minhas intervenções de forma a

que eu percebesse que ela estava lá para me apoiar e acalmar, sendo que quando sentiu que eu estava mais segura passou a distanciar-se mais.

A educadora cooperante de jardim de infância mostrou-se um pouco reticente relativamente ao tema do projeto, porque o acolhimento era realizado pelas assistentes operacionais e porque na sua opinião este momento corria bem. No entanto, e como verifiquei, que existiam lacunas neste momento da rotina refleti sobre como a melhorar, de forma a que o momento do acolhimento fosse um momento tranquilo para a equipa e para as crianças. Contudo, e apesar das diferentes perspetivas sobre a temática, ambas as educadoras apoiaram nas minhas intervenções, assim como as assistentes operacionais de sala e de instituição, respeitando sempre a minha individualidade e conceção sobre o acolhimento.

Como aspeto positivo, e que considero que foi fundamental durante a realização do projeto e respetivas intervenções, destaco a relação com as famílias. Tanto em creche como em jardim de infância, desde o primeiro dia que as educadoras cooperantes me apresentaram às famílias como mais um elemento da equipa, o que facilitou a relação. E ainda a capacidade de refletir sobre as observações realizadas que me permitiram recolher informações sobre os grupos de crianças, as crianças individualmente, as suas necessidades e interesses.

Ao longo do mestrado e da realização deste projeto adquiri e desenvolvi algumas capacidades fundamentais para o trabalho de um educador de infância, são eles o questionamento, a observação e a reflexão crítica que me permitiram ao longo de todo o percurso perceber e envolver-me nos contextos, refletir sobre a prática para ser capaz de a teorizar e pensar em intervenções que proporcionassem mudanças. Estar atenta à prática e melhorá-la em prole das crianças, proporcionando ambientes desafiadores, propícios ao desenvolvimento e aprendizagem.

Retomando algumas das dificuldades e obstáculos que enfrentei ao longo da realização do projeto, importa referir que após o término do mestrado sentia-me muito motivada na realização do projeto, no entanto comecei a sentir dificuldades em encontrar autores de referência sobre a temática do acolhimento o que me levou muitas vezes, ao longo do percurso, a questionar se teria feito bem em escolher esta temática. Hoje, que chego ao fim da realização deste projeto sei que valeu a pena porque não foi fácil, mas permitiu-me crescer e enfrentar a adversidade, ao mesmo tempo que me permitiu construir

conhecimento sobre a rotina na educação de infância e a importância do momento do acolhimento.

Apesar deste obstáculo nunca desisti e fui fazendo o melhor que podia e sabia, no entanto, após dois meses de terminar a parte curricular do mestrado, comecei a trabalhar como educadora de infância numa instituição com um grupo de 2/3 anos e achei que era possível conciliar a vida profissional com a vida académica. No entanto, isso não se verificou, pois, o início da profissão revelou-se uma fase mais difícil do que eu pensava, o que dificultou o investimento e continuidade na construção do Relatório de Projeto de Investigação.

O facto de ter arranjado trabalho como educadora de infância foi para mim fundamental pois permitiu-me vivenciar o ser educador de infância.

A realização do projeto de investigação foi para mim fundamental pois percebi que era capaz de me superar e enfrentar a adversidade, mas acima de tudo percebi que ser educador de infância é um desafio, ser educador de infância é complexo e desafiante (Figueira: 1998: 69). E tal como refere (Moran, 2007):

> o educador não precisa ser "perfeito" para ser um bom profissional. Fará um grande trabalho na medida em que se (…) "revele" sem máscaras, jogos. Quando se mostre como alguém que está atento a evoluir, a aprender, a ensinar (…) consegue "despertar", estimular, incentivar as melhores qualidades (…) .

Referências Bibilográficas

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

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Páticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Alves, M. G., & Azevedo, N. (2010). Introdução - (Re) pensando a investigação em educação. Em M. G. Alves, & N. Azevedo, *Investigar em educação - desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo Multi-referenciado* (pp. 1-31).

Amorim, K. d., Vitoria, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (março de 2000). Rede de significações: prespectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa, 109*, pp. 115-144.

Andrade, M. I. (2016). *O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil.* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barros, S., Cadima, J., Pessanha, M., Peixoto, C., Coelho, V., Pinto, A. I., & Byant, D. M. (janeiro\abril de 2019). Transição de bebés para a creche: contributos da investigação para a prática. *Cadernos de Educação de Infânca*, pp. 9-22.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação - um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação.* Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 13*(2), pp. 345-479.

Fernandes, M. (2011). *O Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades.* Minho: Universidade do Minho.

Figueira, M. C. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 69-70.

Folque, M. (2014). *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.* Lisboa: Celta Editora.

Godoy, B. (3 de novembro de 2010). *Acolhimento e Adaptação na Educação Infantil*. Obtido em 12 de março de 2018, de Para além do cuidar: http://paraalmdocuidar-educaoinfantil.blogspot.pt/2010/11/acolhimento-e-adaptacao-na-educacao.html

Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. Em M. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-52). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche .* Porto Alegre : AMGH.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holz, R. E. (2012). O período de inserção de um bebê na creche: uma aproximação em um grupo já constituído. Em A. S. Coutinho, E. M. Gastaldi, G. Day, V. P. Cecconi, & V. W. Durli, *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional.* Editora Nova Harmonia.

ISS, I. (2010). *Manual de Processos-Chave - Creche.* Lisboa: ISS.

Jazques, R. E. (2014). *Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado.* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente.* Porto: ASA.

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

Moran, J. (2007). Pesquisador, Professor, Conferencista e Orientador de projetos inovadores na educação. Em J. Moran, *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (pp. 74-81).

Oliveira, S. C. (2018). *O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DAS FAMÍLIAS E DOS EDUCADORES DA INFÂNCIa.* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: participação e diversidade.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: participação e diversidade.* Porto: Porto Editora.

Ortiz, C. (janeiro de 2000). Entre adaptar-se e ser acolhido. *Revista Avisa Lá*, pp. 6-7.

Ortiz, C. (01 de março de 2010). *Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição.* (A. e. instituição., Editor) Obtido em 05 de maio de 2019, de Revista nova escola: http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf

Pantalena, E. S. (2010). *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

Perrenoud, P. (2008). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* São Paulo: Artmed.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches - uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche.* Porto: Porto Editora.

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

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Simões, A. (2009). A colaboração jardim de infância, família e comunidade? *Caderno de Educação de Infância, 86*, pp. 40-42.

Social, S. (2010). *Manual de processos-chave creche.* Lisboa: ISI.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: prática educativa de Ana.* Porto: Porto Editora.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2010). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infânica. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1059). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infanti.* Rio Tinto: ASA.

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

Apêndices

Apêndice I – Questionário das educadoras cooperantes

Educadora Creche

Inquérito por questionário

O presente questionário é um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação, no âmbito Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja temática é O momento do acolhimento em creche e jardim de infância.

Este questionário irá permitir-me compreender as conceções das educadoras cooperantes sobre o momento do acolhimento. As respostas são importantes para a concretização do meu Relatório Final de Mestrado.

Questões

1. Quantos anos de serviço tem?

16 anos

2. Há quantos anos trabalha em creche?

2 anos no Colégio X e 9 na creche atual =11 anos em creche

3. Qual é a sua conceção sobre o momento do acolhimento?

O momento do acolhimento merece toda a atenção por parte do educador, pois é fundamental que a criança se sinta bem recebida/acolhida e que lhe seja dada toda a atenção necessária para que a separação da família seja o mais tranquilo possível.

4. Quais as intencionalidades educativas subjacentes na organização do momento do acolhimento?

O bem – estar da criança e da família, receber e dar (por vezes não vejo as famílias ao final do dia) todas as informações necessárias sobre a criança (articulação creche-familia-creche)

5. Como prepara, com a equipa da sala e com as famílias, o momento do acolhimento?

Com as famílias no início do ano letivo e antes de receber as crianças, tenho uma reunião onde falo um pouco sobre a adaptação e defino algumas estratégias facilitadoras do processo de separação / adaptação da criança, entrego um documento escrito a cada

família com o registo de algumas destas estratégias, com a equipa partilho algumas ideias chave de como é fundamental sermos profissionais e atentos às necessidades das crianças neste momento não esquecendo que o nosso principal objetivo é que as crianças fiquem tranquilas. Por exemplo: Se eu percebo que uma criança com dificuldades em separar – se da família fica tranquila se a receber com bolinhas de sabão porque não o fazer. Também combino com a equipa que se uma de nós está a receber uma determinada criança que acabou de chegar a outra deve estar mais centrada nas restantes crianças que já estão na sala e que também elas precisam de atenção (rentabilização dos recursos humanos).

6. Quais as principais dificuldades sentidas no momento do acolhimento?

Quando estou sozinha tendo em conta que a minha auxiliar tem semanas que entra as 10h30m.(recursos humanos)

7. O que pode fazer para melhorar as dificuldades sentidas o momento do acolhimento?

Tentar que a direção perceba como é importante estarmos 2 pessoas na sala de manhã, à chegada das crianças

Obrigada pela disponibilidade e colaboração

Ana Margarida Pereira

Educadora Jardim de Infância

Inquérito por questionário

O presente questionário é um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação, no âmbito Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja temática é O momento do acolhimento em creche e jardim de infância.

Este questionário irá permitir-me compreender as conceções das educadoras cooperantes sobre o momento do acolhimento. As respostas são importantes para a concretização do meu Relatório Final de Mestrado.

Questões

1. Quantos anos de serviço tem?

Neste momento tenho 18 anos de serviço em educação de infância.

2. Há quantos anos trabalha em jardim de infância?

Trabalho em JI há 5 anos.

3. Qual é a sua conceção sobre o momento do acolhimento?

O momento do acolhimento é o primeiro contato do dia com a criança e a sua família. Deve ser realizado num espaço acolhedor, de forma calorosa e tranquila, proporcionando a segurança necessária a este momento de separação. Sempre que possível este momento deve ser realizado por um adulto da sala.

4. Quais as intencionalidades educativas subjacentes na organização do momento do acolhimento?

O momento do acolhimento é preparado pela equipa de forma a minimizar a angustia, a ansiedade e a tristeza que poderá surgir por parte da criança e até mesmo das famílias. Sempre que possível o adulto da sala recebe a criança de forma calorosa, tranquilizando a criança e os pais, avós...

É importante também que o adulto esteja disponível para receber as informações da família de forma a poder adequar a ação ás necessidades da criança.

5. Como prepara, com a equipa da sala e com as famílias, o momento do acolhimento?

A equipa prepara estes momentos em reunião de sala definindo estratégias que facilitem estes momentos. Com a famílias é importante ser sincero referindo como realmente a criança esteve (se chorou, se comeu bem....) de forma a conquistar a confiança das famílias e proporcionar uma maior segurança e reduzir a ansiedade.

6. Quais as principais dificuldades sentidas no momento do acolhimento?

A maior dificuldade é sentida quando está uma pessoa sozinha a receber as crianças se houver várias crianças a precisar de um conforto, um colinho ....

Também se torna complicado receber vários recados ao mesmo tempo por parte das famílias.

7. O que pode fazer para melhorar as dificuldades sentidas o momento do acolhimento?

Para minimizar as dificuldades tentamos que o período que está um adulto apenas a receber as crianças seja o mais curto possível. Também desenvolvemos alguns documentos onde as famílias podem registar alguns recados, nomeadamente os medicamentos a tomar, os recados da família para a escola....

Obrigada pela disponibilidade e colaboração

Ana Margarida Pereira

Apêndice II – Análise de Conteúdo dos Questionários passados às educadoras cooperantes

Categoria	Educadora A	Educadora B
Conceção sobre o momento do acolhimento	*"O momento do acolhimento merece toda a atenção por parte do educador, pois é fundamental que a criança se sinta bem recebida/acolhida e que lhe seja dada toda a atenção necessária para que a separação da família seja o mais tranquilo possível."*	*"O momento do acolhimento é o primeiro contato do dia com a criança e a sua família. Deve ser realizado num espaço acolhedor, de forma calorosa e tranquila, proporcionando a segurança necessária a este momento de separação. Sempre que possível este momento deve ser realizado por um adulto da sala."*
Intencionalidades educativas subjacentes à organização do momento do acolhimento	*"O bem – estar da criança e da família, receber e dar (...)todas as informações necessárias sobre a criança (articulação creche-familia-creche)"*	*"Sempre que possível o adulto da sala recebe a criança de forma calorosa, tranquilizando a criança e os pais, avós..."* *"É importante também que o adulto esteja disponível para receber as informações da família de forma a poder adequar a ação ás necessidades da criança"*

Trabalho com a equipa de sala e com as famílias	*"Com as famílias no início do ano letivo e antes de receber as crianças, tenho uma reunião onde falo um pouco sobre a adaptação e defino algumas estratégias facilitadoras do processo de separação / adaptação da criança, entrego um documento escrito a cada família com o registo de algumas destas estratégias, com a equipa partilho algumas ideias chave de como é fundamental sermos profissionais e atentos às necessidades das crianças neste momento não esquecendo que o nosso principal objetivo é que as crianças fiquem tranquilas."* *"Também combino com a equipa que se uma de nós está a receber uma determinada criança que acabou de chegar a outra deve estar mais centrada nas restantes crianças que já estão na sala e que também elas*	*"O momento do acolhimento é preparado pela equipa de forma a minimizar a angustia, a ansiedade e a tristeza que poderá surgir por parte da criança e até mesmo das famílias."* *"A equipa prepara estes momentos em reunião de sala definindo estratégias que facilitem estes momentos"* *"Com a famílias é importante ser sincero referindo como realmente a criança esteve (se chorou, se comeu bem....) de forma a conquistar a confiança das famílias e proporcionar uma maior segurança e reduzir a ansiedade."*

	precisam de atenção (rentabilização dos recursos humanos).”	
Principais dificuldades	*“Quando estou sozinha tendo em conta que a minha auxiliar tem semanas que entra as 10h30m.(recursos humanos)”*	*“A maior dificuldade é sentida quando está uma pessoa sozinha a receber as crianças se houver várias crianças a precisar de um conforto, um colinho....”* *“Também se torna complicado receber vários recados ao mesmo tempo por parte das famílias.”*
Propostas de melhoria	*“Tentar que a direção perceba como é importante estarmos 2 pessoas na sala de manhã, à chegada das crianças”*	*“Para minimizar as dificuldades tentamos que o período que está um adulto apenas a receber as crianças seja o mais curto possível. Também desenvolvemos alguns documentos onde as famílias podem registar alguns recados, nomeadamente os medicamentos a tomar, os recados da família para a escola....”*