



Sara Raquel Faleiro Santana

**A Adaptação e os Objetos
Transicionais em Creche e em
Jardim-de-Infância**

Nº 150139025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2016/2017

**Relatório do Projeto de
Investigação**

(versão definitiva)

Junho de 2017

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ângela Lemos.

Arguente: Professora Doutora Ana Francisca Moura.

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro.

Agradecimentos

O término deste Relatório de Projeto de Investigação é muito mais do que significativo para mim, pois relembra-me de que é essencial acreditarmos em nós próprios. A conquista desta etapa serve como uma lembrança de que quando, verdadeiramente, temos paixão por algo e nos dedicamos apesar de todas as dúvidas, inseguranças e provações, conseguimos chegar até onde tanto sonhámos.

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a crescer e a acreditar, indubitavelmente, na possibilidade de alcançar esta meta final.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha mãe e às minhas irmãs, em especial à minha mãe, que representa a minha vida e a minha esperança num mundo melhor. Sem ela e sem as memórias ternurentas vivenciadas e comumente partilhadas nos meus primeiros anos de vida, nada disto seria possível.

Aos meus sobrinhos, Isaac, Josué, Rafael, Miguel e Gabriel por me ensinarem o significado de ser uma “tia babada”. Agradeço-lhes por todo o amor, confiança e ternura.

À minha “Didi” linda e crescida, a pessoa responsável por fazer nascer este sonho no meu coração. Apesar da sua fragilidade e tenra idade, agradeço-lhe por tudo o que me ensinou, todo o seu carinho e a sua sensibilidade indescritível. Com ela sorri, brinquei, chorei e aprendi a ver a vida com uma maior simplicidade e pureza numa altura tão difícil para mim. Brincar às barbies, alimentar-lhe, acalantar a sua tristeza e alegrar os seus dias fez-me renascer como ser humano. O seu abraço e a sua afeição no dia em que me disse: “*Não chores. As meninas grandes não choram*”, nunca me abandonou e deu-me força para continuar a acreditar nos milagres da vida.

Aos *amigos de sempre*, Rúben, Miguel, Marta e Maxim. O meu enorme agradecimento por toda a preocupação, motivação e apoio incondicional.

Ao Dário, por ser uma luz na minha vida. Agradeço-lhe pela amizade, pelo amor e por acreditar sempre em mim e me impedir de duvidar das minhas capacidades nos momentos mais conturbados.

À Carina, Tânia e Joana, colegas e amigas, por toda a força, ajuda, incentivo e companheirismo na luta pelo mesmo sonho compartilhado. Agradeço-lhes, essencialmente, pelas pessoas espetaculares que são.

A todos os professores, que contribuíram significativamente para a minha formação através do seu trabalho, dos seus conhecimentos e das suas experiências partilhadas.

O meu especial agradecimento ao Professor Doutor Augusto Pinheiro, por toda a colaboração neste trabalho assim como por todos os valores transmitidos, por todas as advertências, sugestões e, sobretudo, por todo o apoio e sabedoria transmitida nas suas palavras. Agradeço-lhe por ajudar-me a enriquecer grandemente o meu trabalho.

Agradeço à professora Sofia, orientadora de estágio, pela sua disponibilidade, o seu apoio e pelos saberes transmitidos.

Também agradeço ao professor Filipe Fialho, orientador de estágio, por ter sempre um sorriso nos lábios e uma compreensão incondicional perante as minhas dificuldades e os meus tropeços ao longo deste percurso. Para mim, tornou-se mais fácil crescer, fortalecer a minha motivação e a minha autoestima ao observar e receber tamanha fé, alegria e boa vontade.

Às educadoras cooperantes de creche e jardim-de-infância, por me acolherem nas suas salas de braços abertos. Agradeço, igualmente, a partilha de informações, o conhecimento divulgado, a compreensão e a disponibilidade.

Às crianças que tive a oportunidade de conhecer e de conviver durante os estágios. Elas são, inquestionavelmente, o melhor que existe no mundo. Agradeço-lhes pelas vivências incluindo os diálogos, as brincadeiras, os abraços e os beijinhos. Agradeço-lhes, ainda, pela confiança, por me fazerem sentir amada e por me permitirem fazer parte do seu mundo.

A todos, o meu genuíno agradecimento.

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como finalidade a compreensão do processo de adaptação e da relação com os objetos transicionais em contextos de creche e jardim-de-infância e a tentativa de discernir e aplicar modalidades e dispositivos de intervenção que permitam otimizar o processo de adaptação das crianças à creche e ao jardim-de-infância.

Consequentemente, este estudo procurou refletir sobre determinadas atitudes e estratégias pedagógicas que podem ser implementadas pela equipa pedagógica de modo a atenuar a angústia de separação vivenciada pelas crianças e suas famílias, a forma como as crianças e os pais devem ser acolhidos nas instituições e como facilitar este processo para que as crianças se sintam bem-vindas, seguras e felizes na ausência temporária do contexto familiar.

A metodologia utilizada na realização deste projeto foi a Investigação-Ação, enquadrada na Investigação Qualitativa onde se insere o Paradigma Interpretativo. Neste sentido, foram utilizados vários dispositivos de recolha e análise de informação: a observação participante, as notas de campo, as entrevistas às educadoras, os registos fotográficos e a análise documental dos projetos pedagógicos de sala.

Por último, o projeto relata de forma detalhada as observações, vivências e sentimentos provenientes das experiências ocorridas em ambos os contextos de estágio: creche e jardim-de-infância. Além disso, descreve minuciosamente a minha intervenção enquanto estagiária, assim como as intervenções das educadoras cooperantes e as consequentes reflexões das suas atitudes pedagógicas respeitante ao processo de adaptação das crianças.

Palavras-Chave: Adaptação; Objeto Transicional; Vinculação (*Attachment*); Ligação (*Bonding*); Angústia de Separação; Felicidade.

Abstract

This Research Project Report aims to understand the process of child's adaptation and the relation with transitional objects in the contexts of nursery and kindergarten.

This study sought to reflect about certain attitudes and pedagogical strategies that can be implemented by the pedagogical team so to attenuate the separation anxiety experienced by the children and their families, the way children and their parents must be welcomed in the institutions and how to facilitate this process for children to feel welcomed, safe and happy in the temporary absence of the family context.

Conducting methodology used in this project was the Research-Action methodology, framed to Qualitative Research where is inserted the Interpretive Paradigm. In this sense, several devices were used to collect and analyse the information collected: Participant observation, field notes, the interviews with educators, photographic records and the document analysis of the pedagogical project room.

Finally, the project reports in detail the observations, experiences and feelings from the experiences that occurred in both the internship contexts: nursery and kindergarten. Moreover, it describes my intervention in detail as a trainee, as well as the interventions of the cooperating educators and the consequent reflections of their pedagogical attitudes concerning the process of adaptation of children.

Keywords: Adaptation; Transitional Object; Binding (Attachment); Link (Bonding); Separation Anxiety; Happiness.

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract	6
Introdução.....	9
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência	14
1. Conceito de Adaptação	15
2. Conceito de Objeto Transicional.....	16
3. Os adultos e as estruturas envolventes no processo de adaptação	18
3.1 As Crianças nas Instituições Educativas.....	18
3.2 As Famílias	20
3.3 As Equipas educativas e pedagógicas.....	22
4. Conceitos-chave no processo de adaptação	24
4.1 Vinculação (Attachment).....	24
4.2 Ligação (Bonding).....	26
4.3 Angústia de Separação.....	27
4.4 Felicidade.....	28
Capítulo II - Metodologia do Estudo.....	29
1 Investigação Qualitativa	29
2 Investigação-Ação.....	31
3 Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise de informação ...	34
3.1 Observação participante.....	35
3.2 Notas de Campo.....	35
3.3 Entrevistas às educadoras	36
3.4 Guiões das Entrevistas	36

3.5	Reflexão sobre as Entrevistas	39
3.6	Procedimento da análise de conteúdo das entrevistas	40
3.7	Registo multimédia - Fotografias	40
3.8	Análise Documental.....	41
3.9	Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção	41
4	Descrição dos contextos de estágio.....	41
4.1	Contexto de Creche - Instituição A	42
4.1.1	Caraterização do grupo: primeiro momento de estágio	45
4.1.2	Caraterização do grupo: segundo momento de estágio.....	47
4.1.3	Aspetos Variantes e Invariantes	48
4.2	Contexto de Jardim-de-Infância – Instituição B.....	49
4.2.1	Caraterização do grupo: primeiro momento de estágio	50
4.2.2	Caraterização do grupo: segundo momento de estágio.....	51
4.2.3	Aspetos Variantes e Invariantes	52
Capítulo III - Apresentação e Interpretação da Intervenção.....		53
1	Análise do conteúdo das respostas fornecidas pelas educadoras cooperantes em situação de entrevista	55
2	Contexto de creche – Instituição A	76
2.1	Episódios observados: primeiro momento de estágio	76
2.2	Episódios observados: segundo momento de estágio.....	85
2.3	A minha intervenção.....	92
3	Contexto de jardim-de-infância – Instituição B	96
3.1	Episódios observados: primeiro momento de estágio	96
3.2	Episódios observados: segundo momento de estágio.....	105
3.3	A minha intervenção.....	111
Considerações Globais		115
Referências Bibliográficas		127
Apêndices		132

Introdução

O presente Relatório do Projeto de Investigação foi realizado com base nas minhas observações, experiências, registos e intervenções desenvolvidas no decorrer de dois contextos de estágio (creche e jardim-de-infância) cumpridos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

As motivações pessoais para a escolha deste tema foram diversas, desde o facto de saber o quão importante é para os educadores estarem preparados e saberem intervir adequadamente durante o processo de adaptação das crianças, ajudando-as a minimizar a angústia provida pela ausência física dos pais. No entanto, a minha primeira motivação pessoal foi ao encontro da minha vivência pessoal na entrada do jardim-de-infância.

Tendo eu sido uma criança tímida e com uma imaginação muito fértil, criadora de efabulações e monstros inexistentes, recordo que quando tinha os meus tenros três anos de idade, fui levada pela mão da minha mãe e da minha irmã mais velha, para um jardim-de-infância relativamente perto de casa. Este jardim-de-infância é um dos contextos educativos no qual tive a oportunidade e o prazer de estagiar e, como é de esperar, tem um grande valor sentimental para mim.

Foi nesta fase da minha vida que a chupeta deixou de permanecer comigo, pois caiu da janela da sala da minha casa. A minha mãe aproveitou o acidente e inventou a história de que um cão a tinha engolido. Segundo o testemunho da minha mãe e das minhas próprias recordações, depressa comecei a utilizar os dedos das mãos como substitutos da chupeta, especialmente nos momentos de maior tensão e nervosismo.

Detestei o primeiro dia no jardim-de-infância. E todos os outros. Tantas caras novas face às quais eu não sentia qualquer desejo de contato. O nervosismo era devastador. Observava as crianças ao meu redor e sentia um misto de emoções, entre as quais, o medo e a curiosidade. Eu não queria ali estar. Sentia-me abandonada. Mas simultaneamente sentia interesse pelas interações das crianças, observando-as para me inteirar do modo como deveria agir. Anteriormente, eu tinha estado a brincar em casa, sob o olhar atento da minha família e na presença de todos os meus brinquedos, indubitavelmente, bastante familiares para mim.

A partir deste momento, fiz-me sempre acompanhar do meu objeto transicional, um pequeno palhaço, que, na minha imaginação tinha toda a vontade e o prazer de me acompanhar para onde

quer que eu fosse. Este pequeno palhaço, insignificante para muitas pessoas, proveu-me de grande auxílio emocional durante todo esse tempo. Por vezes, olhava-o e recordava a minha zona de conforto, a segurança da minha casa. Desta forma, é-me natural não ser de todo indiferente a este tópico de cariz tão sensível e delicado para as crianças.

O vínculo emocional com a minha mãe era muito forte e recordo-me que, de certa forma, a idolatrava. Durante a fase dos dois e três anos chamava-a pelo nome próprio. Apenas a *minha mãe* me podia ajudar a vestir a roupa, a dar a comida ou mesmo a acompanhar-me e a ir buscar-me ao jardim-de-infância.

A angústia de separação foi fortemente vivenciada por mim durante os anos em que frequentei a instituição. No entanto, e com o passar do tempo, tive oportunidade de criar uma relação de apego com a minha educadora de infância que se chamava Irene. A Irene era uma pessoa que transmitia simpatia e serenidade sempre que me sentia triste ou desprotegida. Sentava-me muitas vezes no seu colo, enquanto as outras crianças exploravam viva e despreocupadamente os materiais da sala.

Rapidamente, a presença da educadora tornou-se insubstituível para mim na instituição. Sempre que a Irene faltava eu chorava e esperneava desesperadamente e a minha mãe tinha de faltar ao trabalho para ficar comigo em casa. Frases como “*A Sara não fica connosco sem a presença da Irene, logo não podemos fazer nada*” eram ditas com frequência pelas auxiliares à minha mãe, que se debatia por outra resposta da equipa pedagógica.

Refletindo sobre esta vivência, consigo compreender que a forma como as restantes profissionais de ação educativa reagiam perante este problema era claramente inadequada. Se uma criança tende a contrariar a sua permanência num determinado contexto educativo, é essencial encontrar soluções mais eficazes que contribuam para o seu bem-estar e que otimizem o seu processo de adaptação.

Uma das lembranças mais vividas e acarinhadas por mim era a de brincar no exterior, pois ficava muito entretida e parecia que o tempo passava mais rapidamente até à hora da minha mãe regressar.

Devido a todas estas experiências e aprendizagens, reiteradas e aprofundadas ao longo da minha formação inicial, atualmente, considero que a adaptação das crianças deve ser cuidadosamente

acompanhada não só pelo (a) educador (a) responsável, mas também pelas famílias que têm um papel muito significativo para o desenvolvimento e para a felicidade das crianças. É, portanto, um fator fundamental para a sua integração a um novo espaço e para o fortalecimento da sua autoestima.

O período de adaptação é necessário e de grande valor para o ajustamento adequado do ser humano a uma mudança da sua vida que é requerida por um contexto físico desconhecido e desafiador. Seguindo esta linha de pensamento, é fundamental a construção de competências cognitivas e emocionais que possam prover respostas face às imprevisibilidades, dificuldades e estímulos do seu dia-a-dia no novo contexto. Este facto é idêntico para as crianças pequenas que, na maioria das vezes, ingressam na aventura que é a sua chegada a um contexto educativo em creche ou jardim-de-infância.

Além da relação afetiva construída com a mãe, as crianças experienciam as suas relações de afeto com os objetos transicionais, estando estes ligados aos primórdios da vida infantil. As transformações graduais observáveis ao longo da manutenção das relações com os objetos transicionais disponibilizam-nos informações pertinentes de como os mesmos contribuem para a formação do ego.

O processo de adaptação é relevante do ponto de vista profissional, pois os educadores devem responder não só às necessidades físicas das crianças, mas também às necessidades emocionais, aceitando e valorizando as suas experiências transicionais, encarando-as como meios de prover segurança emocional no ambiente educativo. Considerando este facto, é importante perceber as experiências transicionais como uma ponte de desenvolvimento cognitivo e social, pois através desta as crianças estabelecem as suas primeiras relações afetivas e experienciam um diferente leque de emoções como o apego, o amor, o ódio ou a necessidade.

Esta temática é transversal a ambos os contextos educativos no sentido em que todas as crianças são diferentes e expressam os seus afetos de várias maneiras. Exemplificando este pensamento, basta pensarmos que uma criança que se encontre pela primeira vez em jardim-de-infância e nunca tenha experienciado uma vivência em creche, poderá sentir maiores dificuldades de adaptação do que uma criança que tenha passado por essa experiência. No entanto, os obstáculos ao processo de adaptação também sofrem variações mediante as características pessoais das crianças e o modo como vivem socialmente com os outros. Deste modo, este processo não se encontra restrito

somente a crianças na primeira infância, logo, não existem restrições para a vinculação aos objetos transicionais.

Este relatório visa expor as contribuições dos fenómenos transicionais para as crianças, nomeadamente no que concerne à segurança emocional provida no processo de separação dos pais e a adaptação num contexto educativo. Pretendo igualmente compreender as relações de cariz subjetivo estabelecidas com estes objetos e o modo como as crianças exploram o espaço educativo de acordo com as emoções vivenciadas num determinado momento. Importa compreender como as crianças desenvolvem a sua maturação emocional relativamente ao desenvolvimento intelectual cognitivo e social, como diferenciam o “Eu” do “Outro”, como alcançam um determinado nível de autonomia tendo como apoio bases exteriores a si próprias.

Creio que é essencial que as crianças se sintam aceites e livres de qualquer pressão proveniente dos adultos de referência para ultrapassarem a fase das experiências transicionais e viverem em sintonia com as rotinas diárias, sem que estejam plenamente preparadas para isso. Ao considerar o acima referido como uma linha orientadora para o projeto de investigação, pretendo responder à seguinte questão de investigação-ação:

“Como otimizar o processo de adaptação das crianças?”

A fim de realizar o projeto de investigação recorri à investigação qualitativa, posicionei-me como observadora-participante e utilizei instrumentos da metodologia da investigação-ação, tais como entrevistas às educadoras de infância, notas de campo, registos fotográficos, análise documental e observações diárias.

Importa realçar que ambos os momentos de estágio decorridos em contexto educativo de creche foram acompanhados por uma educadora cooperante. No entanto, os momentos de estágio realizados em Jardim-de-Infância foram orientados por duas educadoras cooperantes. Posto isto, de modo a fazer uma clara distinção entre as educadoras, no primeiro momento de estágio, a docente é referida por educadora cooperante A e no segundo momento de estágio, a docente é mencionada por educadora cooperante B (cf. Capítulo II – Metodologia do Estudo p. 31).

Seguidamente, são apresentados e analisados o primeiro capítulo desta temática referente ao quadro teórico de referência, o segundo capítulo relativo à metodologia de estudo, o terceiro

capítulo que expõe a apresentação e a interpretação da intervenção, as considerações globais, as referências bibliográficas e, por último, os apêndices.

Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

O crescimento e a qualidade das relações sociais e afetivas das crianças são interligados e influenciados pelo seu *background* familiar, ou seja, pela vinculação da criança à mãe e a capacidade desta em prover respostas adequadas às suas necessidades, ajudando na construção de uma relação de reciprocidade afetiva mediante as suas manifestações.

As relações interpessoais afetuosas e positivas, providas de segurança e apoio promovem o bem-estar geral das crianças e capacitam-nas para o desenvolvimento de relações sociais com os outros que sejam gratificantes e providas de solidez emocional. Contrariamente, as relações interpessoais que careçam de afeto, que sejam desestruturantes e negativas contribuem para desordens psicológicas e dificuldades no estabelecimento de relações sociais saudáveis e íntimas no futuro.

As relações de intimidade e confiança são, deste modo, componentes básicas da natureza humana. Beata Rank (citada por David, 1983) defende que o principal fator que contribui para uma influência no desenvolvimento afetivo da criança é o clima emocional do seu contexto familiar, pois “a capacidade maternal de uma mulher depende mais dos seus sentimentos do que dos seus conhecimentos” (David *in* Rank, 1983: 42). Assim sendo, podemos concluir que o clima emocional que as crianças vivenciam com os seus progenitores é composto, primeiramente, pelos sentimentos destes em relação aos seus filhos. Estes sentimentos providos ou desprovidos de afeto vão, conseqüentemente, determinar a qualidade comportamental das crianças.

Por sua vez, a adaptação das crianças em creche e jardim-de-infância é um processo contínuo e, por vezes, moroso e compete tanto aos pais como aos educadores um conhecimento do desenvolvimento biológico e cognitivo das crianças, flexibilidade na gestão de situações marcadas por imprevisibilidades no comportamento destas e, indubitavelmente, requer uma empatia pelas emoções que experienciam no seu quotidiano.

Para reforçar esta ideia, Brazelton (citado por Portugal, 1998) enfatiza que é fundamental que os educadores estejam atentos não só ao estado do desenvolvimento das crianças, mas, igualmente, às características individuais dos seus pais. Assim sendo, é fundamental que os educadores estabeleçam um elo de confiança e de partilha com os pais e vice-versa. Desta maneira, as crianças que saibam da existência de uma relação harmoniosa entre os progenitores e os profissionais de

educação conseguem com maior facilidade confiar no (a) educador (a) que é posteriormente percebido por estas como o adulto de referência longe do seu contexto familiar.

1. Conceito de Adaptação

A adaptação é um processo complexo e contínuo ao longo da vida em que a criança tenta integrar-se num ambiente educativo não familiar, ou seja, que lhe é estranho.

Inicialmente, os bebés e as crianças podem exibir diversos comportamentos como forma de protesto e inadaptação a um determinado contexto educativo, manifestados através dos choros, os gritos, os sonos alterados, a negação de alimento, a procura da mãe, a ansiedade de separação ou o stress.

Para Dowling é imprescindível,

“(…) a necessidade de os profissionais serem atuantes no apoio às crianças durante os períodos de transição em vez de esperarem pelo momento em que elas demonstrem sinais óbvios de aflição. Algumas crianças comunicam seus sentimentos de aflição ou ansiedade por meio do choro ou, então, recusando-se a sair do lado dos seus pais. Podem ainda, ter dificuldade em concentrar-se ou se sentirem incapazes de fazer coisas que antes faziam. A linguagem corporal da criança é um indicativo dos sinais de infelicidade ou receio” (2000, citado por Paige-Smith & Craft, 2010).

Deste modo, importa que a adaptação das crianças seja realizada gradualmente, tendo como elemento fulcral o ritmo individual de cada criança e a resposta adequada às suas necessidades fisiológicas e sócio emocionais. Os profissionais de educação necessitam de estar disponíveis para compreender as ambivalências vivenciadas pelas crianças e pelos pais, pois não é fácil, particularmente para a mãe, deixar o seu filho(a) aos cuidados de outro adulto.

2. Conceito de Objeto Transicional

Originalmente, o conceito de objeto transicional foi concebido e estudado pelo pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott (1975). Este autor compreendeu que o bebê quando nasce se encontra numa fase de dependência absoluta, pois necessita de cuidados constantes e do afeto maternal para a sua sobrevivência. À medida que o bebê começa a crescer e a amadurecer, inicia a sua adaptação ao meio circundante e começa a desenvolver a noção de que é um ser social exterior à mãe. Conforme começa a perder a necessidade constante dos cuidados maternos, a criança constrói as suas primeiras vivências relativas às experiências transicionais, evoluindo para uma fase de dependência relativa da mãe.

Os objetos transicionais fazem parte dos primórdios da vida infantil e são designados como um objeto predileto de uma criança e são variados podendo ser uma chupeta, uma manta, um ursinho de peluche, etc. Todavia, o autor refere que

“(…) às vezes, não há objeto transicional, à exceção da própria mãe, ou, um bebê pode ser tão perturbado em seu desenvolvimento emocional, que o estado de transição não pode ser fruído, ou, ainda, a sequência dos objetos usados é rompida” (*Idem*, 1975: 18).

Por outro lado, os fenómenos transicionais são constituídos por um conjunto de experiências fundamentais que os bebês vivenciam nos primeiros meses de vida e que remetem quer para os balbucios e gorjeios, movimentos ou comportamentos, quer para o pensamento e para a fantasia. No entanto, no primeiro ano de vida, os bebês não demonstram interesse pela morfologia do objeto, mas sim pela sua delicadeza, textura e maleabilidade. Por se encontrarem na fase oral, os bebês exploram o objeto com a boca para chuchá-lo. Apenas, a partir do segundo ano de idade é que as crianças começam a ter preferências quanto à configuração do seu “companheiro” (Gallino, 1996).

Winnicott definiu os objetos transicionais como sendo a área de experiência intermédia entre o polegar e o ursinho de peluche (Gallino, 1996). Tais objetos são representativos da primeira posse “não-eu” do bebê. Estes objetos são conquistas para os bebês, no sentido em que proporcionam uma sensação de conforto e segurança, do mesmo modo que o uso do polegar. O bebê começa então gradualmente a apropriar-se do seu objeto favorito, manipulando-o e tomando-o como uma

parte de si. Juntos, o bebê e o objeto vão-se relacionando intensamente, afetuosamente e amorosamente através de fenómenos transicionais. A experiência transicional é intersíquica, ou seja, nem totalmente intrapsíquica, nem totalmente extrapsíquica (Winnicott, 1975), e esta experiência com estes objetos permite a reconstrução da relação com a mãe na ausência desta, fortalecendo o seu vínculo emocional, proporcionando uma diminuição da ansiedade e insegurança e um aumentando o sentimento de conforto e de proteção da criança.

Estes objetos são representativos da transição que a criança vivencia, o estado transicional em que se encontra ligada à mãe para o estado em que esta relação é vivida de modo externo, ou seja, separado (Winnicott, 1975). A criança, desta maneira, compreende que é um ser social exterior à mãe. Portanto, é de extrema relevância que as crianças possam sentir a liberdade de trazerem consigo os objetivos transicionais para as instituições educativas onde se encontram, visto estes serem providos de um caráter subjetivo estruturante pelo facto de as recordarem dos seus laços familiares.

Winnicott (1975) referiu que além da satisfação oral proporcionada pelos objetos, importa refletir sobre a importância de outros fatores significativos tais como: a natureza e a localização do objeto, a aptidão da criança em distinguir o objeto como algo exterior a si própria – objeto “não-eu” – a sua capacidade de imaginação e a relação afetiva originada entre a criança e o objeto.

Referindo a importância desta relação emocional com os objetos transicionais, Gallino refere que,

“(…) a longa prática de ter uma relação social com um objecto de amor como o peluche – do qual a criança recebe um sentido de protecção, mas que também se sente estimulada a proteger – pode facilitar as interacções sociais com os outros no futuro: primeiro com os da sua idade, depois com os adultos” (1996: 15).

Segundo a mesma autora (1996) as crianças mais crescidas estabelecem relações de amizade com estes objetos, mantendo diálogos e confidenciando os seus segredos, os seus medos e as suas aventuras. Neste processo, a criança utiliza estratégias cognitivas para *fazer de conta* que conversa com o objeto. Por vezes, pode imaginar uma personalidade e determinadas características divergentes de si própria, na medida em que socializa com o seu “amigo”, muitas vezes interpretando diferentes papéis familiares nos seus jogos e brincadeiras.

O jogo simbólico contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. É através destas relações que as crianças fortalecem as suas competências a nível das relações socio afetivas e emocionais, contribuindo para a formação do ego.

3. Os adultos e as estruturas envolventes no processo de adaptação

3.1 As Crianças nas Instituições Educativas

Os primeiros momentos vivenciados numa instituição exigem das crianças uma grande capacidade de adaptação, pois essa fase das suas vidas implica a separação dos pais ou dos avós – conforme a sua estrutura familiar – e a ausência do conforto e da segurança provenientes das suas casas.

Perante o ambiente desconhecido com o qual as crianças se deparam, é natural que sintam uma constante “avalanche” de emoções, pois tudo é novo: os espaços, os brinquedos, as pessoas e a rotina. Muitas vezes, as crianças não conseguem compreender o porquê de estarem ali, ou seja, a razão pela qual têm de superar as dificuldades causadas por esta mudança nas suas vidas.

De acordo com Meer,

“a criança sofre sobretudo a angústia de separação. Por volta dos oito meses, parece que se pode verificar, com uma certa nitidez, esta angústia prematura do pequeno perante a separação, embora momentânea, da mãe. Esta angústia manifesta-se, principalmente, em expressões de frustração (choro, medo) quando, em vez de reaparecer a mãe, se apresenta um estranho. A angústia, contudo, não se deve à presença do estranho, mas ao desejo frustrado de ver reaparecer a mãe” (1979: 111).

É essencial que os educadores compreendam, verdadeiramente, o sofrimento das crianças e não esmoreçam o seu ânimo, a sua dedicação, o seu amor quando se confrontam com a recusa da criança em vir para os seus braços. Os sentimentos das crianças devem ser aceites e respeitados. O respeito requer que os profissionais saibam “ouvir” o tempo das crianças, saibam esperar e, sobretudo, saibam cativar.

O acolhimento traduz-se num dos momentos mais importantes no processo de adaptação das crianças. Elas precisam de sentir que são bem-vindas, de modo a conseguirem construir e desenvolver uma relação de confiança com as pessoas que ficarão responsáveis pelo seu bem-estar global, não só das crianças, mas também das famílias.

O modo como as crianças são acolhidas na instituição tem influência na forma como estas vão regulando as suas emoções no decorrer do dia e como se vão apropriando dos espaços e materiais dispostos na sala. Posto isto, é essencial que o educador comunique de forma calma e compreensiva com as crianças, enfatizando os aspetos positivos da sua permanência no contexto.

Conforme referem Silva *et al*,

“O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e o mundo” (2016: 9).

Portanto, é crucial que o educador se dedique à construção progressiva de uma relação de afeto e confiança com os bebés e com as crianças pequenas. Assim sendo, é imprescindível o saber escutar, observar e brincar com as crianças, não só com o intuito de as conhecer como seres humanos, mas também para saber definir estratégias adequadas à individualidade de cada criança de modo a facilitar o seu processo de adaptação.

Todas as crianças são diferentes, têm ritmos dissemelhantes e trazem consigo as suas experiências pessoais, vivenciando assim o meio de uma maneira muito singular. É fundamental sabermos cativar as crianças no que se refere à rotina diária, revelando a sequência temporal dos momentos para que elas diminuam a sua ansiedade relativamente ao que as espera.

Segundo Cascais (1998), o comportamento das crianças perante esta grande mudança nas suas vidas que envolve, incontornavelmente, pessoas estranhas e lugares desconhecidos vai depender da idade e da maturação destas e, igualmente, da capacidade de a família se adaptar a conjunturas diferentes.

Algumas crianças demoram mais tempo do que outras a adaptarem-se a um contexto educativo, necessitando de tempo e disponibilidade interior pela parte da equipa pedagógica até o momento em que se sintam seguras e acarinhadas na instituição.

Como tal, o processo de adaptação deve decorrer de forma gradual e a equipa pedagógica deve responsabilizar-se por priorizar as necessidades quer físicas quer emocionais das crianças. As crianças precisam de tempo para se ambientarem aos desafios diários criados pelo novo espaço, para aprenderem a socializar com os outros e para construírem, gradativamente, uma relação de afeto e de confiança com os seus cuidadores.

O envolvimento das famílias é, igualmente, fundamental no sentido em que devem dialogar com as crianças, antecipadamente, sobre as mudanças que irão experienciar na sua rotina diária. As crianças necessitam de ter um conhecimento prévio do contexto educativo que acolherá as suas necessidades e preencherá os seus dias de experiências novas e aprendizagens significativas. Logo, importa que os adultos de referência tenham um papel presente e ativo nesta etapa, observando e acompanhando diariamente as suas evoluções e conquistas durante o processo de adaptação.

Devemos ainda atentar para o facto de que a perda temporária da figura materna “pode causar verdadeiros sofrimentos e, por reação protetora, uma ligação obstinada à situação de que se tem saudades” (Mauco, 1986: 35). Neste sentido, convém que tanto os pais como os educadores tenham a capacidade de não fazerem transparecer as suas emoções, ou seja, não projetarem as suas próprias inseguranças, ansiedades e aflições para as crianças de modo a que elas não manifestem ou intensifiquem o seu medo do desconhecido, tenham a capacidade de tolerar a separação e, assim, tornando a adaptação mais tolerável.

3.2 As Famílias

As famílias também vivenciam um processo de adaptação. Naturalmente, não é fácil para os pais deixarem os filhos numa instituição, surgindo inevitavelmente algumas dúvidas, preocupações e receios respeitantes aos cuidados de saúde, à adaptação e ao bem-estar das crianças.

Inconscientemente, surgem assim os sentimentos contraditórios de culpa, gratidão, insegurança, alívio, angústia ou inveja por deixarem as crianças na instituição ou até ciúmes da relação de afeto estabelecida entre a equipa pedagógica e os filhos.

No que diz respeito à adaptação das crianças, torna-se fundamental a educadora dialogar com as famílias a respeito das suas vivências até ao momento vívido. Este primeiro diálogo é realizado a partir de uma entrevista que tem como intuito a aquisição de conhecimentos aprofundados sobre a criança em questão relativamente aos seus interesses, à alimentação, aos hábitos diários, à rotina implementada em casa, aos objetos transicionais, aos momentos da sesta, etc.

No entanto, este diálogo deve ser fluído e constante, sendo realizado a partir de conversas informais, reuniões ou outros convívios no decorrer do ano letivo. A equipa pedagógica deve ser transparente e coerente nas suas palavras, atitudes e intencionalidades e promover um clima harmonioso para que as famílias possam sentir a liberdade necessária de se expressarem e transmitirem o que sentem ou o que pensam sem o medo de serem julgadas ou mal interpretadas.

Segundo Oliveira, *et al*,

“O bom relacionamento entre educadores e famílias a ser constantemente conquistado contribui muito para o trabalho com as crianças, pois dificuldades surgidas podem se resolver mais rapidamente e a segurança é maior nas decisões que são tomadas em relação a elas” (2003: 118).

Neste sentido, podemos compreender que o mais importante a ter em consideração além das crianças, são as suas famílias e o modo como se estabelecem os primeiros diálogos. É essencial o estabelecimento de uma relação honesta e positiva com as famílias, pois quem mais beneficiará desta relação serão as crianças.

Indubitavelmente, torna-se fundamental que, nos primeiros dias, os pais permaneçam na sala no momento do acolhimento, de modo a observarem as manifestações da criança e incentivá-la, gradualmente, a conhecer e a explorar os espaços. Portanto, é fundamental que o processo de adaptação decorra de forma gradual de modo a atenuar o sofrimento das crianças e suas famílias.

Conseqüentemente, com o decorrer do tempo, as famílias ao serem convidadas e recebidas de “braços abertos” na instituição, as conversas informais, a convivência diária e a partilha e troca de informações, acabam por sentir uma maior segurança relativamente aos sentimentos ambivalentes que podem surgir por irem trabalhar e deixar os filhos aos cuidados de pessoas desconhecidas.

Assim, é necessário sabermos observar e tentar compreender não só o comportamento das crianças, mas também o das famílias. Saber cativá-las, respeitá-las e envolvê-las no processo de aprendizagem das crianças, pois assim será mais fácil a construção de uma relação aberta e empática com as pessoas mais importantes na vida das crianças.

No que diz respeito a determinados princípios éticos defendidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), que devem estar presentes no agir pessoal e profissional, Moita (2012) elucida que no compromisso com as famílias, um dos aspetos mais relevantes são o respeito e o reconhecimento das suas competências educativas, o assentimento e o incentivo da sua participação e parceria na educação das crianças, o proporcionar da partilha de informações, a privacidade e salvaguarda de assuntos familiares, a disponibilidade e o apoio prestados.

Portanto, é essencial os profissionais lembrarem-se de que devem ser sempre íntegros e verdadeiros no seu trabalho com as crianças e as famílias de modo a que contribua com uma maior facilidade para o benefício de todos os elementos envolvidos.

3.3 As Equipas educativas e pedagógicas

Ambas as equipas (educativa e pedagógica) também precisam de se adaptar a cada nova criança que entra na instituição. Como todas as crianças e famílias são diferentes, importa referir que além de acolherem as crianças, as equipas também recebem a história, as vivências, as memórias e o contexto cultural de cada uma delas, permitindo assim uma maior integração da interculturalidade na instituição.

Seguindo esta linha de pensamento, Silva, *et al*, enfatizam que,

“Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspectiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se

sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos” (2016: 10).

O trabalho educativo das equipas é fundamental para o cumprimento das metas propostas para cada ano letivo. Além deste aspeto, é reforçada a importância de um espírito de união e interajuda entre os profissionais, assim como um diálogo com base na honestidade, onde sejam reconhecidas a valorização das qualidades individuais e do esforço de cada elemento na organização diária e na partilha do controlo e das responsabilidades.

As equipas devem ter valores e princípios idênticos relativamente à educação das crianças, demonstrando coerência e empenho nas suas atitudes e práticas tendo como finalidade o desenvolvimento das crianças.

Segundo Borràs,

“Os grupos de trabalhos estáveis interdisciplinares são aqueles que partem de uma mesma abordagem sobre a criança e a educação que ela deve receber; são equipas cujos interesses são similares e que, apesar de serem grupos artificiais, têm a convicção mútua de que o seu trabalho se projecta numa determinada maneira de entender a instrução, da qual as crianças são os protagonistas e às quais são destinados todos os esforços” (2002: 158).

As equipas também são responsáveis por providenciarem um bom acolhimento no processo de adaptação das crianças e fomentar o respeito por todos, aceitando as suas características e diferenças, trabalhando unanimemente com as famílias em prol do bem-estar emocional e do desenvolvimento global das crianças.

4. Conceitos-chave no processo de adaptação

A primeira infância é considerada um dos períodos mais ricos e sensíveis do desenvolvimento das crianças. De seguida apresento a definição dos conceitos-chave mais significativos no processo de adaptação. Estes conceitos são essenciais para a compreensão da vida afetiva das crianças, ou seja, do seu desenvolvimento emocional e social.

4.1 Vinculação (Attachment)

Este conceito tem sido estudado por muitos teóricos que acentuam a importância desta relação como sustentação de todo o relacionamento humano.

A teoria da vinculação “visa a compreensão do fenómeno, pelo qual o bebé e a mãe (ou a ‘mãe substituta’) estabelecem entre si laços selectivos e privilegiados” (Montagner, 1993: 23). A vinculação incide, portanto, na ligação afetiva da criança relativamente à mãe e persiste mesmo durante os momentos de separação entre aquela e a sua progenitora. Segundo Anzieu *et al.*, (1974) a vinculação pressupõe uma estrutura neurofisiológica, manifestando uma propensão primária e incessante para estabelecer uma relação com o outro.

O elo de vinculação entre o bebé e a mãe potencia o desejo de contiguidade. Deste modo, “a aproximação, assim criada, proporciona um comportamento social e constitui, além disso, uma recompensa” (*Idem*, p. 23). Desta forma, o recém-nascido consegue identificar a sua própria mãe. Todavia, à medida que o bebé é capaz de identificar a mãe com uma maior precisão, vivencia diferentes estados emocionais, tais como a ansiedade ou o medo perante a sua ausência ou a aproximação de indivíduos estranhos.

De acordo com o psicanalista John Bowlby (citado por Montagner, 1993) a vinculação é um sistema primário específico. Diversas manifestações inatas e presentes desde o nascimento tais como o choro, o sorriso, a sucção, o apego e o balbúcio têm como função não só a satisfação das necessidades físicas dos bebés, mas também a criação e manutenção de uma proximidade íntima com a mãe, potenciando assim o vínculo afetivo entre ambos.

O mesmo autor (citado por Portugal, 1998) sugere quatro estádios contínuos no desenvolvimento do *attachment*. O primeiro período intitulado responsividade social indiscriminada é constatada até os 3 meses de idade. Nesta fase o bebé reage a qualquer comportamento social que lhe é dirigido, ou seja, tenta agarrar um objeto ou pessoa, sorri para as pessoas ou segue com o olhar algo que lhe suscite curiosidade.

O desenvolvimento cognitivo tem um papel importante na compreensão deste fenómeno. Os bebés não têm a noção de que os objetos têm uma existência permanente, o que explica o seu comportamento para com os estranhos. Apenas quando as crianças começam a compreender que os objetos continuam a existir longe da sua presença é que começam a comportar-se de maneira diferente. Nessa fase, os bebés compreendem que as suas mães continuam presentes em algum lugar, mesmo que não se encontrem visíveis. Esta descoberta, provoca no bebé um comportamento de procura e de contacto.

Na segunda fase, a da responsividade social discriminada, as crianças têm a capacidade de distinguir entre as pessoas familiares e não familiares, manifestando comportamentos diferentes para cada uma delas, que são perceptíveis pela forma como sorriem, vocalizam ou reagem aos estímulos exteriores. Esta etapa é observável até aos 6 meses de idade.

A terceira fase surge a partir dos 7 meses de idade e é denominada como a fase de iniciativa ativa no que diz respeito à figura de ligação. Com o desenvolvimento motor, as crianças ganham uma maior autonomia e conseguem desempenhar um papel ativo no meio circundante, deslocando-se para onde desejam e utilizando a progenitora como uma base de segurança nas suas explorações diárias.

A última etapa corresponde a uma elaboração das sequências comportamentais acima explicitadas e ocorre por volta dos 2-3 anos de idade. Nesta fase, como as crianças conseguem antecipar a saída da mãe, tentam por tudo mudar o comportamento da progenitora de modo a evitarem a separação. Estas tentativas são perceptíveis através do choro, de um pedido de colo ou do pedido de leitura de uma história (Portugal, 1998).

De acordo com (Bowlby, 2002, citado por Guimarães e Silva, 2009) existem sete fatores importantes para a compreensão da sua teoria: a especificidade, a duração, o envolvimento emocional, a ontogenia, a aprendizagem, a organização e a função biológica.

A especificidade diz respeito aos indivíduos relativamente aos quais o comportamento de apego é dirigido, ou seja, as figuras de referência das crianças. A duração, tal como o nome indica, diz respeito ao tempo do comportamento de apego. Relativamente à ontogenia, o desenvolvimento do comportamento de apego dá-se até aos nove meses de idade dos bebés, mantendo-se persistente até ao final do terceiro ano de vida. Por outro lado, a aprendizagem refere-se a recompensas ou punições. Posto isto, o comportamento de apego pode desenvolver-se apesar das ações dos adultos. No que diz respeito à organização, o comportamento de apego é ativado através de sistemas comportamentais: estranhamento, fome, cansaço ou medo e, geralmente, só cessa após a criança obter alguma forma de contacto físico com a figura materna. Por último, a função biológica salienta que o comportamento de apego ocorre em quase todas as espécies e em alguns casos persiste ao longo da vida adulta. A sua intenção tem em vista a proteção de fatores exteriores que possam ser interpretados como perigosos (*Idem*, 2009).

A partir dos 3 anos, normalmente, as crianças manifestam maiores capacidades de aceitar e suportar a ausência temporária da mãe.

4.2 Ligação (Bonding)

Klaus e Kennell (1992, citado por Portugal, 1998) designam pelo termo *bonding* a ligação da mãe à criança. Assim, o *bonding* “é visto como o envolvimento caloroso e amoroso com a criança recém-nascida” (Portugal, 1998: 37). Esta intensa relação pressupõe a ação dos primeiros contactos físicos com o bebé, nomeadamente, o tocar das mãos ou dos pés, o agarrar, o contato face com face, etc.

Enquanto Bowlby (citado por Montagner, 1993) salienta os comportamentos dos bebés para as mães como uma forma de aproximação e de manutenção da relação com estas, Harlow (1976, citado por Portugal, 1998) estudou o comportamento de bebés macacos e observou, atentamente, os momentos em que as progenitoras tocavam e brincavam com os seus bebés, envolvendo-os num jogo de trocas de afeto.

A partir desta observação, o autor concluiu que o fator mais relevante na interação entre a mãe e o bebé é a qualidade do contato físico. Num dos seus estudos, o autor demonstrou que na

construção de laços afetivos entre a mãe e a criança, as necessidades alimentares vêm em segundo lugar, prevalecendo a necessidade de vínculos com a progenitora (Anzieu *et al.*, 1974).

Por sua vez, o bebê reúne um conjunto de competências perceptivas com o intuito de proverem uma resposta aos estímulos maternos que são as manifestações inatas. Compete à mãe atender às necessidades quer físicas quer comunicacionais do bebê para que ele fortaleça um bom desenvolvimento socio emocional (Brito, 1988).

4.3 Angústia de Separação

De acordo com Bower (1983), a ansiedade de separação refere-se, normalmente, à ansiedade que uma criança sente quando é separada da mãe ou de uma pessoa que cuida dela.

Por outro lado, Spitz (1950, citado por Bower, 1983) sugere que existem várias teorias que interligam o medo dos estranhos à ansiedade de separação, pois os bebês e as crianças pequenas associam os estranhos ao desconhecido e, normalmente, à ausência física da mãe. Normalmente, o medo de indivíduos estranhos é intensificado com a sua aproximação. Assim, a ansiedade de separação é percebida como o medo básico e a sua origem é proveniente do medo de estranhos.

No entanto, para Schaffer (1971, citado por Bower, 1983) a característica determinante para um indivíduo saber se o bebê sentirá a ansiedade de separação mediante a sua ausência é a atenção social proveniente do adulto para o bebê. Isto significa que o mais primordial para o bebê é a atenção e o afeto que recebe do adulto e não os cuidados físicos.

As crianças são seres sociais desde o seu nascimento, evitando a solidão, procurando interações agradáveis e comunicabilidade com adultos que transmitem uma “linguagem” semelhante à sua. Por conseguinte, as influências afetivas com as quais os bebês contactam desde o nascimento, afetam a sua evolução mental.

A angústia de separação é evidenciada nas diferentes reações emocionais negativas do bebê ou da criança. Estas reações manifestam-se como o medo de adultos ou contextos discrepantes relativamente aos quais não se encontram familiarizadas, revelando uma ansiedade crescente perante a ausência dos pais. Portanto, pode dizer-se que “a independência da criança em relação à mãe é paga, de facto, com a separação mais geradora de ansiedade: a da própria mãe, que, durante um longo período, teve um vínculo intenso com o bebê e representou todo o seu mundo” (Gallino,

1996: 28). Assim, podemos compreender melhor a função dos objetos transicionais percebidos como meios de defesa para as crianças, provedores de segurança e conforto ilimitados.

Portugal (1998) refere estas manifestações como indicadoras da qualidade da vinculação. É pressuposto pensar-se que esta qualidade é verificada nas diferentes reações das crianças perante a ausência das mães. No entanto, diversos investigadores tais como Ainsworth (1978, citado por Portugal, 1998) são defensores de que as reações das crianças no momento em que se reúnem com as mães são manifestações mais credíveis da verdadeira vinculação entre ambas.

As exteriorizações do medo são consideradas “naturais”, pois refletem uma aprendizagem da criança através da sua experiência vivenciada, ou seja, a percepção de que o sentimento de segurança e a proteção da mãe são limitados, existindo toda uma zona desprotegida sem a presença e a proteção da progenitora. No entanto, à medida que a criança cresce e amadurece, quanto mais experiências de separação vivencia, maior o seu controlo sob a situação, o que induzirá, gradualmente, uma redução do medo e do sentimento de angústia (João dos Santos, *et al.*, 1974).

4.4 Felicidade

A felicidade é uma emoção positiva que deriva do nosso interior e é importante para o desenvolvimento da criança no sentido em que nenhuma criança aprende, amadurece ou evolui num contexto educativo ou familiar no qual não se sinta valorizada e segura, ou seja, feliz.

As crianças felizes nas suas rotinas diárias, além de terem uma facilidade acrescida na construção e manutenção saudável das suas relações pessoais, também são mais motivadas para o sentimento de realização que atingem através das suas conquistas e vitórias. Como tal, é essencial que o contexto educativo apresente as melhores condições ambientais, estruturais e socio emocionais para potenciar um sentimento de contentamento nas crianças.

Capítulo II - Metodologia do Estudo

De seguida, é apresentada a fundamentação do paradigma interpretativo, da metodologia de investigação qualitativa, da investigação-ação e dos instrumentos de recolha e análise de informação que foram utilizados no projeto.

1 Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa tem como base um modelo fenomenológico, ou seja, o estudo detalhado e explicativo de um conjunto de acontecimentos. Uma das suas características vai ao encontro de uma orientação teórica interligada a um paradigma que faz parte dos alicerces do processo e que é assentado num “conjunto aberto de asserções, conceitos ou preposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 52). No paradigma interpretativo são expostas e analisadas as informações reunidas, exigindo determinadas ações da parte do investigador mediante as suas questões e interpretações, as suas crenças e os seus critérios de avaliação para cada problema.

A sua intencionalidade baseia-se na atribuição de significados e compreensão de saberes através dos diferentes instrumentos de recolha de informações e do contato direto com o objeto de estudo decorrido num ambiente natural.

Os investigadores devem recorrer à orientação teórica nas suas pesquisas, no desenvolvimento do seu trabalho e que a mesma “ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos (*Idem*).

O processo da metodologia da investigação qualitativa não é visto como algo linear. Segundo Aires (2015) o mesmo é composto por várias etapas unidas por uma estreita relação de interação e cooperação entre vários elementos: o investigador, os paradigmas de investigação, as estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, as técnicas de recolha de materiais empíricos, os métodos de análise de informação e a avaliação e conclusão do projeto de pesquisa.

A investigação qualitativa é, acima de tudo, descritiva, interpretativa e pressupõe um acompanhamento presencial e prolongado do investigador relativamente ao seu objeto ou contexto

de estudo. Deste modo, o investigador é visto como o principal instrumento de recolha de informação sendo observador-participante, dirigindo-se pessoalmente às instituições educativas e intercalando, equilibradamente, ambos os papéis de observador e participante.

Por conseguinte, apesar de ser fundamental o envolvimento, a interrogação, a sistematização de ações e o rigor no trabalho é igualmente necessário não fazer juízos de valor.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a finalidade de um estudo é a construção de conhecimento e não a divulgação de uma opinião sobre um determinado contexto. Assim sendo, as informações registadas devem ser as mais fidedignas e claras possíveis. Esses registos serão realizados de forma metódica e coerente, produzindo um fio condutor de elucidação sobre o que é alvo de observação.

Os comportamentos diretamente observáveis não desvendam as intencionalidades dessas mesmas ações, por isso o diálogo é fundamental para uma troca fluída e constante de pensamentos, ideias e o esclarecimento de dúvidas, sendo estas o motor que desencadeia a reflexão, a análise de dados, a descoberta e a consolidação de conhecimentos.

Relembrando a importância do significado, um dos principais objetivos dos investigadores qualitativos consiste na tentativa de “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994: 70) elaborando um registo minucioso de tudo o que têm oportunidade de presenciar. Posto isto, é possível entender como as ações educativas são colocadas em prática desde as ideias formuladas, debatidas e refletidas em equipa pedagógica até à definição de estratégias e recursos enfatizados e registados.

A interpretação que os investigadores fazem da análise dos dados recolhidos e dos diálogos formais ou informais realizados com os outros não é autónoma. Isto significa que a forma como o investigador interpreta determinada informação vai depender do modo como a mesma lhe é revelada, ou seja, o investigador necessita da ajuda dos outros para obter interpretações verídicas dos factos descobertos.

Interessa destacar a relevância do próprio investigador durante todo o seu processo de aprendizagem, observação e registo de informações. Esse processo flui naturalmente com o

decorrer do tempo. Através dele o investigador regista e medita sobre os eventuais progressos denotados no seu campo de estudo. Além de que, a investigação qualitativa não é estática e não é possuidora de instrumentos de caráter estatístico, numeração e medição de unidades, mas é provida de valores.

Segundo Aires (2015) a investigação é multiparadigmática, atribuindo sentido às nossas crenças e moldando a nossa experiência global do processo e os investigadores são providos de sensibilidade ao valor da aproximação multimetódica.

O investigador esforça-se por desvendar as suas incertezas e atribuir uma intenção, um significado a todas as palavras pronunciadas na explicação fornecida para determinadas decisões no contexto educativo. Assim, “a investigação que desenvolvem é considerada um processo interativo configurado pela história pessoal, (...) das pessoas que descreve e pela sua própria história” (Aires, 2015: 13). Portanto, o investigador envolve-se com o objeto de estudo durante todo o processo de investigação. Posto isto, vai amadurecendo gradualmente à medida que vai observando, questionando, interagindo e refletindo sobre o que vê e ouve modificando, por vezes, as suas estratégias e métodos de investigação e a sua forma de intervenção. Assim, “os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise” (*Idem*). Sendo assim, estes devem ser os mais realísticos, honestos e coerentes possíveis.

2 Investigação-Ação

Segundo Fernandes (2006) a investigação traduz-se na utilização de diversos conceitos, teorias, técnicas, linguagem e instrumentos de recolha de informação com o intuito de prover uma resposta às problemáticas ou questionamentos gerados em qualquer âmbito de trabalho.

O psicólogo Kurt Lewin foi o grande pioneiro da investigação-ação tendo-a desenvolvido nas suas investigações, nomeadamente, no domínio da psicologia social, no Centro de Investigação para a Dinâmica de Grupos da Universidade de Michigan. Grande parte dos seus trabalhos realçaram o estudo do comportamento do ser humano perante determinado contexto social. Para este psicólogo, o meio social onde o ser humano se encontra inserido influencia não só o seu comportamento individual, mas também serve como instrumento para a compreensão e avaliação do indivíduo (*Idem*).

Após a 2ª Guerra Mundial o Instituto Tavistock em Inglaterra contribuiu para a continuação desta prática metodológica ao utilizá-la como investigação para os problemas psicológicos ou sociais, derivados da guerra, dos veteranos e prisioneiros que o albergavam. Tanto Kurt Lewin como o Instituto Tavistock foram os propulsores da metodologia qualitativa de investigação-ação (*Idem*).

A ação de práticas eficazes e a reflexão aprofundada sobre as mesmas são importantes em educação visto que para Coutinho *et al*,

“prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (2009: 358).

Posto isto, a mudança é percecionada como uma ferramenta necessária, eficiente e positiva para o processo de transformação das práticas educativas.

A investigação-ação é uma metodologia muito dinâmica no sentido em que elabora o diagnóstico de um problema real, construindo um plano de ação e observação cuja “finalidade consiste na acção transformadora da realidade” (Fernandes, 2006: 4). O seu objetivo centra-se na busca de melhoria de uma situação social vivida no presente, ou seja, “(...) obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro lado, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha” (*Idem*).

A metodologia é definida por um plano de investigação e desenvolvida através de um processo cíclico que é definido por diferentes fases: a planificação, a ação, a reflexão e a replanificação.

A planificação é a primeira fase que consiste na identificação do problema, debruçando-se sobre o planeamento, a reflexão e a decisão de um projeto de ação que vá de encontro à sua solução.

A ação consiste em colocar as medidas práticas previamente decididas e organizadas em prática e a sua observação.

Relativamente à reflexão, esta tem um teor autocrítico e uma avaliação do plano de ação, explicitando como os intervenientes intercederam, as reações dos grupos-alvo face à mudança, o seu processo de desenvolvimento e, acima de tudo, o que pode ser aperfeiçoado.

Por último, a replanificação consiste em repetir o processo cíclico (planificação-ação-reflexão) no caso de não ter sido alcançado os resultados esperados.

Para que as estratégias sejam bem-sucedidas e as mudanças devidamente aceites e implementadas são fundamentais o envolvimento e a participação de todos os intervenientes no processo.

Se é exetável a implementação de mudanças no âmbito educacional, tendo como objetivo um melhor futuro e uma compreensão clara e aprofundada dessas mesmas práticas, é fulcral que os destinatários façam parte do processo ao refletirem, igualmente, sobre “quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação” (Sanches, 2005: 128). Assim, existe uma maior probabilidade de sucesso nas mudanças a serem efetuadas.

A investigação apresenta-se através de uma espiral em ciclos devido ao seu planeamento, ação e reflexão contínua e realista na sua procura por factos sobre as conclusões das ações colocadas em prática. É desta forma, um ciclo baseado numa análise e redefinição do problema em questão (Bogdan & Biklen, 1994).

Watts (1985, citado por Coutinho *et al.*, 2009) menciona que a investigação-ação é um processo em que os investigadores ponderam sobre as suas ações metodicamente, utilizando técnicas de investigação. Assim, podemos afirmar que a metodologia implica uma mudança que resulta no aperfeiçoamento dos métodos e na clareza das interpretações do processo cíclico anterior.

O resultado da investigação é transformador nos profissionais do âmbito educacional que aprendem a tornar-se mais reflexivos na sua forma de diagnosticar e analisar eventuais problemas e na sua busca por soluções eficazes para os mesmos. Posto isto, os profissionais tornam-se, igualmente, mais conscientes da realidade e das suas capacidades na medida em que se esforçam por aperfeiçoá-las, tornando-se profissionais mais intervenientes, seguros e compreensivos perante as diferentes situações com que se deparam nos seus contextos de trabalho.

A metodologia da investigação-ação possibilita o questionamento sobre as nossas ações e sem essa reflexão constante, não seria possível crescermos não só como seres humanos, mas também como “investigadores”. Esse amadurecimento permite, sobretudo, gerar novos conhecimentos, novos “olhares” sobre o que observamos e o que nos rodeia. Este é, portanto, o verdadeiro objetivo da investigação-ação.

3 Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise de informação

Os procedimentos de recolha e análise de informações possibilitam um relato aprofundado dos acontecimentos que são alvo de estudo.

Os investigadores dispõem de várias técnicas para orientar o processo de pesquisa e dispõem de diversos instrumentos para recolher, agrupar e analisar as informações.

Aires (2015) defende que as técnicas utilizadas podem ser diretas e interativas ou indiretas e não-interativas.

As técnicas diretas ou interativas visam a tomada de conhecimento ou a obtenção de informação através de métodos relacionais, ou seja, que sejam decorridos no momento presente. Assim é possível a obtenção de um relato esclarecedor e de caráter subjetivo devido à percepção das emoções do sujeito e da sua linguagem corporal (*Idem*).

Por sua vez, as técnicas indiretas ou não-interativas contrariamente às técnicas diretas ou interativas não são realizadas pessoalmente, podendo ser analisadas longe do campo de observação, mas servindo de apoio à veracidade das informações obtidas pelas técnicas diretas (*idem*).

Podemos verificar a existência de várias técnicas de recolha de informação como a observação participante, as entrevistas, os registos fotográficos, as notas de campo e a análise documental.

3.1 Observação participante

Segundo Bower (1983), a observação direta, por si só, é uma das técnicas mais simples e utilizadas para desvendar o comportamento das crianças em situações naturais. Acrescentando a participação durante esse processo, a observação-participante transforma-se num instrumento muito valioso de recolha de informação, pois é através da sua utilização que se torna compreensível o funcionamento e a interação do meio envolvente onde se encontra o investigador.

O investigador deve melhorar a sua capacidade de comunicação de modo a tornar-se mais assertivo e estabelecer uma boa relação com os elementos envolvidos. Contudo, é fundamental que o observador não perca o foco do seu trabalho e esforço visto que “ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto” (Bogdan & Biklen, 1994: 128).

Este procedimento foi utilizado durante todos os momentos de estágio em ambos os contextos. É fundamental o investigador ser inserido no grupo observado de modo a que possa conhecer e interagir verdadeiramente com os sujeitos. No entanto, é importante que o tempo de observação e participação seja equilibradamente repartido de modo a que o investigador não negligencie nenhum desses instrumentos de recolha de registo de informações.

3.2 Notas de Campo

As notas de campo são fundamentais para a investigação-ação e o investigador deve fazer o seu registo individual após qualquer intervenção prática, entrevista ou situação observada. Estas foram utilizadas na elaboração deste projeto de investigação como dispositivo de recolha de informação.

Contudo, o investigador não deve confiar na sua memória que pode tornar-se traiçoeira com o decorrer do tempo, pois não existindo registos descritivos acerca dos factos presenciados e observados, traços importantes destes vão-se perdendo. Logo, é fundamental que o investigador faça uma descrição clara e sucinta do que teve a oportunidade de observar, incluindo as pessoas, os lugares, as atividades, os materiais, os acontecimentos e as conversas.

No entanto, para Carvalho e Portugal (2017) o fundamental é “decidir o que é mais relevante para construir um retrato significativo das aprendizagens de cada criança” (*Idem*, 25).

3.3 Entrevistas às educadoras

Segundo Aires (2015) as entrevistas são uma das técnicas mais utilizadas durante os processos de investigação, existindo vários tipos diferenciados como as entrevistas entre dois sujeitos ou entre grupos, as entrevistas biográficas, as entrevistas monotemáticas, as entrevistas estruturadas, as entrevistas não estruturadas e as entrevistas abertas ou não-diretivas ou em profundidade.

Optei pela realização das entrevistas ao invés dos questionários por desejar obter o máximo de espontaneidade nas respostas, puder observar o comportamento dos sujeitos entrevistados e conseguir compreender as emoções retratadas nas suas expressões faciais, algo que com o questionário penso que seria impossível de ser alcançado.

3.4 Guiões das Entrevistas

A primeira entrevista realizada foi à educadora cooperante do contexto de estágio em creche, tendo sido gravada e, posteriormente, transcrita para um documento assim como as entrevistas posteriores (cf. Apêndices XII, XIII e XIV). No entanto, as questões da entrevista não estavam devidamente estruturadas, e assim, tornou-se um tanto confusa. Durante a entrevista encontrava-me nervosa e penso que esse nervosismo foi notório.

As questões colocadas na entrevista foram as seguintes:

1. Na sua opinião o que considera ser um objeto transicional?
2. Quais as utilidades dos objetos transicionais para as crianças?
3. Winnicott descreve os fenómenos transicionais como representações da mãe. Para tal, é necessário que o objeto seja vivenciado pela criança. Nos seus anos de experiência profissional, alguma vez presenciou situações em que uma criança não tivesse apego a um objeto transicional?
4. Quais as características comuns que podem ser presenciadas numa criança que possua objetos transicionais?

5. É importante que as crianças possam chegar à creche com um objeto transicional?
6. De que modo integra os objetos transicionais no dia-a-dia das crianças?
7. Em que altura considera ser mais relevante a utilização do objeto transicional?
8. Não podemos modificar a adaptação das crianças, mas podemos alterar as condições do meio para que possam ter uma adaptação mais fácil. De que forma tenta integrar as crianças que têm maior dificuldade a adaptarem-se à rotina da sala?
9. Na sua opinião, existe uma relação entre o objeto transicional e a adaptação?
10. Como proporcionar uma melhor intervenção educativa de forma a facilitar as condições de adaptação das crianças?

Importa referir que a quinta e a sétima questão não foram colocadas, pois a educadora respondeu a estas mesmas interrogações nas respostas dadas anteriormente às outras questões. A décima pergunta teve de ser novamente formulada devido a uma falha na gravação.

Infelizmente, foram várias as falhas decorridas nesta entrevista que não providenciou de todo questões de carácter abrangente, ou seja, as questões formuladas foram limitadas no sentido das suas respostas, o que não é desejável numa entrevista.

A minha intencionalidade com as primeiras questões era compreender o significado de um objeto transicional para a educadora e entender se existe um comportamento característico e perceptível nas crianças emocionalmente ligadas a estes objetos.

Desejei, igualmente, que a educadora revelasse algumas das suas experiências passadas relativamente a esta temática tão pertinente, razão pela qual formulei a terceira questão. Além de tentar descodificar as expressões faciais, não queria que nada ficasse por ser questionado. Por esta razão, exagerei imenso na quantidade de questões da entrevista, resultando num longo tempo de duração até o seu término.

As questões formuladas para a entrevista com a educadora tinham como objetivo uma melhor compreensão do processo de adaptação e da experiência transicional. Com este propósito em mente, acabei por esmiuçar tanto as perguntas tornando-as, erroneamente, em questões de cariz fechado.

Através das expressões faciais da educadora pude observar que sentia curiosidade pelas questões ainda não formuladas, mas, por vezes, pareceu-me que transmitia alguma dificuldade na compreensão das perguntas, demorando mais tempo a dar as respostas.

A minha intenção com as últimas três questões era perceber se, na perspetiva da educadora, existe uma relação indissociável entre os objetos transicionais e a adaptação, quais as estratégias utilizadas para relacionar-se com as crianças mais tímidas e com maiores dificuldades de integração e o que podem os profissionais de educação fazer para minimizar a dificuldade de adaptação.

Torna-se relevante referir que “no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão” (Coutinho *et al*, 2009: 358). Como seres humanos que somos, temos a capacidade de pensar reflexivamente sobre as ações que tomamos e é nesse processo que reside a nossa aptidão para reconhecer os problemas, modificarmos o nosso pensamento e daí alterarmos as nossas ações. Deste modo, tornamo-nos os “investigadores” das nossas ações e atitudes, esforçando-nos por melhorar a qualidade da nossa ação que é continuamente avaliada.

Como a espiral em ciclos pressupõe eventuais mudanças, essas modificações são implementadas e analisadas no ciclo seguinte. Posto isto, as questões das entrevistas posteriores realizadas às educadoras no contexto educativo de jardim-de-infância, foram alteradas com o auxílio do orientador do projeto de investigação. Deste modo, as entrevistas que se seguem têm um caráter formal e de teor aberto sem condicionar as eventuais respostas e possibilitando uma maior diversidade de informação.

As questões das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes do jardim-de-infância foram as seguintes:

1. Por favor, fale-me um pouco sobre o processo de adaptação das crianças.
2. Peça-lhe agora o favor de relatar algumas experiências relativas à adaptação das crianças. Pode ilustrar com exemplos?
3. O que entende sobre a experiência transicional das crianças.
4. Refira por favor algumas experiências respeitantes aos objetos transicionais das crianças. Pode exemplificar com episódios?

5. Por favor, descreva a intervenção da equipa pedagógica relativamente à angústia de separação das crianças. Pode exemplificar com algumas estratégias que possam ser aplicadas?

3.5 Reflexão sobre as Entrevistas

A primeira entrevista decorreu com a educadora cooperante do primeiro e segundo momento de estágio – concretamente – o contexto educativo de creche. Esta entrevista foi realizada no espaço-sala polivalente da instituição e teve uma duração máxima de trinta e dois minutos e oitenta e cinco segundos.

Através das respostas da educadora consegui compreender melhor as suas conceções educativas referentes à temática.

A segunda entrevista foi realizada com a educadora cooperante A do jardim-de-infância referente ao primeiro momento de estágio, tendo decorrido na sala de reuniões da instituição com a duração de cerca de quinze minutos. Inicialmente, a educadora manifestou alguma preocupação e curiosidade com o conteúdo das questões, desejando, no final da entrevista, que eu as tivesse divulgado antes do início da mesma.

Na minha perspetiva, a educadora A de jardim-de-infância parecia um pouco nervosa e aparentemente incerta se estaria a responder “corretamente” às questões elaboradas. Ao longo da entrevista, houve alguns momentos de interrupção por parte de outros elementos da instituição, todavia, penso que foi um momento de partilha positivo que decorreu de forma muito cordial.

A terceira e última entrevista foi realizada com a educadora cooperante B do jardim-de-infância concernente ao segundo momento de estágio. Esta entrevista decorreu na sala de reuniões e foi a mais longa quanto à sua duração, perfazendo cerca de quarenta e seis minutos.

A duração desta entrevista foi uma grande admiração para mim, pois não estava à espera de que a educadora compartilhasse muito as suas experiências.

3.6 Procedimento da análise de conteúdo das entrevistas

Procedi a uma análise de conteúdo temática e semântica, não categorial (Bardin, 2009) do discurso das educadoras em situação de entrevista. A unidade de análise tem dimensões variáveis, podendo ser uma única palavra, um conjunto de palavras ou mesmo de frases. A intencionalidade foi a de fazer emergir da transcrição do discurso das educadoras, sentidos globais sobre as concessões das educadoras relativamente à adaptação e ao modo de intervir de forma a facilitá-la.

3.7 Registo multimédia - Fotografias

Os registos fotográficos revelam dados descritivos sobre uma determinada situação em contexto. É importante ter cuidado com o que se pretende representar através de uma fotografia e selecioná-las estrategicamente.

De acordo com Bogdan (1994) as fotografias não são providas de respostas, mas são ferramentas para se chegar às respostas. Estes meios de registo fixam determinados acontecimentos e propiciam uma interpretação menos subjetiva.

Durante os primeiros momentos de estágio não consegui registar algumas situações, pois não tinha meios para isso. No entanto, com o decorrer do estágio consegui arranjar uma solução e preservar alguns dos momentos preciosos com as crianças.

Nos estágios posteriores, por vezes, estava muito envolvida nas conversas e nas brincadeiras com as crianças que não conseguia registar esses momentos por fotografias.

Senti alguma dificuldade em registar alguns momentos, pois estando envolvida neles, não queria dispersar a atenção das crianças para o que estavam a fazer. Contudo, muitas vezes, tirava fotografias sem que as crianças notassem de modo a conseguir ter uma memória fiel e sem distrações desses instantes.

3.8 Análise Documental

A análise documental é um procedimento empírico de recolha de dados e tem como intuito prover uma explicação elaborada dos conhecimentos obtidos durante o processo de investigação.

Na elaboração deste projeto, a análise documental utilizada foi concedida a partir dos documentos oficiais facultados pelas instituições dos estágios. Estes documentos foram os projetos educativos, os projetos pedagógicos de sala e os regulamentos internos. Deste modo, foi possível ter uma compreensão mais ampla dos valores e princípios defendidos pelas instituições e o que é primordial para os profissionais de educação.

3.9 Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção

A intervenção decorreu de forma não planificada, mas sempre com uma intencionalidade. Decidi intervir nos momentos da rotina em que senti que o devia fazer, tendo especial consideração pelas necessidades das crianças e uma empatia pelos seus sentimentos, e também uma atitude prudente, no sentido em que tentei não projetar as minhas próprias emoções nos momentos de intervenção. Coloquei-me sempre ao mesmo nível das crianças (no sentido literal) tentando transmitir tranquilidade, certificando-me de que traziam consigo o seu objeto transicional.

Uma “viagem retrospectiva” à minha infância ajudou-me a estar disponível para atender às necessidades emocionais das crianças.¹

4 Descrição dos contextos de estágio

Seguidamente encontra-se uma descrição sucinta dos contextos educativos onde estagiei, as perspetivas pedagógicas das educadoras, a descrição dos grupos de crianças e os aspetos variantes e invariantes respeitantes aos aspetos constituintes do ambiente educativo.

¹ Excertos da minha autoria sobre a intervenção nos estágios, mobilizados de uma apresentação realizada no âmbito da U.C. *Seminário de Investigação e de Projeto II*, referente ao 3º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

4.1 Contexto de Creche - Instituição A

A creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, constituída com o intuito de dar uma resposta social a todas as crianças e famílias carenciadas, através da prestação de serviços de apoio social. Esta entidade pertence a uma fundação de solidariedade social e não tem quaisquer fins lucrativos.

A instituição encontra-se inserida num bairro muito carenciado e com alguns problemas de cariz social. No entanto, a comunidade é respeitadora do trabalho que é desenvolvido com as crianças na creche.

Em contrapartida, a creche encontra-se estabelecida no rés-de-chão de dois prédios de habitação. Todavia, as estruturas arquitetónicas dos espaços sofreram muitas transformações para que o contexto educativo apresentasse condições favoráveis e adequadas para acolher as crianças.

Os espaços são de pequenas dimensões, existindo duas grandes áreas – uma destinada ao 1º berçário e outra para crianças entre os 2 e os 3 anos. Estas áreas encontram-se separadas uma da outra, sendo interligadas por um parque infantil exterior que agrega ambas as edificações.

Relativamente às divisões reservadas ao 1º berçário, podemos encontrar um espaço-sala polivalente onde as crianças tomam as refeições e brincam sob a vigilância dos adultos de referência. Este espaço encontra-se interligado à copa de leites onde são guardados e preparados os alimentos das crianças. Existem duas divisões, uma sala de berços provida de um ambiente muito tranquilo para os bebés mais pequenos adormecerem e uma sala com duas utilidades distintas, o descanso e o lazer das crianças a partir de um ano de idade.

A divisão destinada às crianças entre os 2 e 3 anos tem um espaço-sala polivalente grande e interligado à cozinha onde são preparadas as refeições. Este espaço é interligado por uma janela com vista para a sala contribuindo para uma ampla observação das crianças e do que acontece no espaço.

Considerando a informação pertinente contida no Projeto Educativo (2016-2019) é perceptível uma preocupação contínua relativamente aos direitos e deveres das crianças e das famílias assim como no que se refere aos valores e as perspetivas pedagógicas assentes e postas em prática. Importa referir a importância conferida ao respeito da integridade física e moral das crianças, aos seus cuidados de higiene e à atenção individualizada.

Os princípios defendidos pela instituição são inúmeros. Contudo, os mais destacáveis têm como finalidade proporcionar um ambiente educativo interativo que seja favorecedor do desenvolvimento integral das crianças, promover a sua participação ativa, facilitar o diálogo e a troca de partilha de informação e responsabilidades com as famílias e prover uma resposta concreta a eventuais problemas sociais.

A equipa educativa da creche considera que os elementos-chave intrínsecos para o refinamento e progresso das competências das crianças remontam para a perspetiva pedagógica do *educuidar*, o desenvolvimento da expressão motora e, essencialmente, as relações de afeto que elas vão construindo com os adultos de referência e no seio do grupo no qual convivem no dia-a-dia.

Para Luís Borràs (2002: 194),

“a criança precisa de uma comunicação que se inicia em forma de apego e de procura de segurança junto da figura do adulto, quer seja o educador ou um membro da família. Os inícios da comunicação estabelecem-se com essas figuras de referência, que devem ser imprescindíveis para a criança antes de ir avançando para um maior grau de autonomia em relação à linguagem e às formas de expressão”.

Primeiramente, é fundamental despertarmos a nossa sensibilidade, pois antes de sermos profissionais somos seres humanos providos de afetos e emoções. Em segundo lugar, é importante refletir que “(...) a afectividade mantém uma relação estreita com a estrutura do pensamento e com o desenvolvimento da personalidade da criança.” (Gispert, 1996: 90). Por último, interessa compreender que o modo como as crianças transmitem as suas emoções vai depender da qualidade da relação que é estabelecida com elas.

As atitudes reflexivas acerca das estratégias pedagógicas e o desenvolvimento das crianças por parte da equipa educativa e pedagógica resultam em práticas educativas coerentes, desafiadoras e pertinentes, pois existe uma preocupação e um esforço por aperfeiçoar essas mesmas práticas.

A perspetiva pedagógica da instituição remete para uma visão sócio construtivista baseada, essencialmente, na expansão do ambiente social das crianças, promovendo atividades que permitam a sua convivência com o meio, os outros e a comunidade. Além deste aspeto, as crianças

são encorajadas a serem “construtoras” do seu conhecimento, aprendendo e consolidando as suas aprendizagens por tentativa-erro. Posto isto, o ambiente educativo facilita a aprendizagem e as experiências das crianças, devendo ser saudável, seguro e proporcionar desafios que otimizam o desenvolvimento global das crianças.

A instituição trabalha nesse sentido, albergando crianças entre os três meses e os três anos, durante o período de tempo correspondente ao trabalho das famílias. A creche além de valorizar as crianças, atribui uma grande importância à comunidade do bairro e à presença, colaboração e participação das famílias e por isso mantém uma política de “portas abertas”. Por conseguinte, as profissionais de educação sentem-se seguras e realizadas em relação ao trabalho que fazem e realçam que não têm nada a esconder.

Os pais são convidados a participar em atividades que as crianças venham a realizar de modo a que sintam um bom acolhimento na creche. A transparência, a abertura e o sentimento de “boas-vindas” defendidos e demonstrados pela equipa educativa, transmitem segurança às famílias que deixam os seus filhos na creche e, conseqüentemente, facilitam a construção de uma relação de confiança. Assim sendo, a relação com as famílias não é unicamente construída através de “recados para casa” e estas além de sentirem-se acolhidas e poderem presenciar as vivências e experiências dos filhos, também conseguem dialogar e partilhar momentos significativos com a equipa pedagógica.

O processo de transição entre o ambiente familiar e a creche é moroso e difícil quer para as crianças quer para os pais e exige muita delicadeza por parte das equipas educativa e pedagógica. A função das equipas consiste em fortalecer o elo de afeto existente entre pais e filhos, reconhecendo que o bem-estar dos pais e das crianças possui uma relação de interdependência. Para favorecer a ligação da criança à mãe e não evocar a separação, os educadores devem dar uma atenção contínua às características individuais dos pais e das crianças (Portugal, 1998). Nestes momentos é fundamental que a preocupação primordial do educador seja o atendimento aos eventuais receios e dúvidas que as famílias possam ter, visando a construção de uma relação provida de respeito, abertura e confiança.

A atitude do educador perante as dificuldades de adaptação das crianças influencia o seu comportamento. É expectável que elas, gradualmente, possam familiarizar-se com o meio e os outros em seu redor pois, “no que concerne a criança, a criação de um laço privilegiado com um adulto atento e responsivo é condição basilar para que se sinta segura e aberta à experiência”

(Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:68). No entanto, também é fulcral que haja um esforço pela parte das famílias para dialogar e comparecer nas reuniões e atividades propostas. Assim, importa ter em conta que ambas as partes, o contexto educativo e as famílias, têm os seus direitos e deveres no que diz respeito à integração, adaptação e desenvolvimento das crianças.

Referindo a direção e gestão da instituição, esta é dirigida por uma coordenadora pedagógica que tem várias responsabilidades a seu cargo, desempenhando a função de secretária da direção e de educadora de infância. Para além da coordenadora pedagógica, a instituição conta com uma outra docente (educadora de infância) e cinco não docentes (duas das funcionárias que dividem o seu trabalho pelas salas e serviços gerais).

O horário de funcionamento da creche é das 7h30m às 19h00m. No entanto, as horas de entrada e saída da equipa educativa no local de trabalho são mensalmente rotativas e previamente planeadas. O horário da instituição é muito flexível no sentido em que as crianças realizam as suas atividades e tomam as suas refeições no seu próprio ritmo, ou seja, não são as mesmas que se têm de adaptar ao ritmo do horário estabelecido pela creche, mas sim o contrário. Posto isto, julgo que as crianças usufruem de um maior conforto e um sentimento de felicidade no sentido em não sentem pressão para realizarem determinada tarefa seja na realização de uma pintura ou na hora da refeição, possibilitando, desta forma, uma vivência mais íntegra e verdadeira do que realmente significa ser criança. As dificuldades surgidas são variadas e dependem dos desafios com que nos confrontamos no dia-a-dia. Porém, importa compreender que nenhum dia é igual ao outro assim como as crianças. Elas também podem manifestar um comportamento de imprevisibilidade, repentinamente, mediante as suas necessidades ou interesses. Cabe a nós adultos de referência, colocar em prática a nossa disponibilidade para prestarmos o auxílio necessário imediato.²

4.1.1 Caracterização do grupo: primeiro momento de estágio

O meu primeiro estágio decorreu na sala de creche destinada a crianças entre os 24 e os 36 meses. O grupo era constituído por dezasseis crianças, dez meninos e seis meninas, quatro das quais ainda não tinham celebrado os dois anos de idade.

² Excerto da minha autoria, tendo sido reformulado e mobilizado de um produto realizado no âmbito da U.C. Estágio em Educação de Infância I, relativo ao 1º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Considerando o facto de a instituição não ser provida de uma sala reservada ao 2º berçário (dos 12 aos 24 meses), as crianças que completavam um ano de idade antes do término do ano letivo, transitavam para a sala designada ao grupo dos 2 e 3 anos. Contudo, as crianças apenas faziam esta transição se manifestassem um nível de desenvolvimento considerado suficiente pelas educadoras, para que assim pudessem acompanhar o restante grupo.

O português é a língua materna de todas as crianças. Nenhuma delas havia sido sinalizada como tendo necessidades educativas especiais e a maioria não vivia a uma distância muito significativa da instituição.

Importa referir que apenas quatro crianças frequentavam a instituição pela primeira vez, visto que as outras crianças já tinham a frequentado no ano anterior. Importa relevar que cada criança tem a sua individualidade e o seu próprio ritmo. Como tal, este grupo de crianças encontrava-se em diferentes níveis de desenvolvimento, particularmente, na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. Além disso, o grupo demonstrava interesse pelas atividades propostas e as temáticas em que manifestavam um maior interesse remontavam para os “animais” e os “transportes”. Relativamente aos objetos transicionais, apenas três crianças do grupo não os usavam.

No que diz respeito à equipa pedagógica, esta era constituída pela educadora cooperante, uma auxiliar de ação educativa e duas auxiliares que alternavam o seu trabalho entre as salas de creche.

A educadora cooperante defende os princípios preconizados pelo Movimento da Escola Moderna e pelo Modelo Curricular de Orientação Cognitivista, dando relevância ao estímulo do desenvolvimento cognitivo, aos símbolos e imagens como auxiliares na aprendizagem dos bebés e das crianças pequenas, perspetivando a aprendizagem como um processo ativo. Além deste aspeto, valoriza os contributos dos pedagogos Lev Vygotsky e Jean Piaget no que se refere ao conceito de zona de desenvolvimento proximal e ao conceito de aprendizagem ativa.

As reuniões de carácter pedagógico ou instrumental são realizadas mensalmente mediante a disponibilidade dos elementos da equipa. As reuniões com as famílias são realizadas três vezes por ano com o intuito de haver um diálogo sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento global da criança.

Todo o trabalho da equipa desenvolvido com as crianças decorreu de uma forma muito harmoniosa. Além deste aspeto, era perceptível a existência de uma coerência educativa tanto nas palavras como nas ações.

4.1.2 Caraterização do grupo: segundo momento de estágio

O segundo momento de estágio deu-me a oportunidade de vivenciar muitos momentos e emoções na sala destinada ao primeiro berçário. Anteriormente, nunca havia estagiado numa sala de 1º berçário, por isso estava muito contente e expectante ao mesmo tempo.

Esta sala era composta por um grupo de doze crianças, seis meninos e seis meninas com idades compreendidas entre os 5 e os 18 meses. No entanto, ainda estavam por entrar mais duas crianças, que não cheguei a conhecer.

As crianças do grupo eram maioritariamente calmas e todas, inclusive as mais pequeninas, exibiam uma imensa curiosidade pelo ambiente ao seu redor e os objetos dispostos ao seu alcance. O tempo em que permaneci e observei estas crianças foi muito desafiador, pois tive algumas dificuldades em atender prontamente às necessidades das crianças.

Penso que é fundamental a aquisição de conhecimentos específicos para cuidar de crianças na primeira infância, numa faixa etária tão importante e vulnerável, assim como é necessário sermos providos de determinadas qualidades. Estes atributos indispensáveis aos profissionais em creche, remetem para uma atitude de respeito pelas crianças e respetivas famílias, capacidade de flexibilidade e uma atitude de carinho e reflexão contínua ao longo do processo de adaptação das crianças. Não menos importante, foi a minha própria necessidade de adaptação a um novo grupo de crianças, cada uma com as suas características, a sua individualidade e na descoberta do seu “Eu” interior.

Um dos aspetos mais significativos para mim remete para a necessidade de observar e estar muito atenta ao comportamento das crianças, pois elas ainda não desenvolveram a sua comunicação verbal e, desta maneira, é necessário estar interiormente disponível e realmente presente para conseguir identificar e compreender a sua linguagem corporal, as suas expressões faciais, as suas vontades ou hesitações.

Esforcei-me por construir e fortalecer a minha identidade profissional com o apoio da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa, no entanto, as duas auxiliares de apoio não eram as mesmas que tinham prestado auxílio àquela equipa durante o primeiro estágio. Esta mudança deu-se devido ao facto de haver uma troca rotativa anual entre os espaços e as educadoras.

Como a educadora tinha previamente acompanhado um grupo de crianças desde o 1º berçário até à sala destinada aos dois e três anos, era a sua vez de iniciar a sua prática educativa com um novo grupo de crianças. Deste modo, a coordenadora pedagógica ficou responsável por três crianças mais novas que pertenciam ao grupo da minha educadora cooperante referente ao primeiro momento de estágio.

4.1.3 Aspetos Variantes e Invariantes

Os aspetos variantes em ambos os estágios se referem aos espaços e materiais, ao grupo de crianças (incluindo a sua faixa etária e respetivas famílias) à rotina da sala e equipa pedagógica.

O espaço educativo era muito diferente do anterior, visto estar estrategicamente estruturado para acolher e cuidar de um grupo de crianças com uma menor faixa etária e numa etapa de desenvolvimento muito precoce. Esta superfície continha materiais sensoriais e brinquedos adequados à primeira infância.

As rotinas diárias sofreram alterações, pois com menos de 1 ano de idade não existe uma rotina estruturada para os bebés. Penso que este aspeto veio contribuir para uma maior visibilidade da minha intervenção, pois exigiu de mim uma melhor capacidade de observação aliada à capacidade de escuta para atender às necessidades físicas e emocionais das crianças.

No que diz respeito à equipa pedagógica, foram presenciados aspetos variantes e invariantes no sentido em que pude conviver com a mesma educadora cooperante e auxiliar de ação educativa. Mas, também pude conviver com uma auxiliar que se juntou à equipa e com a qual não tinha tido um grande contato.

4.2 Contexto de Jardim-de-Infância – Instituição B

O Jardim-de-Infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, de cariz social e não-governamental. A instituição encontra-se inserida num bairro social que, por sua vez, já sofreu de degradação sociocultural.

Um dos muitos princípios da associação visa “defender, promover valores de honestidade, democracia, clareza de princípios e de relação, respeito e disponibilidade pelo outro ao mesmo tempo que exige e procura qualidade nas respostas e competências técnicas e humanas aos seus colaboradores” (Blade, 2009).

Esta instituição abrange muitas valências. Alguns exemplos são, particularmente, um ATL, uma ludoteca e um berçário e creche.

Além das funcionárias de serviço, a instituição é constituída por três educadoras sendo a coordenadora da instituição uma delas. A coordenadora é a profissional responsável pelos primeiros contactos com as famílias que pretendem inscrever a criança no jardim-de-infância.

A instituição abre às 7h30m e encerra às 19h00m. Este horário é repartido por uma componente pedagógica, que funciona das 9h30m às 16h00m e, igualmente, por uma componente de apoio socioeducativo, com uma disponibilidade de entrada das 7h30m às 9h30m e encerramento das 16h00m às 19h00m. Todavia, o horário das educadoras não sofre quaisquer modificações, visto ser fixo e efetuado das 9h00m às 13h00m e, posteriormente, das 14h00m às 17h00m.

No que se refere ao espaço físico do jardim-de-infância, este é constituído por três salas, nomeadamente, a “Sala Laranja”, a “Sala Verde” e a “Sala Azul”. Estes espaços têm capacidade máxima para acolher um grupo de 25 crianças cada uma perfazendo um total de 75 meninos (as). Além destas áreas, a instituição é composta por outras divisões, como por exemplo uma cozinha, um gabinete e uma sala de reuniões.

O jardim-de-infância tem também um parque infantil exterior que dispõe de uma horta pedagógica que pode ser explorada pelas crianças desde que devidamente acompanhadas por um adulto de referência.

4.2.1 Caraterização do grupo: primeiro momento de estágio

No contexto de jardim-de-infância, estagiei na “Sala Verde”, tendo sido acompanhada pela educadora cooperante e uma auxiliar de ação educativa. Esta sala era constituída por um grupo de 25 crianças, nomeadamente, treze meninos e 12 meninas com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A educadora cooperante defende os princípios do Modelo Curricular High/Scope e valoriza muito os ensinamentos do pedagogo Paulo Freire. O seu modo de interagir com o grupo de crianças era de descontração, brincadeira e muita meiguice. Consegui sentir que as crianças tinham muita admiração pela educadora e a percecionavam como um modelo exemplar.

A maioria das crianças tem nacionalidade portuguesa, excetuando duas crianças, um menino de nacionalidade brasileira e uma menina de nacionalidade ucraniana. A mãe desta menina é de nacionalidade russa, sendo que a menina tem, igualmente, descendência moldava. Esta criança tinha uma compreensão plena do português, todavia, era pouco comunicativa e falava muito baixo sendo, por vezes, difícil perceber o que a menina queria transmitir. Do mesmo modo, era também muito tímida e observadora em relação ao ambiente educativo e aos outros (adultos de referência e restante grupo de crianças).

Importa referir que uma das crianças do grupo é filho de uma das educadoras do jardim-de-infância.

A meados do ano letivo veio um novo menino para a sala, com cinco anos, substituindo assim outro menino cujo braço havia sido partido e não podia frequentar mais a instituição devido a uma recomendação médica. Este menino apresentava muitas dificuldades de aprendizagem no campo da articulação das palavras e da autonomia. Ainda usava fralda durante o dia e o seu vocabulário era limitado. Com o decorrer do tempo, fui observando que a criança estava muito dependente do auxílio da equipa pedagógica para as tarefas diárias, necessitando de um reforço positivo para dar início às mesmas.

No que diz respeito ao trabalho de equipa, este é essencial para que haja um clima de entendimento onde os esforços sejam mútuos. O diálogo, a cooperação e partilha de responsabilidades entre os elementos da equipa pedagógica e educativa são fundamentais para alcançar os objetivos no

planeamento das atividades propostas e na organização do trabalho quotidiano. Portanto, é muito apreciado o contributo dos elementos da equipa na organização diária, na troca de informações e momentos importantes.

Além deste aspeto, a educadora cooperante respeitava e valorizava imenso o trabalho da auxiliar, repartindo tarefas e alegrias, nunca descurando o compromisso e a coerência educativa necessárias no dia-a-dia. A relação era estabelecida a partir de qualidades fundamentais tais como a honestidade, a comunicabilidade e a admiração. Não só a relação era fortalecida a partir das conversas informais, mas, também, era realizada uma planificação semanal sempre que possível a sua concretização.

No que diz respeito às reuniões, estas são realizadas em conjunto (equipa educativa e pedagógica) e trimestralmente. No entanto, estas reuniões são sempre agendadas mediante a necessidade das equipas, existindo assim uma flexibilidade no seu planeamento.

Importa destacar que a opinião de cada um dos elementos é sempre ouvida, respeitada e valorizada, contribuindo para uma relação saudável entre as profissionais de educação.

As equipas pedagógicas são alteradas de dois em dois anos com o intuito dos elementos das equipas conhecerem melhor as características individuais uns dos outros assim como os seus pontos fortes. Posto isto, todos os elementos envolvidos podem aprender a fortalecer e a apoiar mais os colegas de trabalho nos momentos de maior necessidade. É muito relevante a existência de uma troca contínua de conhecimento, resultando numa maior aprendizagem para todos, visto que ninguém cresce sozinho.

4.2.2 Caracterização do grupo: segundo momento de estágio

No segundo momento de estágio, continuei o meu percurso de aprendizagem na “Sala Verde”, mas com uma equipa pedagógica diferente. Neste último estágio, estive com outra educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, pois a educadora do primeiro momento de estágio ficou de baixa médica devido a uma gravidez.

Esta equipa pedagógica cuidava de um grupo constituído por 22 crianças, nomeadamente, 12 meninos e 10 meninas com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Tal como no grupo anterior, nenhuma criança tinha sido sinalizada como tendo necessidades educativas especiais. No entanto, um dos meninos apresentava uma grande dificuldade a nível linguístico, na concentração e cooperação nas tarefas diárias ou atividades. Um dos exemplos era o facto de que, na maioria das vezes, recusava alimentar-se ou vestir-se sozinho. Contudo, a equipa pedagógica suspeitava que o menino tivesse necessidades educativas especiais, apesar de nunca ter sido sinalizado.

4.2.3 Aspetos Variantes e Invariantes

No decorrer de ambos os estágios e enquanto refleti sobre os momentos vivenciados e passados com as crianças e as equipas pedagógicas, pude constatar diversos aspetos variantes nos contextos educativos. Estes aspetos contribuíram não só para uma modificação, mas também para uma perceção diferente sobre o ambiente vivido e o meio circundante do segundo momento de estágio comparativamente ao primeiro momento. Tal discernimento incitou o despertar do meu lado reflexivo na medida em que ia “mergulhando” nas experiências diárias e situações observadas.

Os aspetos variantes remetem para o grupo de crianças e respetivas famílias, a equipa pedagógica e os materiais da sala. Como mencionado anteriormente, o grupo de crianças era diferente assim como as famílias e penso que foi interessante não só conhecê-las, mas também tentar compreender a sua relação.

A educadora mantém uma certa frieza e distância com o grupo de crianças, sem demonstrar apoio e compreensão nas suas dificuldades nem valorização das suas conquistas. Este facto era de fácil constatação quando as crianças manifestavam dificuldades na concretização de alguma tarefa ou esqueciam-se de alguma coisa (abrir uma garrafa de água, desenhar, puxar a roupa para cima após uma ida à casa de banho, esquecimento de um casaco ou algo pedido pela educadora no dia anterior, etc.). A educadora parecia menosprezar as crianças nestas ocasiões, proferindo comentários depreciativos dirigidos a elas. Da mesma forma, sempre que as crianças realizavam corretamente alguma tarefa ou expressavam positivamente os seus sentimentos perante alguma coisa, a educadora aparentava uma grande indiferença, não reconhecendo os seus esforços e não contribuindo para a sua motivação, mudando, muitas vezes, o assunto das conversações. Portanto, além de não me identificar com determinadas atitudes da sua parte em relação às crianças, denotei uma certa desconfiança da sua parte em relação à minha intervenção. Honestamente, penso que a forma como a educadora reagia com as crianças era de algum modo similar à sua interação

comigo, pois não me sentia motivada ou valorizada pelas minhas contribuições ou esforços do mesmo modo que não denotava alguma frustração ou impaciência da sua parte quando a minha postura não ia de encontro às suas expectativas.

A educadora não demonstrou vontade de me conhecer melhor e assim possibilitar uma comunicabilidade fluída e agradável entre nós. Apesar dos meus esforços, simplesmente não consegui obter muitas reações positivas da sua parte. Desta maneira acabei por me retrair em muitas situações ao perceber que as minhas dúvidas não eram devidamente esclarecidas e os meus esforços não eram convenientemente valorizados.

Por último, a decoração e os materiais disponibilizados na sala eram diferentes e a própria disposição das áreas de brincadeira também se encontravam em lugares distintos.

Por sua vez, os aspetos invariantes aludem ao espaço educativo, nomeadamente, a sala e as rotinas. Deste modo, enfatizo que a sala era a mesma assim como os horários de acolhimento e saída. No entanto, as práticas educativas são muito dissemelhantes em comparação com as que eram desenvolvidas pela equipa pedagógica do primeiro momento de estágio. No meu ponto de vista, a equipa pedagógica não demonstrava muita coerência nas atividades de aprendizagem propostas às crianças. Por exemplo, rapidamente eram desenvolvidas tarefas com o intuito da aprendizagem do nome das cores como atividades referentes ao Halloween, mas sem o auxílio de recursos educativos como um fio condutor para potenciar essas mesmas atividades (por exemplo, a utilização de uma história como abordagem para uma determinada temática). Outras diferenças, consistiam na organização do espaço das áreas de interesse, por exemplo, a educadora não permitia a presença de mais de cinco crianças na “área de leitura”.

Capítulo III - Apresentação e Interpretação da Intervenção

Neste capítulo, faço uma apresentação da análise de conteúdo das respostas concedidas pelas educadoras cooperantes em situação de entrevista. Da mesma forma, também é estipulada uma relação indissociável entre situações vivenciadas e conjunturas observadas enquanto estagiária e a descrição de determinados conceitos mencionados no quadro teórico de referência. Noutros termos, irei articulando a análise de conteúdo do dito das educadoras com interpretações e observações minhas realizadas nos contextos. Por último, apresento as considerações globais deste relatório seguidas pelas referências bibliográficas e pelos respetivos apêndices.

Posteriormente, socorrendo-me de notas de campo, apresentarei detalhadamente as observações e as intervenções que realizei nos dois momentos de estágio na creche e no jardim-de-infância.

No sentido de enquadrar o modo como procedi à elaboração deste capítulo quero lembrar a metodologia utilizada para o presente relatório, o termo investigação interpretativa, de acordo com Walsh, Tobin e Graue, (2002: 1038),

“[...] é um termo mais inclusivo, que evita, por um lado, as conotações não-quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao “significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador”.

Logo, ao optar por este termo, é enfatizada uma preocupação de querer interpretar a complexidade que advém das minhas observações, ou seja, do meu objeto de estudo. Esta investigação decorreu sempre num ambiente natural, do qual emergiram diferentes perspectivas, questões e considerações mediante o desenvolvimento do trabalho de campo. A investigação interpretativa incita, igualmente, a todos os envolvidos, à reflexão sobre si próprio, de modo a realçar uma nova perspectiva. (*Idem*).

Os mesmos autores (2002: 1039) afirmam o seguinte:

“Como investigadores, avaliamos as pessoas, mas não lhes prestamos a devida atenção. Deslocamo-nos às salas de actividades e regressamos apenas com números, como se as interacções diárias entre seres humanos que passam grande parte do seu dia em salas de actividades pudessem ser reduzidas a cálculos numéricos”.

Esta não é de todo a finalidade da investigação interpretativa, que nos compele para uma interpretação intersubjetiva das ações. Assim, é destacada a tentativa de alcançar um maior entendimento do significado construído e concebido por todos os elementos envolvidos com as ações observadas e realizadas diariamente no quotidiano.

Será com a orientação acima exposta que irei de seguida descrever e interpretar toda a informação relevante para o processo de adaptação, que foi recolhida durante os meus estágios, utilizando quer as entrevistas, quer as notas de campo, quer ainda a auto-observação das minhas intervenções.

1 Análise do conteúdo das respostas fornecidas pelas educadoras cooperantes em situação de entrevista

Na opinião da educadora de creche, os objetos transicionais são caracterizados pelo seu caráter íntimo: *“fazem parte de um círculo muito próximo, um círculo muito familiar [...] as fraldinhas de pano, as chupetas, um ursinho, uma almofada ou uma manta”*. Prosseguindo, a educadora refere a função dos objetos transicionais que permitem à criança manter as ligações afetivas com a mãe e restantes familiares: *“objetos que a criança transporta como se transportasse um pedacinho da sua casa, um pedacinho da sua família [...]”*. É perceptível que a educadora associa estes objetos à familiaridade anteriormente vivenciada pelas crianças, referindo que apesar da distância física das suas casas, os objetos permitem que elas tragam consigo um pouco desse contexto familiar e dessas pessoas.

A educadora expressou ainda a compreensão que tem da função emocional/afetiva dos objetos transicionais, conferindo-lhes um valor assinalável, ou seja, considerando-os como providos de significado e muito importantes para as crianças: *“Eu penso que acima de tudo será uma necessidade emocional ou uma necessidade de tranquilizar as suas emoções e as suas ansiedades e as suas angústias até porque se nós os observarmos, é quando eles estão mais carentes em termos afetivos ou doentes, mais sozinhos ou com saudades do pai ou da mãe ou porque se zangaram com alguém, talvez seja nesses momentos que eles mais procuram esses objetos”*.

Aparentemente, para a educadora, a vinculação aos objetos serve, fundamentalmente, para regular as emoções das crianças. Ou seja, parece que a educadora concebe os objetos transicionais como suportes para uma constante memória de um paraíso temporariamente perdido que é recordado e gerido a partir destes objetos, lembrando as crianças da segurança das suas casas. Assim, os momentos de maior vulnerabilidade ou carência para as crianças são percecionados como o período de tempo em que elas mais procuram o consolo proporcionado pelos seus objetos transicionais.

Além disto, a educadora menciona que estes objetos servem para as crianças recordarem que os pais “*não foram embora para sempre*”, visto que são uma recordação dos laços familiares das crianças.

A educadora enfatiza, ainda: “*Há muitas crianças que já não usam os objetos transicionais, mas fizeram questão de os guardar. Não sei. Acho que faz parte do percurso, faz parte do crescimento, se calhar traz memórias [...]*”.

Para a educadora, estes objetos integram os primeiros anos de vida das crianças, realçando que: “*Se calhar esses objetos podem facilitar e ajudar uma série de mudanças na vida das crianças [...]*”. A educadora expressa determinadas vicissitudes na vida familiar das crianças: “*Há meninos que receiam isso quando chegam manos mais novos, [...]*”. Do meu ponto de vista e mediante as minhas observações, penso que quando as crianças são confrontadas com mudanças na sua vida que lhes são difíceis de compreender, é quando sentem uma maior necessidade de terem os objetos por perto. Parece, ainda, que quando as crianças se sentem emocionalmente seguras de facto, é quando deixam de necessitar da proteção e companhia destes objetos, assim como a educadora salienta: “*[...] há meninos que gradualmente vão deixando de procurá-los porque emocionalmente já não precisam*”.

A educadora considera fundamental a disponibilidade interior para conhecermos as crianças. Devemos, pois, tentar compreender como foi o passado das crianças até ao momento em que chegam à instituição, os seus hábitos, com quem passavam os seus dias, o que sabem e gostam de fazer ou, igualmente, o que não gostam e, eventualmente, chegarmos a um equilíbrio. Neste sentido, a educadora refere o seguinte: “*E quando digo um equilíbrio é tentar respeitar o ritmo, as necessidades daquele menino, os interesses e gostos pessoais que ele tem, não esquecendo que agora faz parte de um grupo de quinze ou dezasseis*”. Penso que esta afirmação remete para a importância da atenção individualizada prestada às crianças, pois não é por estarem inseridas num grupo que deixam de ter a sua individualidade, o seu ritmo e os seus interesses.

A educadora realça, também, o valor dos objetos transicionais, referindo, igualmente, que estes não são “*inerentes*” a todas as crianças, no sentido em que: “*[...] há crianças que podem não ter objeto transicional e também se adaptam à creche e a outros contextos. Não posso tirar uma conclusão, do género, quem não tem um objeto transicional tem mais dificuldade em adaptar-se*”.

No entanto, os pais cujas crianças utilizam estes objetos devem, obrigatoriamente, trazê-los para a instituição, pois, de facto, é uma fase muito difícil para elas. Assim, *“é óbvio que quem tem esse objeto, penso eu que esse objeto irá ajudar a sentir-se mais seguro, a sentir-se mais tranquilo, a sentir-se que vem para uma casa nova, mas as coisas podem vir com ele [...] Embora nós já tivéssemos meninos que vêm para a creche e não usam, não usam chupeta, não usam fralda, não têm bonequinho e estão cá e são crianças felizes”*. Estas afirmações parecem de alguma forma paradoxais e contraditórias uma vez que, por um lado, a educadora refere a função facilitadora da adaptação dos objetos transicionais e, por outro lado, parece desvalorizar essa função facilitadora.

Segundo o que pude observar, as crianças mais crescidas já têm essa autonomia – de procurar ou dar o objeto transicional aos adultos de referência – mediante as suas necessidades emocionais. No entanto, esta situação é diferente para os bebés: *“é um miminho, é um conforto, é uma sensação de prazer”*. Essa atenção e sensibilidade para a relevância dos objetos transicionais devem estar muito despertas nos profissionais de educação de infância, pois os bebés, muitas vezes, ainda não têm a capacidade de compreender as nossas palavras, os nossos monólogos e, por isso, torna-se mais difícil acalmá-los. De qualquer forma, mesmo que chamemos a sua atenção ou que tentemos distraí-los de diversas maneiras, isso por vezes não atenua as saudades que sentem da família. Daí a necessidade de um objeto impregnado de emoção e afeto familiares.

A educadora também enfatiza a necessidade de sabermos negociar a presença dos objetos transicionais nos momentos da rotina, em especial na hora da refeição: *“A questão dos objetos deverá também seguir esse caminho, devemos respeitá-los, às vezes temos de tentar negociar: – “Olha, agora vamos comer. Não podes pôr o boneco aqui em cima da mesa ou porque não cabe ou porque pode ficar sujo ou porque não temos espaço que chegue. Ponho aqui na cadeira ao lado ou ali no móvel e depois vês”*.

Tal como observei no momento de estágio, os objetos ficam sempre expostos e visíveis para as crianças enquanto se encontram na hora da refeição.

Relativamente ao desapego destes objetos, a educadora evidencia que devemos respeitar o tempo de cada criança, tal como afirma: *“O deixar [...] Às vezes deverá ser negociado com eles. Porque se nós durante tanto tempo, se calhar estes primeiros três quatro anos de vida, nós vivemos com eles e vivemos a respeitar esses objetos e percebemos que é importante e deve ir para casa ou para a creche e sempre que o menino vai para a casa de alguém ou está doente esse objeto é-lhes dado [...]. Porque é que de um dia para o outro só porque a criança tem mais um dia ou mais um*

ano, o objeto já deixa de ser importante?” Penso que com esta afirmação a educadora quis expressar que não devemos “cronometrar” o tempo de necessidade, atenção e apego que as crianças têm pelos objetos transicionais, pois fazem parte do seu desenvolvimento e devem ser elas a decidir que não sentem mais a sua necessidade, independentemente de já serem mais crescidas ou não.

A educadora refere que os pais são convidados a permanecer na instituição durante a manhã para poderem acompanhar as atividades ou brincadeiras dos filhos. Como a educadora menciona: *“Também já aconteceu pais que vêm dar o almoço aqui e nós podemos observar como é que os pais dão o almoço, como é que as crianças aceitam, qual é a relação que eles têm. O momento da refeição vai além do simples ato de comer, o momento de refeição é um momento de convívio e às vezes por ser o momento mais tranquilo ou o mais agitado, tem a ver com o ambiente que se cria, com a relação que se cria com aquele momento e nós tentamos perceber como isso funciona, como é que a criança está habituada”*. Penso que a oportunidade de observarmos os pais a alimentar as crianças na hora da refeição, torna-se numa mais-valia quer para as crianças quer para a equipa pedagógica. Deste modo, a equipa consegue inteirar-se melhor das características das crianças em questão.

Continuando, a educadora destaca: *“Primeiro que tudo é importante conhecer a realidade da família e o que a família espera de nós como profissionais, espera da creche e o que eles querem para os próprios filhos”*. Posto isto, penso que é importante o diálogo com os pais ou com os avós, pois através desses momentos conseguimos conhecer melhor quem são as crianças. As famílias devem ser vistas como um elo indissociável entre os profissionais e as crianças, pois quanto mais nutrida for esta relação, maior o benefício para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

A docente enfatiza que, acima de tudo, temos de fazer um esforço para ouvir, muitas vezes, o que não é audível, ou seja, devemos escutar as crianças, seja através de palavras, gestos ou expressões faciais: *“E ouvir o que as famílias têm para nos dizer, o que têm para nos contar, porque às vezes os pais não sabem se devem dizer ou não, nós não damos oportunidade aos pais de falarem e aqueles sentimentos vão-se acumulando, vão-se acumulando e pode gerar ansiedade, pode gerar angústia, pode gerar frustração e isso inevitavelmente vai influenciar as crianças”*. Por conseguinte, saber escutar as crianças e as famílias nestes momentos é fundamental, pois na verdade é um processo complexo para todas as partes envolvidas, visto que a construção da nossa relação com as crianças é iniciada a partir de uma separação que causa sofrimento.

No decorrer da entrevista, a educadora refere: *“Sabemos que todos os meninos novos não devem vir no mesmo dia, não devem passar um dia inteiro, devem trazer objetos transicionais se assim os tiverem, mas, muitas vezes, isso não é sinónimo de que as coisas vão correr bem”*. Pessoalmente, o que reflito sobre esta afirmação é que o facto de termos a noção dos conhecimentos sobre determinadas estratégias ou atitudes, por vezes, não é suficiente. Não é um sinónimo de “um mar de rosas” no sentido em que devemos estar preparados para pararmos, refletirmos e sabermos melhorar a nossa prática educativa. Penso que assim temos a capacidade de solucionar algumas dificuldades ou esclarecer dúvidas que possam surgir no dia-a-dia, mas não podemos pensar que temos todas as respostas.

Por último, no que diz respeito ao processo de adaptação, a educadora afirma o seguinte: *“Não conseguimos padronizar nem devemos, na minha opinião, padronizar esses momentos, mas é natural que se a família estiver tranquila que é mais fácil transmitir isso às crianças [...]”*. Logo, a educadora sublinha que não existe um limite de tempo para as crianças se integrarem na instituição, acrescentando: *“Se as crianças sentirem que os pais se dão bem connosco, são bem recebidos, são bem tratados, que gostam de nós, que nós gostamos dos pais, é óbvio que as crianças vão beneficiar com isso”*. No meu entendimento, se as crianças sentirem que os pais são bem acolhidos, elas conseguem com uma maior facilidade confiar em nós.

Segundo a educadora de infância do primeiro momento de estágio do jardim-de-infância, o processo de adaptação é muito difícil para as crianças, o que requer que os educadores têm de *“fazer de tudo para minimizar esse processo”*, focando uma especial atenção nas diferenças presentes no processo adaptativo de cada criança.

Nas palavras da educadora, há crianças que: *“[...] parece que já nos conhecem há anos”*. No entanto, pode ser diferente: *“E há aquelas crianças que fazem uma maior resistência, não é? Ou porque estão apegadas à mãe ou são crianças que são mais sensíveis, que necessitam de maior contacto com os pais”*.

Relativamente ao processo de adaptação, a educadora declara: *“Geralmente o que nós fazemos é que falamos com os pais”*. Por outro lado, indica: *“Os pais também nos falam um pouco sobre a criança, como é que eles são, como é que eles não são, se acham que se vão adaptar bem ou não”*.

Com esta afirmação, penso que a educadora refere a importância do diálogo com as famílias, pois é fundamental para que possamos compreender melhor as crianças.

Descrevendo a fase de adaptação, a educadora expõe o seguinte: “[...] no primeiro dia pedimos aos pais para que fiquem só até ao meio do dia, das 9h30m até às 10h30m, 11 horas. Pronto, nesse dia ficam só esse bocadinho. Depois do segundo dia, se nós vemos que eles já ficam mais ou menos. Nós podemos dizer:

– “Olhe mãe, hoje vamos experimentar...”

Hoje já almoçam. Mas saem depois do almoço, nunca ficam para dormir quando são crianças de três anos que ainda dormem”. Na minha perceção, a educadora parece ser apologista de um processo de adaptação gradual, tal como refere: “Quando há aquelas crianças cujo processo já é muito difícil, nós fazemos gradualmente de forma a que eles se vão adaptando aos poucos e não seja logo uma coisa muito brusca, porque eles sentem-se abandonados”. Na minha opinião, este processo consiste numa integração progressiva que não é repentina ou muito chocante para as crianças. Portanto, com as crianças é sempre algo que se vai conquistando pouco a pouco de modo a suavizar este processo.

Ao longo da entrevista, a docente menciona algumas tentativas de acalmar as crianças: “Damos muita atenção, às vezes muito colinho para eles sentirem-se acarinhados e aceites na escolinha”. Penso que estes momentos de carinho e empatia demonstrados pela educadora, perante a situação das crianças, ajuda-as a formarem laços de afeto com a educadora e, gradualmente, a torná-las mais recetivas ao “novo mundo” que têm para explorar.

De acordo com a sua perspetiva pedagógica: “[...] os objetos de transição têm um papel fundamental porque é aquilo que a criança traz de casa, que lhe dá algum conforto, algum aconchego, não é? Para elas, aquele objeto é a referência que traz de casa, onde se sentem bem, onde sabem que são acarinhadas e amadas. Portanto, o objeto de transição é muito importante”. No entanto, a educadora relata que: “[...] depois com a brincadeira, com a convivência, com as próprias atividades e a rotina da sala acabam por não estar o dia todo”. Na minha interpretação, as crianças acabam por não passar todo o tempo com os objetos transicionais, havendo assim a necessidade de negociar alguns momentos no quotidiano.

No entanto, a educadora enfatiza: “E depois há realmente aquelas crianças que trazem brinquedos, mas não são de transição”. De acordo com as minhas observações em situação de

estágio, muitas crianças trazem brinquedos aleatórios sem que parecessem ter, propriamente, um elo emocional com eles.

Além disso, a educadora conferiu um especial destaque ao uso destes objetos na hora da sesta, o momento em que as crianças necessitam de maior conforto, explicitando que: *“Há crianças que quando por algum motivo se esquecem na hora da sesta “[...] então, começam a chorar porque falta-lhes aquele aconchego, falta-lhes aquele bonequinho, aquele maminho. Por vezes, eles tocam no nariz ou tocam na cara com o objeto transicional e acabam por se acalmar. Acaba por ser muito reconfortante para eles”*.

A educadora refere uma experiência vivenciada concernente ao momento da sesta: *“Já tive uma criança, não era um objeto de transição, mas a forma que ele tinha de adormecer era mexer na minha orelha”*, explicando que era um hábito que o menino trazia de casa, pois fazia o mesmo com a mãe e acrescentando: *“Deitava-me ao pé dele e então ele adormecia sempre a mexer-me na orelha, é engraçado”*.

Pessoalmente, partilho da opinião segundo a qual as crianças podem estabelecer uma vinculação forte com outras pessoas que não sejam os familiares e, nesta situação, penso que a educadora acabou por se tornar na “substituta materna” nos momentos mais íntimos de maior amparo, maior aconchego.

No primeiro mês de adaptação – setembro – a educadora declara que: *“Uma das estratégias que eu costumo utilizar, é assim, as crianças gostam muito de pinturas, de mexer em tinta”*. Portanto, a educadora organiza atividades lúdicas para as crianças, por perceber que as agrada muito. Naturalmente, por vezes, as crianças lembram-se dos pais e choram: *“mas enquanto estão a pintar ou a mexer em tintas e pincéis acabam por se distrair”*.

A educadora afirma ainda: *“E só depois quando vemos que eles já estão mais adaptados é que vamos começando a introduzir a rotina”*. Portanto, além do grupo de crianças beneficiar de uma adaptação gradual ao contexto, também, vivenciam os primeiros tempos de integração com uma maior calma e menor exigência relativamente às vivências do quotidiano, visto que a rotina é introduzida progressivamente.

No que se refere às estratégias aplicadas pela equipa pedagógica face à angústia das crianças, a educadora enuncia: *“Então, a forma que nós tentamos é acalmá-los, se for preciso sentá-los ao*

nosso colo. Quando são pequeninos acabam sempre por nos procurar mais porque estão em adaptação. Os outros mais velhinhos já nos conhecem, já estão bem integrados no grupo, então, tentamos sempre dar um pouco mais de atenção a essas crianças. Não quer dizer que não demos atenção aos outros. Mas nesses momentos os que precisam são os mais pequenos que estão ainda em processo de adaptação”. Segundo as minhas observações, penso que a educadora tenta dar mais atenção às crianças que chegam recentemente ao contexto, evidenciando um olhar mais atento a elas e apoiando-as na rotina. Todavia, a educadora também reparte a sua atenção pelas crianças mais crescidas, que se encontram no contexto educativo há mais tempo. Penso que nenhuma criança do seu grupo se sentia menos acarinhada ou ouvida do que as outras e isso é muito importante.

A educadora é defensora do Modelo Curricular High/Scope e declara que, inicialmente, é impossível fazer a marcação das presenças com o grupo, enfatizando: “[...] *naquele primeiro mês de adaptação é quase impossível porque se nós formos pedir às crianças que chegam, pequeninas, a chorar para se sentarem no tapete, é para esquecer*”. Naturalmente, penso que isso se deve à vulnerabilidade e intensidade das emoções com as quais as crianças se confrontam. Todavia, a educadora tenta arranjar estratégias que cativem a atenção das crianças, normalmente: “*Começo com uma história ou uma canção que eles também gostam. Coisas muito mais reduzidas. Ou planeio com os mais velhinhos o que querem fazer e depois os pequeninos também começam a ver que há um planeamento e uma rotina*”. Penso que as estratégias sejam positivas para as crianças, não exigindo uma grande pressão para se habituarem à sua nova “casa”.

Por último, a educadora destaca: “*Há certas alturas que a pessoa não sabe o que mais fazer, não é? Estão a chorar. Queremos chegar a todos, somos só duas. Por vezes, nem temos auxiliar na sala, mas se a auxiliar entrar na sala às 10-10h30m, uma pessoa está a fazer adaptações sozinha. Uma pessoa sozinha, às vezes, é um bocado complicado conseguir gerir tudo e chegar a todo o lado. Daí fazermos atividades mais lúdicas, mais livres onde eles também possam explorar mais o espaço e adaptarem-se aos poucos*”.

Na minha interpretação, a educadora parece manifestar uma certa apreensão porque nem sempre tem uma auxiliar disponível na sala. Creio que isso também se deva ao facto de o horário de entrada da auxiliar não se conciliar com o seu, ficando responsável por todo o grupo. Estes contratempos acabam por complicar um pouco a gestão de tudo e o alcance a todos. Momentos semelhantes a estes, de facto, reclamam uma maior flexibilidade e capacidade de observação pelos

profissionais de educação, que devem ter um “olhar clínico” para atender às necessidades de todo o grupo de crianças.

A educadora de infância do segundo momento de estágio do jardim-de-infância, com base na sua experiência profissional, declara o seguinte: “[...] o processo de adaptação de algumas crianças é mais complexo e, muitas vezes, delicado porque há crianças que têm a noção do que é estar no jardim-de-infância. Aquelas crianças que normalmente transitam da creche para o jardim-de-infância têm mais a noção do que é estar em grupo, do que é estar com mais meninos na sala, do que é estar, normalmente, com dois a três adultos diferentes, têm mais a noção de que estão integrados num grande grupo. Isto, normalmente as crianças que vêm de creche”. Na minha perspectiva, a educadora inicia as suas respostas, evidenciando uma clara disparidade entre as diferenças observadas em relação às crianças que vivenciaram um contexto em creche e as que permaneceram em casa, sem a possibilidade dessa experiência até aos três anos de idade.

Penso que na perspectiva da educadora, as crianças que transitam da creche para o jardim-de-infância, normalmente, têm menores dificuldades de adaptação, pois já têm uma maior noção do que é estar em grupo juntamente com outras crianças e adultos diferentes uns dos outros, ou seja, têm um maior entendimento do que é estarem integradas num grupo. Além disso: “[...] já interiorizaram alguma rotina que é estabelecida na creche que, de alguma forma, vai de encontro àquilo que depois é feito no jardim-de-infância”. Penso que, do seu ponto de vista, apesar de ser uma experiência única de todas as vezes que as crianças vão para um local desconhecido, elas vão mais cientes do que as espera relativamente às regras de socialização, às diferentes etapas da sequência temporal da rotina, etc.

Na minha perspectiva, a educadora refere um ponto de vista válido, importante para refletir porque as vivências passadas das crianças quer no âmbito familiar quer nos contextos educativos anteriores, acabam por influenciar, parcialmente, a sua integração a um novo espaço no momento presente. Portanto, a adaptação das crianças que permaneceram em casa com os familiares, passa por ser um processo mais complexo, mais delicado. Consequentemente, essa complexidade traduz-se num maior esforço pela parte da equipa pedagógica para encontrar estratégias eficazes que se adequem à singularidade de cada criança.

Por outro lado, penso que também importa termos a noção de que há crianças que se adaptam muito bem e procuram mais os outros (crianças e adultos) e outras que sentem uma maior

“estranheza” perante tudo o que não lhes é familiar (pessoas, espaços, materiais), originando uma angústia muito forte e difícil de ser suportada por elas.

Para a educadora, *“O acolhimento é sempre o momento mais angustiante, muitas vezes, para os pais porque eu acho também que a postura que os pais apresentam, muitas vezes, também ajuda ou prejudica muito este processo da adaptação. Há pais que, eles próprios, ficam muito angustiados e que transmitem muito isso para os seus filhos.”* Penso que para a educadora, a postura de muitos pais não é a mais facilitadora para o processo de adaptação das crianças, pois *“Eles próprios ficam muito nervosos ao trazer as crianças. Muito tensos”* o que acaba por, inevitavelmente, ser transmitido para as crianças. Pessoalmente, penso que a educadora transmite o reconhecimento das dificuldades e angústias sentidas quer pelas crianças, quer pelas famílias e, também por ela própria. A educadora refere: *“E eles próprios têm muita dificuldade em gerir esta questão dos sentimentos porque por um lado é importante que as crianças comecem a gostar de nós e a criar alguma afinidade connosco, mas, por outro lado, para alguns pais, também é um bocadinho da partilha da criança com um outro adulto”*. A educadora reconhece a aflição que os pais sentem perante a incontornável partilha dos seus filhos com diferentes adultos que eles próprios não conhecem.

No entanto, notei um certo desassossego na sua voz e na ênfase dada a certas palavras, pois a mesma não concorda que esse tempo de despedida seja muito prolongado: *“Tem de ser um processo que também tem de ser doseado com um bocadinho de peso e medida. Porquê? Porque depois as crianças começam a achar que os pais vão estar todos os dias ali na sala. Os próprios pais começam-se a habituar a estar um bocadinho ali até deixarem a criança bem”*. Penso que com esta declaração, a educadora refere que os pais cujas crianças têm maiores dificuldades de integração ao contexto acabam por adotar essa permanência excessiva na sala.

Por outro lado, a educadora salienta que: *“Não tenho nada a esconder e os pais podem estar ali. Mas, por outro lado, isso também não pode ser um processo nem muito duradouro e eles têm de perceber que é mesmo nesta fase de adaptação”*. Prosseguindo com a sua perspetiva pedagógica sobre o processo de adaptação, a educadora menciona: *“Não é a afastar, mas eles próprios perceberem – E é mais difícil para uns pais do que para outros – Perceberem que:*

– *“Ok, chegou o momento. Já estive na sala, já dei um beijinho”*

Porque depois eles, às vezes:

– *“Ah, mais um beijinho [...]”*

O miúdo não estava à espera e depois:

– *“Ah, mais um beijinho”*.

E depois parece que só quando o miúdo fica a chorar é que os pais realmente se vão embora”. Referentemente a este aspeto, penso que a educadora chama a atenção para o facto de os pais também vivenciarem o processo de adaptação, sendo importante o diálogo com eles sobre as despedidas não serem muito alongadas no momento do acolhimento, com o intuito de não acentuar os momentos de angústia das crianças.

A educadora coloca as seguintes questões: *“Qual é o pai ou a mãe que fica indiferente a uma situação destas? Deixarem a criança num desespero enorme? Ninguém, não é? E depois cabe a nós fazermos esta gestão, mas não é fácil”*. Penso que na perspetiva da educadora, a maioria dos pais não compreendem a ambivalência das emoções sentidas e expressadas pelos seus filhos nesses momentos.

Por outro lado, relativamente aos primeiros dias, a educadora expressa que, às vezes, as crianças ficam bem no primeiro dia, mas não acontece o mesmo nos dias posteriores, tal como refere: *“E muitas vezes, também existe aquela questão de:*

– *“Ok, ele ficou muito bem no primeiro dia. Ficou, brincou, brincou [...]”*

Ao segundo dia, ao terceiro dia já vem a chorar e os pais, às vezes, não compreendem que isto acontece, aliás ficam a pensar, a pensar:

– *“O que é que terá acontecido?” Ele ficou tão bem naquele dia, agora já não está. Será que lhe fizeram alguma coisa?”*

A educadora sublinha e clarifica esta preocupação na seguinte declaração: *“Tudo o que é novo no primeiro dia, a criança acaba por ficar um bocadinho deslumbrada com aquilo tudo, não é? Ao segundo, ao terceiro, ao quarto dia começa a perceber que, efetivamente, a rotina é sempre a mesma, não é? O espaço é sempre o mesmo, os materiais são sempre os mesmos, os brinquedos são sempre os mesmos, daí ficar ali um bocadinho o desencanto. Pode acontecer”*. Portanto, o que inicialmente era uma grande novidade – algo nunca contemplado ou vivido – perdeu o seu interesse para a criança, que se vê “confrontada” a adaptar-se à rotina da sala. A interpretação que faço destas afirmações é que, segundo a educadora, quando as crianças começam a perceber que a rotina é repetitiva, maior a vontade de permanecerem com as famílias e “rejeitarem” o jardim-de-infância.

Prosseguindo, a educadora revela: *“Depois, também, nós temos de saber trabalhar com os pais que é:*

– *“Não aconteceu nada, ninguém fez nada à criança. Ele apenas se está a perceber que, afinal, aquilo que era tão giro e que todos os dias parecia que era uma coisa diferente, afinal começa a ser tudo muito repetitivo, não é?”* Penso que seja importante darmos respostas esclarecedoras aos pais que não compreendem essas mudanças de comportamento e que podem, por vezes, desconfiar que algo de errado tenha ocorrido à criança durante a sua ausência.

Relativamente às experiências passadas com as crianças durante o processo de adaptação, a docente refere dois casos particulares. No primeiro episódio relatado, a educadora recorda o momento, pronunciando: *“[...] a mãe entendia que a criança já tinha três anos e achava importante ela começar a ter outro tipo de vivências e a dar-se com crianças e pronto. E colocou no jardim-de-infância. E de facto foi uma alegre surpresa porque, normalmente, a adaptação que nós fazemos aqui no jardim-de-infância é uma adaptação gradual, ou seja, eles vêm um bocadinho no primeiro dia. E, portanto, imagina, chegam às 9 e por volta das 11h:30m eu peço para os virem buscá-los. No segundo dia, já ficam a almoçar e peço aos pais para os virem buscar por volta da uma, uma e um quarto. E no terceiro dia é que eles já ficam a dormir”.* Penso que esta experiência é considerada positiva, pois tratava-se de uma criança que nunca tinha experienciado uma vivência em creche. A educadora explica, ainda: *“E nesse primeiro dia, a criança estava bem, estava bem-disposta e estava a brincar. E a mãe veio buscá-la à hora do almoço [...] E ela disse-me:*

– *“Então, como é que ela está?”*

E eu disse-lhe:

– *“Está bem, super bem, está a brincar. E agora estamos a colocar as camas para as outras crianças que já iam ficar e ela diz que quer ficar. Pronto, não sei, veja lá, primeiro dia. Ela pode gostar muito hoje e afinal as coisas não correrem tão bem”*

E eu fui chamar a criança e perguntei-lhe:

– *“Olha a mãe e o pai vieram-te buscar, vais para casa e amanhã já ficas a dormir”.*

– *“Não, não, eu quero ficar já a dormir”.*

E ficou. E pronto, realmente não foi daquelas crianças em que de alguma forma pudesse haver retrocesso. Não houve. A criança ficou, começou a adaptar-se, começou a ficar todos os dias e, pronto, foi uma excelente adaptação e é um exemplo que ficou pela positiva”.

Segundo a educadora, o episódio seguinte diverge muito do primeiro, pois tratava-se de uma criança que nunca se adaptou completamente – chorando muito durante todo o ano – tendo um vínculo emocional muito forte com a avó. Como a educadora refere: *“O elemento de referência daquela criança era a avó. Ele não chorava pela mãe ou pelo pai. Ele chorava era pela avó. Ele só queria a avó. Mas [...]. Eu cheguei a falar e a ponderar com os pais, abertamente e disse-lhes: – “Isto para mim também é angustiante ver o sofrimento que este menino passa o dia todo”. Porque ele não brincava, ele não se orientava, ele não gostava de estar neste espaço”*.

Na minha interpretação, penso que foi uma situação muito angustiante tanto para a criança como para a educadora que reflete, posteriormente: *“Se calhar é um conjunto de situações em que o miúdo ainda não estava preparado para este espaço. Acho que sempre viveu muito com a avó. A avó só vivia para o miúdo e ele [...]. O tipo de relacionamento que ele tinha com a avó não tinha com mais ninguém inclusivamente com os pais, porque ele não chamava pelo pai ou pela mãe. Era sempre a avó. A avó, a avó”*.

De acordo com a educadora: *“[...] existem sempre casos que nos surpreendem pela positiva e outros que ao invés disso, por mais que nós façamos, parece que não conquistamos as crianças de maneira nenhuma”*. No entanto, de acordo com a minha perceção, penso que a educadora não devia “rotular” nenhuma das experiências como positivas ou negativas. Creio que não exerce de todo uma conotação favorável e as crianças não devem ser comparadas umas com as outras mesmo que inconscientemente. É claro que o expectável é que as crianças se adaptem gradualmente ao contexto educativo com o menor sofrimento possível, devendo a equipa pedagógica ter a noção de que, naturalmente, as crianças não são todas iguais e existem situações mais complexas e exigentes. As experiências mais desafiadoras também são positivas para nós, no sentido em que nos fazem crescer e amadurecer como seres humanos e profissionais, requerendo melhores estratégias e maior capacidade de sensibilidade e reflexão na nossa própria intervenção.

A educadora menciona, também o seguinte: *“E o trabalho também convém ser feito, antecipadamente, pelos pais, não é? Pronto:*

– “Vai para a escolinha, vai para lá brincar e depois a mãe vai buscar à tarde...”

Mas nem todos os pais se calhar fazem este trabalho ou se calhar nem todas as crianças conseguem alcançar este discernimento para perceber realmente o que vai acontecer”. Na minha perspectiva, existe sempre a possibilidade de que, mediante determinadas situações, as crianças não estejam verdadeiramente preparadas para essa mudança nas suas vidas, daí a necessidade de alertar os pais para esta responsabilidade. Estes devem, antecipadamente, preparar a criança para o que

está por vir. Todavia, esta responsabilidade também é da equipa pedagógica que deve incessantemente responder atentamente às dúvidas ou ânsias manifestadas pelas crianças.

Do mesmo modo, é fundamental que tenhamos em consideração as seguintes considerações da educadora: *“O primeiro dia deve ser horrível. Eles estarem aqui e acharem que os pais deixaram-nos aqui e não os vêm mais buscar”*. Importa que as crianças percebam que no final do dia regressam sempre para os braços das pessoas que mais amam – os familiares – todos os dias sem exceção. Estão no jardim-de-infância para aprender, brincar e crescer. Os pais nunca se esquecem delas e, eventualmente, regressam à segurança dos seus abraços e ao conforto das suas casas. O fundamental é que a criança interiorize com o decorrer do tempo que existe uma rotina diária – primeiro brincam, comem, dormem – vivenciam as aventuras que tiverem de experienciar, sabendo que os pais voltam.

A educadora enfatiza que: *“[...] quando eles começam a perceber e a interiorizar que realmente vão levá-los, mas depois vão buscá-los”*. Ou seja, de acordo com a educadora, quando as crianças compreendem que a ausência da família é temporária, é quando realmente conseguem desfrutar das experiências vividas pelo contexto educativo, tal como explicita: *“Eu acho que vai ser muito mais fácil para eles conseguirem estar aqui e divertirem-se e aproveitarem o tempo em que aqui estão, não é? No fundo, eu acho que é isso que acontece”*.

Um aspeto importante referido pela educadora são os espaços anteriormente frequentados pelas crianças, onde passaram os seus primeiros três anos de idade. A educadora menciona, também, que: *“Se a experiência anterior tiver sido muito boa, quando a criança vem e quando essa experiência não é tão boa é normal que as crianças rejeitem e que de alguma forma [...] Sintam as expetativas que tinham em relação ao novo espaço um bocadinho demoradas [...]”*. Neste aspeto, concordo com a educadora. Somos seres humanos que nos afeiçoamos com alguma facilidade a tudo o que é considerado bom e positivo para nós. Posto isto, penso que se as crianças gostavam muito do local onde previamente se encontravam, naturalmente, as crianças vão sentir essa falta e desejar voltar para o local onde estavam.

Na resposta à terceira questão, a educadora salienta que: *“[...] as relações conquistam-se com o tempo, não se conquista uma relação de um dia para o outro. Não se conquista uma criança de um dia para o outro”*. Deste modo, é importante a construção de laços de afinidade com as crianças, de modo a que todas as experiências vivenciadas sejam realmente significativas para elas. Aqui importa destacar a importância das primeiras relações sociais para o desenvolvimento

das crianças. Por muita facilidade que as crianças demonstram no decorrer do processo de adaptação ou por muitas aprendizagens que façam ao longo do ano letivo, penso que nada substitui a necessidade dos laços afetivos, ou seja, a aceitação, a ternura, a confiança e a partilha que são imprescindíveis para conhecermo-nos a nós próprios e aos outros.

No entanto, a educadora menciona casos em que as crianças se encontram em casa com os pais ou os avós, mas não convivem muito com eles devido a falta de tempo, afazeres ou outras circunstâncias. Isto faz com que se distraem com televisão ou brinquedos, criando uma certa monotonia com o decorrer do tempo. A educadora divulga: *“E há algumas crianças que vêm para aqui, isto é maravilhoso, porque eles adoram. Adoram brincar com os amigos, adoram ter um monte de brinquedos para poderem brincar [...]”*. Posto isto, torna-se num processo facilitador para a criança que tem desejo de interagir e de fazer novas descobertas.

Todavia, e apesar de este processo ser, inevitavelmente, uma mudança na vida de todas as pessoas envolvidas também requer um certo nível de maturação. Como a educadora expõe: *“Isto é tudo muito subjetivo, porque depende da experiência que a criança tem e depende também da perspetiva com que a criança consegue olhar o novo espaço”*. Deste modo, é reforçada a ideia de que esta transição *“[...] depende um bocadinho de como a criança encara também essa nova realidade”*.

No que se refere aos objetos transicionais, a educadora menciona o seguinte: *“Normalmente, ali os primeiros meses, estou ali a falar de setembro, vá, até meados de outubro. Todos eles, pronto, alguns trazem a chucha, normalmente é, para dormir eles trazem a chucha. Outros trazem bonequinhos, outros trazem fraldinha”*. Normalmente, as crianças trazem consigo os seus objetos transicionais, requisitando-os muito, especialmente, até aos primeiros quatro meses de frequência no jardim-de-infância. Apesar de considerar os objetos transicionais importantes nesta fase delicada do desenvolvimento das crianças, a educadora expressa a convicção de que a sua utilização revela uma insuficiente autonomia: *“[...] o nosso objetivo aqui no jardim-de-infância é que, de alguma maneira, as crianças sejam um bocadinho mais autónomas e que estes elementos que são, digamos assim, pronto, mais para as crianças pequenas, não é? Que fiquem um bocadinho mais, digamos assim, um bocadinho mais escondidos, mais esquecidos pela parte das crianças”*.

No entanto, penso que o facto de as crianças serem “acompanhadas” pelos objetos transicionais ajuda-as a enfrentarem os desafios do dia-a-dia, fortalecendo gradualmente a sua autoestima para

que chegue o momento em que elas decidam por elas próprias que não precisam mais destes “amigos protetores”.

A partir das palavras transmitidas e da análise da entrevista, penso que a educadora espera que as crianças a partir de janeiro já não sintam tanto a necessidade de “andarem” o tempo todo com os objetos, apesar de revelar a sua importância, principalmente, nos momentos da sesta, como menciona: *“Para mim todas as crianças têm chuchinha, vão buscar a chuchinha, vão buscar a fralda, vão buscar os bonequinhos para dormir. Isso acontece o ano todo. Isso acontece sempre.”*

A educadora expressa ainda: *“Não tiro aqui a chucha a ninguém”*. Na verdade, a educadora apenas inicia o trabalho de retirar a chupeta às crianças, gradualmente, se assim for o desejo dos pais e estes pedirem a sua ajuda nesse processo, tal como refere: *“E se realmente a mãe ou o pai entende que já está na hora de tirar a chucha, claro. Nós ajudamos. Isso, nem há dúvidas”*.

Um dos exemplos explicitados pela educadora respeitante aos objetos transicionais diz respeito a uma menina da sua sala que já tinha completado os quatro anos. Mas a mãe queria que a menina deixasse de usar a chupeta. Nesta situação, sabendo que a menina ia ser “mana” de gémeos, a educadora aconselhou a mãe do seguinte modo: *“[...] a gente pode começar a trabalhar nesse aspeto e tudo mais. Mas, não acha... Se calhar, agora, começarmos a trabalhar a partir de janeiro, agora vão nascer os manos, ela agora vai começar a apetecer-lhe a chuchinha. Ela vai sentir-se, de alguma forma, um bocadinho mais carente, é uma mudança para ela, pronto...”* Nesta situação, concordo com a sua perspetiva, pois também se trata de uma mudança grande para a menina e são nestes momentos cruciais em que o uso dos objetos transicionais realmente importa, desempenhando um papel determinante na regulação das emoções sentidas pelas crianças.

Outra situação mencionada pela educadora diz respeito a um menino com pouco mais de três anos. O seu hábito era dormir a sesta com a chupeta, mas houve um dia em que a mãe telefonou para a educadora, pois tinha-se esquecido de a colocar na mochila do menino. Nesta situação, a educadora tentou acalmar a mãe, referindo: *“[...] podemos experimentar, vou deitá-lo sem chucha, se ele realmente começar aqui a chorar muito eu telefono-lhe, olhe, pronto, vem cá depois trazer a chucha”*. No momento da sesta, a educadora explicou o motivo da ausência da chupeta e tentou encontrar uma estratégia duradoura, explicitando: *“Até lhe fui buscar um bonequinho aqui da nossa sala para dormir. E ele não tinha bonequinho. Tinha era fralda e foi escolher o bonequinho*

ao gosto dele e esteve a brincar com o bonequinho. Acabou por adormecer”. Posteriormente, em conversa com a mãe, a educadora sugeriu: “[...] não era mau pensamento nós começarmos a trabalhar esta questão da chucha”. Segundo a educadora, talvez fosse uma boa altura para retirar a chupeta, algo que a mãe já havia dialogado com o pediatra, pois afinal parecia que o menino não era assim tão dependente da chupeta. No entanto, a mãe da criança “[...] até agora não me disse nada. Não tiro chucha nenhuma à criança, não é?”. Neste tipo de situação, a educadora refere que, por vezes, “Não é tanto a necessidade, é mais o vício que eles têm”. Esta reinterpretação parece abusiva e coincide largamente com o senso-comum que é obviamente inadequado para interpretar o comportamento das crianças.

A educadora salienta, ainda: “E então, às vezes o que acontecia era [...] Eles aqui não usavam chucha, andavam o dia todo sem chucha. Só usavam chucha para dormir e assim que saíam daqui, assim que os pais vinham buscar, metiam-lhes logo a chucha. Às vezes, os próprios pais é que enfiavam logo a chucha. Era um hábito que eles tinham em casa. Mas não era por necessidade, porque se realmente fosse necessidade da criança, chorava aqui o dia todo por chucha”. Segundo a educadora, esta questão acaba por se tornar num hábito incutido pelos pais sem que eles próprios estejam verdadeiramente conscientes disso.

No que se refere às estratégias implementadas relativamente à utilização dos objetos transicionais, a educadora revela o seguinte: “[...] aquilo que normalmente nós tentamos fazer é sempre que vemos uma criança mais ansiosa ou ali no momento de separação dos pais, que é sempre o momento mais complexo ao longo do dia [...] Dou-lhes sempre ali um bocadinho de espaço para a mãe se despedir da criança e estar ali um bocadinho e tudo mais”. No entanto, quando o tempo de despedida é muito prolongado ou os pais não estão a conseguir gerir o momento devido à angústia das crianças, a educadora queixa-se “[...] às vezes, ficam ali na porta. Eu tenho a porta aberta e começa a destabilizar o grupo [...]”; nesses momentos, a educadora acaba por intervir, incentivando a despedida: “Vai dar um abraço e um beijinho grande à mãe”. Penso que a despedida é encorajada para que as crianças se acalmem rapidamente e se distraíam com outras coisas.

A educadora descreve e comenta o que parecem ser alguns dos seus momentos mais angustiantes: “[...]. Aquilo que às vezes me custa é, às vezes, ter de explicar aos pais que eles, às vezes – não sei se acreditam ou não – é muitas fazem ali uma birra, uma coisa horrível e depois entram na sala, estão ali um bocadinho.

– “Agora já chega, vamos ouvir a história, não há barulho”.

E eles acalmam-se. Às vezes os pais vão super angustiados para casa, vão super enervados. Porquê? Porque a última perceção e aquilo que eles viram foi o filho naquele estado”. No meu entendimento, parece que a educadora sente o “coração partido” quando vê os pais irem embora muito tristes e preocupados por verem que os filhos choram muito e não conseguem encarar o contexto e, depois, as crianças voltam a estar mais calmas como se nada tivesse passado. A educadora conclui do seguinte modo, que parece consolá-la: “A imagem com que nós ficamos o resto do dia é aquela imagem da criança a chorar, da criança em sofrimento, da criança a espernear [...] Não queria ficar, não queria ficar. E aquilo muitas vezes é uma questão de minutos. Se for preciso eles chegam ao carro e os miúdos já acalmaram e, depois, aquilo já não é nada”.

No que diz respeito às crianças que choram muito no momento do acolhimento e rapidamente se acalmam após a saída dos pais, a educadora desabafa ainda: “Às vezes também custa um bocado as crianças fazerem isto, porque é mesmo ali, às vezes, é o momento da separação. É difícil. Não digo que não seja difícil. Eles preferem estar com os pais do que estar connosco. Mas isso é uma coisa óbvia, não é?”. Do meu ponto de vista e segundo a alguns momentos observados, parece que a educadora manifesta alguma frustração quando as crianças choram muito e apegam-se muito aos pais no momento do acolhimento.

A educadora refere também um aspeto importante que, a meu ver, todos os educadores devem ter em consideração: “[...] a segunda-feira, por norma, é sempre o dia mais difícil. É o momento em que eles regressam de casa passado dois dias, é sempre o momento mais difícil”. Não é só às segundas-feiras, mas também nos momentos em que voltam de férias. O momento de regresso, normalmente, “aperta” sempre mais o coração das crianças, intensificando os momentos de ansiedade.

Não obstante, a educadora refere: “Os pais têm de fazer um esforço. Não é nada fácil vermos os nossos filhos a chorar. Queremos é estar com eles, dar-lhes mais atenção. Mas parece que quanto mais tempo andamos naquele:

– “Dá beijinho, dá abracinho e agora...”

E cada vez mais o despegar é difícil”. Logo, a educadora não parece ser apologista de despedidas muito longas. A perceção com que fiquei é que a educadora considera que as despedidas demoradas fazem com que as crianças fiquem mais focadas no momento de angústia vivenciado.

A educadora menciona: “*Se os próprios pais arranjam também algumas estratégias*”. Penso que se encontra subentendido a ideia de que a responsabilidade também é das famílias. Elas precisam saber arranjar estratégias de modo a que as crianças compreendam que se trata de uma despedida temporária.

Para além disto, a educadora também se pronunciou relativamente às estratégias utilizadas pela equipa pedagógica. “*As nossas estratégias são dar-lhes um bocadinho mais de colo, dar-lhes um bocadinho mais de amparo. Tentar [...] Muitas vezes, aquilo que faço é tentar que me ajudem na rotina*”. No entanto, também importa compreendermos que o que pode resultar com uma criança, pode não resultar com outra. Precisamos ser criativos nas estratégias que utilizamos.

Por outro lado, a educadora também destaca as características individuais de cada uma das crianças. “*O facto de ser um grupo tão grande – vinte e cinco crianças – para algumas crianças é incomodativo, é uma situação diferente, é muito barulho*”. Portanto, há crianças que são mais tímidas do que outras e torna-se fundamental sabermos dar espaço para elas conquistarem os outros e despertarem a curiosidade pelas brincadeiras. No momento da adaptação, a educadora refere que: “*[...] não sou muito de obrigar as crianças a irem brincar à força quando os miúdos não querem*” enfatizando a necessidade de “*[...] dar espaço para eles próprios conquistarem o espaço deles*”.

Não devemos constantemente “empurrar” as crianças para determinadas situações se elas não se sentem preparadas para as mesmas. Prolongando este sentido, a educadora acrescenta: “*É assim, as crianças tal como os adultos são diferentes e a gente tem que saber ler um bocadinho essa diferença nas crianças e, saber de alguma maneira, quando é que é o timing para se dizer. Agora já é um bocadinho para insistir. Nem é sempre, nem nunca*”. Portanto, creio que o essencial é encontrarmos um equilíbrio nas nossas ações de modo a beneficiar a socialização das crianças, ou seja, nem insistir muito para que interajam com as outras crianças, possibilitando um convívio mais próximo com os adultos, nem permitir que estejam o dia inteiro ao nosso lado.

No início do processo de adaptação, segundo a educadora, é necessário sabermos “*dar-lhes um bocadinho aquele espaço para eles se integrarem que é mesmo assim e estarem mais resguardados ao pé de nós. E aí, se eles procuram mais o adulto é porque se sentem confortáveis ao pé de nós. E então, nesse aspeto é tentar que eles façam coisas mais sozinhos ao pé de nós. Ou vão buscar uma folha para fazer um desenho ou cortam, ou estão ali a pintar, ou fazem um bocadinho de plasticina. Mais ali ao pé do adulto onde eles se sentem bem*”. Ao longo do tempo,

quando as crianças já se sentem mais à vontade com os outros e com os espaços, a educadora refere que importa *“tentar também de alguma maneira integrá-los porque há crianças que conseguem facilmente fazer isso e outras não. Cabe um bocadinho a nós de também arranjarmos estratégias para ir encaminhando”*.

Outro aspeto mencionado vai ao encontro das relações de amizade que as crianças constroem com o decorrer do tempo. De acordo com as palavras da educadora: *“[...] dentro do grande grupo há sempre pequenos grupos. E dentro dos pequenos grupos, há sempre aquelas crianças com que eles mais conseguem e têm afinidades. Isto é como os adultos, é como toda a gente. E então, procuram mais aquelas crianças para brincar”*.

Considero que é muito natural que as crianças se identifiquem mais com umas do que com outras. Penso que as amizades construídas também são importantes para as crianças se adaptarem melhor ao jardim-de-infância. Se o “amigo” for para o contexto ou para uma determinada atividade, também acaba por ser uma referência, um encorajamento no sentido em que facilita a sua predisposição para encarar o dia com um maior entusiasmo.

A educadora considera importante sabermos observar as diferenças das crianças quando se encontram no exterior, sublinhando que: *“[...] há crianças que no exterior, no início, rejeitam muito o exterior. Porque é um espaço muito complexo, porque é muito confuso, porque as crianças não estão habituadas a estar num ambiente onde têm tantas e tantas crianças ao redor delas”*. Além deste aspeto, também é evidenciada uma diferença entre as crianças mais pequenas e as crianças mais velhas: *“Existe ali uma grande diferenciação entre as crianças de três, basicamente, as de três e as de cinco. E para elas, aquelas crianças de cinco, acabam por assustá-las um bocadinho. Ou porque são um bocadinho mais brutalizadas ou, às vezes, no escorrega já não têm tanto cuidado”*. Na verdade, há crianças que acabam por se sentir mais “perdidas” quando se deparam com um espaço muito grande ou com uma quantidade enorme de crianças.

Penso que para a educadora é fundamental sabermos dar tempo aos adultos para conhecerem as crianças, dar-lhes tempo a elas para se integrarem gradualmente no grupo e nos espaços e sabermos identificar o momento ideal para tentarmos uma abordagem diferente.

Por último, a educadora expressa que: *“Não queremos aqui crianças que fiquem agarradas ao adulto. Queremos é crianças que interajam com os adultos, mas, efetivamente, interajam com os amigos, interajam com os amigos que isso é o mais importante”*. Logo, é perceptível que um dos

grandes objetivos do jardim-de-infância é, também, a descoberta do outro e a expansão do círculo social das crianças.

2 Contexto de creche – Instituição A

2.1 Episódios observados: primeiro momento de estágio

Na opinião da educadora, a creche é um local de aprendizagem para as crianças, o qual deve dar seguimento, ou seja, continuidade ao trabalho realizado em casa pelas famílias, tendo em consideração o que a criança já sabe e conhece. Deste modo, a criança pode aprofundar o seu conhecimento relativamente a uma determinada área, ao mesmo tempo que vai diversificando e ampliando as suas experiências noutras áreas menos exploradas, aumentando igualmente a sua curiosidade e encarando novos desafios. Para a educadora, a criança surge inquestionavelmente em primeiro lugar. A educadora vive muito esta filosofia na sua forma de estar, de interagir, de intervir e de gerir o grupo de crianças.

No entanto, o trabalho desenvolvido em contexto de creche nunca será substituído pelo trabalho desenvolvido no seio familiar e vice-versa. Ambos devem ser respeitados. O trabalho dos educadores consiste numa ação educativa complementar e um apoio relativamente ao contexto familiar de cada criança. É também crucial existir coerência na ação educativa entre o sistema escolar e o sistema familiar de forma a evitar que haja espaço para contradições de cariz educacional que possam confundir ou criar situações de frustração ou de falhas de justificação de determinadas decisões para as crianças.

Concretamente no momento de acolhimento, a maioria das crianças sente alguma dificuldade em se despedir dos familiares, especialmente das mães, demonstrando alguma resistência e dificuldade em possibilitar a saída das mesmas. Conforme Post & Hohmann (2011: 211), as crianças demonstram a angústia de separação de diversas maneiras:

“(…) envolvem-se numa série de comportamentos. Estes podem variar entre o chorar, gritar, bater, não largar as pernas dos pais, chuchar o dedo, evitar o contacto visual ou, simplesmente, ignorar a mãe ou o pai ou o educador envolvido, até ao sorrir, palrar, agarrar num brinquedo interessante, observar

com interesse outras crianças, dizer adeus à mãe ou ao pai ou juntar-se a uma actividade que está a decorrer”.³

Claramente, as minhas vivências em estágio consistiram na oportunidade de presenciar momentos com crianças que manifestavam muitas dificuldades de adaptação nos momentos de acolhimento nos contextos educativos. Nestas situações, as crianças demonstravam uma acentuada angústia de separação devido ao afastamento ou à ausência das famílias. Naturalmente, os momentos de maior aflição no acolhimento requeriam da equipa pedagógica uma grande delicadeza e sensibilidade para acalmar as crianças e dar-lhes o máximo de segurança e conforto. Penso que é fundamental estarmos preparados para dar uma resposta eficaz e apaziguadora nestes momentos de maior angústia manifestados pelas crianças, visto ser perfeitamente natural a manifestação de uma ambivalência de sentimentos.

No que se refere a alguns momentos observados no contexto de creche, referentes ao processo de adaptação e à relação com os objetos transicionais, recorro às minhas notas de campo para me focar nos momentos mais significativos:

Primeira nota de campo: *O D apesar de ser um dos meninos mais crescidos, ainda tem muitas dificuldades na linguagem, usando as vocalizações como forma de comunicação e manifestação de preferências. Segundo a educadora, o seu contexto familiar é um aspeto que devemos considerar para compreendermos a necessidade de autonomia no momento presente, visto que a criança permaneceu todo o seu tempo na casa da avó até à entrada na creche. A equipa pedagógica incentiva constantemente a criança a tomar iniciativa sobre o meio. Incentivam a criança a alimentar-se sozinha, valorizando sempre as suas ações. No entanto, o menino não parece estar totalmente adaptado à creche, pois não consegue dormir durante as sesta. Não faz qualquer barulho e, normalmente, fica inerte a olhar para o escuro da sala ou para as outras crianças enquanto dormem.*

(Nota de Campo, 12 de novembro de 2015, 14:15).

Esta criança, de facto, suscitou imenso o meu questionamento e a minha busca por respostas, enquanto estagiária neste contexto, pois manifestava um comportamento invulgar no seu grau de envolvimento nas atividades propostas e na sua interação com os outros. A criança necessitava

³ Excerto da minha autoria, mobilizado de um produto realizado no âmbito da U.C. *Estágio em Educação de Infância I*, relativo ao 1º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

constantemente de um encorajamento para agir sobre o meio quer no momento da alimentação, quer em qualquer outro momento da rotina. Tendo em consideração este aspeto, concordo com a abordagem da equipa pedagógica. Nestas situações, julgo que seja necessário um estímulo constante e uma capacidade de observação meticulosa.

Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), é essencial que o educador seja um observador atento ao grupo de crianças, sendo capaz de desenvolver uma sensibilidade empática perante os sentimentos das crianças e o modo como interagem com os outros a partir de uma comunicação verbal e/ou não verbal que, conseqüentemente, contribui para a construção das suas primeiras relações sociais. Desta maneira, importa que “[...] os adultos adquiram uma capacidade refinada para reconhecerem todos os tipos de linguagem enquanto estratégias ao serviço da construção das relações” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013: 46).

A criança necessita de ser desafiada, incentivada e valorizada de modo a agir livremente sobre o meio, sem a necessidade da aprovação incessante dos adultos de referência. Penso que desta forma e com o decorrer do tempo, a criança compreende que pode realizar as suas escolhas, ter as suas preferências e ser ela própria. Conseqüentemente, a sua autoestima será fortalecida.

De acordo com a opinião da educadora, esta criança sempre foi muito protegida enquanto esteve em casa com a avó, estando habituada a que tudo fosse executado pelos membros da família. Para a educadora, desde que o menino não perturbasse as outras crianças no momento da sesta, não havia problema algum pelo facto de não dormir. Apesar do D raramente adormecer, ele descansava durante o tempo da sesta, permanecendo sempre muito calmo e atento aos pormenores das paredes, das crianças ou dos objetos circundantes. Penso que nestas situações, torna-se muito vantajoso proporcionar atividades alternativas para as crianças que não sentem a necessidade de dormir.

Posteriormente, com o decorrer do tempo, a criança conseguiu desenvolver uma maior autonomia no ambiente educativo. Considero que a partir do incentivo incessante que lhe foi dado quer por mim enquanto estagiária, quer pela equipa pedagógica, a criança conseguiu fortalecer a autoestima.

Prosseguindo com outros momentos observados e registados durante o estágio, faço menção a um outro menino do grupo na seguinte nota de campo:

Segunda nota de campo: *O PG aparenta ser um dos meninos com maiores dificuldades de adaptação. Esta criança tem um grande apego ao objeto transicional, que é uma manta que é designada por “dona manta”. Muitas vezes, no momento do acolhimento, quando a mãe quer ir embora, a criança tenta-a impedir, fazendo birras e atirando-se ao chão. Nestes momentos, a mãe e a educadora recorrem à “dona manta” para acalmar e dar conforto à criança. No entanto, a mãe da criança aparenta ser pouco compreensiva relativamente à situação, não se preocupando muito em atenuar o sofrimento do menino e deixando-o prontamente aos cuidados da educadora. (Nota de Campo, 20 de novembro de 2015, 14:20).*

Estes momentos observados desencadearam em mim uma grande angústia, pois lembraram-me da minha infância e do meu estado de espírito quando me sentia “abandonada” pela minha mãe sempre que me deixava na instituição. Julgo que estes momentos são percecionados com subjetividade pelo ser humano, pois cada um de nós pensa, manifesta-se, interpreta e sente de maneira diferente e, quase sempre, segundo as nossas próprias vivências e experiências de vida. No entanto, independentemente de como as situações se vivenciam ou se apresentam, para mim é imprescindível a demonstração de empatia e afeto com o intuito final de proporcionar amparo e momentos repletos de felicidade para as crianças.

Este menino era uma das crianças que mais chorava no momento do acolhimento, manifestando uma angústia incontrolável e um desgosto profundo de cada vez que a mãe transmitia o menor sinal de precisar de ir embora. Nestas alturas, eu tentava acalmar e confortar a criança, conversando com ela sobre a mãe que “voltava depois do lanche”, tentando distraí-lo com os materiais ou os “amigos” da sala que já haviam chegado. Todo este esforço foi colocado em prática numa tentativa de seguir os mesmos passos da educadora, que se revelava sempre tão calma e equilibrada nestas situações.

Acima de tudo, a “dona manta” encontrava-se sempre presente. Se por algum motivo, a criança não tivesse o objeto transicional consigo, acabava por chorar ainda mais. Muitas vezes, a “dona manta” era-lhe dada, ele abraçava-se imenso a ela e, posteriormente, sentava-se num canto da sala e permanecia naquele lugar até se sentir mais seguro, mais calmo e suficientemente animado para começar a explorar os brinquedos da sala. A criança manifestava uma ansiedade muito grande nestes momentos. Por vezes, não eram necessárias muitas palavras na comunicação com a criança. Após algum tempo, compreendi que nos momentos de solidão do menino, instantes únicos entre a criança e a “dona manta”, uma das melhores formas de acalmá-lo era, devagarinho, sentar-me

perto dele e empurrar um brinquedo pelo qual manifestasse interesse na sua direção ou envolver-me nos primeiros indícios de brincadeira manifestados pela criança perante outros brinquedos que o circundavam, apesar de ainda se encontrar acompanhado pela “dona manta”. Devagarinho e sem qualquer pressão, íamos brincando com os materiais da sala e, muitas vezes, quase despercebidamente, a criança já não manifestava um grande interesse pelo objeto transicional. Quando aparentava um maior ânimo, muitas vezes, entregava a “dona manta” à educadora ou a mim para a guardarmos ou então a educadora encontrava o objeto abandonado em qualquer canto da sala e perguntava-lhe se o podia guardar e a criança manifestava o seu consentimento.

De acordo com Winnicott (1975), o uso do objeto transicional continua a ser muito importante na hora de dormir, nos momentos de solidão ou no surgimento de uma ansiedade depressiva. Portanto, é de elevada importância que estes objetos possam estar presentes nas ocasiões de maior sofrimento para as crianças, principalmente por se apresentarem como uma defesa contra a ansiedade.

Por outro lado, Portugal (1998) destaca que a ligação à mãe não é o único fundamento no comportamento das crianças derivado da angústia de separação. Segundo a mesma autora,

“O desenvolvimento cognitivo parece ter um papel importante. A expressão de protesto será mais função da compreensão cognitiva da situação de partida do que da ligação da pessoa que sai, devendo o protesto perante a separação ser menos encarado como um sinal de amor do que como um sinal de medo. A transformação do protesto com a idade evidencia que a perturbação extrema com a separação é uma reacção imatura que diminui pelo final do segundo ano. O aumento de experiências de separação (que supostamente acompanham o aumento da idade) influencia a compreensão da criança sobre essa situação induzindo menos medo e choro” (1998:79).

Logo, pressupõe-se que com o aumento da idade e das experiências de separação, a criança consiga desenvolver a sua maturação emocional e entender melhor determinadas situações, manifestando uma redução gradativa do medo e do choro.

Segundo a minha perspectiva, também é importante prestarmos atenção à situação familiar e atual de cada criança e compreender que o desenvolvimento cognitivo também contribui para a manifestação

de reações perante determinadas situações. Daí ser tão necessário conhecer as crianças, o seu meio familiar e saber acalmá-las no sentido de dar respostas, alento e segurança perante as dificuldades vivenciadas nos momentos de separação.

Seguidamente, refiro um episódio de uma das crianças do grupo no momento da sesta, registado na seguinte nota de campo:

Terceira nota de campo: *A V usa um pato de peluche como objeto transicional na hora da sesta, sendo o peluche pertencente à instituição. A menina aparenta se sentir muito feliz quando lhe dão o objeto. A educadora e a auxiliar de educação contaram-me de que a menina manifestou interesse pelo objeto num dos momentos da sesta e desde então usa-o para dormir.*
(Nota de Campo, 22 de novembro de 2015, 11:30).

Nesta situação, concordo plenamente com a atitude da equipa pedagógica, por terem considerado a manifestação da necessidade emocional da menina, concedendo-lhe a liberdade de beneficiar da companhia de um peluche da instituição, escolhido por ela.

Esta criança apresentava um nível de desenvolvimento global muito avançado para a sua idade e não manifestava dificuldades de adaptação à instituição, e não era o seu primeiro ano de frequência na creche. Pessoalmente, fiquei bastante surpreendida e curiosa quando me apercebi desta situação. A criança manifestava, diariamente, a necessidade de dormir acompanhada pelo peluche, revelando uma grande alegria de cada vez que eu ou um dos elementos da equipa pedagógica o trazíamos para ela. A minha manifestação de surpresa e curiosidade derivaram do facto de ser um peluche que não representava qualquer afiliação ou memória do ambiente familiar da criança. Portanto, ela não trazia um objeto transicional vindo de casa. No entanto, revelava interesse pela companhia do peluche apenas nos momentos de transição para a sesta, “adotando-o” como seu. Mesmo quando a criança já se encontrava a dormir, o peluche continuava a “dormir” na sua companhia, ou seja, ninguém lho retirava.

No que diz respeito à função destes objetos, Gallino (1996: 119), refere que,

“Os objetos transicionais, os ursinhos, os patinhos e talvez mesmo os crocodilos, desenvolvem de facto uma importante função de transição da relação simbólica com os pais para uma relação mais ampla com o mundo exterior à família.”

Estes objetos possibilitam um afastamento aprazível das figuras de referência. Se as crianças conseguirem superar os primeiros momentos de separação de uma maneira favorável e prazerosa, quando chegarem à idade adulta, conseguirão suportar o verdadeiro afastamento de uma forma mais tranquila (Gallino, 1996).

Segundo a minha interpretação, a criança compreendia perfeitamente o “porquê” da ausência da família nas horas passadas em creche, enfrentando essa separação de uma forma muito calma, revelando uma grande felicidade de cada vez que a mãe ou a tia a vinham buscar à instituição e acredito de que a criança era verdadeiramente feliz.

Ao longo do estágio, uma das minhas oportunidades de observação e aprendizagem remontam para os momentos de alimentação das crianças. Desse modo, refiro um episódio pertinente de uma das crianças do grupo, que considero relevante para o seu processo de adaptação:

Quarta nota de campo: *O A encontrasse a almoçar. O menino é intolerante a batata e as sopas são trazidas de casa pela mãe. O A chora muito, acena “não” com a cabeça e debate-se para “fugir” à sopa. A auxiliar insiste para que ele coma a sopa. Ora pega nele e coloca-o no seu colo, ora aproxima-o de si com a cadeira. Conversa muito com ele sobre a sopa e a mãe. O menino aparenta percebê-la perfeitamente. Após o almoço, enquanto as crianças ainda se encontram sentadas na mesa, a educadora chega à sala e exclama muito espantada que o A comeu a sopa toda. O A, ainda com lágrimas nos olhos, aponta o seu dedo indicador para a auxiliar. Ambas começam a rir e acham imensa graça à situação.*

(Nota de Campo, 24 de novembro de 2015, 14:30).

Para mim, esta foi uma das situações observadas mais engraçadas, pois apesar de não saber comunicar verbalmente, a criança soube revelar sem quaisquer demoras quem foi a pessoa “responsável” por insistir para que comesse a sopa toda. Situações semelhantes a esta já tinham ocorrido anteriormente com o A, visto o prato da sopa aparentar ser um “bicho papão” aos olhos da criança.

Inicialmente, nestas situações, uma das estratégias utilizadas pela equipa pedagógica consistia em sentar a criança no colo e cantar uma infinita variedade de músicas infantis até que o menino ingerisse a sopa ou pelo menos parte dela. Posteriormente, a educadora começou a constatar de

que o menino não estava habituado a comer a sopa em casa. Esta suspeita foi confirmada pela mãe da criança, que revelou sentir algumas dificuldades no momento da alimentação e uma falta de insistência em dar-lhe a sopa.

Contudo, sempre que a criança ingeria parte da sopa, não apresentava sinais que pudessem indicar uma certa agonia. Logo, a sua dificuldade residia simplesmente no facto de não ser habituada a comer as sopas em casa. De modo a agravar estas experiências na alimentação, as sopas aparentemente tinham um sabor amargo o que contribuía ainda mais para a sua rejeição pela parte da criança.

De forma a resolver esta situação, tendo em conta o benefício e o bem-estar da criança, a mãe foi incentivada pela educadora a substituir certos legumes contidos na sopa por outros de forma a que apresentasse um sabor mais adocicado e, conseqüentemente, mais agradável para a criança. A mãe foi igualmente incentivada a habituar a criança a comer a sopa em casa de maneira a que a mesma não a rejeitasse tanto à hora do almoço.⁴

Alusivamente aos bebés, a introdução da sopa, maioritariamente, apresenta-se como um processo difícil e com muitas recusas pela parte deles. No entanto, importa que haja uma observação constante e uma reflexão sobre o ambiente em que os bebés estão a ser alimentados. Aqui, é fulcral o educador ter em atenção ao contacto visual, à sua linguagem corporal e ao modo como comunica com as crianças. Também se torna essencial estarmos atentos às preferências das crianças e à maneira como os alimentos são confecionados. No que diz respeito à hora das refeições e à recusa de comida, por vezes, é necessário substituir alguns alimentos por outros de forma a que a refeição se torne mais adocicada e apetecível para as crianças, mantendo os nutrientes fundamentais para o bom desenvolvimento do seu organismo. Para tal, são fundamentais o diálogo e a aprovação das famílias, exigindo, portanto, uma coerência educativa e um trabalho colaborativo entre ambas as partes.⁵

⁴ Os últimos três parágrafos são excertos da minha autoria, ligeiramente reformulados e mobilizados de um produto realizado no âmbito da U.C. *Estágio em Educação de Infância I*, concernente ao 1º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

⁵ Excerto da minha autoria acerca da alimentação das crianças, mobilizado de um produto realizado no âmbito da U.C. *Estágio em Educação de Infância III*, referente ao 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Segundo Oliveira *et al*,

“O bom relacionamento entre educadores e famílias a ser constantemente conquistado contribui muito para o trabalho com as crianças, pois as dificuldades surgidas podem se resolver mais rapidamente e a segurança é maior nas decisões que são tomadas em relação a elas” (2003: 118).

Penso que o facto de a educadora ter uma relação de confiança com a mãe da criança, também contribuiu grandemente para a solução do problema. A educadora aparenta ser uma pessoa assertiva que faz um esforço por gerir os conflitos familiares de uma maneira calma e objetiva, dando um elevado destaque às preferências dos pais. Assim, o aspeto de maior relevo passa por garantir a segurança e conforto a todas as crianças. Do mesmo modo, a educadora parecia ter uma relação muito próxima e amistosa com todas as famílias das crianças, dialogando continuamente com elas sobre ocorrências, conquistas diárias, preocupações ou progressos no desenvolvimento global das crianças. Consequentemente, a confiança depositada, a troca fluída de informações e a partilha de experiências, acabam por ter repercussões muito positivas para o bem-estar e a felicidade das crianças.

A família é fundamental durante todo o processo de adaptação das crianças. Quanto mais aberta for a comunicação entre a equipa pedagógica e a família e quanto maior for a partilha de informação e de experiências, maior a facilidade de integração das crianças no novo contexto educativo. Esta desenvoltura é, quase sempre, notória no comportamento demonstrado pelas crianças, pois elas movimentam-se pelo espaço com uma maior confiança, o que por sua vez, irá contribuir o desenvolvimento das relações interpessoais.

Tal como defendido por (Erikson, 1955 citado por Matos *et al*, 2015), uma prática educativa partilhada por todos os elementos da equipa pedagógica, na qual seja exibida e fomentada uma coerência na conduta educativa, é fundamental para as crianças aprimorarem uma confiança básica em si próprias e nos outros. Esta perspetiva é preconizada pela equipa pedagógica. Não obstante, também é necessário que haja uma coerência educativa entre a intervenção familiar e a intervenção educativa de modo a prover uma continuidade coesiva e harmoniosa ao trabalho pedagógico e fomentar a qualidade da relação. Nesta situação, a existência de uma certa dissonância entre as práticas era muito visível, visto que também era necessário um esforço por parte da mãe em dar a sopa à criança de forma consistente, quando estivesse em casa, de modo a que a criança não

exteriorizasse uma recusa ou desagrado quando lhe fosse dada no contexto educativo, deste modo, não se deparando com práticas educativas contraditórias.

2.2 Episódios observados: segundo momento de estágio

No que diz respeito a alguns episódios observados relativos ao processo de adaptação, usufruí da oportunidade de assistir a uma entrevista realizada pela educadora aos pais de uma menina, a M, que iria iniciar o seu percurso na creche no dia 4 de outubro. A entrevista teve a duração de duas horas, tendo como finalidade a obtenção do máximo de conhecimento sobre a rotina da criança, as restrições alimentares, a hora da sesta, a relação com o objeto transicional e os horários da rotina diária.

Ao longo da entrevista, os pais demonstraram muito interesse no diálogo com a educadora, parecendo aprovar todas as suas palavras. Por outro lado, a educadora questionava-os com algumas brincadeiras de permeio, evidenciando sempre um grande à vontade. A criança também esteve presente na entrevista, sempre com um olhar atento ao espaço circundante. Por vezes, iniciava o contacto visual e sorria para mim e para a educadora. Segundo os relatos dos pais, a menina estava habituada a passar o dia com a tia, logo as expectativas dos pais iam ao encontro de uma adaptação relativamente fácil, pelo menos no sentido de conviver saudavelmente e alegremente com outras caras.

De acordo com a educadora e, também, segundo as minhas observações, após a sua entrada na instituição, a criança não demonstrava quaisquer dificuldades no processo de adaptação. Considero que o facto de a menina ter vivenciado uma rotina bem estruturada quando ainda se encontrava em casa e ter fruído de oportunidades de contacto com outras pessoas, além dos pais, tenha contribuído para a sua desinibição social, observada na sua aparente vontade de socializar com os outros e explorar o mundo ao seu redor.

Primeira nota de campo: *O almoço da M foi dado por mim. Assim que me viu a ir ao seu encontro com o prato da sopa, tirou rapidamente a chupeta e abriu a boca para receber a comida. Ao questionar a educadora sobre o à vontade demonstrado pela menina, a educadora relata que a M se encontra num bom processo de adaptação sem dificuldades quer na alimentação quer na hora da sesta. A M come muito bem, não rejeitando qualquer comida. Demonstra-se recetiva a*

ouvir-nos sempre que eu ou outro adulto que esteja presente na sala interagimos com ela. É uma bebê muito calma e sorridente.

(Nota de Campo, 31 de outubro de 2016, 14:00).

Apesar da criança ainda não ter as suas capacidades linguísticas desenvolvidas, para mim, era uma criança que sabia expressar os seus desejos e as suas emoções através da comunicação não-verbal. Esta comunicação é definida pela utilização de sinais para-linguísticos os quais englobam os gestos, a mímica, os movimentos, o olhar, a voz e vão depender da forma como exprimimos todos estes comportamentos sociais através da distância a que nos encontramos e da nossa localização face às crianças.

David (1983) refere que por volta dos a partir dos oito meses de idade, a relação com a alimentação sofre modificações. A criança “tornou-se consciente da refeição e manifesta uma alegria activa quando ela chega: treme, agita-se e impacienta-se se tem de esperar” (David, 1983: 47).

Relativamente às influências da sociabilidade das crianças, a qualidade das relações sociais que as crianças estabelecem, depende de fatores respeitantes à vida pessoal de cada criança, ao meio vivenciado e à regularidade das oportunidades que lhe são possibilitadas (*Idem*). Por exemplo, sabe-se que a manifestação de um sorriso é um dos primeiros comportamentos sociais das crianças (Bower, 1983). Por outro lado, também é do conhecimento geral que as crianças aprendem por imitação. Considerando este aspeto, a criança manifestava uma reciprocidade imediata a todos os meus gestos e sorrisos.

No que se refere aos momentos observados na sesta, faço referência a uma criança que manifestava algumas dificuldades em adormecer, assim como consta na seguinte nota de campo:

Segunda nota de campo: *O L chora muito durante a sesta, tendo a necessidade de ter a companhia de um adulto de referência para adormecer. Inicialmente, suspeitei de pesadelos, mas, posteriormente, constei que a criança abria e fechava os olhos ocasionalmente para ver se a companhia não ia embora. Fiquei com a criança por algum tempo, no momento da sesta, dando-lhe afeto e umas tapadinhas na zona lombar para se acalmar. A criança acalmou-se ligeiramente e apertou a minha bata e, seguidamente, a minha mão com força. O seu objeto transicional é uma chupeta que está sempre presente nestes momentos.*

(Nota de Campo, 29 de setembro de 2016, 14:20).

Nesta situação, tentei estar presente e disponível para atender às necessidades emocionais da criança. Senti que o menino tinha receio que eu me fosse embora, pois de cada vez que ele demonstrava estar mais calmo e eu tentava, discretamente, levantar-me e ir embora, o menino manifestava uma maior angústia. No entanto, devido ao facto de me encontrar sozinha na sala e ter de arranjar estratégias para o sossegar por mim própria, tentei não projetar os meus próprios sentimentos de insegurança e angústia, pois tive receio de não conseguir acalmar o menino e de acordar as restantes crianças. Felizmente, nenhum destes medos se tornou realidade.

Posteriormente, contei a situação à educadora e questionei-a sobre o motivo da inquietação do menino no momento da sesta, visto já ter presenciado, anteriormente, comportamentos semelhantes pela parte da criança no momento da sesta. A educadora referiu que o menino se encontrava habituado a dormir na cama dos pais, pelo que era perfeitamente normal evidenciar algumas dificuldades em adormecer no momento da sesta, visto que se encontrava a fazer essa transição em casa e que era uma mudança difícil para a criança. A educadora manifestou, ainda, que nestas situações, é preferível deitar a criança, dar-lhe o objeto transicional e deixá-la adormecer sozinha para que se possa adaptar a essa mudança com uma maior facilidade.

De acordo com Lopes (2014), nos momentos da sesta, os educadores devem proporcionar o bem-estar das crianças, reconfortando-as através dos estímulos táteis. Não obstante, (Brazelton & Sparrow, 2009 citado por Lopes, 2014) sugerem que os educadores devem expressar relações de confiança e de prazer, a partir dos gestos e da atenção individualizada.

Seguidamente, destaco o seguinte episódio observado de uma criança do grupo em processo de adaptação:

Terceira nota de campo: *É o primeiro dia de adaptação do RE. A mãe e a avó deixam a criança na sala. Estas conversam com a educadora. A criança explora os brinquedos da sala sob o olhar atento da mãe, que a incentiva a interagir com o restante grupo. A criança brinca com alguns brinquedos, mas quando a mãe e a auxiliar lhe solicitam para explorar outros materiais, a criança rapidamente se torna retraída e começa a chorar. A mãe acalma-a. Após este momento, o grupo vai passear no exterior e a educadora sugere um passeio para ele também. No exterior, a criança brinca com um triciclo e, ocasionalmente, procura a mãe com o contacto visual para saber se é vigiada por ela. A criança aparenta ser calma e tímida. Penso que o processo de adaptação vai*

ser moroso, no entanto, a criança já demonstra algum interesse em socializar com as outras crianças e não estranha os adultos (equipa pedagógica).

(Nota de Campo, 30 de outubro de 2016, 9:30).

De acordo com as minhas observações, claramente, a criança demonstrava ter um vínculo afetivo com a mãe, pois procurava-a muito com o olhar. No entanto, apesar de não estranhar os adultos, o menino transmitia alguma incerteza quanto à exploração dos objetos dispostos no espaço, necessitando constantemente do incentivo da mãe para ter iniciativa sobre eles. É importante incentivarmos e encorajarmos as crianças para “descobrirem” o que têm ao seu redor, todavia, não em demasia.

Do meu ponto de vista, o menino chorou por sentir demasiada pressão por parte da mãe e da auxiliar para interagir sobre os objetos que o circundavam. Creio que é importante que tanto as famílias como a equipa pedagógica observem as crianças e não permitam que as suas próprias expectativas se transfigurem numa insistência ou obrigação para as crianças. Deste modo, penso que todo o ato de brincar deve ser espontâneo e livre. É necessário respeitar as vontades das crianças e o tempo que carecem até se sentirem preparadas e confiantes o suficiente para agirem por si próprias com tempo e calma.

Creio que seja relevante relatar dois episódios de uma criança muito meiga e muito sensível, que transmitia um grande sofrimento sempre que a mãe a deixava na instituição.

Quarta nota de campo: *A MD chora na hora do acolhimento. Aparenta sentir muita dificuldade e muita angústia em deixar a mãe ir embora. A mãe diz-lhe que tem de ir trabalhar e que volta mais tarde, mas a menina insiste em não deixar a mãe, agarrando-se muito às suas roupas e recusando-se interagir muito com as pessoas ao seu redor. A educadora tenta distrair a criança, pegando-a ao colo e conversando com ela à medida que a leva para a janela para que possa acenar um “adeus” à mãe e ver a rua.*

(Nota de Campo, 31 de outubro de 2016, 9:30).

Esta criança manifestava um grande sofrimento todas as vezes que a mãe precisava de se ir embora da instituição. Honestamente, eu ficava de “coração partido” de cada vez que via a criança num desespero tão grande e, por vezes, sentia-me incerta sobre como agir para atenuar a sua angústia.

Segundo Cascais (1998), as dificuldades de adaptação são representações de uma resposta natural contra a intermitência de uma maternidade ainda em fase de construção, ou seja, contra uma separação não desejada. As manifestações de angústia desta criança prolongaram-se durante muito tempo e, por essa razão, confiro relevância a outro episódio presenciado no momento de separação.

Quinta nota de campo: *A MD chega à creche com a mãe. Traz uns óculos de sol e uma fotografia da “mana” mais velha. Está bem-disposta, mas assim que a mãe tenta ir embora, a menina chora muito. São sugeridos por mim e pela educadora várias brincadeiras como forma de distração (fazer “adeus” à mãe pela janela, ver a A (auxiliar) a tratar de umas coisas na sala ao lado, brincar com os meninos, mostrar a foto da “mana” às auxiliares, etc.). A criança acalma-se com a estagiária que a abraça e a senta no colo. Eu tento distraí-la com algumas brincadeiras. A menina diz continuamente “mamã, mamã, mamã”. Mais tarde, eu pego-a ao colo e tento distraí-la ao conversar com ela pela sala. Levo-a até à janela. A menina começa a sorrir à medida que vou relatando alguns acontecimentos no exterior (os carros em movimento, as pessoas a passearem, as árvores, o céu azul). A criança acalma-se e parece distrair-se com alguns animais em formato de autocolante colados na janela. Eu converso com ela sobre esses animais. A menina pressiona e movimenta o seu dedo sobre eles e sorri satisfeita.*

Posteriormente, a menina sente novamente a falta da mãe e demonstra vontade de chorar. Eu converso com ela alegremente. Após sentarmo-nos no tapete, a menina procura uma caixa de música, encontra-a e vem ao meu encontro com a caixa da música na mão. Eu coloco a música e ela senta-se no chão a olhar para a caixa com um ar triste. A menina consola-se com o som da música até chegar o término dela. Pouco tempo depois, a criança levanta-se e vai ao encontro de outro brinquedo disposto na sala.

(Nota de Campo, 7 de novembro de 2016, 9:45).

Segundo (Dorothy Burlingham e Anna Freud 1942, 1944 citadas por Cascais, 1998) existem três fases determinantes no comportamento das crianças que se encontram longe da presença física da mãe e do seu meio ambiente. Estas etapas pressupõem três sequências previstas e descritas como a fase inicial de protesto, a fase de desespero e a fase de desapego. A *fase inicial de protesto* tem a duração máxima de semanas e é observável através do comportamento da criança, que manifesta aflição e procura da figura maternal, rejeitando elementos da equipa pedagógica, brinquedos, alimentos ou, por outro lado, apegar-se fortemente a uma pessoa. Na *fase de desespero* é perceptível um progressivo desalento, a criança não procura pessoas ou envolve-se em brincadeiras e aparenta

imersão num estado de profundo desgosto. Por último, na *fase de desapego*, a criança já procura os outros, aceitando os cuidados físicos e manifestando interesse no que a rodeia. Nesta fase, é observável a procura de consolo nos momentos de maior fragilidade.

Considerando esta informação, penso que a criança se encontrava em transição da fase de desespero para a fase de desapego. Neste dia consegui elevar ainda mais a minha empatia pelas emoções demonstradas por esta criança. A sua dor era tão visível e tão comovente. Na minha perspectiva, creio que a criança gostou de se sentir amparada, de se sentir “vista” pelas figuras de referência, pois todos os elementos da equipa pedagógica vieram ao seu encontro e tentaram reconfortá-la. Talvez, tivesse conseguido compreender, de que a sua dor não era minimizada ou considerada insignificante.

Portugal (1998: 22) refere que,

“[...] a afectividade é tudo o que afecta, tudo o que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe ou interfere connosco, tudo o que dá prazer e tudo o que entristece. É tudo o que nos leva a agir e a reagir”.

Do meu ponto de vista, a criança demonstrou uma reacção natural a tudo o que a afetou tanto de negativo (a ausência da mãe) como de positivo (a vida no exterior da janela e a caixa de música). Eu tentei transmitir um sentimento de tranquilidade e de segurança e no momento em que coloquei a música para ela ouvir, fiz um esforço por não comunicar verbalmente, pois não queria interferir na sonoridade da música e considerei mais importante observar o seu comportamento e as suas reacções faciais diante a caixa de música. Naquele momento, queria que a criança se sentisse livre, queria que sentisse que podia ser ela própria mesmo sentindo toda a tristeza. Tentei dar espaço para ela puder ouvir a música as vezes que quisesse sem sentir constrangimentos ou sem a distrair desse momento de reconforto que ela própria desejou alcançar. Não nos encontramos felizes em todos os momentos da nossa existência e isso é algo indissociável à própria vida.

Tal como explicitado pela mesma autora,

“[...] na criança podemos encontrar o desejo de proximidade da mãe, desejo de amor-segurança e simultaneamente a força empreendedora que a leva a desvencilhar-se sozinha, a deixar a mãe, a correr riscos” (*idem*).

Após refletir sobre as minhas observações referentes ao sofrimento demonstrado por esta criança, chego à conclusão de que foi exatamente a sua “força empreendedora” que a levou a mover-se do sítio onde se encontrava, procurando algo de que gostasse e que a pudesse consolar (caixa de música) voltando a centrar a sua atenção noutros objetos espalhados pela sala. O seu comportamento revelou, para mim, uma grande resiliência da sua parte para superar a sua tristeza.

Seguidamente, faço menção a uma situação observada referente ao momento de acolhimento de uma das crianças do grupo.

Sexta nota de campo: *O D chega à creche a meio da manhã com a mãe. Vem meio choroso. O menino demonstra interesse por brincar com os amigos no exterior (O menino chegou à instituição entrando pelo parque exterior). A mãe decide dizer “Olá” à educadora que se encontra na sala polivalente e o D vai com ela, pois aparenta não desejar estar sem a presença da mãe ao ir ao seu encontro. O choro inicial cessa.*

(Nota de Campo, 31 de outubro de 2016, 11:30).

Nesta situação, penso que se torna notória a ligação afetiva da relação que a criança tem com a mãe. De acordo com Ainsworth (citada por Guimarães e Silva, 2009), o apego pode ser percecionado como um conjunto de comportamentos da criança caracterizados pela procura de proximidade física da mãe, mas, igualmente, pela exploração do ambiente circundante. Isto significa que a criança sente confiança e segurança suficiente para “descobrir” o ambiente onde se encontra, manifestando interesse e curiosidade pelos espaços. No entanto, não o deseja fazer longe da presença física da mãe.

Com base nas minhas observações, a criança não demonstrava muitas dificuldades de adaptação ao contexto, somente evidenciando uma maior ansiedade quando a mãe se afastava sem aviso. No entanto, com o pai, o comportamento da criança sofria alterações. Muitas vezes, no momento do acolhimento, o pai acenava-lhe “adeus” ou queria um beijinho de despedida e a criança parecia não o ver ou ouvir, optando por se envolver nas brincadeiras com as outras crianças.

Num dos momentos de estágio, tive a oportunidade de observar uma situação peculiar referente ao objeto transicional de uma das crianças do grupo.

Sétima nota de campo: *A B usa um peluche-pássaro dos Angry Birds como objeto transicional. A menina usa a etiqueta do brinquedo para satisfazer as suas necessidades orais. Todos os seus brinquedos necessitam de etiquetas (informação provida pela mãe à educadora). A menina brinca com o seu objeto durante todo o dia e dorme com ele.*

(Nota de Campo, 7 de novembro de 2016, 9:20).

Nesta situação, comecei por observar que a criança usava o objeto transicional devido à etiqueta e questionei a educadora sobre essa observação. Aparentemente, todos os seus brinquedos necessitam das etiquetas intactas para que a criança possa revelar algum interesse pelos mesmos. Considerei esse aspeto um pouco invulgar, visto que a maioria das crianças preferirem determinados objetos pela textura conferida a estes (a macieza, a forma ou o tamanho). Gallino (1996) referencia que somente a partir do segundo ano de vida é que as crianças se interessam pela configuração do objeto de amor, ou seja, o objeto transicional.

A mesma autora expõe o seguinte:

“À medida que cresce, a criança abandona de facto a relação oral de chuchar que tinha com o objeto transicional, para a substituir por uma relação que abrange todas as faculdades que a criança está a descobrir em si, primordialmente as reflectivas e as criativas” (1996: 29).

Todavia, após refletir sobre esta observação, constatei de que, talvez, não fosse assim tão invulgar considerando a individualidade única de cada criança e o facto da criança se encontrar na fase oral e utilizar a etiqueta do peluche como forma de tranquilizar as suas emoções.

2.3 A minha intervenção

Ao longo dos estágios procurei estar atenta ao grupo de crianças, observando minuciosamente o seu comportamento e tentando descodificar as suas emoções e necessidades. Neste sentido, tentei “ver” e “ouvir” além do que é visível e dizível, lembrando-me das palavras de Saint-Exupéry: “Agora vou-te contar o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos...” (2001: 74).

Esforcei-me por conhecer e por estar disponível quer física quer emocionalmente, tanto para as crianças como para a equipa pedagógica e educativa.

Para a educadora, a adaptação é um processo particularmente difícil para as crianças. A educadora comunica sempre às crianças que os pais vão regressar mais tarde para as levarem de volta a casa. Tentar conhecer as preferências das crianças e os seus interesses também facilita este processo no que toca a dialogar com as crianças sobre o que fizeram no dia anterior ou mencionar o que vão fazer seguidamente.

Uma das primeiras reflexões realizadas com a educadora foi referente à temática deste projeto. A minha intencionalidade era obter uma compreensão da visão da educadora e a sua abordagem educativa referente a diferentes situações do quotidiano das crianças que requerem a companhia e o afeto de um “amigo”.

A educadora partilhou a importância dos pequenos objetos de pertença se encontrarem presentes e disponíveis nos vários momentos da rotina, especialmente nos momentos providos de maior angústia e sofrimento para as crianças. Deste modo, pude perceber que a educadora não exerce qualquer pressão ou insistência para que as crianças os coloquem de parte. Sempre que a educadora considerava relevante guardá-los, apenas o fazia após o consentimento das crianças assegurando-as de onde estes se encontravam (nomeadamente nas mochilas pessoais trazidas de casa).

Todas as crianças do grupo têm um símbolo pictórico de um animal, que serve para identificar os seus pertences. Estes símbolos são instrumentos que servem para melhorar o sentimento de pertença em relação à creche e enfatizarem a individualidade de cada criança.

Algumas crianças traziam e exibiam estes objetos no momento de acolhimento, sendo acompanhadas por estes desde o início até ao final das rotinas diárias e outras crianças apenas os utilizam no momento da sesta, substituindo assim a presença física materna e facilitando o processo de sono.

Uma das conceções defendidas pela educadora é que os objetos transicionais podem contribuir para aumentar o vínculo emocional das crianças com os seus pais, pois muitos destes transmitem os seus objetos de pertença para os filhos. É importante transmitir aos pais o significado destas

relações de afeto entre as crianças e os objetos transicionais e como estes possuem um papel de grande valor no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Numa das conversas informais com a educadora, foi-me revelado que o processo de adaptação tem muito a ver com a capacidade de a criança compreender que os objetos e as pessoas continuam a existir mesmo longe do seu campo visual. É fundamental perceber se a criança já tem a noção de que os objetos são permanentes mesmo sem o conseguirem vê-los e localizá-los no espaço.

Além deste aspeto, a educadora é da opinião de que quanto mais cedo as crianças conviverem com outros adultos de referência, além dos pais, menos doloroso será o processo de adaptação das crianças.

Contudo, no primeiro momento de estágio, a minha intervenção em creche não foi sistematizada como deveria ter sido, pois na altura ainda não tinha terminado a licenciatura em Educação Básica e, infelizmente, isso veio contribuir para uma planificação um tanto pobre de tudo aquilo que tentei fazer com as crianças. Tornou-se uma situação confusa para mim, pois por muito que tentasse, não conseguia estar inteiramente dedicada ao Mestrado, ainda mais, numa altura tão delicada como é o primeiro estágio. Refletindo sobre este aspeto, penso que as expectativas iniciais da educadora cooperante em relação à minha pessoa esmoreçam um pouco, pois apercebeu-se que eu não conseguia estar inteiramente focada no estágio. Além disso, tive dificuldades em registar prontamente alguns momentos observados com receio de perder aspetos cruciais dessa mesma observação.

De qualquer das formas, acabei por intervir, nomeadamente, nos momentos em que as crianças manifestavam angústia, medo, ansiedade ou sofrimento decorrente da sua adaptação. Tentei descodificar a linguagem corporal das crianças, reconfortá-las sempre que necessário e assegurá-las do regresso dos pais de uma forma calma e afetuosa.

No segundo momento de estágio, senti que me encontrava mais bem preparada para enfrentar os desafios da rotina diária e o que observar em concreto. Um aspeto positivo, foi o estágio ter tido início pouco depois da entrada das crianças no contexto educativo, o que me possibilitou observá-las logo no início da sua adaptação. No entanto, não observei as crianças nas duas semanas consecutivas de estágio, pois numa das semanas, a educadora esteve de férias e durante esse

tempo, por sua escolha pessoal, não fui ao estágio, tendo compensado essa semana nos dias posteriores ao seu regresso.

3 Contexto de jardim-de-infância – Instituição B

3.1 Episódios observados: primeiro momento de estágio

Algumas crianças do grupo manifestavam a falta da mãe ou do pai em vários momentos da rotina. Estas manifestações eram perceptíveis através do choro ou da comunicação verbal. Novamente, destaco a importância de estarmos disponíveis para ouvir as angústias das crianças nesses momentos e sermos empáticos com elas. Todos nós já fomos crianças e é nestas alturas que tanto o nosso coração como as nossas palavras devem ser compreensivas e fortalecedoras.

No que diz respeito aos momentos observados em jardim-de-infância, faço menção e interpreto cinco notas de campo que considero corresponderem aos episódios mais significativos.

Primeira nota de campo: *“A educadora conversa com as crianças em grande grupo no tapete. A mãe da D e a D entram na sala. A menina demonstra alguma timidez e algum receio. Fixa muito o olhar num determinado objeto, pessoa, ou mesmo o chão nestas ocasiões. A educadora acolhe-a meigamente e chama-a para vir marcar a presença. Incentiva-a várias vezes. “Vem D, vamos ouvir uma história (ver, fazer...)”. A menina vem devagarinho, mas ainda leva o seu tempo para se despedir da mãe, que diz para ela ir brincar com os meninos e que a vai buscar mais logo. A D vem a passos curtos e hesitantes e senta-se devagar. Ela parece não gostar muito da agitação das outras crianças”.*

(Nota de Campo, 8 de março de 2016, 10:10).

A D é uma criança de nacionalidade ucraniana com descendência moldava e russa. É uma menina muito tímida e calma. De acordo com a educadora, ela nunca frequentou a creche, mas em conversa com a mãe, foi-me revelado que tinha tido uma ama que cuidava dela quando era mais pequena. Nos primeiros contatos com a criança, apercebi-me de que além de tímida, também era muito observadora.

No decorrer dos dias, assim que a D chegava ao jardim-de-infância, especialmente nos dias em que vinha mais tarde, eu fazia questão de facilitar a sua adaptação, dando-lhe calorosamente as boas-vindas e encorajando-a a brincar com as crianças do grupo. Desta forma, fui-me tornando sua companheira nos momentos de brincadeira. Rapidamente, notei que a menina tinha algumas dificuldades na aprendizagem do nome das cores, confundindo-as na maioria das vezes. Além

desse aspeto, comecei a observar que demonstrava uma grande preferência por jogos mais calmos, tais como os puzzles de encaixe ou os jogos de tabuleiro e, a partir daí, comecei a brincar com ela e a ajudá-la nos jogos e na aprendizagem do nome das cores.

Seguidamente, apresento uma nota de campo revelando o desenvolvimento de uma relação de afeto que fui construindo com a criança.

Segunda nota de campo: *A D é uma menina pela qual tenho um enorme carinho. A afeição foi crescendo à medida que o seu modo de ser e de estar me fez recordar os primórdios da minha infância neste mesmo jardim-de-infância. Além das semelhanças físicas, a D evidencia alguns dos meus traços de personalidade quando eu tinha a sua idade. É uma criança muito calma e muito tímida, não aparentando simpatizar muito com a agitação do grande grupo. Criou-se uma ligação afetiva, um silêncio confortável, pois sinto que a menina gosta de mim e sente-se segura na minha companhia. Até a mãe da menina diz que, normalmente, ela não cria afeição por qualquer pessoa. Nos momentos de maior aflição perante a ausência da mãe, dou-lhe abraços, beijinhos e descrevo a sequência da rotina, destacando o que ainda vamos fazer até os pais chegarem. Ela gosta de fazer jogos de encaixe, puzzles e brincadeiras com a plasticina para passar o tempo. E gosta de companhia. Às vezes, chama pelo meu nome ou dá-me a mão para eu acompanhá-la onde queira ir. No exterior, esta menina também me procura muito para dar passeios pelo jardim, ver e tocar nas flores ou para conversar sobre o dia-a-dia ou sobre a mãe e a “mana” mais pequena.*
(Nota de Campo, 16 de março de 2016, 16:30).

As relações de afeto que as crianças estabelecem com os adultos de referência devem ter como base de suporte um sentimento de reciprocidade. Foi exatamente essa correspondência afetiva que eu consegui estabelecer com a criança no decorrer do tempo. Durante todo esse tempo, para mim, foi encantador. Reencontrei a criança que fui nas pequenas descobertas do dia-a-dia, nas conversas e no companheirismo puro que vivenciei com esta criança.

De acordo com Navarro,

“[...] se uma menina ou um menino se afeiçoa a um adulto, é porque percebe que este adulto sente carinho por ele ou por ela e vice-versa. A ternura, a tristeza, a saudade, a alegria, todos os sentimentos que pode experimentar um adulto já os conheceu em criança, e talvez com uma intensidade maior, porque durante a

infância se está muito mais aberto a todos os estímulos e sensações que o mundo oferece e, não se interiorizou ainda as barreiras e os preconceitos que refrearão posteriormente a expressão livre de tais afectos. É sabido que o amor é causa de gozo, mas também de dor. O amor é o modelo dos afectos” (1996: 92).

Além de proporcionar afeto e amparo, também me esforcei por ser um modelo de referência para a D, alguém que lhe pudesse proporcionar um sentimento de segurança de modo a que ela pudesse minimizar, gradualmente, o seu medo perante tudo o que lhe era desconhecido e conseguisse exteriorizar mais quem ela era como pessoa, fortalecendo assim a sua autoestima. Através das brincadeiras no exterior e dos seus jogos favoritos, fui adquirindo um conhecimento mais amplo sobre os seus interesses e preferências, na medida em que conseguia encontrar respostas mais adequadas para as suas necessidades emocionais.

Segundo (Ainsworth, 1965 citado por Fuertes & Luís, 2014),

“No jogo interativo, a criança aprende se pode esperar ou não pelo apoio do adulto, e quando pode arriscar. Deste modo a sua necessidade de exploração do mundo (sistema de exploração) vai-se articulando com a necessidade de se relacionar e de obter proteção por parte das figuras de vinculação (sistema de vinculação). O adulto que acarinha e protege a criança, mas simultaneamente estimula e apoia a exploração, oferece-lhe uma base segura”.

O mais importante na construção e no fortalecimento desta relação afetiva foi compreender a necessidade de aceitar as crianças como elas são, com todas as suas inseguranças e receios, mas também com tudo o que têm para nos ensinar e oferecer. No meio das exigências, das atividades e das tarefas do dia-a-dia, sabermos respeitar os ritmos das crianças, acreditarmos nas suas capacidades, apoiarmos nos desafios e sabermos aguardar pelo momento certo torna-se imprescindível. Não só em creche, mas também no jardim-de-infância. Creio que desta maneira, as crianças conseguem assimilar melhor as sequências temporais da rotina e desfrutarem verdadeiramente das experiências que lhes proporcionamos sem se sentirem pressionadas para serem “melhores” ou alcançarem o mesmo nível de desenvolvimento do amiguinho ao lado. Todas as crianças são únicas e devem ser tratadas com respeito, admiração e reconhecimento dessa mesma singularidade que as tornam nos seres especiais e competentes que são.

Relativamente ao trabalho educativo, de acordo com a educadora, este não é de todo um trabalho contínuo, pois a criança falta muito ao contexto educativo ou quando vem é a meio da manhã, por volta das 10-10:30-11h00 e, assim, já perdeu grande parte dos momentos em grande grupo. Neste aspeto, concordo com a educadora, que dialogava muito com a mãe da menina acerca da importância de chegar ao jardim-de-infância a horas. Penso que as falhas na pontualidade também contribuem para uma maior resistência ao processo de adaptação na instituição.

Siraj-Blatchford menciona que,

“Podem ser alcançadas parcerias positivas com os pais se existir honestidade e respeito mútuo e se nós, enquanto educadores, desenvolvermos estratégias de partilha e mostrarmos vontade de negociar. Os educadores têm de assumir a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afectam as suas acções diárias” (2004: 14).

Logo, é necessário não esquecermos de cuidar da relação que construímos com as famílias, pois não é menos importante do que a nossa relação com as crianças. A relação com os pais deve ter como um grande objetivo as necessidades e os interesses das crianças e para isso, é fundamental a existência de um diálogo constante acerca das emoções, das dificuldades e dos desafios diários, das expectativas e das intencionalidades por detrás das nossas ações. Tudo isto é fundamental para que haja progresso em ambas as relações (crianças-educador e famílias-educador).

Ainda respeitante à adaptação da D, gostaria de realizar intervenções no sentido da sua língua materna ser valorizada. Para isso, seria necessário planear estratégias com o intuito de facilitar a sua integração no contexto educativo.

No decorrer deste primeiro momento de estágio, pude observar as brincadeiras partilhadas entre a equipa pedagógica e um dos meninos do grupo, o R, de nacionalidade brasileira. A educadora e a auxiliar de educação interagem muito com a criança, perguntando, muitas vezes, num tom engraçado: *“Oh R, como “tá” você?”* sempre que a criança chegava à sala no momento do acolhimento. Estas brincadeiras possibilitavam momentos de descontração para a criança que achava divertido ouvir os adultos de referência a tentarem imitar a sua língua materna.

Considerando este aspeto, seria pertinente que a equipa pedagógica utilizasse esta mesma estratégia com a D, de modo a facilitar o seu processo de adaptação e atenuar a sua timidez. Sendo a língua materna insubstituível, as estratégias consistiam na minha aprendizagem da sua língua materna, para dialogar com ela e poder contar histórias infantis em grande grupo, com o objetivo de melhorar a sua adaptação. Portanto, as brincadeiras entre a equipa pedagógica e o R, deveriam ser semelhantes às brincadeiras com a D.

Neste sentido, os educadores devem aprender a linguagem e os costumes das culturas das crianças cuja nacionalidade não é portuguesa, de modo a fomentar o processo de adaptação das crianças. O ambiente educativo deve, assim, ser valorizador da diversidade e adotar uma perspetiva inclusiva para que as crianças e as famílias possam sentir-se verdadeiramente acolhidas e integradas. Assim, a diversidade torna-se num meio para potenciar as experiências e oportunidades de aprendizagem do grupo de crianças (Lopes da Silva *et al*, 2016).

Com esta ideia em mente, conversei com a educadora sobre esta estratégia relativamente à qual tive a sua aprovação. Todavia, era essencial dialogar, igualmente, com a mãe da D para saber a sua opinião e com o seu auxílio conseguir colocar esta estratégia em prática.

Nos dias posteriores, consegui dialogar e obter a aprovação da mãe da menina, que aparentou estar muito entusiasmada com a ideia. No entanto, não consegui intervir, pois nos dias posteriores ao diálogo com a mãe da D, a menina não regressou mais à instituição até ao final do ano letivo, por ir de férias com a família.

Penso que é necessário um esforço por parte das famílias para que as crianças possam chegar a tempo de assistir e de participar nas atividades planeadas e propostas. No entanto, não devemos culpabilizar a família pelo atraso das crianças, pois é natural que surjam imprevistos ou determinados constrangimentos que os impeçam de trazer os filhos no horário certo.

Posteriormente, relato algumas palavras mencionadas por uma das crianças do grupo no que diz respeito ao momento de acolhimento.

Terceira nota de campo: *A L dirige-se a mim e diz-me que “hoje portou-se bem” quando a mãe foi levá-la à escolinha, pois não chorou. A criança associa o seu bom comportamento e o controlo das suas angústias como algo positivo, pois assim a mãe fica contente.*

(Nota de Campo, 10 de março de 2016, 13:30).

A L é uma criança finalista, ou seja, encontrava-se no seu último ano no jardim-de-infância. A L demonstrava ser uma criança muito sociável e afetuosa, mas com algumas dificuldades de adaptação. Especialmente às segundas-feiras expressava uma angústia de separação muito forte de cada vez que os pais a levavam para o contexto educativo.

Referentemente à situação descrita na nota de campo, apesar de ter ficado feliz por ver que a criança se sentia alegre e de reconhecer que o seu comportamento acabou por servir como uma motivação para ela não rejeitar a instituição, penso que não é saudável ou positivo as crianças associarem as emoções mais tristes como algo indesejável. Considero que os sentimentos não devem ser contidos ou rotulados como desejáveis ou indesejáveis. Claramente, que há medida que as crianças crescem e amadurecem o seu lado emocional, vão conseguindo controlar melhor as suas emoções. No entanto, para mim, importa que as crianças, na medida em que crescem, sintam uma liberdade crescente para se expressarem sem que com isso, sintam um peso emocional acrescido proveniente de sentimentos de culpa ou de vergonha. Acima de tudo, as crianças são humanas e têm o direito de expressar as suas emoções em todos os momentos.

Refiro de seguida o pertinente caso de uma criança em processo de adaptação.

Quarta nota de campo: *O P tem 6 anos, é finalista e vai entrar para o 1º ciclo no próximo ano letivo. O P recebe acompanhamento pela intervenção precoce dois dias por semana. A criança apresenta um desequilíbrio emocional muito grande – confusão, baixa autoestima, necessidade de aprovação da educadora. O P é excessivamente apegado à educadora, que diz que ele o vê como uma “substituta materna”. Muitas vezes, pergunta à educadora se quer casar com ele. A criança demonstra ciúmes, fazendo birras ou tendo ataques de pânico, demonstrações de angústia e de frustração quando a educadora valida as emoções das outras crianças ou é carinhosa para elas.*

(Nota de Campo, 20 de março de 2016, 17:30).

Da minha perspetiva, a criança é muito alegre, interessada, curiosa pelo espaço, pelas atividades e pelos outros e manifesta interesse por ajudar a equipa pedagógica em determinados momentos da rotina. Todavia, demonstra ter uma dependência emocional pouco saudável pela educadora.

De acordo com a educadora, a criança tem um bom desenvolvimento ao nível sensorial-psicomotor. No entanto, precisa de desenvolver o lado emocional. Ainda, segundo a sua opinião, a família da criança é muito destruída, uma vez que a sua mãe pouca relação tem com a criança, pois sofre de problemas mentais, só a podendo ver na presença de outras pessoas, o que não contribui para o seu bem-estar emocional. De modo a que possamos compreender a estrutura familiar da criança, importa destacar de que o pai do menino é o seu encarregado de educação.

Em conversas informais com a educadora, no decorrer do estágio, fui obtendo mais informação sobre a criança, o que me ajudou a desmistificar os motivos do seu comportamento. A educadora referiu que quando a criança entrou pela primeira vez no jardim-de-infância: *“Não tinha a noção do que era o carinho, não sabia dar ou receber um beijinho, um abraço”*.

Estas situações repletas de carência afetiva convidam a uma reflexão acerca do ambiente familiar da criança, pois só assim é possível compreender o comportamento de uma criança.

Conforme as refer Meir,

“[...] a criança tem necessidade de um contacto protector ou, melhor ainda, de um ser protector, que habitualmente é a mãe. Sente a profunda necessidade de ser acolhida, embalada, acariciada. E esta necessidade não está em função de atingir simplesmente um estágio mais ou menos perfeito de evolução, mas em função da sobrevivência. Para continuar a respirar, para completar as estruturas ainda não formadas, para continuar o normal desenvolvimento, enfim, «para viver», a criança tem necessidade de amor, que não é outra coisa que um contacto protector e uma aceitação profunda” (1983: 168).

Por vezes, a criança que no seu contexto familiar não vivencia demonstrações de amor e carinho pela parte dos pais, rapidamente constrói laços afetivos com alguém que seja provido da disponibilidade interior tão necessária a esse intercâmbio de sentimentos. Neste caso, o adulto de referência era, sem dúvida, a educadora.

Para melhor compreender esta relação, importa destacar as origens do apego. As modalidades de vinculação que uma criança desenvolve nos primeiros anos de vida sofrem significativas influências dependentes dos cuidados que os pais ou e outros adultos lhe proporcionam. Além

deste aspeto, isso deve-se, igualmente, a fatores temperamentais e genéticos (Guimarães e Silva, 2009). No entanto, de acordo com (Golse, 1998 citado por Guimarães e Silva, 2009) o comportamento de apego é instintivo e contínuo ao longo da vida. Por outras palavras, o comportamento de apego não é herdado. Por sua vez, Haslinger *et al*, (n.d.) defendem que um dos aspetos mais importantes no comportamento de apego é a intensidade com que as crianças sentem a emoção. Essa emoção nasce e evolui conforme a relação entre a pessoa apegada e a figura de apego é estabelecida.

Considerando estas perspetivas, penso que a angústia e a ansiedade da criança em relação à educadora são provenientes de um sentimento de insegurança face a esta mesma relação. A criança, muitas vezes, manifestava o seu desagrado e terror em ingressar no 1º ciclo no ano seguinte, enfatizando a sua preferência em continuar o seu percurso de vida com a educadora. Logo, partilho da opinião de que a criança temia o fim desta relação ao se deparar com a realidade de transitar eventualmente para outra instituição. Posto isto, a sua infelicidade era acrescida conforme os dias e as semanas passavam. Por vezes, o menino questionava a educadora acerca da altura de mudar de instituição. Será que é amanhã? Ou daqui a três dias? E a educadora tranquilizava-o de seguida, revelando que era somente quando o ano letivo terminasse e voltasse a iniciar em setembro. Portanto, era notória uma preocupação crescente e incessante na mente da criança sobre o momento da sua partida para a escola.

Ao longo da minha intervenção em estágio, consegui estabelecer uma relação de afeto com todas as crianças. No entanto, apesar de conseguir suscitar o interesse do P, nunca consegui desencadear a sua participação de livre e espontânea vontade quando propunha uma atividade para o grupo de crianças. Contudo, gostaria de ter acompanhado a situação do menino até o final do ano letivo, para compreender como a criança superou o sofrimento procedente da despedida da educadora e da mudança de instituição.

Por último, faço menção de uma criança que iniciou a sua adaptação a meio do ano letivo.

Quinta nota de campo: *No primeiro dia, o DC chorou muito e só permaneceu na instituição durante a manhã. Nos dias posteriores, começou a demonstrar um maior interesse nas brincadeiras do grupo. O menino demonstra interesse em participar nas atividades, gosta de ser o centro da atenção e de brincar na área da garagem e das construções.*

(Nota de Campo, 22 de maio de 2016, 18:00).

O DC veio para a sala verde, substituindo o lugar do R, uma das crianças do grupo que ficou de baixa médica devido à fratura de um dos braços. Esta criança tinha os cinco anos completos. No entanto, e para a admiração de toda a equipa educativa e pedagógica, a criança ainda usava fralda, usando-a nos primeiros dias que veio para a instituição. Além deste aspeto, a criança manifestava um desenvolvimento da linguagem e da autonomia muito pobre. As palavras mais usadas por ele eram o “sim”, “não”, “a avó” e “o D”.

Segundo a educadora, a criança vivia com a avó e a mãe, mas a avó era a encarregada de educação do menino. Porém, a família encontrava-se sob vigilância pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPTJ), devido a uma falta de cuidados higiénicos.

Evidentemente, havia uma discrepância na prática educativa. O ambiente familiar não proporcionava à criança os desafios necessários para potenciar o seu desenvolvimento e isso era perceptível pelo nível de desenvolvimento linguístico e pela autonomia pouco estimulada manifestada pela criança.

Consoante as palavras de Zabalza (1992), a necessidade de autonomia remete para uma das particularidades mais essenciais para as crianças, visto se encontrarem num processo de construção da sua identidade individual. Entretanto, tornava-se elementar o encorajamento familiar na vida da criança. Era fundamental a sua cooperação com a educadora para que a criança pudesse fomentar a confiança nela própria e nas suas ações e se conseguisse desenvolver de uma forma sadia. Deste modo, a criança não necessitava tanto da presença física do adulto para os momentos da rotina

A educadora dialogava muito com a avó no sentido de retirar a fralda à criança antes de vir para o jardim-de-infância. No entanto, as conversas não produziam qualquer efeito. A avó concordava, mas no dia seguinte o menino chegava à instituição novamente com a fralda. Todavia, todos os dias a educadora retirava-lhe a fralda, explicando que durante o dia os meninos não usavam fralda, mas podiam usar a casa de banho sempre que fosse necessário.

Relativamente aos objetos transicionais, observei que a criança usava uma chupeta e uma fralda de pano. Normalmente, após o lanche da manhã, a educadora pedia-lhe delicadamente para guardar estes objetos na sua mochila para que pudesse iniciar a leitura da história, a marcação das presenças e as subsequentes atividades planeadas para o dia. De todas as vezes, a criança acedia ao seu pedido sem uma manifestação de ansiedade.

Na minha perspectiva, o menino ansiava por interagir com outras crianças da sua idade. A partir das minhas observações, ele manifestava uma grande vontade e contentamento em brincar com todas as crianças do grupo, não exteriorizando preferências por nenhuma delas.

3.2 Episódios observados: segundo momento de estágio

Tal como referido anteriormente, no segundo momento de estágio, infelizmente, não fiquei com a mesma equipa pedagógica e, similarmente, também não acompanhei o mesmo grupo de crianças. No entanto, tive a oportunidade de conhecer e de interagir com um novo grupo de crianças. Muitas delas ingressaram pela primeira vez no contexto educativo, manifestando muitas dificuldades de adaptação.

Recorrendo a notas de campo, passo a descrever e a analisar os episódios mais marcantes de algumas das crianças do grupo.

Primeira nota de campo: *O G chega à sala a chorar e a soluçar devido à ausência dos pais. Eu aproximo-me e inicio a conversa com o menino, explicando que os pais regressam mais tarde e dando-lhe um abraço. A educadora presencia a situação e diz que quanto mais vezes eu agir dessa maneira (conversar e consolar) pior é. Seguidamente, a educadora diz ao grupo de crianças que onde elas estão ninguém lhes faz mal e, como tal, não têm necessidade de chorar.*

(Nota de Campo, 18 de outubro de 2016, 9:30).

Este momento afligiu-me imenso, não só devido às minhas vivências pessoais de quando tinha a mesma idade que a criança e frequentava o jardim-de-infância, mas também devido ao sofrimento muito grande que o menino demonstrava sentir. Partiu-me o coração ouvir estas palavras. Não concordo de todo com a sua opinião. Do meu ponto de vista, a educadora deveria ser mais sensível relativamente às necessidades emocionais das crianças. A partir desta situação, comecei a sentir muitas dificuldades em intervir positivamente com o grupo, pois a educadora não estava recetiva às minhas intervenções, sugerindo em quase todas as ocasiões que quanto maior fosse a importância dada aos choros e à aflição das crianças nos momentos de acolhimento, pior elas se sentiriam. Fez-me sentir impotente e além disso, fez-me questionar sobre como é que a educadora gostaria que eu tivesse agido? O que poderá existir de tão reprovável numa demonstração de empatia?

Neste sentido, Siraj-Blatchford menciona o seguinte,

“Nos contextos de educação de infância, os educadores têm constantemente, a oportunidade de proporcionar às crianças experiências de tolerância, cooperação, partilha, esperar a sua vez, sensibilidade e justiça. A melhor maneira de o fazerem é por meio do exemplo dado por eles próprios, através do modo como se tratam uns aos outros, assim como às crianças ao seu cuidado. Não se pode esperar que as crianças dêem aos outros aquilo que elas próprias nunca tiveram” (2004: 147).

Desta forma, é enfatizada a importância das nossas ações, ou seja, das nossas atitudes perante as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, pois isso vai-se refletir no modo como elas percebem o seu “Eu interior” e as suas relações com os outros. Se um educador não for um modelo exemplar de aceitação, valorização, segurança, empatia e compreensão para as crianças, isso contribuirá para uma baixa autoestima juntamente com o crescimento de uma desconfiança dos outros, pois as crianças percebem que não podem ser honestas no que se refere aos seus sentimentos ou medos com as figuras de referência que deviam protegê-las e compreendê-las incondicionalmente.

Outro episódio semelhante ocorreu no dia seguinte, desta vez incluindo os pais da criança:

Segunda nota de campo: *Os pais do G deixam-no na sala quando o grupo já se encontra no tapete com a educadora. Os pais entreabrem a porta, a educadora saúda a criança com um “Bom dia” e apressa-se a dizer para esta dar um beijinho rápido aos pais e vir-se sentar. A criança despede-se dos pais que aparentam sentir a pressão de uma despedida rápida por parte da educadora e a criança proclama que está com sede. Penso que faz esse pedido de modo aos pais permanecerem mais tempo. Assim que manifesta a sua necessidade de beber água, os pais incentivam-na a beber a água que se encontra no cestinho das águas e aproveitam a sua distração para irem embora rapidamente. Com o consentimento da educadora, fecham a porta da sala. A criança quando termina de beber a água e apercebe-se de que os pais já se ausentaram, demonstra uma grande angústia e dirige-se à porta da sala, manifestando o desejo de abraçar os pais. A educadora levanta-se e diz que não quer choros, pois assim fica triste com a criança. O menino questiona se os pais vão voltar e a educadora diz que sim, não demonstrando muita importância ao que a criança sente ou diz. A criança dirige-se ao tapete e senta-se no meu colo.*

Eu conforto-a com um abraço e, baixinho, menciono as etapas da rotina, dizendo-lhe que os pais voltam após o lanche.

(Nota de Campo, 19 de outubro, 9:45).

Nesta situação, novamente, discordo totalmente com a abordagem da educadora face ao momento de acolhimento da criança. Na minha perspectiva, os pais aparentavam estar um pouco apreensivos em deixar a criança na sala, acrescentando o facto de não terem entrado na sala, permanecendo apenas à entrada, talvez por receio de que o menino fosse chorar ou não reagir da melhor forma. No entanto, também atribuo o comportamento esquivo dos pais à forma como a educadora expressou os seus pensamentos e emoções perante esse momento.

Do meu ponto de vista, seria muito positivo se a educadora fosse mais recetiva à vinda dos pais e da criança, manifestando uma simpatia mais calorosa e acolhedora, para que os pais também pudessem sentir um maior à vontade e não se sentissem pressionados para irem embora. Além deste aspeto, o facto dos pais se ausentarem enquanto a criança se encontrava distraída com a água, contribuiu para uma grande intensificação do sentimento de angústia e ansiedade.

De acordo com Paiva,

“Não devemos disputar o afecto da criança, querendo ou pensando que, se a mãe se fosse embora às escondidas ou se despachasse em sair da sala, seria mais fácil para a criança calar-se, não chorar, não fazer birras. Pelo contrário, tudo deve ser feito às claras, com verdade. Só conhecendo a verdade é que podemos mobilizar-nos para suportar e enfrentar a mágoa que pode ser para nós o acto de separação. A criança não pode nunca desconfiar das suas figuras de apego: seria desestruturante para a sua personalidade e em nada ajudaria a sua autoconfiança, autoestima e autonomia” (1990: 20).

Como profissionais de educação, se realmente desejamos fortalecer a autoestima das crianças e queremos transmitir-lhes os melhores valores, tais como a sinceridade, devemos estar recetivos para ouvir os seus medos, desabafos e preocupações. Isto inclui aceitá-las com todas as suas emoções positivas, negativas ou ambivalentes. Não podemos amar uma criança somente quando ela age em conformidade com as nossas expectativas. Devemos, acima de tudo, ensiná-las a reconhecerem os seus próprios sentimentos para que elas também possam aprender a aceitá-los e

a compreendê-los. Não é positivo encorajarmos as crianças a ocultarem as suas emoções como se de um crime punível se tratasse.

A nossa atitude perante os sentimentos declarados das crianças, determina se elas considerarão vantajoso, ou não, serem sinceras connosco (Meer, 1979).

Terceira nota de campo: *O L entra animado na sala e senta-se em grupo. Recorda-se que quer fazer “adeus” ao pai a partir da janela da sala, mas a educadora, friamente, diz que o pai já passou pela janela e o menino perdeu a sua oportunidade de se despedir mais uma vez. A criança baixa a cabeça e começa a chorar baixinho, revelando uma grande angústia. O L também demonstra dificuldades de adaptação na hora do acolhimento ou na hora do almoço, chorando por vezes, em especial, quando não sente vontade de comer.*

(Nota de Campo, 19 de outubro, 10:00).

Esta situação fez-me sentir muito mal e desconfortável. Na minha interpretação, a educadora aparentava retirar algum prazer próprio sempre que frisava o seu descontentamento pela demonstração de angústia das crianças e, muitas vezes, aparentava fazê-lo de forma intencional o que me afligiu ainda mais, pois as crianças mereciam ser acalentadas e compreendidas face ao seu sofrimento.

Se a educadora tivesse alertado a criança quando o pai passou pela janela, para que ela pudesse acenar um “adeus” mais uma vez ou mesmo que a criança não tivesse reparado, mas a educadora tivesse uma reação diferente perante o sucedido, uma abordagem positiva em que a criança pudesse tranquilamente expressar os seus desejos e receber um feedback positivo: “Não te preocupes, o pai foi embora, mas no fim da tarde regressa” ou “Olha para a janela, acena um adeus ao pai” a criança sentir-se-ia melhor, pois havia concretizado o seu desejo e mesmo que não tivesse essa oportunidade, pelo menos, sentir-se-ia acalentada e compreendida e talvez não tivesse chorado. Posto isto, importa que as crianças sintam segurança e confiança nos seus cuidadores secundários, neste caso, a educadora de infância.

Tal como referido por Meer,

“Aceitar a verbalização de sentimentos hostis com atitudes compreensivas não significa encorajar a expressão concreta destes sentimentos. Ouvir as crianças,

conversar com elas, interpretar este mundo emocional é muito mais educativo – embora mais difícil – do que condenar mais ou menos violenta e acriticamente estes sentimentos” (1979: 59).

Posteriormente, quando as crianças iniciaram as suas brincadeiras nas áreas, fui ao encontro do L, dei-lhe um abraço e um beijinho e conversei com ele sobre o sucedido, numa tentativa de minimizar a sua angústia e sofrimento e assegurar-lhe do regresso do pai. Sentia que de cada vez que dialogava com o L ou com outra criança sobre os seus pais, elas gostavam. Aparentavam uma sensação de reconforto nas suas expressões faciais e tornavam-se, visivelmente, mais alegres. Penso que estes pequenos momentos de reconforto lhes davam forças para continuarem a enfrentar o dia e assim superarem as suas emoções de angústia.

Quarta nota de campo: *O G chegou à sala demonstrando alguma ansiedade devido à ausência dos pais. Após estar sentado e acompanhado pelo restante grupo, a educadora dirige-se ao G e diz-lhe que não quer choros pela manhã, pois assim fica muito triste e a mãe dele também se sente muito triste. Começo a notar uma angústia crescente na criança que questiona se a mãe vai realmente ficar triste com ele. O menino começa a chorar. A educadora parece culpabilizar e parece chantagear emocionalmente a criança pelo facto de demonstrar desconforto devido à falta dos pais.*

(Nota de Campo, 20 de outubro, 10:15).

De forma análoga ao que aconteceu no episódio anteriormente referido, não concordo com a atitude da educadora. Senti-me muito triste pela criança, pois a intensidade da sua angústia intensificava-se de cada vez que a educadora referia que não queria choros ou que os pais ficavam tristes. Penso que isso incutia um sentimento de culpa nas crianças. Culpa por sentirem angústia, ansiedade, saudades da família e, talvez, por acreditarem que os pais realmente ficavam tristes com elas, o sofrimento era muito maior.

Na minha perspetiva, a educadora comunicava com as crianças, em especial com o G, de uma forma muito indelicada. A educadora não demonstrava ser paciente, calma e empática para com os sentimentos das crianças. Eu questionava-me muitas vezes sobre o que elas estariam a pensar ao serem confrontadas com tamanha indiferença por parte do adulto de referência, que mais devia compreendê-las e atenuar o seu sofrimento.

Quinta nota de campo: *A meio da manhã, o G vai ao meu encontro e diz-me que deu um beijinho à mãe e ao pai na saída do acolhimento, que chorou um bocadinho, mas depois passou. Eu fico contente e volto a lembrar-lhe de que a mãe e o pai voltam sempre à tarde para levarem o G para casa. Penso que a criança tem feito um esforço por controlar as suas emoções de modo a corresponder às expectativas da educadora.*

(Nota de Campo, 26 de outubro de 2016, 11:30).

Nesta situação senti-me muito feliz pelo entusiasmo da criança a contar-me esta novidade. No entanto, consegui perceber que ainda se sentia muito ansiosa. Quando veio ao meu encontro relatar o sucedido, o menino pronunciava muito rapidamente as palavras e aparentava uma tranquilidade superficial. Além disso, penso que a criança necessitava de se sentir aceite e compreendida, daí a sua demonstração de alívio e de alegria quando lhe respondi afetuosamente.

Apesar do tempo de estágio ser curto, consegui observar as reações das crianças face aos diálogos com a educadora. Constatei que a maioria das crianças do grupo, especialmente o G, demonstrava medo em desagradar a educadora. Sempre que a educadora emitia a sua opinião sobre alguma coisa ou exigia determinadas ações por parte das crianças, elas correspondiam às suas expectativas, mas penso que o faziam por medo e não por respeito.

Importa enfatizar a necessidade de um respeito mútuo nos laços de afeto que vamos construindo com as crianças. Devemos continuamente refletir sobre as nossas palavras e atitudes para com as crianças e impedir que as nossas expectativas se sobreponham às suas necessidades emocionais. Neste sentido, “o diálogo pode ser destruído por afirmações de autoridade que imponham um sentido único ao respeito e, com o tempo, acabem por reduzir o auto-respeito dos interlocutores” (Burbules, 1993 citado por Vasconcelos, 1997).

Seguidamente, relato um episódio com uma das crianças do grupo, pouco antes do final do estágio.

Sexta nota de campo: *A meio da tarde, após as atividades do pré-escolar, a MC chora a um canto das escadas localizadas no parque exterior. Eu pergunto-lhe o que se passa sem obtenção de resposta. Então, pergunto-lhe se lembrou-se da mãe e ela confirma que sim. Eu sento-me ao seu lado, dou-lhe um abraço e digo-lhe que compreendo, mas que a mãe e o pai estão quase a voltar (após o lanche). Faço uma explicitação da rotina diária e pergunto-lhe se alguma vez ficou até de noite no jardim-de-infância. Ela diz que não e eu concordo com a sua afirmação,*

enfazizando que os pais nunca se esquecem de buscá-la para ir para casa novamente. A criança acalma-se e limpa as lágrimas. Eu refiro que às vezes o que sentimos é uma saudade apertadinha no nosso coração, mas que depois vai-se embora, pois sabemos que os pais voltam a vir ao nosso encontro. A criança demonstra sentir-se mais animada, levanta-se e volta a brincar.

(Nota de Campo, 26 de outubro de 2016, 16:30).

Este episódio permitiu-me exprimir de um modo livre a minha empatia perante a intensa saudade manifestada pela menina. No meu ponto de vista, a criança não se abatia fortemente quando a família a deixava na instituição. Todavia, ocasionalmente e em determinados momentos da rotina, a criança aparentava sentir-se triste, sem transmitir para o mundo o motivo da sua infelicidade. Estou convencida de que a minha intervenção nesse momento específico a ajudou a enfrentar as últimas horas do dia. O facto de não me encontrar na presença da educadora, também me facilitou a exprimir as minhas emoções e a dialogar com a menina sem o receio de ser “criticada” pela minha atitude. Para mim traduziu-se num momento muito gratificante, pois pude observar de que estava verdadeiramente a contribuir para uma diferença positiva naquela ocasião menos alegre para a criança. Também considero que dialogar frequentemente com as crianças contribui para a consciencialização dos seus próprios sentimentos.

Uma das observações efetuadas vai ao encontro dos momentos de sesta das crianças mais pequenas do grupo. Elas dormiam duas horas e não demonstravam dificuldades para adormecer, sendo incentivadas a permanecerem deitadas. Sempre que uma criança se levantava, rapidamente a auxiliar manifestava o seu desejo: - “Deita-te, fecha os olhinhos”.

3.3 A minha intervenção

No primeiro momento de estágio no jardim-de-infância, esforcei-me por estar presente e disponível para auxiliar a equipa pedagógica sempre que fosse necessário e, da mesma maneira, tentei ser um modelo exemplar para as crianças, conhecendo-as e ajudando-as em todas as suas dificuldades.

As crianças podiam trazer os seus objetos transicionais para a sala. Nos momentos em que a educadora se reunia com as crianças ou nas atividades propostas, a educadora pedia delicadamente que elas guardassem os seus objetos de pertença no cesto da sala. Este cesto era destinado ao

arrumo dos brinquedos ou objetos trazidos de casa. No entanto, sempre que as crianças iam brincar para o exterior podiam ir ao cesto recolher os seus objetos e levá-los para as acompanharem nas suas “aventuras”, trazendo-os de volta e guardando-os novamente no cesto ao regressarem à sala.

No meu ponto de vista, consegui formar laços de afeto com ambos os grupos de crianças. As crianças nesta faixa etária são muito envolventes em tudo o que fazem, transmitindo uma alegria e um amor incondicionais. Tentei, igualmente, estabelecer um elo de amizade com elas e a melhor forma de o fazer, para mim, foi através das brincadeiras. Não basta saber observar, registar, refletir. Penso que também é fundamental sabermos brincar com as crianças, pois é a melhor forma de estabelecermos uma relação de confiança com elas e conhecê-las melhor.

Nas dificuldades de adaptação e nos momentos mais angustiantes das crianças, esforcei-me por ouvi-las sem julgar, dialogar com elas sobre os seus sentimentos e acalmar as suas aflições através de uma atitude empática, prestável e compreensível. Nestas ocasiões, fazia uma explicação da sequência da rotina diária para elas compreenderem quais os momentos que ainda faltavam vivenciar antes da chegada da família. Quando dialogava com as crianças, certificava-me de que o fazia ao mesmo nível de altura delas, não desperdiçando uma oportunidade para as assegurar do regresso dos pais. As crianças mais pequenas, por vezes, surpreendiam-me ao perguntarem-me se eu também tinha uma mãe, ao qual respondia que sim. Ficava muito sensibilizada quando me faziam essa questão, pois para mim, era uma demonstração de curiosidade e de preocupação pela parte da criança, ao mesmo tempo que aparentava, de alguma forma, vontade em identificar-se com alguém numa situação semelhante. Noutras palavras, talvez, uma procura inconsciente por consolo.

Num dos momentos de estágio, tive a oportunidade e o encanto de contar uma história às crianças no momento do tapete. A história “A Zebra que não queria ir à Escola” de Christine Beigel relatava a situação de uma zebra que não gostava de ir à escola, mas, eventualmente, aprendeu que podia divertir-se imenso e aprender coisas novas e diferentes todos os dias. O grupo aparentou apreciar muito do momento partilhado e eu esforcei-me por despertar a curiosidade, fazendo algumas questões respeitantes à história e fazendo referência aos momentos de acolhimento no processo de adaptação. Considero que consegui projetar bem a minha voz, o que contribuiu para melhorar a entoação das minhas palavras. No decorrer desse momento, senti-me muito na minha “pele”, muito à vontade entre as crianças.

No segundo momento de estágio, nomeadamente, no 26 de outubro, contei a história “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque, que retratava problema de uma menina que vivia com medo de tudo, especialmente do lobo mau. Mas, quando finalmente se encontrava com o lobo mau, percebia que afinal não havia razão para ter medo. No decorrer da história, fui questionando as crianças sobre alguns acontecimentos da história e dialoguei com elas sobre os nossos medos. Questionei ao grupo se havia alguém com medo de ir para o jardim-de-infância. As crianças mais crescidas responderam que não. E as mais pequenas não disseram nada. Então, exemplifiquei com a minha experiência pessoal. Na altura em que era pequena como elas, por vezes, sentia um bocadinho de medo, mas depois comecei a gostar muito. Também me preocupei em fazer referência aos amigos e às aprendizagens. As crianças mais comunicativas relataram algumas das coisas que podemos fazer no contexto educativo e, seguidamente, expliquei que nas ocasiões mais assustadoras, devemos encher-nos de coragem e encarar os medos, pois na verdade são muito pequeninos comparativamente a nós, que somos maiores e mais fortes.

As crianças tinham a possibilidade de trazer os seus objetos transicionais. Todavia, nos momentos de grupo a educadora pedia para guardarem os brinquedos trazidos de casa nos bolsos das roupas, nas mochilas ou numa caixa denominada “os nossos brinquedos”. As crianças também podiam brincar com os brinquedos no exterior, mas sempre com o consentimento da educadora.

Apesar de não ter vivenciado o segundo momento de estágio com o grupo de crianças referente ao primeiro momento, tive oportunidade de observar e conviver novamente com estas crianças no espaço exterior da instituição.

Nesses momentos, aproveitei para conversar e brincar com todas elas e, em muitas ocasiões reencontrava-me com a D, agora mais crescida e menos tímida. Muitas vezes, ela veio ao meu encontro com o objetivo de passearmos pelo parque. Ainda que eu conseguisse perceber o quanto a menina evoluiu comparativamente ao primeiro estágio, ela ainda demonstrava dificuldades em abordar as outras crianças para as brincadeiras.

Logo, muitas vezes, a criança iniciava o diálogo comigo e dizia-me: – “Quero brincar com a B”. Então, eu tornava-me no seu meio de assistência. Conversava calmamente com ela e perguntava-lhe se queria procurar a B para poder brincar com ela. A D sempre afirmava positivamente. Então, eu pegava-lhe na mão e passeava com ela pelo parque com o intuito não só de passear, mas também de procurar a sua amiga. Enquanto a procurávamos, incentivava-a a dialogar com as outras

crianças, em especial com a B, a menina que ela procurava e com quem ela gostava muito de brincar.

Muitas vezes, sugeria um início de conversa para ela conseguir ultrapassar a timidez com maior facilidade. Então, amistosamente, dizia-lhe: – “Quando encontrarmos a B, podes perguntar-lhe: – B, posso brincar contigo?” Finalmente, quando encontrávamos a B, percebia frequentemente que faltava a coragem à D para iniciar o diálogo. Nessas situações, eu intervinha e dizia: – “B, a D quer perguntar-te uma coisa”. Então, timidamente, a D dizia baixinho o que havíamos planeado antecipadamente: – “B, posso brincar contigo?” A B acenava a cabeça ou dizia um “sim” eufórico e lá iam as duas crianças brincar pelo parque.

Frequentemente, aconselhava a B a dar a mão à D enquanto corriam no exterior, pois a D corria devagar e quando se desencontrava das outras crianças ou ficava para trás nas corridas, a D parecia perder a coragem para iniciar novamente o diálogo e fazer o que realmente desejava: pertencer ao grupo e brincar com todas as crianças, especialmente com a B. Então, quando se perdia das restantes crianças ou ficava para trás, devagarinho ela aproximava-se de mim e observava-me seriamente até eu lhe perguntar: – “Então, D? O que se passa? Queres encontrar a B?” E lá íamos nós, novamente.

Estes momentos foram muito especiais para mim, pois sentia-me feliz por poder contribuir para a formação de novas brincadeiras, ajudando a D nos seus momentos de maior dificuldade no que é respeitante à sua interação com as crianças do grupo. Com o decorrer dos dias, foi-se tornando num hábito encorajá-la para brincar e ajudá-la nesse sentido sempre que manifestava o interesse e a disposição. Frequentemente, bastava olhar para ela e observá-la por breves minutos para compreender o que estava a sentir de momento ou o que desejava fazer.

Considerações Globais

Uma das situações mais observadas durante os momentos de estágio remete para o processo de adaptação das crianças. O processo de adaptação decorre ao longo de um período de tempo contínuo e exige um vínculo de confiança e partilha muito fortes entre a equipa pedagógica e as famílias das crianças. Importa destacar que as crianças têm o seu próprio ritmo e tempo de adaptação a uma determinada situação quer no ambiente educativo quer fora dele. Por vezes, o processo de adaptação não termina mesmo que a criança não demonstre as emoções ou os comportamentos preocupantes para nos transmitirem o contrário.

Considero que é natural os pais manifestarem uma grande ambivalência de sentimentos, por vezes, contraditórios. Esta ambivalência de sentimentos acaba por interferir e, conseqüentemente, dificultar o bem-estar e o comportamento das crianças. Todavia, é fundamental não esquecermos que as relações construídas entre as famílias e as equipas pedagógicas podem manifestar mudanças quer pela positiva quer pela negativa. Portanto, torna-se indispensável o bom acolhimento das famílias e das crianças, visto tratar-se de uma das responsabilidades da equipa pedagógica. É fundamental que as famílias se sintam seguras da sua decisão e confortáveis para poderem ser elas próprias, sem qualquer receio de expor os seus agrados ou desagradados mediante determinadas situações que envolvam a saúde e o bem-estar físico e emocional das crianças.

É através dos objetos transicionais que as crianças reconstroem a vinculação emocional que partilham com a mãe durante a sua ausência e apaziguam, gradualmente, as suas inseguranças, medos e ansiedades. Deste modo, os objetos transicionais fornecem conforto e segurança às crianças, contribuindo para a tranquilidade e descanso dos bebés e crianças pequenas, em especial na hora da sesta. As crianças devem ter a liberdade de trazerem os objetos transicionais de casa e os transportarem consigo sempre que necessário. Estes desempenham a função de auxílio nos momentos de aflição e desamparo, ajudando na regulação das emoções. Conseqüentemente, esta liberdade de escolha resulta numa melhoria no comportamento das crianças, fortalecendo a sua autoestima e concedendo o desenvolvimento e enriquecimento de um sentimento de confiança para explorarem as curiosidades do meio envolvente. Deste modo, as crianças favorecem o seu bem-estar e a interação social com outros adultos e crianças.

Conhecer as crianças individualmente e coletivamente foi, inquestionavelmente, fundamental para a minha observação e prática. É crucial saber as motivações de cada criança, as suas necessidades, o que gosta e também o que não gosta, a maneira como é, brinca e interage socialmente, se tem objeto transicional, se prefere brincar sozinha ou acompanhada, com quais crianças tem uma maior afinidade, se tem dificuldade ou não em partilhar os brinquedos, se é autónoma na hora das refeições, etc. Além de conhecer cada criança nos mais diferentes aspetos é essencial acompanhar o seu desenvolvimento, o seu progresso. Compreender que as crianças vão crescendo e amadurecendo ao longo do tempo.

A troca fluída de informações relativas às necessidades individuais das crianças às famílias e a todo o espaço envolvente do contexto educativo serve como uma “ponte” que se torna facilitadora para todo o trabalho a ser desenvolvido, pois tal como referido por Abramowicz & Wajskop,

“As situações humanas são imprevisíveis, por vezes intempestivas, difíceis de ser contidas ou elaboradas. É por essa razão que na creche o trabalho educativo, que é intencional, deve ser planeado e programado” (1999: 19).

Considero que por mais pequena que seja, a criança deve ter “voz” e como tal ser ouvida e respeitada. É o meu dever como futura educadora atender, eficazmente, às suas necessidades e prover respostas perante as suas inquietações. As suas preferências, a sua forma de brincar e de interagir com os outros, os seus choros e sorrisos, a sua imaginação, os seus medos e as suas curiosidades revelam-nos pedacinhos, pequenos traços do adulto que um dia serão.⁶

Relativamente aos estágios em contexto de creche, os momentos vivenciados foram muito especiais para mim. Estagiar em creche traduz-se em observar de perto a pureza e a ternura dos primeiros anos de vida de um ser humano. Igualmente, creio que cresci imenso como pessoa e como futura educadora, considerando a minha capacidade de observação e de resposta mediante os desafios e dificuldades do dia-a-dia.

A equipa pedagógica que acompanhou de perto o meu percurso de estágio ajudou-me muito no primeiro momento de estágio. Tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa, ajudavam-me a interpretar a linguagem corporal das crianças e aconselhavam-me sobre como intervir nas

⁶ Os últimos quatro parágrafos são excertos da minha autoria, reformulados e mobilizados de um produto realizado no âmbito da U.C. *Estágio em Educação de Infância I*, concernente ao 1º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

diferentes etapas da rotina. Durante o primeiro momento de estágio, senti-me acolhida, amparada e feliz por fazer “parte” da família docente. No entanto, no segundo momento de estágio, apesar de sentir algum apoio e disponibilidade pela parte da educadora, senti-me menos acolhida, o que contribuiu para aumentar ainda mais a minha timidez e intensificar a minha insegurança face às imprevisibilidades dos desafios diários, sentindo-me “estranha” em determinadas ocasiões por não me sentir inteiramente à vontade. Além disso, senti um afastamento muito grande de uma das auxiliares em relação à minha pessoa, por motivos desconhecidos e, também, compreendi que a minha intervenção e as minhas sugestões ou comentários ao longo do segundo momento de estágio pareciam ser alvo de pouca credibilidade ou consideração, algo que simplesmente não sucedeu no primeiro momento de estágio. Apesar de nunca ter confrontado a auxiliar no sentido de tentar compreender o que havia acontecido para justificar a sua indiferença, senti-me muito triste e, por vezes, desamparada, pois era uma das pessoas mais próximas de mim no decorrer do primeiro momento de estágio. Todavia, esforcei-me por levar os meus objetivos até ao fim, intervir positivamente com as crianças e fazer o meu melhor em todos os momentos.

Uma das aprendizagens consolidadas durante o primeiro momento do estágio refere-se à importância das rotinas, pois atuam no sentido de facilitar o processo de adaptação das crianças. Segundo Zabalza (1992), as rotinas consistem numa sistematização de diferentes momentos diários que têm relevância no contexto educativo, pois representam um marco de referência para as crianças. Estas concedem uma determinada ordem e estabilidade no dia-a-dia das crianças, conferindo um sentido, um significado às suas vivências diárias e contribuindo para uma aprendizagem das suas habilidades. Neste sentido:

“Com crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança, de os fazer sentir comodamente: libertam as crianças da necessidade de estar aprendendo sempre como se faz cada coisa. Uma vez que sabem fazer essas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem que sabem fazer” (Zabalza, 1992:170).

Importa, ainda, destacar que as crianças necessitam de tempo para interiorizarem as diferentes etapas das rotinas, especialmente no processo de adaptação e como tal, devem saber o que as espera, ou seja, devem ter conhecimento do que irão fazer ao longo do tempo. Creio que dessa forma, conseguem aprender a melhor regular as suas emoções, pois sabem o que vai acontecer posteriormente aos momentos vivenciados, contribuindo assim para uma diminuição da angústia,

da ansiedade e de determinadas incertezas que possam surgir mediante os seus medos e as suas preocupações.

Um dos encantos que me trouxe o primeiro momento de estágio no jardim-de-infância foi o privilégio de poder ver e observar as relações de amizade, de confiança, de partilha e brincadeira que as crianças formavam entre elas. As brincadeiras no exterior, além de serem saudáveis, permitem um contacto direto com a Natureza e diversas oportunidades de interações sociais. Posto isto,

“o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016: 9).

Relativamente a este último aspeto, pude observar o grupo de crianças do primeiro estágio em jardim-de-infância e verificar os progressos no seu desenvolvimento. É também através do brincar social espontâneo, dos jogos e da amizade que as crianças desenvolvem os seus laços de interação com os outros, podendo estes momentos contribuírem para a minimização da ansiedade e da angústia sentidas quando são deixadas pelos familiares no contexto educativo. A partir das brincadeiras, as crianças podem fortalecer as suas capacidades de atenção, memória, imaginação e imitação. Estas faculdades são amadurecidas através da interação com os outros, do meio envolvente e da troca de papéis sociais.⁷

No que diz respeito a este primeiro momento de estágio em jardim-de-infância, a forma como a educadora construía a sua relação de confiança com as crianças era, indubitavelmente, diferente da educadora do segundo momento de estágio. A educadora A era extremamente afetuosa com as crianças e era perceptível de que elas se sentiam à vontade para conversar sobre qualquer coisa com a educadora. Portanto, penso que sentiam que podiam ser elas próprias o que para mim é importantíssimo. Da mesma forma, as suas conceções pedagógicas e intervenções respeitante ao processo de adaptação, vinham mais ao encontro das minhas perspetivas educativas.

Comparativamente ao segundo momento do estágio, a educadora B aparentava ser mais fria e emocionalmente distante do grupo de crianças, exibindo pouca empatia pelo sofrimento das

⁷ Os últimos dois parágrafos são excertos da minha autoria, mobilizados de um produto académico realizado no âmbito da U.C. Estágio em Educação de Infância III, referente ao 3º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

crianças no momento do acolhimento. As minhas dificuldades consistiram em tentar compreender as suas motivações e atitudes, mas sem sucesso. Honestamente, senti-me confusa e magoada, pois de cada vez que a educadora demonstrava uma atitude indiferente ou severa perante a angústia das crianças, era como se estivesse a ferir a criança que eu já fui nesse mesmo contexto educativo. Também, porque o seu comportamento perante as emoções das crianças revelava-se demasiado contraditório aos ensinamentos dos professores ao longo da minha formação académica. Do mesmo modo, a educadora também parecia dar mais atenção às crianças cujas dificuldades de adaptação eram menores, não demonstrando afetividade pelas outras crianças cujo comportamento não era o mais desejável aos seus olhos.

Muitas vezes, as crianças, especialmente as mais novas, entravam na sala a chorar e a perguntar quando os pais regressavam, e a educadora rapidamente desviava o assunto ou não lhes respondia. Estes momentos afligiram-me imenso, pois não considero correto não reconhecermos ou ignorarmos os sentimentos das crianças. A partir das suas expressões faciais, conseguia observar em muitos momentos, que as crianças tentavam “engolir” o choro, para que a educadora não se zangasse com elas por não estarem a ser “*meninos e meninas crescidos*” que a seu ver deveriam ser.

Em várias ocasiões, tentei acalmar as crianças com palavras reconfortantes, fazendo menção à rotina diária e à altura específica do dia em que os pais ou as mães regressavam. Quase que instantaneamente, eu observava uma súbita tranquilidade nas suas expressões. Rapidamente, após estes diálogos, as crianças demonstravam um sorriso e iniciavam as suas brincadeiras.

Em relação a estes momentos, creio que é incontornável colocarmo-nos as seguintes questões:

“Será que estamos disponíveis para o imprevisto? Será que estamos sensíveis para o que não está nos livros? Será que pomos as nossas próprias experiências, as nossas próprias vivências como recurso para conhecer o outro, para iniciar uma relação, para suportarmos as consequências de uma separação e ajudar quem se separa?” (Paiva, 1990: 19).

As minhas intervenções fizeram-me refletir e chegar à conclusão de que, na verdade, tudo o que as crianças precisam e exigem de nós, adultos de referência, é que as oiçamos e estejamos interiormente disponíveis para aceitar e minimizar as suas angústias. Tudo o que elas querem é

que lhes asseguremos de que não é o fim, que os pais vão voltar e que elas irão regressar ao conforto das suas casas. É através da verbalização dos sentimentos de angústia que as crianças têm a possibilidade de obter um maior controlo das suas emoções, sem que se sintam culpadas ou abandonadas (*Idem*).⁸

Não poderia deixar de relevar as muitas dificuldades na minha comunicação com a educadora, pois, por muitas questões que colocasse ou por muito que me esforçasse por estar presente e disponível, nada parecia ser suficiente. Assim sendo, não consegui obter muitas informações sobre o contexto familiar e as vivências mais significativas das crianças.

No entanto, durante a entrevista, a educadora B demonstrou uma grande abertura e transparência na forma como revelou informações e expressou os seus pensamentos e sentimentos em relação à temática e às suas experiências pessoais com as crianças. Para mim, tornou-se numa entrevista bastante reveladora e surpreendente, pois não esperava respostas muito elaboradas da sua parte, considerando os diálogos pouco fluídos sobre os acontecimentos do quotidiano enquanto estagiária na sua sala. Todavia, também considerei as suas perspetivas pedagógicas sobre a adaptação contraditórias relativamente às suas atitudes pedagógicas.

⁸ Os últimos quatro parágrafos referem-se a excertos da minha autoria, reformulados e mobilizados de um produto académico realizado no âmbito da U.C. Estágio em Educação de Infância III, pertencente ao 3º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Mediante algumas das suas respostas mais significativas às questões da entrevista sobre a temática, não consigo compreender como a educadora afirma, por exemplo o seguinte:

Eu acho que o difícil é quando, pronto, imagino eu, os primeiros dias que eles vão para aquele espaço. E eu acho que o primeiro dia deve ser super angustiante [...]. Que é eles se calhar estarem a pensar:

– *“Então, mas agora deixaram-me aqui e não me vêm buscar?”*

No entanto, apesar de a educadora reconhecer com o quão angustiante estes momentos podem ser para as crianças, não demonstrava a empatia e o afeto necessários para minimizar o seu sofrimento. Na minha perspectiva, talvez sentisse essa empatia, mas simplesmente decidia não a exteriorizar. Mas também é fundamental demonstrar. Não basta sermos elucidados com as teorias sobre como devemos ou não agir, mas também saber colocá-las em prática.

Nas suas próprias palavras:

[...] as relações conquistam-se com o tempo, não se conquista uma relação de um dia para o outro. Não se conquista uma criança de um dia para o outro.

De acordo com (Goldstein e Michaels, 1985, citado por Pavarino *et al*, 2005)

“A empatia era vista como a habilidade de compreender reações emocionais de uma pessoa de acordo com o contexto, transpondo a imaginação e adotando o papel de outro como referência descritiva. Além deste foco afetivo-cognitivo, comum em diversas definições da empatia, tem-se, mais recentemente, um novo componente. O ato de empatizar, de acordo com cada uma destas definições, envolve não somente a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro, mas também demonstrar esta compreensão por meio de comportamentos abertos, adicionando-se, portanto, o componente da comunicação”

Portanto, é fundamental sabermos demonstrar uma atitude empática se queremos que as crianças também aprendam a desenvolver esta capacidade psicológica de se imaginarem na situação do outro, ou seja, sentirem com o seu coração.

Do meu ponto de vista, é fundamental que os profissionais de educação de infância saibam respeitar a individualidade, as preferências e o tempo de vinculação das crianças no desvendar das suas relações com os objetos. Todas as crianças devem ser respeitadas, valorizadas e ouvidas relativamente às suas necessidades psíquicas, na medida em que vão aprendendo, pouco a pouco, a reconhecer e a controlar as suas emoções.

É essencial que os educadores construam uma relação de afeto com as crianças e conheçam as suas características individuais. Deste modo, “as dificuldades da criança são menores se lhe é permitido um conhecimento progressivo da pessoa que se ocupará dela” (Portugal, 1998: 19). Os educadores que conheçam os atributos fundamentais do desenvolvimento das crianças, rapidamente compreendem que, nos seus períodos de protesto face ao contexto educativo, “a criança, muito provavelmente, está a reagir a tensões cognitivas-emocionais e não necessariamente ao educador ou creche em si” (*Idem*).⁹

Os adultos de referência, claramente, não podem modificar o processo de adaptação das crianças, visto ser um processo gradual que faz parte de todas as fases da vida e que implica a sua interação a um novo “mundo” por descobrir. No entanto, a equipa pedagógica pode alterar as condições do espaço e do acolhimento em geral para que o novo contexto se torne mais favorecedor da adaptação das crianças.

Neste seguimento, de modo a responder à questão de investigação - **“Como otimizar o processo de adaptação das crianças?”** – estruturada no começo da concretização do presente projeto de investigação, existem algumas intervenções positivas que podem ser implementadas de forma a melhorar o processo de adaptação das crianças.

Primeiramente, as equipas educativas e pedagógicas têm a responsabilidade de acolher calorosamente as crianças e as famílias de modo a que se sintam bem-vindas nas instituições. Também importa que as crianças muito pequenas vivenciem uma rotina de cuidados semelhantes aos hábitos vivenciados anteriormente no contexto familiar. É requerida uma atenção especial nos momentos da alimentação e nos momentos de repouso e de higiene.

⁹ Excerto da minha autoria, mobilizado de um produto académico realizado no âmbito da U.C. Estágio em Educação de Infância III, referente ao 3º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A entrada das crianças na instituição deve ser feita progressivamente. Importa não receber muitas crianças ao mesmo tempo, de modo a que a equipa pedagógica consiga gerir melhor o seu tempo e tenha uma maior disponibilidade para acolher as crianças e os seus familiares. Preferencialmente, nos primeiros dias da entrada na instituição, é importante que um familiar mais próximo acompanhe a criança e permaneça ao seu lado para a ajudar a enfrentar a mudança para um novo espaço com pessoas desconhecidas. No entanto, o tempo de permanência na instituição deve ser gradualmente reduzido mediante as manifestações comportamentais da criança. É expectável que as crianças se sintam mais seguras de si mesmas à medida que se familiarizam com os outros, conhecendo e explorando os espaços circundantes. Desta forma, elas sentem-se mais motivadas para frequentar a instituição. É fundamental a presença de um profissional empático que entenda a necessidade emocional da criança, demonstrando uma atitude calma e compreensiva, mas simultaneamente, encorajadora da autonomia da criança de modo a que ela possa sentir que pode explorar livremente o seu “novo mundo” por descobrir.

Também é importante estabelecer uma rotina estável e previsível para que as crianças possam conquistar o seu espaço, conhecer a sequência diária da rotina e as diferentes tarefas definidas para cada momento. Desta maneira, a criança também aprende as noções de espaço e de tempo.

As crianças devem ter a liberdade para utilizarem os seus objetos transicionais (fraldas, chupetas, brinquedos), principalmente nos momentos de maior necessidade emocional. Estes objetos são pessoais e de grande valor para as crianças, confortando-as durante os momentos em que se encontram nas instituições, longe da presença dos familiares. Como tal, estes objetos não devem ser partilhados exceto se as crianças assim o permitirem.

Algumas das estratégias que pretendo realizar na prática da minha futura profissão consistem no estabelecimento de uma parceria com as famílias na produção de um objeto transicional para as crianças, sendo construídos com pertences que sejam familiares para as crianças e podendo ser levados para casa. Penso igualmente construir um painel exemplificando as diferentes sequências da rotina diária para que as crianças possam aprender a situarem-se no espaço e no tempo com maior facilidade.

As crianças devem sentir-se acolhidas, acarinhadas e pertencentes ao grupo durante o processo de adaptação. É fundamental que as crianças se sintam protegidas, amadas e compreendidas pelos adultos de referência na nova “casa” com a qual se deparam. Para isso, é essencial salientar a

importância do respeito pelo ritmo de cada criança. As instituições devem ajustar-se às necessidades das crianças e não o contrário. Frequentemente, elas não querem estar na instituição, por isso, é importante demonstrar compreensão. Do meu ponto de vista, a melhor maneira de assim o transmitir é através de uma atitude calma e flexível perante as dificuldades de adaptação e os obstáculos que possam surgir no ambiente educativo.

Também se torna muito favorável criar oportunidades para que as crianças possam desempenhar um papel ativo nas tarefas da rotina e nas suas aprendizagens. Para isso, as crianças devem ser solicitadas para participar no auxílio de atividades ou outros afazeres para que possam criar um sentido de responsabilidade e de pertença ao grupo.

Segundo Cascais (1998), os espaços devem ser planificados de forma a simplificar a comunicação e a partilha das diferentes culturas vivenciadas para que as crianças e famílias se possam sentir bem acolhidas. Os espaços devem ser utilizados para atividades que tenham como intuito a melhoria da adaptação das crianças.

Os espaços interiores devem ser organizados e divididos em áreas de atividades específicas para as crianças, de acordo com as suas preferências e aptidões. Nestes espaços, o educador pode e deve planear e fomentar tarefas que contribuam para uma melhoria significativa da adaptação das crianças. Alguns exemplos são as leituras de histórias que devem ser utilizadas como uma metáfora para determinadas situações da vida das crianças. É importante que elas se identifiquem com o que ouvem. Assim, ao relacionarem-se com as características de determinadas personagens ou com os eventos decorridos nas histórias, elas aprendem a conhecer-se melhor a si próprias e a regular sentimentos contraditórios face a diferentes mudanças nas suas vidas.

O educador deve conversar com as crianças sobre as histórias, incentivando-as a partilharem as suas emoções, medos ou angústias para que elas possam saber identificá-las, reconhecê-las e aprender a compreendê-las. Desta forma, as crianças aprendem a tornar-se conscientes do seu estado emocional, compreendendo não só os seus sentimentos, mas também as emoções dos outros.

Na minha opinião, o educador tem a responsabilidade de formar a equipa pedagógica sobre qualquer assunto pedagógico, principalmente, sobre o processo de adaptação das crianças, incitando continuamente o desenvolvimento da empatia. Todos os elementos da equipa devem ter

atitudes pedagógicas coerentes e metódicas no estabelecimento das suas relações afetivas com as crianças e as famílias. Todas as crianças são únicas, mas todas são merecedoras de afeto e atenção e devemos nos esforçar por prover carinho e apoio emocional e físico a todas as crianças, sem priorizar as necessidades de umas crianças relativamente às outras.

No que diz respeito ao trabalho com as famílias, devem ser realizadas entrevistas e reuniões sobre as crianças, de modo a que o educador seja elucidado sobre determinados aspetos das suas vidas: hábitos de higiene, saúde, alimentação, interesses e comportamento social. Ao dialogar com as famílias e ao adquirir conhecimento sobre as suas características e preferências, os educadores conseguem criar uma intervenção de maior qualidade para a adaptação das crianças. Também reconhecemos o valor de transmitir aos pais o verdadeiro significado das relações afetivas entre as crianças e os seus objetos transicionais, visto que estes contribuem muito significativamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Como futura educadora, destaco a importância dos valores mais transparentes e importantes: o respeito, a sinceridade, a humildade e a afetividade. O respeito e a transparência devem acompanhar-nos em todos os gestos e palavras dirigidas às crianças, famílias e equipas. A sinceridade para conosco próprios e para com os outros, nunca desvalorizando ou magoando os sentimentos alheios, aceitando e estimulando as pessoas. Também é importante a humildade para aprendermos a reconhecer as nossas fragilidades e a refletir sobre as nossas práticas com o intuito de modificar ou melhorar determinados aspetos que sejam relevantes para o processo de adaptação das crianças. Por último, praticar a afetividade que deve “renascer” eternamente no nosso interior. É igualmente relevante aprendermos a distanciarmo-nos dos momentos mais caóticos e agitados e priorizar a observação dos pequenos e grandes momentos do quotidiano, registar, refletir e interpretar o que existe para ser visto, escutado e compreendido.

Para finalizar, é importante referir que os momentos de estágio foram determinantes para a minha formação profissional e para a construção do meu pensamento reflexivo. A partir de diversas situações diárias, todas elas inesperadas e carecendo de respostas diferenciadas, deparei-me com momentos de ansiedade e angústia, mas também de grandes alegrias e afetos, pois todas estas experiências contribuíram para a minha aprendizagem.

Acima de tudo é fundamental ponderar sobre o processo de adaptação, tentando encontrar estratégias produtivas que possam facilitar a integração das crianças num determinado contexto

educativo. Aliada a esta preocupação e reflexão constantes, precisamos demonstrar uma maior empatia perante o sofrimento das crianças e um amor incessante nas nossas atitudes e gestos.

Conforme é referido por Meer,

“Nunca se faz mal à criança demonstrando-lhe ternura e afecto, porque a necessidade de receber amor é, como fica dito, uma exigência ancestral, cega, profunda, insaciável” (1979: 183).¹⁰

As demonstrações de apreciação, cuidado e afeto devem ser priorizadas, pois não só constroem e fortalecem as relações estabelecidas com as crianças, mas também contribuem para o favorecimento da autoestima e do bem-estar emocional das crianças.

¹⁰ Excerto da minha autoria, mobilizado de um produto académico realizado no âmbito da U.C. Estágio em Educação de Infância III, referente ao 3º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Referências Bibliográficas

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

Anzieu, D., Bowlby, J., Chauvin, R., Duyckaerts, F., Harlon, H., Koupernik, C., Lebovici, S., Lorenz, K., Mailrieu, P., Spitz, R., Widlocker, D., & Zazzo, R. (1974). *A Vinculação “Attachment”*. Lisboa: Coleção Educação e Reabilitação, Socicultur.

APACCF. (2009). Associação de Professores e Amigos das Crianças do Casal das Figueiras (2009). Disponível em:
http://www.apaccf.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=34
(Capturado a 5 de Janeiro de 2016).

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII, abril (pp. 40-43).

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil – Experiências educativas, Descobertas de si mesmo*. Amadora: Marina Editores.

Bower, R, G, T. (1983). *Uma Introdução ao Desenvolvimento da Primeira Infância*. Lisboa: Moraes Editora.

Brito, A. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.

Cascais, A. (1998). Uma questão de cheiros. *Cadernos de Educação de Infância nº 48*. Lisboa: APEI

Carvalho & Portugal. (2017). *AVALIAÇÃO EM CRECHE: CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, P. C. *et al.* (2009). INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: METODOLOGIA PREFERENCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. *Psicologia, Educação e Cultura P. P. C. M. Colégio Internato dos Carvalhos*. Vol. XIII nº 2, pp. 455-479.

David, M. (1983). *A Criança dos 0 aos 6 anos: Vida afectiva, problemas familiares*. Lisboa: Edições Moraes.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Gallino, T. (1998). *O Mundo Imaginário das Crianças*. Porto: Civilização Editora.

Gispert, C. (1996). *Programa de Formação de Educadores – Psicologia Infantil e Juvenil 1*. Lisboa: Liarte.

Guimarães e Silva. (2009). *Apego: bases biológicas e sociais e suas possíveis consequências para o desenvolvimento de psicopatologias na idade adulta*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Haslinger, C., Spohr, V., Dotto, R, F. (n. d.). *A CRIANÇA E SEU MUNDO: COMPREENDER A PARTIR DO INFANTIL COMO É ESTABELECIDO A INTERACÇÃO ENTRE VÍNCULO SOCIAL E APEGO*. Produto de Estágio Específico II. Santa Maria: UNIFRA.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, I. A. (2015). *A Adaptação das Crianças às Instituições de Educação de Infância – Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Relatório do Projeto de Investigação*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Pavarino, *et al.* (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Revista PSICO*. Vol. 36, nº 2, pp. 127-134, maio/ago.

Machado, A. M. (2015). *Brincar [social] Espontâneo na Creche e no Jardim de Infância: Concepções e Práticas das Educadoras de Infância – Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Relatório do Projeto de Investigação*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Meer, M. (1979). *A criança e os seus conflitos*. Porto: Editorial Perpétuo Socorro.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.

Montagner, H. (1993). *A Vinculação: Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Navarro, J. (1996). *Programa de Formação de Educadores. 1º. Vol. A primeira infância*. Lisboa: Liarte.

Oliveira, M, Z., Mello, M, A., Vitória, T., & Ferreira, C, M. (2003). *CRECHES: Crianças, Faz de Conta & cia*. Petrópolis: Editora Vozes.

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

Paiva, M. (1990). O Período de Adaptação na Creche ou Jardim-de-Infância – Alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Educação de Infância. n° 19*. Lisboa: APEI.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1998). Processo de separação / adaptação à creche. *Cadernos de Educação de Infância. n° 48*. Lisboa: APEI.

Rega, A, A. & Simões, V, C. (1998). Perturbações Alimentares na Criança. *Cadernos de Educação de Infância. n° 48*. Lisboa: APEI.

Saint-Exupéry, A. (2011). *O Príncipezinho*. Barcarena: Editorial Presença.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. – Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* 5. pp. 127 – 142.

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Santos, Dos J., Bingham, J., Baudert, M., Lebek, M., Seligmann, E. (1974). *A Educação da Criança – Problemas Quotidianos*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Walsh, D. Tobin, J. e Graue, M.E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa na educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Gulbenkian.

Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Zabalza, A, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições Asa.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo / Pedagógico de Creche – Instituição A (2016-2019).

Projeto Educativo do Jardim-de-Infância – Instituição B (2016-2017).

Produções Académicas

Dossier Pedagógico desenvolvido na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância I (2015/2016).

Produtos Acadêmicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância II (2015/2016).

Produto Acadêmico desenvolvido na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância III (2016/2017).

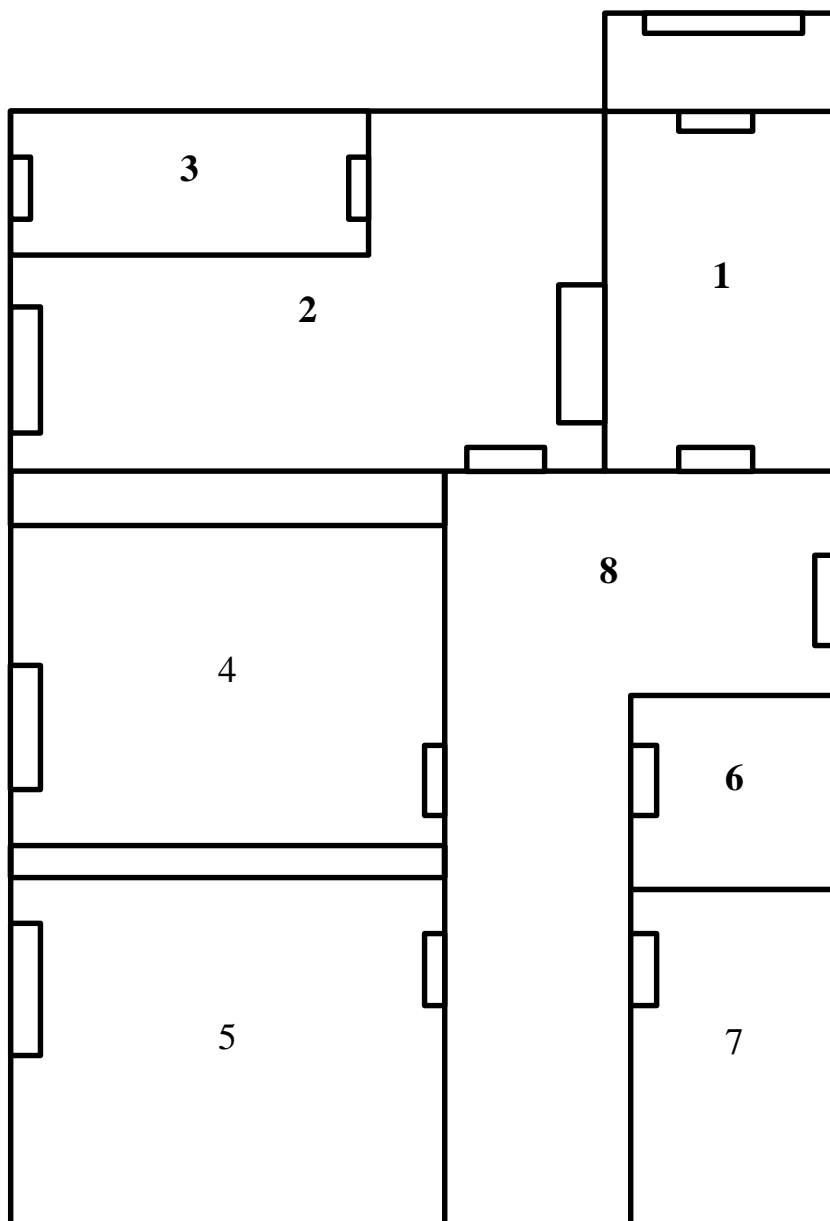
Produtos Acadêmicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Seminário de Investigação e de Projeto I (2015/2016).

Apêndices

Índice de Apêndices

Apêndice I – Planta dos Espaços-Sala 2/3 anos (Instituição A).....	134
Apêndice II – Planta dos Espaços-Sala Berçário (Instituição A).....	136
Apêndice III – Rotina dos Espaços-Sala 2/3 anos (Instituição A)	137
Apêndice IV – Planta da Sala Verde (Instituição B).....	138
Apêndice V – Rotina da Sala Verde (Instituição B)	139
Apêndice VI – Fotografia (Nota de Campo, 17 de novembro de 2015)	140
Apêndice VII – Fotografia (Nota de Campo, 7 de março de 2016)	140
Apêndice VIII – Fotografia (Nota de Campo, 9 de março de 2016).....	141
Apêndice IX – Fotografia (Nota de Campo, 16 de novembro de 2016)	141
Apêndice X – Fotografia (Nota de Campo, 16 de novembro de 2016).....	142
Apêndice XI – Fotografia (Nota de Campo, 16 de novembro de 2016)	142
Apêndice XII – Entrevista à Educadora Cooperante de Creche	143
Apêndice XIII – Entrevista à Educadora Cooperante A de Jardim-de-Infância	153
Apêndice XIV – Entrevista à Educadora Cooperante B de Jardim-de-Infância	159

Apêndice I – Planta dos Espaços-Sala 2/3 anos (Instituição A)



Legenda dos Espaços:

1 – Cozinha

2 – Espaço-Sala

3 – Entrada

4 – Quarto “Sala da Leitura”

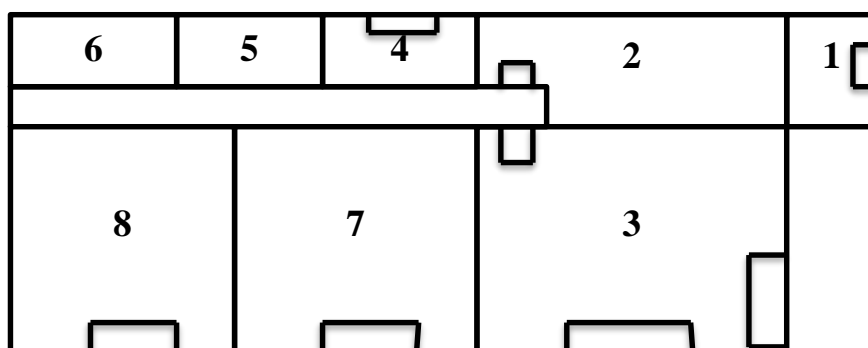
5 – Quarto “Sala da Expressão Plástica”

6 – Arrumos

7 – W.C.

8 – Entrada

Apêndice II – Planta dos Espaços-Sala Berçário (Instituição A)



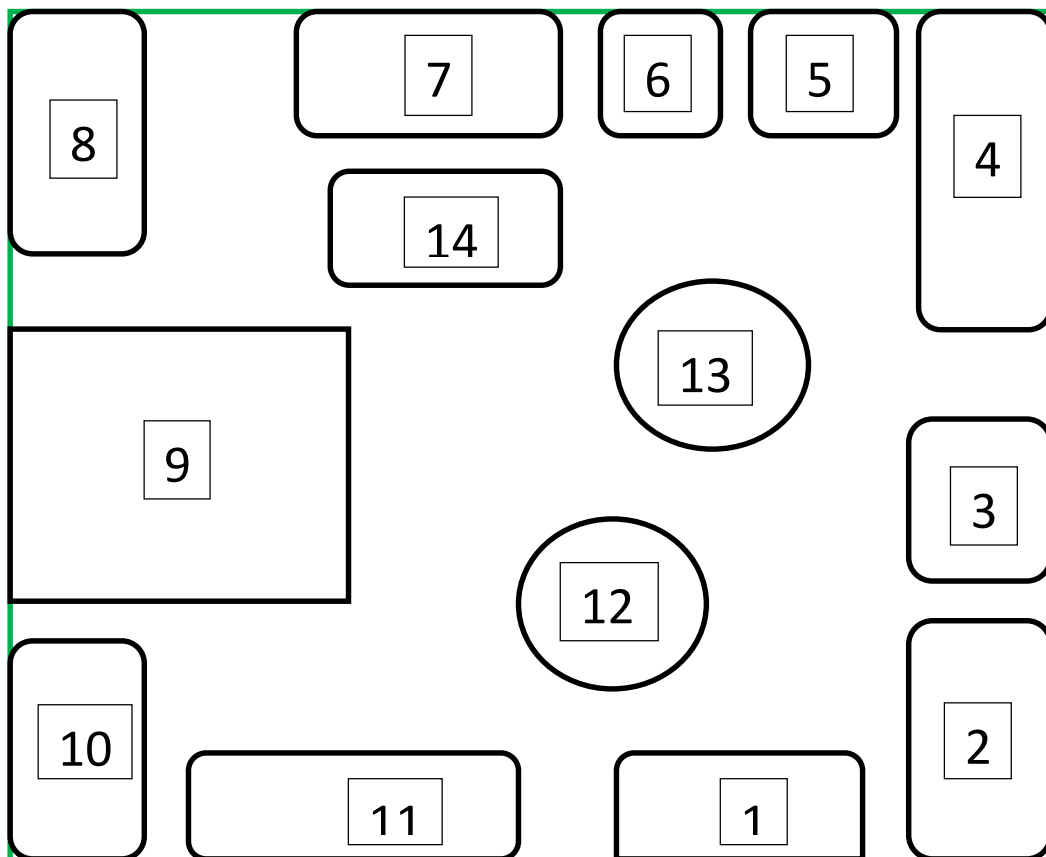
Legenda dos Espaços:

- 1 – Entrada
- 2 – Cozinha / Copa
- 3 – Espaço-Sala
- 4 – Cabides / Arrumos
- 5 – Escritório
- 6 – W.C.
- 7 – Quarto / Sala de Berços
- 8 – Quarto

Apêndice III – Rotina dos Espaços-Sala 2/3 anos (Instituição A)

Rotinas	Horários
Acolhimento / Pequeno-Almoço	8:00 / 10:00
Situações Propostas / Brincadeiras	10:00 / 11:30
Almoço	11:30 / 12:30
Higiene	12:30 / 13:00
Sesta	13:00 / 15:00
Lanche	15:00 / 16:30
Higiene	16:30 / 17:00
Jogos / Brincadeiras	17:00 / 18:00
Saída	18:00 / 19:30

Apêndice IV – Planta da Sala Verde (Instituição B)



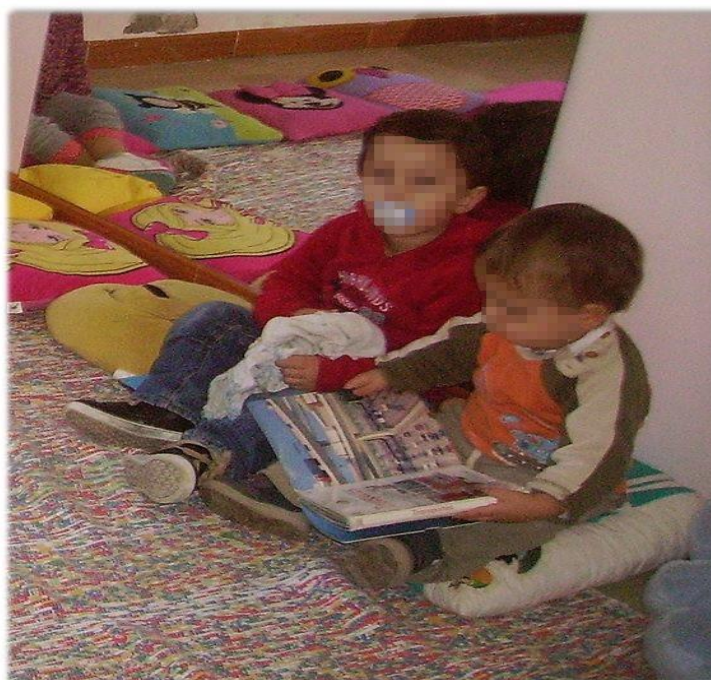
Legenda:

1. Entrada da Sala
2. Área da Casinha
3. Televisão / Vídeo
4. Tapete / Momento de Grande Grupo
5. Área de Garagem e Construções
6. Área dos Livros
7. Área dos Jogos
8. Armário de Arrumação
9. W. C.
10. Lavatório / Pinturas
11. Bancada
- 12, 13 e 14. Mesas

Apêndice V – Rotina da Sala Verde (Instituição B)

Horário	Rotinas / Momentos do Dia
7h30m até às 9h30m	Acolhimento / Lanche da Manhã
9h30m até às 10h00m	Momento do Tapete/ Mapa do Tempo e das Presenças e Planeamento de Brincadeiras
10h00m até às 12h00m	Áreas de Brincadeira / Atividades (propostas pelo adulto de referência)
12h00m até às 13h00m	Almoço
13h00m até às 15h15m	Sesta (para as crianças mais pequenas)
13h00m até às 15h15m	Atividades Dirigidas para as crianças mais velhas (Pré-Escolar) – Sala Laranja
15h15m até às 15h30m	Término das Atividades e da Sesta / Transição de espaços (Salas)
15h30m até às 16h00m	Lanche
16h00m até às 18h30m	Brincadeiras na Sala / Exterior
18h30m	Saída / Regresso a Casa

Apêndice VI – Fotografia (Nota de Campo, 17 de novembro de 2015)



Apêndice VII – Fotografia (Nota de Campo, 7 de março de 2016)



Apêndice VIII – Fotografia (Nota de Campo, 9 de março de 2016)



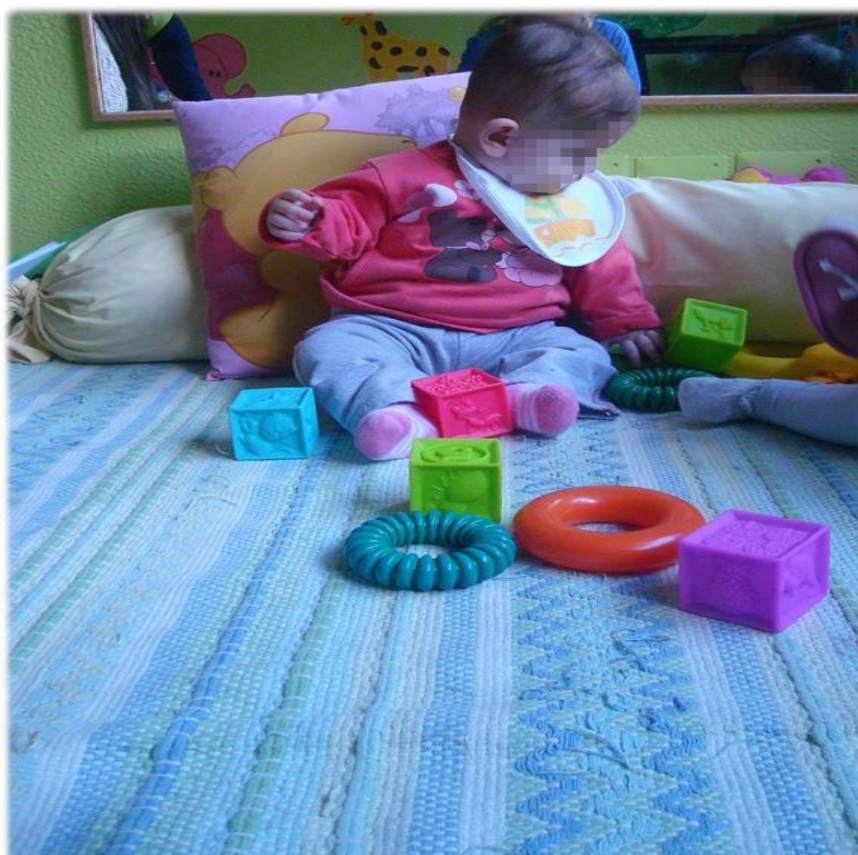
Apêndice IX – Fotografia (Nota de Campo, 16 de novembro de 2016)



Apêndice X – Fotografia (Nota de Campo, 16 de novembro de 2016)



Apêndice XI – Fotografia (Nota de Campo, 16 de novembro de 2016)



Apêndice XII – Entrevista à Educadora Cooperante de Creche

Questões da Entrevista: Educadora Cooperante de Creche (primeiro e segundo momento de estágio) - Instituição A

Data: 11/02/2016

Local: Espaço-sala polivalente da instituição

Duração: 32' 85''

1 – Na sua opinião o que considera ser um objeto transicional?

Educadora - A meu ver um objeto transicional são objetos que fazem parte de um círculo muito próximo, um círculo muito familiar e podem ser desde fraldinhas de pano a chupetas, a um ursinho, uma almofadinha, uma manta. São objetos que a criança transporta como se transportasse um pedacinho da sua casa, um pedacinho da sua família e que lhes permite mesmo estando longe daquelas pessoas – do pai ou da mãe ou dos avós conforme for o arranjo familiar – mesmo estando longe daquelas pessoas e fora daquele contexto permite que eles levem um bocadinho dessas pessoas, um bocadinho desse espaço com eles.

2 - Quais as utilidades dos objetos transicionais para as crianças?

Educadora – Acho que a intenção [...]. Acho que as crianças têm enquanto se adaptam a um objeto [...]. (*Pausa*). Eu penso que acima de tudo será uma necessidade emocional ou uma necessidade de tranquilizar as suas emoções e as suas ansiedades e as suas angústias até porque se nós os observarmos, é quando eles estão mais carentes em termos afetivos ou doentes, mais sozinhos ou com saudades do pai ou da mãe ou porque se zangaram com alguém, talvez seja nesses momentos que eles mais procuram esses objetos.

São raras as crianças ou se calhar não observamos com tanta frequência que, por vezes, quando estão muito bem-dispostas ou muito entusiasmadas sintam necessidade de os ter por perto. Talvez naqueles momentos em que eles se sintam mais frágeis ou mais carentes ou mais sozinhos ou doentes.

E, portanto, penso que esses objetos servem acima de tudo para os tranquilizar e para os fazerem sentir que mesmo que a mãe esteja longe ou o pai esteja longe ou que eles estejam longe de casa há alguma coisa que os liga a eles. Eles deixaram cá qualquer coisa, eles não foram embora para sempre.

Há um bocadinho do pai ou da mãe ou de casa que ficou aqui e a intenção é que eles passem o dia ou as horas que estão longe da família ou da casa com a menor ansiedade possível, ou seja, mais tranquilos. *(Pausa)*. Sentirem-se mais seguros, mais acompanhados por assim dizer.

3 - Winnicott descreve os fenômenos transicionais como representações da mãe. Para tal, é necessário que o objeto seja vivenciado pela criança. Nos seus anos de experiência profissional, alguma vez presenciou situações em que uma criança não tivesse apego a um objeto transicional?

Educadora - Sim, há meninos que [...] *(Pausa)*. Nós [...]. Se calhar os objetos mais comuns acabam por ser as fraldinhas de pano ou os bonequinhos que têm só, assim, uma cabecinha de peluche e um paninho quadrado acabam por ser [...] E são as chupetas. Mas já há crianças que não usam chupeta nem fralda nem assim para dormir.

A mim, às vezes, quando eles são muito impacientes e quando eles são bebés não é só uma fixação, mas às vezes queremos conversá-los e queremos acalmá-los e não sabemos bem como.

Quando eles já são mais velhinhos, às vezes, quando já têm dois aninhos ou três nós perguntamos:

– “Olha queres que te empreste um bonequinho da casinha? Ou empreste um da creche?”

E eles aceitam e levam-nos, por exemplo, para a cama. Quando eles são muito pequeninos é difícil, nós podemos negociar através do diálogo com eles, mas nem sempre têm capacidade de compreender aquilo que dizemos. Mas há! *(Pausa)*

Há meninos neste grupo que não têm fralda, nem chupeta, nem ursinho, nem nada.

4 – Quais as características comuns que podem ser presenciadas numa criança que possua objetos transicionais?

Educadora – Características comuns em relação ao quê?

Investigador – Características comuns em relação ao seu comportamento.

Educadora – Não posso comparar crianças. (*Pausa*). Não posso compará-los assim sem ter nenhum [...]. (*Pausa*). Não é justo para eles.

Aquilo que nós observamos é que quando vão dormir há necessidade de procurar esses objetos [...]. Por exemplo, no momento de preparação da família de manhã há crianças que deixam ou que já não trazem chupetas nem fraldas.

Há crianças que sentem a necessidade de ficar com a fralda ou a chupeta ou com o ursinho naquele momento de separação, mas isso não é comum a todas as crianças.

Há crianças que se ficarem um bocadinho com a chupeta é o suficiente, há meninos que não têm. Há meninos que por exemplo se magoarem [...] (*Pausa*). Muitas crianças quando se magoam ou se caírem [...]. Levamos a chuchinha ou a fraldinha pode ajudar ali a atenuar alguma dor ou quando estão doentes. Não sei se respondi bem à questão.

5 – É importante que as crianças possam chegar à creche com um objeto transicional? *

6 – De que modo integra os objetos transicionais no dia-a-dia das crianças?

Educadora - Eu acho que a questão dos objetos transicionais é aquilo que [...]. Acho que é o assunto em que mais me colocam experiências em negociar ou a decidir isso, porque nós não conseguimos impingir um boneco ou uma chupeta e desculpa usar a expressão impingir. (*Pausa*). Mas, obrigá-los a usar chupeta ou obrigá-los a ter um dudu.

São eles que conquistam isso ou porque foi o bonequinho que os pais compraram durante a gravidez ou porque alguém ofereceu e esse bonequinho sempre foi dado [...]. Sempre foi posto perto da criança, sempre foi dado à criança e ela ganhou algo, um certo apego, uma certa vinculação e, portanto, também acho que têm de ser eles gradualmente a deixá-los ou a perceberem que já não precisam.

Há meninos que receiam isso quando chegam mãos mais novos, há meninos que gradualmente vão deixando de procurá-los porque emocionalmente já não precisam.

Eu acho que para nós adultos é muito difícil e a meu ver nem devíamos ter essa obsessão de adulto de poder de os tirar, ponto final e vírgula:

– “Tu já és grande já fizeste não sei quantos anos e já não os podes tê-los!”

Em relação às chupetas há a questão dos dentes e da dentição, mas, quer dizer, eles terem um ursinho ou uma fralda, no que é que isso os afeta? Não vejo como isso possa [...]

É nós percebermos que a criança é saudável e que passa bem o dia sem aquele ursinho, mas se a criança vai dormir e tem aquela necessidade, não vejo qual possa ser o problema. O deixar [...]. Às vezes deverá ser negociado com eles. Porque se nós durante tanto tempo, se calhar estes primeiros três quatro anos de vida, nós vivemos com eles e vivemos a respeitar esses objetos e percebemos que é importante e deve ir para casa ou para a creche e sempre que o menino vai para a casa de alguém ou está doente esse objeto é-lhes dado [...]. Porque é que de um dia para o outro só porque a criança tem mais um dia ou mais um ano, o objeto já deixa de ser importante?

Há muitas crianças que já não usam os objetos transicionais, mas fizeram questão de os guardar. Não sei. Acho que faz parte do percurso, faz parte do crescimento, se calhar traz memórias e, portanto, se calhar os primeiros três quatro anos possam ser os mais cruciais também porque em termos de compreensão da vida deles e dos dias deles. Talvez porque nesses anos é mais difícil para eles de compreenderem que a mãe os deixa, mas volta ou no caso de crianças que só estão com o pai ao fim-de-semana.

Se calhar esses objetos podem facilitar e ajudar uma série de mudanças na vida das crianças e eles realmente, vão sentindo mesmo necessidades de os ter.

Nós aqui, há muitas crianças que usam chupeta, mas usarem chupeta durante todo o dia já não é muito comum porque já não sentem essa necessidade.

Eles próprios, às vezes, deixam-nas aí ou vêm nos dar ou [...]. Significa que eles estão bem, sentem-se bem e não sentem a necessidade de a ter sempre. Nos bebés é diferente, é um conforto, é um miminho, é um conforto, é uma sensação de prazer.

A questão dos objetos deverá também seguir esse caminho, devemos respeitá-los, às vezes temos de tentar negociar:

– “Olha agora vamos comer. Não podes pôr o boneco aqui em cima da mesa ou porque não cabe ou porque pode ficar sujo ou porque não temos espaço que chegue. Ponho aqui na cadeira ao lado ou ali no móvel e depois vês.”

Negociamos esse tipo de situações. E as crianças quando vão crescendo, fazem três anos ou fazem quatro, se calhar levam-nos para o jardim-de-infância, mas já não mostram ou ficam no cabide ou a partir de uma certa idade já nem os levam, ficam em casa.

Nunca tive uma situação de uma criança que vivesse dependente de um objeto. Nunca me aconteceu. Há aí o P* que tem a manta, mas tem a manta um bocadinho e ao final de um

tempo está no chão ou perguntamos se podemos guardar e ele aceita. Nunca passei por uma outra situação.

7 – Em que altura considera ser mais relevante a utilização do objeto transicional?

(A presente questão não chegou a ser formulada).

8 – Não podemos modificar a adaptação das crianças, mas podemos alterar as condições do meio para que possam ter uma adaptação mais fácil. De que forma tenta integrar as crianças que têm maior dificuldade a adaptarem-se à rotina da sala?

Educadora – Primeiro que tudo tento perceber cada criança. *(Pausa)*. De onde vêm, vêm de casa, quando digo em casa só estive em casa, já teve noutro contexto educativo e mesmo estando em casa, como eram os hábitos, como era a vida daquele menino em casa. As crianças podem estar em casa com a mãe ou a avó até aos dois anos, mas não quer dizer que não tenham rotinas em casa.

Nós temos o exemplo de uma menina que entrou este ano já com dois anos feitos e nunca estive noutra instituição, mas é uma menina que nós percebemos e a mãe disse que só ficava com a avó, que a avó sempre foi muito regrada com o dia-a-dia da menina. Havia uma série de rotinas que eram indispensáveis ao longo do dia. Portanto, horas do almoço, horas de sesta, horas de descanso, horas de repouso, ir à rua, de brincar [...]. Tanto que era uma menina que fez os dois anos há um mês e nem tinha fralda para dormir.

A família percebeu e conseguiu dar-lhe uma rotina estável em casa, ela comia sempre mais ou menos às mesmas horas [...]. Havia sempre a questão da higiene e da sesta.

E primeiro que tudo, tentar perceber como são os dias das crianças antes de virem para aqui, se descansam de manhã ou à tarde, passam com a mãe ou os familiares ou com uma ama ou numa instituição, conhecermos os meninos, o que eles gostam e o que eles não gostam e depois chegarmos a um equilíbrio. E quando digo um equilíbrio é tentar respeitar o ritmo, as necessidades daquele menino, os interesses e gostos pessoais que ele tem não esquecendo que agora faz parte de um grupo de quinze ou dezasseis.

E, portanto, tem de haver um equilíbrio porque cada um tem os seus gostos, os seus interesses, os seus ritmos e nós somos três, já não é só um como em casa.

E isso faz-se através de uma reunião ou entrevista, uma conversa de partilha com as famílias e acima de tudo aquilo que tentamos é que os meninos não ficam aqui perdidos ou deixados sem saberem o que lhes vai acontecer.

Os pais são convidados a permanecer na instituição durante a manhã se assim puderem e quiserem acompanhá-los nas brincadeiras da sala ou no exterior. Também já aconteceu pais que vêm dar o almoço aqui e nós podemos observar como é que os pais dão o almoço, como é que as crianças aceitam, qual é a relação que eles têm.

O momento da refeição vai além do simples ato de comer, o momento de refeição é um momento de convívio e às vezes por ser o momento mais tranquilo ou o mais agitado, tem a ver com o ambiente que se cria, com a relação que se cria com aquele momento e nós tentamos perceber como isso funciona, como é que a criança está habituada.

Os pais estão convidados a estar, não convém que as crianças fiquem muitas horas logo no primeiro dia. *(Pausa)* E pronto, depois é pouco a pouco vamos:

– “Olhe mãe hoje fizemos assim e correu bem”.

Ou:

– “Olhe pai fizemos assim e gostou”.

Ou dizer:

– “Mãe fiz isto e ele não aceitou bem” Ou a mãe dizer:

– “Ai Rita experimente assim ou de outra forma porque lá em casa costumamos fazer assim e ele gosta ou não gosta”.

9 – Na sua opinião existe uma ligação entre o objeto transicional e a adaptação das crianças?

Educadora - Não sei se existe uma relação porque há crianças que podem não ter objeto transicional e também se adaptam à creche e a outros contextos. Não posso tirar uma conclusão, do género, quem não tem um objeto transicional tem mais dificuldade em adaptar-se. Agora quem tem, tem de o trazer obrigatoriamente nesta altura porque é uma fase muito difícil, uma fase de muitas emoções, muita ansiedade [...]

E é óbvio que quem tem esse objeto, penso eu que esse objeto irá ajudar a sentir-se mais seguro, a sentir-se mais tranquilo, a sentir-se que vem para uma casa nova, mas as coisas podem vir com ele [...]. Embora nós já tivemos meninos que vêm para a creche e não usam, não usam chupeta, não usam fralda, não têm bonequinho e estão cá e são crianças felizes.

Não sei se sofreram mais que outros, não sei se choraram mais que outros porque também não andamos [...]. Não temos capacidade para controlar tempos de choro e, por vezes, há crianças que choram pouco mas sofrem muito e é mais difícil também nós percebermos isso e respondermos.

Mas penso que as crianças que têm objeto transicional, vêm de casa, esse objeto deverá sempre acompanhá-las para que esta fase da vida das crianças seja o mais tranquilo possível.

10 – Como proporcionar uma melhor intervenção educativa de forma a facilitar as condições de adaptação das crianças?

Educadora – Acho que o essencial e primeiro que tudo nós temos de ter a capacidade de ouvir o outro e quando digo o outro – o outro são as crianças, o outro são as famílias e o outro são os colegas.

Nós às vezes sabemos ou porque lemos ou porque estudamos ou conversamos com outros colegas educadores sabemos como é que devemos ser, como devemos fazer, sabemos quais são os procedimentos que devemos ter que à partida facilitam a adaptação dos meninos.

Sabemos que todos os meninos novos não devem vir no mesmo dia, não devem passar um dia inteiro, devem trazer objetos transicionais se assim os tiverem, mas, muitas vezes, isso não é sinónimo de que as coisas vão correr bem.

Nós temos de ouvir o que os meninos têm para nos dizer seja através de palavras, seja através de gestos ou seja às vezes através de expressões faciais.

Nós às vezes conseguimos olhar para uma criança e perceber que ela está triste e tentar perceber porque ela está triste. E ouvir o que as famílias têm para nos dizer, o que têm para nos contar porque às vezes os pais não sabem se devem dizer ou não, nós não damos oportunidade aos pais de falarem e aqueles sentimentos vão-se acumulando, vão-se acumulando e pode gerar ansiedade, pode gerar angústia, pode gerar frustração e isso inevitavelmente vai influenciar as crianças.

E quando nós perguntamos ou paramos um bocadinho para perguntar:

– “Então como é que está a correr?”

Mesmo os meninos que às vezes só estão a manhã em casa, às vezes, tenho o ato de perguntar:

– “Então e à tarde como é que foi? Ele esteve bem?”

(Pausa)

– “Ai teve, teve bem, brincou muito, esteve muito bem-disposto”.

Porque às vezes as crianças nos primeiros dias que vêm para a creche até a entrada acabam por alterar o comportamento ou evidenciam muito a ansiedade, a mãe vai fazer uma coisa e eles choram ou vão correr atrás porque ainda não compreendem os momentos em que a mãe sai, em que a mãe se afasta e volta e que deixa de estar no campo visual, mas continua a existir.

(A questão foi novamente formulada devido a uma falha na gravação).

Educadora – Primeiro que tudo é importante conhecer a realidade da família e o que a família espera de nós como profissionais, espera da creche e o que eles querem para os próprios filhos.

São os pais e os avós, com quem a criança viver, os primeiros educadores e nós, na minha opinião, devemos sempre que o ambiente familiar seja saudável, nós devemos dar continuidade às experiências. Devemos dar continuidade ao processo educativo que a criança tem em casa e devemos alargá-lo, diversificar as experiências, diversificar as vivências, as oportunidades, os materiais por isso penso que a prioridade será perceber a realidade da família, saber o que as pessoas esperam de nós, saber o que as pessoas querem e esperam dos próprios filhos e conhecer o desenvolvimento daquela criança. Saber o que aquela criança gosta, o que aquela criança não gosta, o que ela saber fazer, como é que ela gosta de brincar [...]. Portanto, é importante saber o que eles gostam, mas também é importante saber o que eles não gostam.

Sejam os bebês ou as crianças um bocadinho mais velhinhas, sejam os pais, este processo é para a família toda, não é só para as crianças e não é fácil e nós temos de olhar para este momento de uma forma [...]. *(Pausa)*.

Nós estamos à espera que uma criança crie uma relação connosco, mas essa relação vai-se construir a partir de uma separação e não é fácil nós começarmos uma relação quando vemos uma separação principalmente naquelas em que são as pessoas de referência, as pessoas mais importantes, as pessoas com quem a criança vivenciou tudo até agora.

E eles não compreendem que vão embora, mas que voltam. Eles têm de passar por essa experiência para conquistarem essa capacidade de compreender que ao se despedirem do pai ou da mãe vão, mas depois voltam. E isso não é fácil, ficar aqui com pessoas que eles não conhecem e eu posso dizer:

– “Vem, eu gosto de ti, eu sou tua amiga”.

Mas não é a mesma coisa e por mais que eu tento dizê-lo verbalmente, isso não atenua as saudades que as crianças possam sentir ou não atenua a angústia que eles possam sentir nos primeiros dias. Depois vão compreendendo [...] E esse à vontade e essa segurança vai-se sobrepondo aos poucos.

Nós não conseguimos fazer previsões, nem posso dizer:

– “Ah o período de adaptação é x”.

Quer dizer há crianças que choram sempre de manhã para deixar os pais, crianças que choram o ano inteiro para deixar os pais, no entanto, passam o resto do dia bem. Há crianças que não choram, só choram se tiverem doentes e até podem não ser das crianças que mais brincam.

Não conseguimos dizer:

– “Ah o período de adaptação é duas semanas ou deve ser um mês”.

Quer dizer, a gente espera aquela ansiedade, a ansiedade das crianças pela manhã, aquela tristeza, a gente espera que isso vá diminuindo ao longo dos dias.

Aliás não quer dizer que uma criança que já fique bem, que não costuma chorar, que é bem-disposta que por qualquer motivo a meio do ano não torne a ter uma fase difícil ou porque teve doente ou porque anda mais tristonha, por qualquer coisa.

Não conseguimos padronizar nem devemos, na minha opinião, padronizar esses momentos, mas é natural que se a família estiver tranquila que é mais fácil transmitir isso às crianças, mais fácil se os pais sentirem que [...]. Se as crianças sentirem que os pais se dão bem connosco, são bem-recebidos, são bem tratados, que gostam de nós, que nós gostamos dos pais, é óbvio que as crianças vão beneficiar com isso.

À partida as crianças vão começar a perceber que:

– “Se elas não me tratassem bem a minha mãe se calhar não me deixava aqui, se elas não gostassem de mim se calhar eu não ficava aqui”.

Mas eu estou só a fazer suposições, não é?

Mas nós observamos que eles às vezes ficam contentes que nós conversamos com os pais e rimo-nos e [...] (*Pausa*). Quando fazemos brincadeiras nós podemos observar que eles ficam contentes com isso.

É óbvio que a maior vantagem nesta relação com os pais é para eles porque nós também gostamos de nos entendermos bem com os pais e gostamos que eles venham e se sintam bem aqui, mas é óbvio que os privilegiados dessa relação serão sempre as crianças.

E deverá sempre ser essa a nossa prioridade.

* - A educadora refere-se a uma criança no seu grupo.

Apêndice XIII – Entrevista à Educadora Cooperante A de Jardim-de-Infância

Questões da Entrevista: Educadora Cooperante do jardim-de-infância (primeiro momento de estágio) - Instituição B

Data: 22/11/2016

Local: Sala de Reuniões

Duração: 15' 28''

1. Por favor, fale-me um pouco sobre o processo de adaptação das crianças.

Educadora – É assim, o processo de adaptação é sempre um momento muito importante, não é? Muitas crianças estão em casa com os pais ou com os avós até mais tarde e é sempre aquele momento de separação. E temos de fazer de tudo para minimizar esse processo.

Para eles, por vezes, é muito complicado. Há crianças que vão para o jardim-de-infância e se adaptam muito bem, parece que já nos conhecem há anos. E há aquelas crianças que fazem uma maior resistência, não é? Ou porque estão apegadas à mãe ou são crianças que são mais sensíveis, que necessitam de maior contacto com os pais.

Por vezes, são momentos difíceis e já tive processos de adaptação bem complicados, mas nós tentamos sempre fazer por tudo com que a criança se sinta bem e que goste de ir para a escolinha.

Geralmente o que nós fazemos é que falamos com os pais. (*Pausa*). Os pais também nos falam um pouco sobre a criança, como é que eles são, como é que eles não são, se acham que se vão adaptar bem ou não.

Quando os pais nos transmitem que não, geralmente, são crianças muito apegados a eles e que nem ficam com os avós ou outros familiares, nós pedimos aos pais para fazermos um processo de adaptação gradual. Em vez da criança vir para a escolinha e ficar o dia todo, para eles é um choque. Muitas vezes também têm o sentimento de que estão a ser rejeitados ou que estão a ser abandonados.

Nós pedimos que esse processo seja gradual, ou seja, no primeiro dia pedimos aos pais para que fiquem só até ao meio do dia, das 9h30m até às 10h30m, 11 horas. Pronto, nesse

dia ficam só esse bocadinho. Depois do segundo dia, se nós vemos que eles já ficam mais ou menos. Nós podemos dizer:

– “Olhe mãe, hoje vamos experimentar...”

Hoje já almoçam. Mas saem depois do almoço, nunca ficam para dormir quando são crianças de três anos que ainda dormem. (*Pausa*). E vamos fazendo assim aos poucos.

Quando há aquelas crianças cujo processo já é muito difícil, nós fazemos gradualmente de forma a que eles se vão adaptando aos poucos e não seja logo uma coisa muito brusca, porque eles sentem-se abandonados.

– “Então a minha mãe foi embora, deixou-me aqui com pessoas que eu nunca vi, que não conheço de lado nenhum”.

E então, vamos fazendo assim de forma gradual. Damos muita atenção, às vezes muito colinho para eles sentirem-se acarinhados e aceites na escolinha.

2. Peça-lhe agora o favor de relatar algumas experiências relativas à adaptação das crianças. Pode ilustrar com exemplos?

Educadora – Já tive casos de adaptação muito complicados. O do P* não foi dos mais difíceis, ele até adaptou-se bem à escola.

Temos o caso da M*. Foi uma criança que entrou já com os quatro anos, teve sempre em casa com a mãe, uma criança muito protegida, muito mimada, mas ao mesmo tempo uma criança muito meiguinha. E como a adaptação dela estava a ser muito difícil fizemos inicialmente assim de forma gradual.

Ao início ela só ficava até à uma hora, ou seja, só ficava no período da manhã. Depois do almoço a mãe vinha sempre buscá-la, até que aos poucos ela foi pedindo à mãe para ficar na escolinha a brincar com os amigos. Já ficava o dia todo. Não foi nada forçado.

A mãe [...]. (*Pausa*). É assim, isto também depende muito da disponibilidade dos pais porque se a mãe estivesse a trabalhar, não conseguia buscá-la todos os dias há uma.

E ela durante muitos meses veio buscá-la sempre há uma. E a M* por iniciativa própria dizia:

– “Mãe vem-me buscar mais logo”.

Ou:

– “Vem-me buscar mais tarde”.

É claro que ela depois adaptou-se. Já fica bem de manhã e à tarde. E já interage com os amigos, porque no início ela era mais reservada. Não brincava tanto. Ela aos poucos foi-se adaptando à escolinha, aos amigos e a todos nós.

Outro processo que já tive mais complicado. *(Pausa)*. Já foi há muitos anos. Foi logo no início de ter vindo para *(a educadora refere o nome da instituição)* trabalhar. Era uma criança muito difícil de adaptar-se. Mas adaptou-se muito a mim, quando eu saía da sala, entrava em pânico [...]. Nem podia ir à casa de banho.

E foi um bocado difícil depois ir cortando esta ligação, porque eles agarram-se muito a uma pessoa e acabam por tornar-se um bocado dependentes e também não é isso que nós queremos.

Ao início, na hora da sesta, acabava por não fazer a minha hora de almoço, porque acabava por ficar lá na hora da sesta. Chorava na sesta. E de forma a minimizar isso, prescindia da minha hora de almoço e ficava até ele acalmar-se. E depois foi-se habituando. Foi um processo feito de forma gradual. Entre esses, depois há muitos, não é?

3. O que entende sobre a experiência transicional das crianças.

Educadora – Os objetos de transição? É assim, os objetos de transição têm um papel fundamental porque é aquilo que a criança traz de casa, que lhe dá algum conforto, algum aconchego, não é? Para elas, aquele objeto é a referência que traz de casa, onde se sentem bem, onde sabem que são acarinhadas e amadas. Portanto, o objeto de transição é muito importante.

Não me importo que eles tragam para a escolinha. É claro [...]. Depois temos de desligar um bocadinho, não vão andar o dia inteiro agarrados àquele boneco de transição.

Inicialmente, eu acho que sim, não tem qualquer problema. Mas depois com a brincadeira, com a convivência, com as próprias atividades e a rotina da sala acabam por não estar o dia todo. *(Pausa)*. Mas depois, por exemplo, naquelas horas da sesta, aquelas horas de mais aconchego acho que é importante o objeto de transição.

4. Refira por favor algumas experiências respeitantes aos objetos transicionais das crianças. Pode exemplificar com episódios?

Educadora – É assim, geralmente, o objeto de transição mais comum que eles trazem são aqueles bonequinhos com os quais eles dormem em casa, a almofada, os dudu. Normalmente, são esses objetos que utilizam. E depois há realmente aquelas crianças que trazem brinquedos, mas não são de transição. *(Pausa)*. Tanto trazem um, como já trazem outro. Não é aquele objeto com que se identificam e que dependam desse objeto. Há crianças que quando por algum motivo se esquecem na hora da sesta [...]. Então, começam a chorar porque falta-lhes aquele aconchego, falta-lhes aquele bonequinho, aquele maminho. Por vezes, eles tocam no nariz ou tocam na cara com o objeto transicional e acabam por se acalmar. Acaba por ser muito reconfortante para eles.

(A presente questão foi reformulada novamente a pedido da educadora).

No geral, é mesmo esse objeto que eles precisam [...]. Sentir aquele aconchego na hora de dormir, de se sentirem mais aconchegados. Alguns fazem-nos recordar de casa ou da caminha, os pais. *(Pausa)*. O que lhes conforta.

Nunca tive uma criança que dependesse mesmo do objeto de transição. Há aquelas que têm, que trazem e gostam desse conforto, mas nada que marcasse de forma [...].

Já tive uma criança, não era um objeto de transição, mas a forma que ele tinha de adormecer era mexer na minha orelha. Ele em casa fazia isso com a mãe e na escola era comigo, ou seja, na minha hora do almoço [...]. Também não fazia hora de almoço porque ele sentia aquela necessidade, pronto eu também não me importava, não vou a cafés nem nada dessas coisas. Deitava-me ao pé dele e então ele adormecia sempre a mexer-me na orelha, é engraçado.

(A entrevista foi interrompida por alguém que entrou na sala e falou brevemente com a educadora).

5. Por favor, descreva a intervenção da equipa pedagógica relativamente à angústia de separação das crianças. Pode exemplificar com algumas estratégias que possam ser aplicadas?

Educadora – É assim a equipa pedagógica, a equipa de sala [...]. (*Pausa*). Convém sempre estarmos a remar todas para o mesmo lado, não é? Tentamos sempre de alguma forma minimizar esta angústia das crianças.

A gente sabe que é um processo que não é fácil para eles, nem é fácil para nós porque, às vezes, no início do ano em processo de adaptação, quando temos uma sala com 4, 5 ou 6 a chorar, a gente chega a uma altura que quase não sabemos para onde nos havemos de virar.

Então, a forma que nós tentamos é acalmá-los, se for preciso sentá-los ao nosso colo. Quando são pequeninos acabam sempre por nos procurar mais porque estão em adaptação. Os outros mais velhinhos já nos conhecem, já estão bem integrados no grupo, então, tentamos sempre dar um pouco mais de atenção a essas crianças. Não quer dizer que não demos atenção aos outros. Mas nesses momentos os que precisam são os mais pequenos que estão ainda em processo de adaptação. (*Pausa*).

Uma das estratégias que eu costumo utilizar, é assim, as crianças gostam muito de pinturas, de mexer em tinta. Portanto, geralmente o que faço no início são atividades relacionadas com a pintura, como o mexer em tintas, o pintar, o pincel [...]. São coisas que eles gostam e acabam por distrair-se um bocadinho de querer a mãe ou querer o pai. De vez em quando lá se lembram e lá começam a chorar outra vez [...]. Mas enquanto estão a pintar ou a mexer em tintas e pincéis acabam por se distrair.

Há aquelas crianças que ficam logo bem e vão brincar para as áreas. Nós agora, como viste na rotina. (*Pausa*). Têm essa rotina de se sentarem no tapete, ouvir a história, marcar o tempo e as presenças. É assim, naquele primeiro mês de adaptação é quase impossível porque se nós formos pedir às crianças que chegam, pequeninas, a chorar para se sentarem no tapete, é para esquecer. (*Risos*).

Então, deixamo-los andar mais livremente, andar mais pelas áreas, fazer atividades de pintura que são coisas de que eles gostam e depois, também, como é aquele processo de adaptação em que os pais vêm mais cedo, acaba por passar muito rápido, não é? (*Pausa*). Porque eles já estão a brincar ou a lavar as mãozinhas ou qualquer coisa.

Portanto, geralmente em setembro como está bom tempo, vamos mais cedo para a rua porque eles gostam de brincar no escorrega, ver os barquinhos, ver o mar [...]. (*A educadora refere a paisagem do parque infantil exterior do jardim-de-infância, onde é visível o Rio Sado*). Pronto e acabam, também, por se distraírem.

É esse tipo de estratégias que utilizamos mais no início. Brincar nas áreas, fazermos atividades mais lúdicas que eles gostam, brincarmos com fantoches. Pronto, é cativar a atenção deles.

E só depois quando vemos que eles já estão mais adaptados é que vamos começando a introduzir a rotina porque se nós formos logo de início, forçá-los a sentar. (*Pausa*).

É mais difícil. E depois aos poucos vamos tentando, nunca ficamos muito tempo.

Ao início é impossível marcar as presenças. Começo com uma história ou uma canção que eles também gostam. Coisas muito mais reduzidas. Ou planeio com os mais velhinhos o que querem fazer e depois os pequeninos também começam a ver que há um planeamento e uma rotina.

Quando vocês entram, eles já têm a rotina. Há aqueles que ainda choram, mas já têm a rotina interiorizada. Já todos se sentam no tapete. É diferente.

Aquele primeiro mês, setembro, quando são aqueles grupos mais difíceis é mais complicado. Há certas alturas que a pessoa não sabe o que mais fazer, não é? Estão a chorar. Queremos chegar a todos, somos só duas. Por vezes, nem temos auxiliar na sala, mas se a auxiliar entrar na sala às 10-10h30m, uma pessoa está a fazer adaptações sozinha. Uma pessoa sozinha, às vezes, é um bocado complicado conseguir gerir tudo e chegar a todo o lado. Daí fazermos atividades mais lúdicas, mais livres onde eles também possam explorar mais o espaço e adaptarem-se aos poucos.

* - A educadora refere-se a uma criança no seu grupo.

Apêndice XIV – Entrevista à Educadora Cooperante B de Jardim-de-Infância

Questões da Entrevista: Educadora Cooperante do jardim-de-infância (segundo momento de estágio) - Instituição B

Data: 28/11/2016

Local: Gabinete / Sala de reuniões

Duração: 46' 14''

6. Por favor, fale-me um pouco sobre o processo de adaptação das crianças.

Educadora – Então, o processo de adaptação de algumas crianças é mais complexo e, muitas vezes, delicado porque há crianças que têm a noção do que é estar no jardim-de-infância. Aquelas crianças que normalmente transitam da creche para o jardim-de-infância têm mais a noção do que é estar em grupo, do que é estar com mais meninos na sala, do que é estar, normalmente, com dois a três adultos diferentes, têm mais a noção de que estão integrados num grande grupo. Isto, normalmente as crianças que vêm de creche.

As crianças que estão habituadas a estarem em casa até aos 3 anos com os avós ou com os pais. (*Pausa*). A experiência que eu tenho, normalmente, é que é sempre um processo muito mais complexo para as crianças que estão em casa, normalmente, com os pais ou os avós do que as crianças que vêm de creche. Porquê? Porque de alguma forma, já interiorizaram alguma rotina que é estabelecida na creche que, de alguma forma, vai de encontro àquilo que depois é feito no jardim-de-infância.

Agora [...]. Há situações que, de facto, eles conseguem adaptar-se bem aos espaços, aos adultos e que gostam. Há crianças em que é difícil, muito difícil fazer esta separação, digamos, do momento do acolhimento.

O acolhimento é sempre o momento mais angustiante, muitas vezes, para os pais porque eu acho também que a postura que os pais apresentam, muitas vezes, também ajuda ou prejudica muito este processo da adaptação. Há pais que, eles próprios, ficam muito angustiados e que transmitem muito isso para os seus filhos. E quando os vêm trazer, eles próprios, já vêm tão angustiados por os ver a chorar numa situação em que não vão ficar

bem [...]. Eles próprios ficam muito nervosos ao trazer as crianças. Muito tensos. E essa questão muitas vezes, também, quer se queira quer não se queira é passada para os filhos. E eles próprios têm muita dificuldade em gerir esta questão dos sentimentos porque por um lado é importante que as crianças comecem a gostar de nós e a criar alguma afinidade connosco, mas, por outro lado, para alguns pais, também é um bocadinho da partilha da criança com um outro adulto. Muitas vezes, eles também veem, ainda não nos conhecem muito bem.

Portanto, estas questões, às vezes, das adaptações não são fáceis. Nem para as crianças, nem para os adultos e, muitas vezes, para nós que ficamos ali num lugar um bocadinho no meio. (*Pausa*). Porque se nós damos, se alimentamos muito a questão de estar muito próximo do pai. Por exemplo, eu acho que é importante [...]. Os pais nos primeiros dias são convidados a estarem na sala, no momento de leitura da história no tapete.

– “Entre lá mãe, fique aqui um bocadinho no tapete.”

Só que isso também tem de ser feito [...]. Tem de ser um processo que também tem de ser doseado com um bocadinho de peso e medida. Porquê? Porque depois as crianças começam a achar que os pais vão estar todos os dias ali na sala. Os próprios pais começam-se a habituar a estar um bocadinho ali até deixarem a criança bem.

E depois cabe a nós também, por um lado, aí a sala é aberta aos pais. Não tenho nada a esconder e os pais podem estar ali. Mas, por outro lado, isso também não pode ser um processo nem muito duradouro e eles têm de perceber que é mesmo nesta fase de adaptação. Porque depois tem de se fazer a própria adaptação aos pais, no sentido de que:

– “Olhe mãe, já chega. Vamos agora.”

– “Portanto, dei-lhe um beijinho e um abraço”.

E eles próprios depois têm de gerir esta questão de estarem [...] Não é a afastar, mas eles próprios perceberem – E é mais difícil para uns pais do que para outros – Perceberem que:

– “Ok, chegou o momento. Já estive na sala, já dei um beijinho”

Porque depois eles, às vezes:

– “Ah, mais um beijinho [...]”.

O miúdo não estava à espera e depois:

– “Ah, mais um beijinho”.

E depois parece que só quando o miúdo fica a chorar é que os pais realmente se vão embora. Quer dizer, não deveria ser assim. Prolongam aquela situação e alimentam aquele

momento. Portanto, o ideal seria [...]. É! (*Pausa*). Custa, também sou mãe. Custa muito ver os filhos a ficar a chorar, não é?

– “Olha, chega lá aqui, vou embora”. Mas dar um beijinho, dar um abraço e [...].

– “Vá, a mãe agora tem mesmo de ir embora. Agora ficas aí com a...” – A pessoa que estiver lá na sala.

E pronto, eles às vezes, realmente ficam a chorar, é verdade, mas é preferível a mãe vir um bocadinho mais angustiada e se for preciso, dali a 10 minutos, um quarto de hora telefonar:

– “Então, já se acalmou? Como é que ele está?”

Do que estar ali naquela situação do vai e depois mais um bocadinho, mais um beijinho. E depois a criança entra naquele jogo. Mais um beijinho e mais um abracinho e depois, pronto.

Muitas vezes em situações extremas, já chegou a acontecer os pais levarem as crianças para casa. Nalgumas situações extremas já chegou a acontecer levarem-nos para casa.

E eu digo:

– “Olha, é assim... Se realmente quer que ele faça a adaptação, isso é o pior que lhe pode estar a fazer, porque é assim, vai levá-lo hoje e amanhã vai estar a fazer exatamente o mesmo”.

Para cada vez que o tempo for passando:

– “É assim, eu choro. O meu pai leva-me. Então, vou chorar cada vez mais, não é?”

Pronto. Portanto, às vezes nós temos de ter esta questão da adaptação. É complexa para as crianças é muitas vezes para os pais. Às vezes temos de saber lidar ali, também, com algumas angústias dos pais.

E, portanto, muitas vezes, o processo de adaptação [...]. (*Pausa*). Eu digo que é dos momentos mais complexos no jardim-de-infância é a adaptação porque muitas vezes tens crianças a fazerem birras, mas birras ao ponto de os miúdos ficarem exaustos e ficarem mesmo muito cansados e depois é difícil, quer dizer [...]. (*Pausa*).

Qual é o pai ou a mãe que ficam indiferentes a uma situação destas? Deixarem a criança num desespero enorme? Ninguém, não é? E depois cabe a nós fazermos esta gestão, mas não é fácil. Vai-se tentando [...]. Vai-se conquistando os pais, vai-se conquistando as crianças, mas é uma questão que se conquista ali a curto e médio prazo. Não é numa semana.

Na primeira semana, pronto, não conhecemos os pais, os pais não nos conhecem. E, portanto, tudo isto requer tempo, mas pronto. Vai-se conseguindo com algumas

dificuldades, com os passos que vamos dando todos os dias mais um bocadinho até que, de facto, chega um dia em que a criança já fica bem e já nos procura.

E muitas vezes, também existe aquela questão de:

– “Ok, ele ficou muito bem no primeiro dia. Ficou, brincou, brincou [...]”.

Ao segundo dia, ao terceiro dia já vem a chorar e os pais, às vezes, não compreendem que isto acontece, aliás ficam a pensar, a pensar:

– “O que é que terá acontecido?” Ele ficou tão bem naquele dia, agora já não está. Será que lhe fizeram alguma coisa?” Pronto.

E eu depois explico, é uma situação perfeitamente normal. Eles vêm [...]. Todos os brinquedos eram uma novidade, os materiais eram novidade, o próprio espaço em si era uma grande novidade, irem brincar para o exterior! (*Pausa*). Nunca tinham visto. Portanto, é assim [...]. Tudo o que é novo no primeiro dia, a criança acaba por ficar um bocadinho deslumbrada com aquilo tudo, não é? Ao segundo, ao terceiro, ao quarto dia começa a perceber que, efetivamente, a rotina é sempre a mesma, não é? O espaço é sempre o mesmo, os materiais são sempre os mesmos, os brinquedos são sempre os mesmos, daí ficar ali um bocadinho o desencanto. Pode acontecer.

No primeiro dia e no segundo:

– “Isto é tão giro, isto é uma coisa tão nova, não estou habituado a nada disto.”

Mas a partir de um determinado tempo, vá dois, três dias, eles começam a perceber:

– “Ah, afinal, isto é, todos os dias igual.”

É normal que eles comecem a rejeitar, não é? Portanto, existe esta questão. Depois, também, nós temos de saber trabalhar com os pais que é:

– “Não aconteceu nada, ninguém fez nada à criança. Ele apenas se está a perceber que, afinal, aquilo que era tão giro e que todos os dias parecia que era uma coisa diferente, afinal começa a ser tudo muito repetitivo, não é?”

Os materiais são sempre os mesmos, os brinquedos são sempre os mesmos, os adultos são sempre os mesmos. E, portanto, aquilo que muitas vezes é um encanto no início, eles acabam por perceber que, efetivamente, agora é sempre igual. E pronto. Daí às vezes eles começarem a rejeitar um bocadinho “entre aspas” o jardim-de-infância.

7. Peça-lhe agora o favor de relatar algumas experiências relativas à adaptação das crianças. Pode ilustrar com exemplos?

Educadora – Então, pronto, acho que já falei um bocadinho disso. Acho que, efetivamente, há crianças que fazem boas adaptações. Tive, por exemplo, um caso de que a mãe estava muito ansiosa, a criança [...]. *(Pausa)*. Já não me recordo se vinha de uma ama. Não, não, a criança vinha dos avós e, portanto, sempre muito protegida, estando em casa, não é? E a mãe vinha muito ansiosa porque achava que aquilo ia ser um processo muito complexo. Ainda só a tinha deixado com os avós, não estava habituada a ir para mais lado nenhum. *(Pausa)*.

Mas, pronto, a mãe entendia que a criança já tinha três anos e achava importante ela começar a ter outro tipo de vivências e a dar-se com crianças e pronto. E colocou no jardim-de-infância. E de facto foi uma alegre surpresa porque, normalmente, a adaptação que nós fazemos aqui no jardim-de-infância é uma adaptação gradual, ou seja, eles vêm um bocadinho no primeiro dia. E, portanto, imagina, chegam às 9 e por volta das 11h:30m eu peço para os virem buscá-los. No segundo dia, já ficam a almoçar e peço aos pais para os virem buscar por volta da uma, uma e um quarto. E no terceiro dia é que eles já ficam a dormir.

E nesse primeiro dia, a criança estava bem, estava bem-disposta e estava a brincar. E a mãe veio buscá-la à hora do almoço [...]. E ela disse-me:

– “Então, como é que ela está?”

E eu disse-lhe:

– “Está bem, super bem, está a brincar. E agora estamos a colocar as camas para as outras crianças que já iam ficar e ela diz que quer ficar. Pronto, não sei, veja lá, primeiro dia. Ela pode gostar muito hoje e afinal as coisas não correrem tão bem”.

E eu fui chamar a criança e perguntei-lhe:

– “Olha a mãe e o pai vieram-te buscar, vais para casa e amanhã já ficas a dormir”.

– “Não, não, eu quero ficar já a dormir”.

E ficou. E pronto, realmente não foi daquelas crianças em que de alguma forma pudesse haver retrocesso. Não houve. A criança ficou, começou a adaptar-se, começou a ficar todos os dias e, pronto, foi uma excelente adaptação e é um exemplo que ficou pela positiva. Pronto, foi uma criança que ficou e que, gradualmente, foi conquistando o seu espaço, os seus amigos e foi uma criança que fez uma adaptação ótima.

Ao contrário daquilo que seria se calhar de se esperar porque, normalmente, estas crianças que vêm de casa, normalmente, como te estava a dizer, são sempre as adaptações mais complexas. Ela ficou muitíssimo bem e ficou bem desde o primeiro dia. Pronto. Adaptou-se bem às pessoas, adaptou-se bem aos espaços, aos amigos e ficou sempre muito bem. Tenho outra experiência exatamente pela negativa. Foi uma criança que eu tive logo nos meus primeiros anos de trabalho em que [...]. Eu acho que aquela criança nunca se chegou a adaptar. Foi um ano intenso, inteiro em que aquele menino vinha e aquilo era um sofrimento para a criança. Um sofrimento porque ele chorava o dia todo por mais que nós fizéssemos e:

– “Vamos brincar, vamos fazer”.

Foi uma criança que sempre teve uma dificuldade enorme, enorme em adaptar-se ao jardim-de-infância.

Eu acho que também teve a ver com vivências pessoais da criança, porque aquela criança nunca chamava pelo pai ou pela mãe. Sempre chamou pela avó. Era a única criança que [...]. *(Pausa)*. O elemento de referência daquela criança era a avó. Ele não chorava pela mãe ou pelo pai. Ele chorava era pela avó. Ele só queria a avó. Mas [...]. Eu cheguei a falar e a ponderar com os pais, abertamente e disse-lhes:

– “Isto para mim também é angustiante ver o sofrimento que este menino passa o dia todo”.

Porque ele não brincava, ele não se orientava, ele não gostava de estar neste espaço.

No segundo ano que veio já fez um grande progresso, nem parecia o mesmo menino, mas o primeiro ano! Lembro-me ali na altura de abril, da Páscoa e tudo e o miúdo continuava a fazer birras como se fosse início de setembro. Uma coisa aflitiva, foi um dos casos que eu me lembro mais opostos, um pela positiva e outro pela negativa

Portanto, existem sempre casos que nos surpreendem pela positiva e outros que ao invés disso, por mais que nós façamos, parece que não conquistamos as crianças de maneira nenhuma. Não é culpa nossa, não é! E depois a criança [...]. *(Pausa)*.

Se calhar é um conjunto de situações em que o miúdo ainda não estava preparado para este espaço. Acho que sempre viveu muito com a avó. A avó só vivia para o miúdo e ele [...]. O tipo de relacionamento que ele tinha com a avó não tinha com mais ninguém inclusivamente com os pais, porque ele não chamava pelo pai ou pela mãe. Era sempre a avó. A avó, a avó.

Portanto, é assim, existem sempre casos que são mais positivos e outros mais negativos, mas nós temos de acatar e saber ultrapassar. E temos, por mais estratégias que tentemos

arranjar, nem sempre conseguimos. Nem sempre conseguimos, mas fazemos o nosso melhor. Claro que as crianças têm de ficar connosco e nós fazemos o nosso papel. Agora, nós gostamos de ver as crianças aqui felizes, não é? Não gosto de ver, as crianças passam aqui [...]. Pronto, chorar um bocadinho porque estar no processo de adaptação é perfeitamente normal. São crianças, não é? Custa-lhes estarem sem os pais obviamente, mas é a partir do momento em que eles conseguem, eles próprios interiorizar que [...]. Eu acho que o processo mais difícil de adaptação é eles interiorizarem que:

– “Ok, vou agora para a escola, brinco, almoço, vou dormir um bocadinho, brinco e depois a minha mãe vem-me buscar à tarde.”

Eu acho que o difícil é quando, pronto, imagino eu, os primeiros dias que eles vão para aquele espaço. E eu acho que o primeiro dia deve ser super angustiante [...]. Que é eles se calhar estarem a pensar:

– “Então, mas agora deixaram-me aqui e não me vêm buscar?”

Se calhar, está ali o dia inteiro naquela angústia. Há muitos que já conseguem ter a perceção e também já foi um trabalho que fiz. E o trabalho também convém ser feito, antecipadamente, pelos pais, não é? Pronto:

– “Vai para a escolinha, vai para lá brincar e depois a mãe vai buscar à tarde...”

Mas nem todos os pais se calhar fazem este trabalho ou se calhar nem todas as crianças conseguem alcançar este discernimento para perceber realmente o que vai acontecer. Portanto, há crianças [...]. (*Pausa*). Eu acho que há crianças que não conseguem compreender, efetivamente, que isto vai acontecer.

O primeiro dia deve ser horrível. Eles estarem aqui e acharem que os pais deixaram-nos aqui e não os vêm mais buscar. Portanto, é assim, eu acho que a partir do momento que eles começam a perceber:

– “Ok, eu ontem fui, brinquei, dormi, comi, mas depois a mãe foi-me lá buscar”.

No segundo dia acontece exatamente o mesmo. Eu acho que o processo, quando eles começam a perceber e a interiorizar que realmente vão levá-los, mas depois vão buscá-los. Eu acho que depois, aí, eles começam a acalmar e começam a perceber que:

– “Ah não, eu tenho de ir para a escola, mas é só durante um bocadinho, é só durante pronto, enquanto a mãe está a trabalhar, o pai está a trabalhar e depois vão-me lá buscar à tarde. E depois, eu fico com eles o resto da noite. Todos os dias é assim e igual”.

Portanto, eu acho que é a partir deste momento que eles, as crianças, elas próprias conseguem perceber isto. Eu acho que vai ser muito mais fácil para eles conseguirem

estar aqui e divertirem-se e aproveitarem o tempo em que aqui estão, não é? No fundo, eu acho que é isso que acontece.

3. O que entende sobre a experiência transicional das crianças.

Educadora – Eu acho que, pronto, é a tal coisa. Quando há crianças que transitam de um espaço para o outro há sempre mudanças, não é? E a mudança pode ser vista como um aspeto positivo ou um aspeto negativo. Se a criança estiver num espaço, onde goste muito do espaço, gostem muito das crianças que lá estavam, gostam muito dos adultos que lá tinham [...]. Vir para um outro espaço maior ou mais pequeno, com mais ou menos crianças, com adultos sempre diferentes. (*Pausa*). Se a experiência anterior tiver sido muito boa, quando a criança vem e quando essa experiência não é tão boa é normal que as crianças rejeitem e que de alguma forma [...]. Sintam as expectativas que tinham em relação ao novo espaço um bocadinho demoradas, porque afinal achavam que realmente ia ser um espaço tão bom ou igual àquele que tinham e afinal acham que não. Elas depois vêm, efetivamente que não, gostavam mais do sítio onde estavam.

Há crianças que dizem:

– “Eu gostava era da creche, eu gostava era...”

Até terem laços connosco, não é? Isto depois, é como eu digo. É assim, nós conquistamos as crianças, não pode ser numa semana nem em duas, não é? Tudo leva o seu tempo, nós temos que criar empatia com os meninos, eles têm de criar empatia connosco, temos que criar laços de afinidade, não é? E isso, vai-se conquistando, as relações conquistam-se com o tempo, não se conquista uma relação de um dia para o outro. Não se conquista uma criança de um dia para o outro.

Agora, se a criança [...]. Onde esteve anteriormente chega aqui é normal que estranhe, não é? (*Pausa*).

É sempre uma mudança e a mudança acata aspetos positivos e outros menos positivos como tudo. Agora, depois depende da perspetiva que a pessoa tem, não é?

A pessoa pode:

– “Ok, isto é uma mudança e há coisas que eu, realmente, gostava mais no outro espaço, mas também sei encontrar aqui aspetos e situações mais positivas do que encontrava no espaço anterior”.

Agora, imagina que a criança vem de uma experiência traumática ou vem de uma experiência onde [...]. Imagina, estava sempre em casa e já estava cansada de estar sempre a ver televisão, não é? Porque há crianças que, pronto, enfim. Estão em casa com os pais muitas vezes ou com os avós e eles não têm ou grande paciência ou grande tempo para estar com eles e eles acabam, muitas vezes, por estarem sozinhos a ver televisão ou jogar, brincar sozinhos e pronto.

E há algumas crianças que vêm para aqui, isto é maravilhoso, porque eles adoram. Adoram brincar com os amigos, adoram ter um monte de brinquedos para poderem brincar [...]. Que às vezes não ficam em casa [...]. Ou imagina que ele estava num espaço onde, de alguma maneira não se integrou em inclusive, nem com os amigos, nem com a educadora, nem com o próprio espaço em si. Veem. *(Pausa)*. É sempre melhor do que a experiência que tiveram.

Isto é tudo muito subjetivo, porque depende da experiência que a criança tem e depende também da perspetiva com que a criança consegue olhar o novo espaço. *(Pausa)*. Pode! Acata coisas boas e coisas menos boas, não é? Agora, depende muito da experiência que cada um faz. Agora é sempre uma mudança. Inevitavelmente.

Se a criança está em casa e vem para o jardim-de-infância, houve mudanças. Se a criança estava numa creche que apesar de ter algumas crianças, é sempre em menor número do que quando vem para o jardim-de-infância, é sempre uma mudança. Portanto, depende um bocadinho de como a criança encara também essa nova realidade. No fundo, é um bocadinho isso. No fundo, é o que acontece.

4- Refira por favor algumas experiências respeitantes aos objetos transicionais das crianças. Pode exemplificar com episódios?

Educadora – Normalmente, as crianças [...]. Normalmente, ali os primeiros meses, estou ali a falar de setembro, vá, até meados de outubro. Todos eles, pronto, alguns trazem a chucha, normalmente é, para dormir eles trazem a chucha. Outros trazem bonequinhos, outros trazem fraldinha.

Não é prática nossa andarem o dia todo. *(Pausa)*. Ou andarem, imagina, o ano todo digamos assim com a chuchinha e a fraldinha ali o dia todo. Tentamos que, de alguma forma, falamos com os pais, não é? Ouvir a opinião dos pais, não é?

Mas o nosso objetivo aqui no jardim-de-infância é que, de alguma maneira, as crianças sejam um bocadinho mais autónomas e que estes elementos que são, digamos assim, pronto, mais para as crianças pequenas, não é? Que fiquem um bocadinho mais, digamos assim, um bocadinho mais escondidos, mais esquecidos pela parte das crianças.

Agora, é assim [...]. Se vieres aqui em setembro, é muito frequente veres aqui uma criança, se for preciso, o dia todo de chucha porque esteve a chorar muito, porque está muito habituada à chucha, porque a chucha é um elemento que acaba por os acalmar. *(Pausa)*. Porque é um elemento que os faz lembrar a casa deles e que, de alguma forma, eles sentem-se mais protegidos quando têm a chuchinha e quando têm a fraldinha. E quando têm o bonequinho. *(Pausa)*.

Portanto, é normal, mais nos primeiros meses, vá, até dezembro. Não vou falar logo de setembro porque isto é tudo muito subjetivo [...]. Porque há crianças que começam logo a perceber que chegam à escolinha e metem a chuchinha e guardam a chuchinha e, pronto, por mim toda a gente leva tudo.

Estou a falar do dia-a-dia. Para mim todas as crianças têm chuchinha, vão buscar a chuchinha, vão buscar a fralda, vão buscar os bonequinhos para dormir. Isso acontece o ano todo. Isso acontece sempre.

Não tiro aqui a chucha a ninguém. A não ser que uma mãe ou um pai venham-me dizer: – “Olhe, está na altura de começar a trabalhar esta questão da chucha, gostava que me apoiasse, gostava que me ajudasse”.

Isso é outra questão. Claro. Estamos aqui para ajudar e pronto.

E se realmente a mãe ou o pai entende que já está na hora de tirar a chucha, claro. Nós ajudamos. Isso, nem há dúvidas.

Começamos a dizer:

– “Agora a chuchinha é só para os bebés, tu já és crescido”.

Fazemos o nosso trabalho, não é? Mas isso sempre com um pai ou uma mãe que quer tirar. Agora, a criança usa chucha em casa e para onde quer que vá [...]. Não sou eu que vou tirar a chucha à criança. Só faço isso com a autorização dos pais e quando dizem:

– “Olhe, está na hora de tirá-lo da chucha, preciso da sua ajuda porque em casa também já comecei a retirar”.

Isso é outra questão. Agora, eu por minha autorrecriação e iniciativa retirar [...].

– “Vou tirar a chucha porque já acho que o miúdo tem quatro anos e tal!”

Eu até posso pensar isso, não é? Há aqui crianças que eu vejo a dormir com quatro anos e tal, quase a fazerem os cinco que não vejo necessidade nenhuma de aquela criança, às

vezes, já com os lábios [...]. A forma da boca, os lábios, os dentinhos todos em arco e tudo mais, que a meu ver, já estava mais que na altura de retirar a chucha.

Mas é assim, não sou eu! Não sou a responsável pela criança, portanto, não me cabe a mim ter essa atitude até porque os pais é que são os responsáveis pelos meninos. E se eles entendem que os meninos devem usar chucha, isso é problema deles.

Só tenho é de respeitar e fazer aquilo que [...]. (*Pausa*). Só tenho é de trabalhar em conjunto com os pais. Não tenho eu que estar a fazer uma coisa quando os pais não querem que eu faça isso. Nem pensar!

A menos que fosse realmente aqui alguma coisa do jardim-de-infância que esteja a prejudicar a criança. Mas, não faço nada sem ser com a autorização dos pais a menos que os pais me digam:

– “Olhe, eu acho que quero mesmo começar a tirar a chucha”.

– “Olhe, veja lá, se calhar é um bocadinho cedo”.

Imagina, às vezes [...]. Por exemplo, agora nasceu aqui um [...]. (*Pausa*).

A mãe estava a falar comigo:

– “Está na hora de tirar a chucha”.

E a menina já fez os quatro anos. Mas, por exemplo, agora nasceram os manos, os manos gêmeos e eu estava a dizer à senhora:

– “Olhe é assim, a gente pode começar a trabalhar nesse aspeto e tudo mais. Mas, não acha... Se calhar, agora, começarmos a trabalhar a partir de janeiro, agora vão nascer os manos, ela agora vai começar a apetecer a chuchinha. Ela vai sentir-se, de alguma forma, um bocadinho mais carente, é uma mudança para ela, pronto...”

Posso apelar e falar com os pais nesse sentido, para ajudar a criança, não é? Se calhar não é o momento certo, mas se os pais disserem:

– “Não, não, quero começar a trabalhar nesta questão”.

Claro que se começa a trabalhar.

No outro dia, tive uma mãe que me telefonou:

– “Ah, esqueci-me da chucha e agora? Como é que eu vou fazer?”

E eu:

– “Olhe, podemos experimentar, vou deitá-lo sem chucha, se ele realmente começar aqui a chorar muito eu telefono-lhe, olhe, pronto, vem cá depois trazer a chucha”. (*Pausa*)

– “Ah pronto, tudo bem”.

E ele deitou-se. Foi buscar o bonequinho, não se esqueceu do bonequinho, mas não tinha a chuchinha e eu disse-lhe:

– “Olha a mãe esqueceu-se da chuchinha, mas não faz mal. Dormes aqui com um bonequinho”.

Até lhe fui buscar um bonequinho aqui da nossa sala para dormir. E ele não tinha bonequinho. Tinha era fralda e foi escolher o bonequinho ao gosto dele e esteve a brincar com o bonequinho. Acabou por adormecer.

E eu depois até disse à mãe:

– “Olhe mãe, ele se calhar não é assim tão viciado na chucha porque [...]. *(Pausa)*.

Ele já tem três anos e tal também. Já a pediatra numa consulta tinha falado com ela em relação a isso. E eu disse-lhe:

– “Se calhar não era mau pensamento nós começarmos a trabalhar esta questão da chucha”.

Porque a criança deitou-se, acabou por adormecer e não referiu uma única vez a chucha. *(Pausa)*.

– “Expliquei-lhe que não tinha trazido a chucha e ele ficou bem, se calhar... Pronto, é a altura”.

– “Ah, pois temos de começar a pensar nisso, tens razão e tal”.

Mas até agora não me disse nada. Não tiro chucha nenhuma à criança, não é? Agora, pronto, é normal que, muitas vezes, eu acho que eles também. *(Pausa)*.

Não é tanto a necessidade, é mais o vício que eles têm. Porque eu sei que há crianças aqui que não têm a chucha e andam o ano todo sem a chucha. Este ano não me tem acontecido isso. Mas já chegou a acontecer. Aqui não usavam chucha o dia todo, só usavam chucha para dormir e muitas vezes quando saíam daqui da escola, assim que chegavam ali ao portão usavam logo a chucha. *(Pausa)*.

E então, às vezes o que acontecia era [...]. Eles aqui não usavam chucha, andavam o dia todo sem chucha. Só usavam chucha para dormir e assim que saíam daqui, assim que os pais vinham buscar, metiam-lhes logo a chucha. Às vezes, os próprios pais é que enfiavam logo a chucha.

Era um hábito que eles tinham em casa. Mas não era por necessidade, porque se realmente fosse necessidade da criança, chorava aqui o dia todo por chucha. Acaba às vezes [...]. Muitas vezes por ser um hábito que é incutido, às vezes, inconscientemente pelos pais meterem a chuchinha na boca. E ela acaba por pôr a chucha na boca e pronto.

Mas é assim [...]. São os pais. Não interfiro em nada disso. Portanto, aqui o elemento tradicional vem sempre, para dormir sempre. Não retiro isso a ninguém. O que eu tento é ao longo do dia, para não estarem o dia todo de chucha e fralda.

É frequente nos primeiros meses isso acontecer. Quando estão mais ansiosos. Quando querem a mãe e o pai:

– “Vai lá buscar a chuchinha, vai lá buscar a chuchinha e pronto”.

Depois acalmam-se e vão arrumar. Andamos assim nisto um período.

– “Vai, vai lá buscar mais bocadinho”.

Pronto, até eles já perceberem que, depois usam a chucha e a fraldinha ou um bonequinho ou o que eles trazem de casa para dormir na hora de dormir. E eles sabem que é durante aquele período que podem ter. Não retiro isso a ninguém. Mas depois durante o dia, estamos a brincar, estamos a fazer atividades, estamos a fazer “n” coisas!

Não andamos o dia todo de chuchinha e fralda. Estou a falar vá, se calhar, a partir de janeiro. Nos primeiros meses não, os meses ali mais complexos da adaptação e deixo-os terem a chuchinha e a fraldinha sempre que eles têm necessidade disso. Não retiro isso.

5- Por favor, descreva a intervenção da equipa pedagógica relativamente à angústia de separação das crianças. Pode exemplificar com algumas estratégias que possam ser aplicadas?

Educadora – Olha, aquilo que normalmente nós tentamos fazer é sempre que vemos uma criança mais ansiosa ou ali no momento de separação dos pais, que é sempre o momento mais complexo ao longo do dia [...]. Dou-lhes sempre ali um bocadinho de espaço para a mãe despedir-se da criança e estar ali um bocadinho e tudo mais.

Mas, quando eu vejo que aquilo já está a entrar ali [...]. É que depois não é a mãe [...]. Era o que eu estava a dizer há bocadinho, nem a mãe se vai embora, nem entra na sala. E, às vezes, ficam ali na porta. Eu tenho a porta aberta e começa a destabilizar o grupo, porque eu estou sentada no tapete [...]. E depois a mãe ou o pai acabam por não conseguir gerir bem aquela situação porque a criança está só a chorar. E depois não quer deixar, mas tem de se ir embora.

E alguns, olham para mim e pedem-me ajuda ou às vezes, mesmo sem eles pedirem, eu intervenho e pronto:

– “Vai dar um abraçinho e um beijinho grande à mãe”.

Pronto. E alguns ficam a chorar e o que tento fazer é acalmá-los de alguma maneira, outros um colinho, ficam ali um bocadinho. Muitas vezes [...]. Este ano, não tive um ano muito difícil nesse aspeto. Não tive assim nenhum caso que eu dissesse: “mesmo difícil”.

Pronto, choram ali um bocadinho, estão ali algum tempo, mas depois acabam por passar e esquecer.

E às vezes quando os pais passam lá fora [...]. Aquilo que às vezes me custa é, às vezes, ter de explicar aos pais que eles, às vezes – não sei se acreditam ou não – é muitas fazem ali uma birra, uma coisa horrível e depois entram na sala, estão ali um bocadinho. – “Agora já chega, vamos ouvir a história, não há barulho”.

E eles acalmam-se. Às vezes os pais vão super angustiados para casa, vão super enervados. Porquê? Porque a última perceção e aquilo que eles viram foi o filho naquele estado. Muito ansioso, a chorar muito! Muito a espernear e depois, aquilo, se for preciso os pais vão para a rua já os miúdos acalmaram.

E a nós, a nossa imagem [...]. Também me aconteceu isso com o meu filho. A imagem com que nós ficamos o resto do dia é aquela imagem da criança a chorar, da criança em sofrimento, da criança a espernear [...]. Não queria ficar, não queria ficar. E aquilo muitas vezes é uma questão de minutos. Se for preciso eles chegam ao carro e os miúdos já acalmaram e, depois, aquilo já não é nada.

Eu [...]. Hoje aconteceu-me ali uma situação em que eu estava sentada no tapete e comecei a ouvir um choro, uma coisa imensa [...]. E por acaso, espreitei pela janela e vi que era uma criança minha. Mas uma birra como nunca tinha feito. A criança está aqui na sala, se calhar vai fazer para aí quase um mês [...].

Não está assim há tanto tempo, mas já é uma criança de quatro anos e tal e é uma criança que choramingava ali ao princípio, mas entrava na sala e aquilo já não era nada com ele. Tanto que às vezes a mãe vem buscá-lo à tarde e ele está tão entretido, nem vê a mãe [...]. – “Olhe mãe, ele é assim o dia todo. Ele faz ali aquela fantochada – como eu gosto de dizer – de manhã, mas é assim”.

Ele brinca o dia todo, e é verdade, o miúdo é autónomo, vai à casa de banho, come bem. Portanto, é assim, não tenho problemas. Agora aquele momento da separação é sempre mais difícil. (*Pausa*).

E eu há bocadinho, estava sozinha na sala, não pude sair da sala mas estava a ouvir a criança. E acho que a senhora já estava há algum tempo com ele. E eu como percebi que a senhora já estava cansada, já estava com um ar exausto, eu cheguei e disse:

– “Vá J* acabou, agora não...”

E o miúdo entrou na sala e quando veio para aqui o miúdo já não estava a chorar. Teve ali mais um bocadinho a acalmar.

– “Olha J*, não choramos. Alguém te faz mal na sala? Tu não gostas de brincar com os amigos?”

Foi só aquele bocadinho estás a ver? A mãe dele, coitadita, foi para casa exausta, a mulher estava mesmo com um ar [...]. O miúdo estava a choramingar e tudo mais.

A mulher saiu dali enervada, super desgastada com a birra que o miúdo fez – porque eu estava a ouvi-lo cá de fora – o miúdo estava do outro lado da estrada e eu via o miúdo a chorar. A senhora deve ter ido daqui mesmo, mesmo enervada. Epá e o miúdo está a brincar percebes?

Às vezes também custa um bocado as crianças fazerem isto, porque é mesmo ali, às vezes, é o momento da separação. É difícil. Não digo que não seja difícil. Eles preferem estarem com os pais do que estarem connosco. Mas isso é uma coisa óbvia, não é?

Claro, ainda por cima [...]. Pronto, eu sei que esta família, o pai e a mãe estão os dois em casa, é natural que a criança sinta, goste de estar em casa. Foi o fim-de-semana, a segunda-feira, por norma, é sempre o dia mais difícil. É o momento em que eles regressam de casa passado dois dias, é sempre o momento mais difícil. E ele, eles muitas vezes acabam por “jogar” um bocadinho com isso.

Fez uma birra enorme. E chegou à sala e está a brincar feliz da vida e a mãe, coitada, teve aqui uma manhã desgraçada porque chorou, esperneou, berrou e pronto. E afinal, foi-se embora. A senhora, coitada, desgraçada e o miúdo está a brincar. Mas pronto. Olha, é daquelas coisas que não podemos fazer nada. Não posso depois dizer, logo à tarde:

– “Olhe mãe, está a ver? Depois de tanta coisa, olhe, estive a brincar o dia todo”. Porque tem sido aquilo que tem acontecido todos os dias. Mas nunca fez isto. Às vezes tem choramingado porque como o miúdo está para aí há um mês e tal no jardim-de-infância. Mas é aquela coisa [...]. É o beijinho à mãe, mas depois entra na sala, começa a brincar, começa a comer bolachinhas e já não é nada com ele. Agora, hoje realmente ele fez birra. Mas só para te dizer que, às vezes, as coisas parecem que tomam uma grande proporção e, às vezes [...]. Às vezes, os pais alimentam tanto isto que, às vezes, aquilo que pode parecer uma coisa passageira e que [...]. Temos de saber lidar com isto.

– “Vá, logo a mãe vem-te buscar, acalma-te lá”.

Pronto. Os pais têm de fazer um esforço. Não é nada fácil vermos os nossos filhos a chorar. Queremos é estar com eles, dar-lhes mais atenção. Mas parece que quanto mais tempo andamos naquele:

– “Dá beijinho, dá abracinho e agora...”

E cada vez mais o despegar é difícil.

Se os adultos, às vezes, tiverem uma postura mais:

– “Vá, já chega. Já sabes que a mãe logo vem-te buscar”.

– “Dá beijinho à mãe, a mãe logo vem-te buscar”.

Pronto.

– “Vai brincar, olha ali a amiga que está ali à tua procura, olha vai lá ver...”

Se os próprios pais arranjam também algumas estratégias. (*Pausa*). É aquilo que nós fazemos. As nossas estratégias são dar-lhes um bocadinho mais de colo, dar-lhes um bocadinho mais de amparo. Tentar [...]. Muitas vezes, aquilo que faço é tentar que me ajudem na rotina. Às vezes são aquelas coisas feitas mais pelos adultos, pedir ajuda a eles. Olha, eu tive um no ano passado. (*Pausa*).

Uma criança, por exemplo, que chorava ali um bocado à entrada e eu durante um tempo adotei ali a estratégia de que era sempre ela que vinha comigo escolher uma historinha para nós lermos. E ela já ficava ali mais à minha procura e já me dava a mão para sairmos as duas da sala. E enquanto saíamos e vínhamos à procura:

– “Então qual é o livro que vemos hoje?”

E aquilo acabava por a acalmar. Foi uma estratégia que durante um tempo encontrei [...]. Que ela já vinha, já ficava ali no meu colinho:

– “Vamos buscar uma história?”

Ela dizia que sim, pegava-me logo na mão e pronto. Se calhar, aquela questão de sair da sala dois minutos para vir para outro espaço sozinha, para ela estar sozinha, para ela escolher. Dar-lhe esta opção de escolher uma história que íamos ler aos amigos. Foi uma estratégia que, por exemplo, eu encontrei de ajudar.

Outra estratégia que eu tinha, sei lá, noutra caso. Já aqui há uns anos. Era, normalmente, nas atividades começamos (*Pausa*). Pronto, pergunto o que fazemos e, normalmente, trabalho com as crianças da pré. E ela, por exemplo, ajudava-me sempre a ir buscar material, ajudava-me a ir buscar as tesouras, ajudava-me a ir buscar as cartolinas quando eu tinha de fazer [...]. Pronto, ajudava-me ali com aquele grupo da pré. Ficava ali comigo, era a minha ajudante como eu dizia. Pronto, outra coisa:

– “Olha, mais logo já sabes que és tu que vais ajudar-me com o almoço”.

Às vezes, são estas pequenas coisas que [...]. (*Pausa*). Se calhar não tem assim tanto significado. Mas, as próprias crianças que estão ali naquela fase que precisam de mais amparo, mais atenção. É uma coisa diferente que eles estão a fazer, sentem de alguma forma que estão a auxiliar mais a nós. E às vezes resulta e outras vezes não resulta.

Nós temos de ir tentando porque cada caso é um caso. E nós temos de ir experimentando com as crianças porque há coisas que resultam muito bem com umas e com outras não resulta nada.

Temos de ir tentando procurar e é isso que nós tentamos fazer. No momento da adaptação vem sempre mais o colinho, o beijinho, o abracinho. Depois, eles ficam muito sensíveis e depois é só queixinhas quando vão para o tapete:

– “Ah, o não sei quem bateu-me”

(Pausa).

– “Então vá, queres ficar um bocadinho ao pé da *(nome próprio da educadora)*?” *(Pausa).*

– “Queres ajudar-me a cortar?”

E ela fica ali. Vou buscar uma cartolina, ela está ali a cortar bocadinhos de papel, seja o que for. Mas, pronto, não quer estar ali no tapete, prefere estar com os adultos até se ambientar mais, então fica.

Temos de ir percebendo um bocadinho os sinais das crianças e o que eles [...]. Há crianças que, por exemplo, não gostam muito da confusão. Há crianças que, por exemplo, estavam habituadas a estar num ambiente onde, por exemplo, estavam em casa. Eram eles e dois ou três. Mas mesmo que estivessem com as amas. O máximo são quatro crianças. O facto de ser um grupo tão grande – vinte e cinco crianças – para algumas crianças é incomodativo, é uma situação diferente, é muito barulho. Há sempre um que levanta a mão, há sempre uma peça pelo ar. *(Pausa).* Pronto. É sempre uma situação diferente. As crianças [...]. Algumas delas sentem-se melhor se estiverem mais resguardadas e quando assim é eu:

– “Ou vens buscar um livro e sentas-te aqui ao pé dele ou ao pé da *(nome próprio da educadora)*”.

(Pausa).

E está ali aquele bocadinho. Eles próprios depois cansam-se de estar ali a ler. Isto, gradualmente, não é? Imagina, estão ali dois ou três dias, mas depois começam a perceber que, pronto [...]. Eles próprios começam [...]. Não sou muito de:

– “Vai, vai lá brincar”.

Claro que nem sempre nem nunca. Se a criança estiver ali duas semanas ao pé de mim, sempre! Também não é uma coisa muito saudável. É suposto que interaja com outras crianças.

Mas durante aquele período não sou muito de obrigar as crianças a irem brincar à força quando os miúdos não querem. É assim, o normal é aquilo que acontece por eles próprios.

(*Pausa*). Eles próprios procurarem os amigos, procurarem as brincadeiras para fazer. Mas se de alguma maneira eles não o fazem, é porque há ali alguma situação que não lhes [...]. Para eles não lhes é à vontade, deve haver algum motivo para não procurarem os amigos. Por isso, vamos dar espaço para eles próprios conquistarem o espaço deles. (*Pausa*).

Porque há crianças que são muito desinibidas e que são muito extrovertidas e que rapidamente conseguem socializar e estar com os outros. E há outras crianças que não. É como os adultos, não é? Há pessoas que chegam e olha, cheguei e é tudo meu e fala com toda a gente como se já conhecesse há muito tempo e fala disto e daquilo e do outro. E há outros adultos que entram e dizem “bom-dia” ou “boa tarde” e não falam nada. Portanto. (*Pausa*).

É assim, as crianças tal como os adultos são diferentes e a gente tem que saber ler um bocadinho essa diferença nas crianças e, saber de alguma maneira, quando é que é o *timing* para se dizer. Agora já é um bocadinho para insistir. Nem é sempre nem nunca. Não é estar constantemente:

– “Vai brincar, já está na hora, vai brincar”.

Dar-lhes um bocadinho aquele espaço para eles se integrarem que é mesmo assim e estarem mais resguardados ao pé de nós. E aí, se eles procuram mais o adulto é porque se sentem confortáveis ao pé de nós. E então, nesse aspeto é tentar que eles façam coisas mais sozinhos ao pé de nós. Ou vão buscar uma folha para fazer um desenho ou cortam, ou estão ali a pintar, ou fazem um bocadinho de plasticina. Mais ali ao pé do adulto onde eles se sentem bem.

E é assim, quando já passou algum tempo e eles começam a conhecer o grupo, começam a perceber a dinâmica do grupo. (*Pausa*). Aí sim, gradualmente, começar a dizer:

– “Olha já estiveste aqui um bocadinho ao pé da (*nome próprio da educadora*), agora é hora de ir brincar”.

(*Pausa*).

– “Vai lá brincar que eles têm uma coisa gira”

(*Pausa*).

– “Olha o amigo está a fazer uma construção tão gira, vai lá ver”.

Tentar também de alguma maneira integrá-los porque há crianças que conseguem facilmente fazer isso e outras não. Cabe um bocadinho a nós de também arranjar estratégias para ir encaminhando. E depois há crianças que são mais seletivas dentro do grande grupo [...]. Há crianças que nós sabemos, não é?

Por exemplo, eu tenho ali uma criança que não foi uma criança de fácil adaptação, brinca normalmente ali com dois amigos dentro do grande grupo. Não é criança de estar ao pé de nós já neste momento [...]. Mas procura normalmente aqueles dois para brincar. E é com aqueles que se sente bem, que se sente confortável, que gosta de estar [...]. Portanto, dentro do grande grupo há sempre pequenos grupos. E dentro dos pequenos grupos, há sempre aquelas crianças com que eles mais conseguem e têm afinidades. Isto é como os adultos, é como toda a gente. E então, procuram mais aquelas crianças para brincar. Dentro do grande grupo há sempre pequenos grupos. Pronto.

Mas cabe a nós, adultos, também arranjar estas estratégias para nem empurrar a criança – “Olha, vai para ao pé deles todos”.

Quando a criança ainda não se sente confortável para o fazer, nem deixar prolongar esta questão de (*Pausa*). Porque, assim, também só acaba por se dar com o adulto. Não é assim tão vantajoso para ele, estar ali e só falar com os adultos, não é? Crie relações com os adultos, mas com os outros também, não é?

Outras crianças, às vezes, também me apercebo disso [...]. O grande grupo de vinte e cinco crianças já seja um grupo alargado, quando nós vamos para o exterior passa de um grupo de vinte e cinco para setenta e cinco. E, portanto, há crianças que no exterior, no início, rejeitam muito o exterior. Porque é um espaço muito complexo, porque é muito confuso, porque as crianças não estão habituadas a estar num ambiente onde têm tantas e tantas crianças ao redor delas. E saíres de um espaço onde estás em casa, ou saíres de uma ama com o máximo de quatro ou cinco e que vais pontualmente ao jardim. (*Pausa*). Ou ires para um exterior onde está cheio de crianças. Para algumas crianças elas também se sentem perdidas ali, especialmente as crianças de três anos, não é? Porque depois olham para os outros meninos de cinco anos e algumas de três anos, quando entram logo aqui [...]. Alguns entram aqui, fizeram os três anos [...]. Logo, entre os três e os cinco anos. Logo, no início, chegas ao meio do ano e já não notas tanto nisso. As crianças vão crescendo, mas quando entram logo em setembro. Existe ali uma grande diferenciação entre as crianças de três, basicamente, as de três e as de cinco. E para elas, aquelas crianças de cinco, acabam por assustá-las um bocadinho. Ou porque são um bocadinho mais abrutalhadas ou, às vezes, no escorrega já não têm tanto cuidado.

Nós tínhamos sempre essa preocupação, especialmente, no início. Tem de haver muitos adultos ali espalhados, especialmente, ali na zona do escorrega. É uma zona que dá azo a muita confusão, que eles (*Pausa*). Uns vão logo para cima, os mais velhos já querem subir

o escorrega em vez de ser pela escada e depois não deixam os outros descer. Portanto, é sempre ali um elemento no exterior que dá muita confusão.

Portanto, nós, os adultos, têm de se dividir e estar espalhados por aquele espaço. Mas isso é uma preocupação que nós, adultos, já temos e tem de ser assim. Mas para te dizer que, às vezes, essa questão das estratégias [...]. Cabe ao adulto também saber gerir isto.

Se a gente vê uma criança que está ali muito atrapalhada, se começa a ficar perdida, se tem medo de cair, nós resguardamos mais essa criança, não é? Metemo-la mais ao pé de nós, temos ali cadeiras e mesas:

– “Olha, vai buscar uma caneta ou vai buscar um lápis”.

Fica ali mais resguardada. E pronto. Não se sente à vontade. Depois, aí sim, gradualmente, começa a perceber como é a dinâmica, e pronto, acaba por interagir e conseguir integrar-se no exterior também.

Mas, nem sempre é fácil. Às vezes, temos de saber conhecer um bocadinho as crianças, por isso é que também precisamos de tempo, não é? Para conhecer as crianças e perceber o que é melhor para elas nesse momento. Não significa que tenha que ser sempre assim. O que é normal e queremos que aconteça é que eles, gradualmente, vão-se integrando no espaço. Mas [...]. E com os amigos. Não queremos aqui crianças que fiquem agarradas ao adulto. Queremos é crianças que interajam com os adultos, mas, efetivamente, interajam com os amigos, interajam com os amigos que isso é o mais importante.

Agora, não podemos é mandá-los logo:

– “Olha, vai agora já porque...”

Há crianças que precisam de tempo e nós precisamos de saber ler essas crianças e saber perceber que:

– “Não, agora ainda não é o momento certo. Ainda precisa de tempo, ainda precisa de estar ali”.

(Pausa).

Para se orientar, para se sentir confortável até puder ir. *(Pausa).*

E pronto, eles depois aí vão alargando e começamos a perceber que eles próprios já conseguem sair do ninho, já conseguem sair de perto de nós, já vão indo e, depois, vão e voltam até que chega a uma altura em que eles vão. E já vão bem e já ficam integrados. Pronto, basicamente é isto.