

Joana Rita Machado Fernandes

Prática de Ensino Supervisionada e estudo de caso
relativo à transição do bebé da família para o contexto
de creche



Viseu, 2017

Joana Rita Machado Fernandes

Prática de Ensino Supervisionada e estudo de caso
relativo à transição do bebé da família para o contexto
de creche

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Esperança Ribeiro



Viseu, 2017



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Joana Rita Machado Fernandes n.º 9247 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

....., de de 20.....

O aluno, _____

Dedico este relatório final de estágio à minha estrela cintilante. Ao meu pai. Agora sei que não estás mais cá para eu te orgulhar por ter conseguido alcançar mais uma etapa da minha vida, mas sei que aí em cima estás cheio de orgulho em mim. Um dia voltaremos a estar juntos, para eu te contar como foi. Um beijo do tamanho do céu, da tua filha que te irá amar eternamente.

“Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que errar por se omitir!”

Augusto Cury

Agradecimentos

A todos quantos caminharam comigo, por lugares por mim desconhecidos e me auxiliaram, incondicionalmente, no decorrer da minha caminhada e me fizeram erguer, quando eu queria fracassar, expresso o meu mais sincero e profundo agradecimento, pois graças a todos vocês o meu sonho tornou-se real.

Aos meus pais, Otília e José, por tudo quanto fizeram e fazem por mim. Obrigada por sempre acreditarem da mesma forma que eu acredito e por me compreenderem, acarinharem e amarem, todos os dias. Obrigada por nunca desistirem de mim e por me terem tornado o ser humano que sou. A vocês devo-vos a vida!

Ao meu irmão Pedro, por estar sempre junto a mim e me auxiliar no decorrer de toda esta caminhada.

Ao meu namorado, por sempre me incentivar, apoiar e por não me deixar baixar os braços, quando as forças escasseavam. Por ser o colo de pai e mãe que muitas vezes me faltava. Por me secar as lágrimas e por me fazer sentir feliz, todos os dias!

À minha madrinha, por ser o meu ponto de referência e me fazer amar esta profissão, como a amo a cada dia que passa.

À minha orientadora, Professora Doutora Esperança Ribeiro, pelo pilar que foi para mim, no decorrer desta jornada. Obrigada pela partilha de ideias, a forte disponibilidade e atenção que teve para comigo e por dar sempre resposta às minhas ânsias, dúvidas e desejos.

À educadora Conceição Neto e à professora Maria do Carmo, por toda a entreaajuda, partilha e por tudo quanto fizeram para que pudesse evoluir a cada dia que passava. Obrigada pelos ensinamentos que levarei comigo, na bagagem.

A todos os professores da ESEV, em especial, à professora Maria Figueiredo, por ser uma fonte de inspiração, por me auxiliar e por nunca me ter deixado fracassar. Obrigada por ouvir o choro, por aconselhar, por ser a mãe que muitos adorariam ter!

Às minha colegas e amigas, Ana Pereira e Sara Santos, por estarem lá nos momentos bons e nos menos bons. Por partilharem comigo experiências que me irão marcar para sempre. A ambas levo-vos comigo para o resto da vida.

À Marta Melo, que apesar da distância, sempre foi o meu porto de abrigo, o meu ombro amigo.

À minha avó, que sempre foi a minha segunda mãe. Apesar da doença a fazer esquecer o meu nome e não saber que lhe dedico esta minha vitória, sei e sinto, junto dela, que está muito orgulhosa de mim.

Ao meu primo Filipe, que já cá não está, por ser a minha estrela guia, que me faz brilhar nas mais difíceis batalhas que a vida me apresenta.

A todos vocês o meu sincero Obrigada!

Resumo

O relatório final de estágio apresentado emerge no âmbito da componente curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), correspondente ao mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este encontra-se dividido em duas partes, que vão ao encontro de dois focos distintos, mas que se complementam, pois reporta-se a um mesmo objetivo. A primeira parte é a reflexão crítica efetuada no âmbito da PES, decorrente do segundo e terceiro semestre, respetivamente. A segunda parte reporta-se ao trabalho de investigação propriamente dito, o qual se centra na transição da criança do contexto familiar para o contexto da creche.

Assim, para o estudo apresentado recorreremos a autores de referência, a legislação em vigor, para dar resposta e para enriquecer todo o trabalho que seguidamente será explanado.

Empiricamente, este estudo é de carácter qualitativo, visto que para a sua elaboração foi imprescindível recorrer a uma observação diária, no contexto, para que desta forma pudéssemos alcançar e dar resposta aos objetivos definidos para este estudo. Assim, para que este estudo fosse passível de ser concretizado, foi ainda necessário recorrer a inquéritos por questionário, previamente elaborados. Este instrumento foi empregue às educadoras, pais e auxiliares de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, pertencente ao concelho de Fafe. Tudo isto se tornou essencial, para dar resposta à questão central do estudo apresentado, que se reporta ao modo como se processa a transição do bebé do contexto familiar para o contexto de creche.

Palavras-chave: creche; transição; família; vinculação; educador; criança.

Abstract

The final report of the stage presented emerges as part of the curricular component of Supervised Teaching Practice (PES), corresponding to the Master's Degree in Pre-School Education (EPE) and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB).

This one is divided in two parts, that go to the meeting of two distinct focuses, but that complement, because it refers to the same objective. The first part is the critical reflection made in the scope of the PES, arising from the second and third semester, respectively. The second part deals with the research work itself, which focuses on the child's transition from the family context to the day-care context.

Thus, for the study presented we refer authors of reference, the legislation in force, to answer and enrich all the work that will be explained below.

Empirically, this study has a qualitative character, since for its elaboration it was essential to resort to a daily observation, in the context, so that we could reach and respond to the objectives defined for this study. Thus, in order to be able to carry out this study, it was also necessary to use questionnaires, previously developed. This instrument was used to the educators, parents and auxiliaries of a Private Institution of Social Solidarity, belonging to the municipality of Fafe. All this has become essential in order to answer the central question of the presented study, which refers to the way in which the transition of the baby from the family context to the day-care context takes place.

Keywords: day care; transition; family; attachment; educator; child.

Índice geral

Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	2
1. Educação Pré-Escolar.....	3
1.1. Caracterização das práticas em contexto	3
1.2. Análise reflexiva das práticas em contexto	6
1.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	9
2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
2.1. Caracterização das práticas em contexto	13
2.2. Análise reflexiva das práticas em contexto	15
2.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	17
Parte II – Revisão da literatura relativa ao estudo de caso	20
1. Educação das crianças na creche: enquadramento legal (Portugal)	21
2. A importância da educação em creche	24
3. Transição da família para a creche/adaptação à creche	26
4. O educador e a creche	31
4.1. O papel da família e a creche	33
4.2. A ligação da mãe ao bebé (<i>bonding</i>) e a ligação do bebé à mãe (vinculação)	34
Parte III – Investigação de campo	37
1. Metodologia	38
1.1. Delimitação do objeto de estudo / enunciado do problema	38
1.2. Justificação e relevância do estudo.....	39
1.3. Definição de objetivos e/ou hipóteses de investigação.....	40
1.4. Tipo ou plano de investigação.....	41
1.5. Participantes e justificação da escolha.....	42
1.6. Instrumentos de recolha de dados.....	43
1.6.1. Observação naturalista.....	43
1.6.2. Inquérito por questionário	44
1.7. Procedimento	46
1.8. Tratamento dos dados	47
2. Apresentação e análise dos resultados	48
2.1. Registos efetuados	48
2.2. Resultados relativos ao Protocolo de Observação Naturalista	48
2.3. Resultados relativos aos inquéritos dos pais	51
2.4. Dados relativos aos inquéritos dos profissionais.....	58

3. Discussão dos resultados	65
Conclusão geral	68
Bibliografia	70
Anexos	75

Abreviaturas utilizadas

AEC – Atividades Extra Curriculares

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade

DGE – Ministério da Educação

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

MHS – Modelo High-Scope

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT – Plano Curricular de Turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução geral

Ser professor/educador é ser detentor de variadíssimas funções/tarefas, pois, atualmente, a sociedade assim o exige. Vivemos num mundo de exigências, de alunos heterogéneos, de poucas escolas e claro de inúmeros docentes sedentos por lecionar.

O relatório apresentado, de Final de Estágio, emerge no âmbito das unidades curriculares de PES I, II e III, do Mestrado em EPE do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Esta é a componente curricular, que melhor nos prepara para o futuro que se avizinha, pois através desta temos a possibilidade de contactar diretamente com a realidade do que é ser professor/educador e do que é lecionar quer na EPE, quer no 1.º CEB. É uma unidade curricular exigente, contudo muito enriquecedora.

Constituído, na sua essência, por três partes, este relatório aponta na primeira parte, para uma reflexão generalizada das Práticas Supervisionadas II e III. Na segunda parte é apresentada a revisão da literatura, em volta da temática creche. No decorrer da mesma, podemos encontrar diferentes tópicos referentes à educação das crianças na creche; a importância da educação na creche; a transição da família para a creche/adaptação à creche; a vinculação na creche e ainda o papel da família e a creche e ainda a ligação da mãe ao bebé (bonding) e a ligação do bebé à mãe (vinculação). Assim, a segunda parte diz respeito, mais especificamente, ao trabalho de investigação, o qual pretende responder aos objetivos a que este estudo se propõe, com o intuito de responder à questão problema deste estudo: Como se processa a transição do bebé do contexto familiar para o contexto educativo de creche? Neste seguimento, este relatório termina, com uma análise dos dados obtidos e ainda com uma conclusão geral, referente a todo o trabalho. No final, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

1. Educação Pré-Escolar

1.1. Caracterização das práticas em contexto

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a Educação Pré-Escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

É no jardim-de-infância que as crianças vão dando os primeiros passos, para o futuro. É aqui que tudo começa a ganhar forma, pois, normalmente, é quando as crianças saem de junto dos seus pais e da sua família para um mundo diferente, para que nele possam enfrentar um novo e diversificado processo de novas e constantes aprendizagens, no qual está patente e implícito o processo de socialização, para com os demais. Este deve ser um espaço de descoberta, de aprendizagem, de gestão de conflitos, de escolhas, de partilha e de muito mais.

Assim, o jardim-de-infância, de entre os contextos educativos que subsistem (1º ciclo), é aquele que manifesta particularidades em relação aos outros níveis de ensino. Ao contrário do que acontece com os outros níveis de ensino, na educação pré-escolar não existem conteúdos programáticos definidos, nem programas extremamente duradouros para lecionar.

Desta feita, foi no concelho de Viseu, que ocorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Este era um jardim um pouco diferente dos outros, nos quais estagiei, pois a educadora cooperante apoia e utiliza o Movimento da Escola Moderna (MEM).

O jardim em questão era um jardim privilegiado, pois era portador de imenso espaço, quer interior, quer exterior. O interior deste jardim era composto por dois pisos. No primeiro piso tínhamos um espaço com cabides (um por criança), expositores, quer de trabalhos realizados pelas crianças, quer de informações pertinentes para os pais, bancos corridos para que diariamente as crianças possam lá colocar os seus pertences, um gabinete para a educadora no qual esta coloca também os seus pertences e é onde resolve os assuntos diretamente ligados ao jardim. Para além de tudo isto, tínhamos ainda neste piso uma sala polivalente, onde as crianças podiam brincar, onde se realizavam, por vezes, atividades ligadas ao domínio da expressão motora, ao domínio da expressão artística. Ainda nesta sala polivalente, existia um instrumento de regulação relativo à escolha das áreas de interesse. Este instrumento era utilizado todos os dias, contudo só era utilizado na parte da tarde, pois era quando as crianças tinham oportunidade de efetuar as suas escolhas para as áreas que pretendiam ir. Neste piso existiam ainda mais duas salas, designadamente a sala 1 e 2, um elevador com acesso

ao outro piso, umas escadas, para o mesmo fim, e ainda umas instalações sanitárias. A sala 1 era composta por diferentes instrumentos de regulação: quadro das presenças, quadro do tempo, quadro das regras, quadro das tarefas, quadro dos aniversários e o diário. Era nesta sala que diariamente, na parte da manhã, as crianças tinham oportunidade de marcar a sua presença, de preencher o quadro do tempo, de eleger, uma vez por semana, a tarefa que cada menino tinha que desempenhar, no decorrer dessa semana. Éra ainda neste espaço que as crianças tinham ao seu dispor, para utilização, a área de conhecimento do mundo, a área de expressão e comunicação, a qual englobava o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como o domínio da matemática e era ainda aqui que no final do dia, as crianças em uníssono com a educadora preenchiam o diário, com aquilo que gostaram, que não gostaram, que fizeram e que querem fazer num futuro próximo. A sala 2 era um pouco diferente. Nesta sala existiam diferentes áreas de interesse, nomeadamente: a área do faz de conta, composta pela cozinha, pela casa das bonecas, pelo supermercado; a área das artes, na qual as crianças podiam moldar plasticina, pintar com tintas, ou lápis de cera, ... e pela área das construções, na qual as crianças podiam efetuar construções com legos, por exemplo.

Relativamente ao piso inferior, este contava com duas salas para armazenamento de material diversificado: uma para materiais como cartolinas, eva, tecidos e outra para armazenamento de triciclos, bolas, ... Neste piso, podíamos ainda encontrar uma casa de banho para as crianças efetuarem a sua higiene pessoal após as refeições, uma casa de banho para os adultos, uma cozinha com arrecadação e um refeitório, utilizado pelas crianças do jardim e também pelos alunos do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

O espaço exterior era um espaço amplo. No primeiro piso existia muito espaço livre, para as crianças brincarem, bem como um jardim com árvores e flores. No piso de baixo existia um baloiço, um escorrega, uma lagarta, triciclos, e uma caixa de areia, para as crianças poderem brincar. Existiam ainda umas escadas que davam acesso aos dois pisos neste espaço.

O jardim-de-infância abria às 8h00min e encerrava às 18h30min. Cada criança tinha a possibilidade de permanecer no mesmo desde a sua abertura até ao encerramento, ou apenas no tempo letivo. Assim, o tempo letivo deste jardim tinha o seu início das 9h00min e terminava às 15h30min, decorrendo o almoço entre as 12h00min e as 13h30min. O restante tempo correspondente ao período da manhã – 8h00min/09h00min, ao período da tarde – 16h00min/18h30min, incluindo neste a hora de almoço – 12h00min/13h00min, dizia respeito ao horário não letivo, no qual as crianças são dirigidas para a Componente de Apoio à Família (CAF). Assim, e de acordo

com o Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, ponto 1, do artigo 12.º, “os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. As atividades desenvolvidas durante este período de horário não letivo eram dirigidas pelas assistentes do jardim.

Neste jardim, existiam diferentes recursos humanos, a salientar: uma educadora, uma tarefeira para uma das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma educadora de apoio às três crianças do jardim com NEE; uma terapeuta da fala; três assistentes operacionais, também responsáveis pela CAF, e uma cozinheira.

O grupo de crianças era constituído por 17 crianças, sendo que 10 eram do sexo masculino e 7 eram do sexo feminino. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Na sua maioria, o grupo era constituído por crianças de etnia cigana. Todas elas interagem, tanto com o grupo, como com os adultos de uma forma calorosa e afável. Mantinham entre si boas situações de partilha, de aprendizagem, cooperação e de entreajuda. Era um grupo de crianças heterogéneo. Ter um grupo heterogéneo é ter um grupo diversificado, que partilha aprendizagens. Neste contexto, “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Ministério da Educação, 2016, p.26).

Para além do mencionado anteriormente, importa ainda referir que a educadora deste jardim para a sua ação educativa utilizava para além do MEM, o Modelo High-Scope (MHS). Com a utilização destes dois modelos, a educadora possibilita a participação ativa das crianças, quer no planeamento das mais diversas atividades, quer na partilha de tarefas, o que levava a que cada uma das crianças pudesse, de forma ativa, construir o seu próprio conhecimento, face a determinada situação. Assim, “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos” (Niza, 2007, p.127).

É ainda importante referir os pais e a sua participação, na vida dos seus filhos e no contexto escolar, uma vez que, de acordo com o Ministério da Educação (2016, p.18), “a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo”. É assim fundamental a existência de boas relações entre pais educadores e jardim-de-infância. É importante que os pais falem com os educadores, que os pais vão ao jardim

acompanhar aos seus filhos, bem como partilhar experiências e saberes com os restantes, quer seja a ler uma história, quer seja a cantar uma canção, ou até mesmo a fazer um bolo. Assim, o envolvimento dos pais no jardim é fundamental, pois favorece e fomenta interações imprescindíveis para um desenvolvimento harmonioso e equilibrado.

1.2. Análise reflexiva das práticas em contexto

A educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2016, p.5). Neste sentido, importa ainda referir, que:

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, 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 (Ministério da Educação, 2016, p.10).

Posto isto, e reportando-me para as planificações que tive oportunidade de realizar, devo salientar que cada semana era uma semana diferente, pois em cada uma podia realizar as mais diversas atividades, sem ter que seguir de “fio-a-pavio” o Plano Anual de Atividades, uma vez que a educadora nos deu tal liberdade. Uma semana mais fácil, outras um pouco mais complicadas, mas sempre com vontade de dar um pouco de nós às nossas crianças, para que estas pudessem adquirir novas ideias e novos conhecimentos. Contudo, não queria fazer determinada atividade somente porque tinha que ser. Queria sim, ter uma intencionalidade, um propósito para tal, pois só assim conseguia ter sentido aquilo que eu pretendia ensinar.

Com o decorrer das semanas, a nossa perceção do funcionamento daquele jardim tornou-se, cada dia, mais clara. Claro que a observação feita previamente foi uma mais-valia tanto para mim, como para o meu grupo de trabalho. Se eu queria conhecer o funcionamento deste, bem como todas as crianças e todos quantos estavam ligados a este jardim, a observação tinha que subsistir. “Observar o que as crianças fazem,

dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Ministério da Educação, 2016, p.15).. Assim, o planejar permite “...não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Ministério da Educação, 2016, p.16). Com isto, o grupo decidiu manter a rotina utilizada pela educadora, pois a nosso fazer fazia sentido que assim acontecesse. Embora a rotina, semana após semana, fosse maioritariamente, a mesma, esta era flexível. Assim, e de acordo com o Currículo *High-Scope* “uma rotina é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de atividades, (...) oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohman & Weikart, 2007, p.224). Neste sentido, a rotina é importante quer para as crianças, pois através desta as crianças podem compreender a sequência dos acontecimentos diários no jardim, quer para os adultos, pois possibilita-lhes gerir, de forma proeminente o seu tempo, bem como o tempo que devem dedicar às crianças, com o intuito que estas possam realizar um leque diversificado de atividades, bem como fazer escolhas, tomar decisões face a dado acontecimento, ...

Com o passar das semanas e após recolhermos o necessário para a nossa caminhada, eis que chegou a altura de por à prova tudo quanto havíamos assimilado até ao momento. As planificações semanais foram uma constante, pois para cada semana tínhamos que planificar de acordo com as características, com os gostos e com os desejos que aquelas crianças tinham. Contudo, para além dessa preocupação, tínhamos sempre outra preocupação, pois queríamos e pretendíamos articular as três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação. Ainda dentro da área de Expressão e Comunicação tínhamos domínios que pretendíamos trabalhar, designadamente: o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e por fim o Domínio da Matemática. Diariamente procurávamos trabalhar todas estas áreas, incluindo os seus domínios, para que os dias e as aprendizagens de cada criança fossem o mais proveitosas possível.

Desta feita,

o/a educador/a planeia a sua intervenção no processo pedagógico tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes às Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido,

o/a educador/a define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, centrando-se numa área ou domínio, tem em conta as possibilidades de aprendizagem noutras (Ministério da Educação, 2016, p.19).

Com isto, e para cada uma das semanas, os objetivos a que me propunha passavam por proporcionar a cada criança momentos diversificados, nos quais elas pudessem aprender, partilhar dificuldades e interesses, mostrar aos outros o que de melhor tinham e aprender com estes também. Através dos objetivos previamente definidos, sabia que tinha uma planificação a cumprir, contudo, por vezes, esta não era meticulosamente cumprida, pois em certas situações, as crianças desviavam-me da rota que pretendia seguir com elas, mas isso nunca foi um problema, pois se a situação assim o obrigava, lá “engrenava eu no barco”, junto das crianças, em busca do que estas pretendiam. Após as minhas intervenções semanais, procurava avaliar, junto dos meus colegas, educadora e tutores, a prática por mim implementada, tentando extrair dessas avaliação “produtos” preciosos, que me ajudariam a evoluir, a aprender e a crescer, para que semanalmente pudesse evoluir enquanto pessoa e futura educadora.

Assim, a avaliação permite

(...) saber em que medida as crianças se envolveram nas (suas) atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando. Através dessa avaliação, o/a educador/a vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança. Considerando que cada criança é única, tem os seus saberes e formas próprias de aprender, a avaliação da aprendizagem das crianças incide não só na evolução do grupo, mas também nos progressos de cada uma, sabendo que esses progressos não são lineares, nem idênticos em todas as crianças (Ministério da Educação, 2016, pp.19-20).

Desta forma, é fundamental que o educador observe, para que possa planificar de acordo com essa mesma observação, para que posteriormente possa implementar essa mesma planificação, para que no final avalie todo o processo.

Hoje, ao olhar para trás, vejo e sinto que nem sempre foi fácil, nem sempre tudo corria como pensava ou delineava. Tentei diversificar de semana para semana. Tentei dar um pouco de mim e receber um pouco de cada um deles, pois cada um era diferente e especial à sua maneira. Aprendi a comunicar com os olhos, a falar sem proferir palavras, a rir sem ter vontade. Tentei diversificar ao máximo. Passei do dia do pai – de fazer coisas bonitas e de saber como eram os pais das crianças – a fazer com

estas uma cozinha de lama, onde nos rimos, onde nos sujamos, onde brincamos e fizemos de conta que comíamos deliciosos bolos de chocolate.

O grupo, apesar de heterógeno entre si, sempre foi impulsionador para novas descobertas. Uns dias corria melhor, pois estavam curiosos e queriam sempre fazer mais e mais, outros porque nem sequer queriam fazer, praticamente nada, ou deixar que o pai ou a mãe fossem embora. Aprendi a lidar com crianças que não falavam nem uma única palavra. Aprendi a ser e a deixar ser diferente. Lidei com crianças de etnia cigana, com crianças com NEE, com crianças muito diferentes entre si. Com crianças que me acolheram, que brincaram comigo, que aprenderam comigo, que partilharam comigo desejos, curiosidades, vontades. Tive ainda o privilégio de lidar com uma educadora também especial, sempre receptiva a novas ideias e sugestões. Uma educadora diferente, que lutava por coisas diferentes, em prol das suas crianças. Partilhei tudo isto, com dois colegas, que sempre contribuíram para o meu sucesso, assim como, penso, também ter contribuído para o deles. Por fim, e não menos importante, partilhei este “palco” de aprendizagens com as minhas tutoras, que sempre me auxiliaram nas dúvidas, nas incertezas, nos sucessos e nas dificuldades que iam surgindo, num percurso que me deu enorme gosto viver de perto.

Para o futuro, espero que a educação e os educadores sejam vistos com outros olhos. Que a educação não seja tão menosprezada, nem tão banalizada. Espero ser e fazer diferente. Espero que os outros também possam fazer diferente. Anseio que cada um deixe a sua marca e espero, encarecidamente, deixar a minha pelos locais por onde passar. Não tenho medo das vicissitudes da vida, nem dos novos desafios. Tenho medo de não os conseguir ultrapassar com o devido mérito. Espero um dia, que esta minha profissão, por mim escolhida, seja mais acarinhada e mais acompanhada, pois para sermos e para nos tornamos mais eloquentes, temos que passar por bons profissionais, que amem, que dignifiquem e que respeitem esta profissão. Porque “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Paulo Freire, s/d).

1.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Para a Educação Pré-Escolar (EPE) existem dois documentos orientadores, para que os educadores se possam apoiar no decorrer das suas práticas profissionais. O primeiro documento a salientar são as OCEPE, que contemplam os “(...) objetivos globais pedagógicos (...) e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no

jardim de infância, (...)" (Ministério da Educação, 2016, p.5).

O jardim-de-infância é um espaço de socialização, no qual diariamente várias são as vivências e as aprendizagens que as crianças obtêm para o seu futuro. Neste espaço, as crianças têm a possibilidade de aprender brincado. Têm ainda oportunidade de fantasiar, de criar, de experienciar.

"A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas (...)" (Ministério da Educação, 2016, p.26). Assim, "na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Efetuada agora uma retrospectiva de tudo quanto tive oportunidade de vivenciar ao longo da PES II posso e devo salientar que foram várias as competências e os conhecimentos profissionais que fui obtendo semana após semana.

Inicialmente, uma das minhas principais preocupações, a nível das planificações, era o tentar diversificar. Queria fugir um pouco da minha zona de conforto e queria ainda que fossem as próprias crianças a levar-me para o caminho escolhido por eles e não por mim. Claro que, nas primeiras intervenções, não era nada fácil, pois por vezes, sentia-me perdida. Contudo, com o passar das semanas, esta tarefa foi-se manifestando cada vez mais fácil e tudo quanto acontecia era natural e espontâneo.

Outra dificuldade encontrada, quer por mim, quer pelo meu grupo de trabalho, reporta-se às tardes que passávamos no jardim, pois estas eram dedicadas às áreas e para cada uma delas devíamos diversificar as atividades e devíamos ainda adaptá-las às crianças com NEE, o que nem sempre foi efetuado, nas primeiras semanas. Todavia, esta tarefa foi-se tornando cada semana mais fácil e natural, pois sabíamos que tínhamos que diversificar os materiais, para que as aprendizagens, nos mais diversificados espaços, fossem o mais proveitosas possível. Assim, "os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens" (Ministério da Educação, 2016, p.28).

Em cada semana que tinha oportunidade de intervir, procurava efetuar intervenções com intencionalidade. Não fazia nada só por fazer, ou só porque tinha que ser feito. Em tudo quanto implementava, procurava sempre ter uma intencionalidade educativa, pois esta é o pilar fundamental na consecução de todo o processo educativo. Neste sentido, eu enquanto futura educadora detinha e detive um papel importantíssimo,

pois cabia-me refletir sobre a ação, pois só assim é que eu podia adequar-me às necessidades do grupo. Desta forma, importa ainda salientar que a intencionalidade educativa assenta na observação, no planeamento, na ação e ainda na avaliação. Com tudo isto devidamente alicerçado coexiste a possibilidade e a facilidade de adequar as nossas práticas às eventuais necessidades das crianças que temos perante nós. Assim, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem”.

Em cada semana, procurava trabalhar as áreas de conteúdo e em cada uma delas proporcionar a cada uma das crianças saberes diversos. Por vezes, o mais difícil era mesmo a articulação entre as diferentes áreas. Trabalhávamos todas as áreas, pois considerávamos todas importantes. Se num determinado dia dávamos maior relevância a uma, no outro tentámos aprofundar outra e assim sucessivamente, para que nenhuma fosse descurada.

Outra preocupação nossa foi seguir a rotina implementada pela educadora no jardim, pois quer a rotina diária quer a rotina semanal facultam “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia”, bem como da semana (Hohmann & Weikart, 2003, p.8).

Para além de tudo isto, procurei sempre relacionar-me o melhor possível com todas as crianças, não diferenciando nenhuma. Procurei dar colo, mimo, palavras de conforto, quando necessário. Desta forma, e de acordo Post e Hohmann (2003, p.67), devemos tratar as nossas crianças “com uma grande dose de carinho e de respeito”, pois só assim estas poderão confiar nos adultos que as rodeiam.

Saliento, ainda, os feedbacks que recebi, no decorrer deste percurso, quer pela educadora, quer pelas tutoras, quer ainda pelos meus colegas, que foram extremamente importantes no travar deste percurso. Através destes pude evoluir de semana para semana, pois as suas críticas construtivas permitiram-me alterar e melhorar as minhas práticas futuras.

Nesta caminhada tive ainda o privilégio de ter um pai na sala a contar uma história para as crianças, ter a presença de uma mãe na elaboração do “diário” e ainda tive oportunidade de contactar com a maior parte dos pais numa reunião. Tudo isto, para mim, foi muito marcante para o meu crescimento como profissional da área de educação.

Por fim, e não menos importante, saliento o facto de através desta prática (PES II), tive uma maior consciencialização do que é ser educador de infância. Percebi que o

nosso conhecimento deve ser alargado, abrangente, e sustentado, para que possamos edificar as nossas ações de forma proveitosa. O educador é uma pessoa que detém um papel próprio, com a preocupação na formação contínua das suas crianças, para que desta forma, as crianças possam partir à descoberta de novos saberes, levando-os a ser seres autónomos e livres.

2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Caracterização das práticas em contexto

Com o passar dos anos e com as alterações da sociedade, também o conceito de professor foi-se alterando ao longo dos tempos. No paradigma atual, o professor já não é visto, nem encarado como um mero transmissor de conhecimentos. Este é encarado como sendo aquele que presta o devido auxílio aos alunos, para que eles próprios possam construir o seu próprio conhecimento. Neste sentido, importa falar de ensinar e ensinar é “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p.15). Para além disto, ensinar é ainda “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e considera necessária” (Roldão, 2009, p.14). Neste sentido, o professor deve ainda “estabelecer objetivos de acordo com o currículo em vigor, planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão” (Ponte & Serrazina, 2000, p.15).

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive oportunidade de realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), numa turma de 4.º ano, pertencendo esta a um Agrupamento da cidade de Viseu. O referido edifício alberga crianças desde o 1.º ano de escolaridade até ao 4.º. Esta era uma escola envelhecida, contudo não se sabe ao certo o seu ano de edificação. Apesar disso esta sofreu recentemente alterações, mais especificamente nas salas de aula. Era uma escola com dois andares, que possuía apenas uma escada de acesso entre os dois pisos. Nesta subsistiam ainda rampas de acesso, para os alunos com mobilidade reduzida, contudo estas apenas se encontravam no rés-do-chão. O rés-do – chão existiam duas salas destinadas ao ensino regular, uma sala de professores, oito casas de banho (para meninos, meninas e docentes), duas salas de arrumação, uma biblioteca, uma sala destinada e adaptada para refeições, uma casa de banho para alunos com necessidades especiais, cabides, mesas de apoio e cadeiras para utilização dos alunos no momento do lanche. No que se reporta ao piso superior, apenas existiam duas salas de aula e cabides. Reportando-me agora para o interior das salas de aula, estas encontravam-se apetrechadas com diversos materiais, a salientar: um quadro interativo, um quadro preto, uma secretária para a educadora, um computador, uma televisão, materiais didáticos, radiadores, placards de cortiça, mesas de trabalho e respetivas cadeiras, bem como armários de arrumação, dos mais diversificados materiais. Para além das salas de aula, nesta instituição encontrava-se ainda uma sala polivalente, no

rés-do-chão, com mesas, cadeiras e cabides, como referi anteriormente. Este local destinava-se ao lanche das crianças e era aqui que estas permanecem nos dias de chuva, nos quais não se podem deslocar ao recinto exterior. Por fim, e também no rés-do-chão, existia uma pequena biblioteca, a qual todos os alunos tinham a possibilidade de frequentar. Esta tinha poufs, uma secretária e estantes com diversos livros, livres à consulta de todos quantos a frequentam.

No que se reporta ao espaço exterior, este apresentava um pequeno espaço coberto, no qual os alunos podem desenvolver atividades motoras e um espaço com relva artificial, junto à entrada. O espaço restante era de terra batida e era utilizado por todos os alunos da escola durante o intervalo, quer da manhã, quer da tarde.

Esta escola, ao contrário do que acontece, hoje em dia, com a maior parte, era detentora de dois regimes. Face a isto, esta não possui a AEC.

Como referi anteriormente, estagiei numa turma de 4.º ano composta por dez alunos do sexo masculino e dez alunos do sexo feminino. Os alunos desta turma tinham oito e nove anos, respetivamente. Uma das alunas estava abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com as seguintes medidas educativas: a) apoio pedagógico personalizado e d) adequações no processo de avaliação.

A minha prática nesta turma foi realizada durante treze semanas. Nessas treze semanas, desloquei-me três dias por semana (segunda, terça e quarta feira), desde as nove da manhã até às quatro da tarde, sendo o período de almoço entre o meio-dia e as duas da tarde. Nessas semanas, tive oportunidade de intervir individualmente e em grupo, pois o meu grupo de trabalho apenas tinha dois elementos.

A turma em questão era uma turma empenhada, com um comportamento adequado. Contudo, era evidente nesta turma, a falta de maturidade relevada por alguns alunos, bem como de concentração e até mesmo atenção. Na sua maioria, todos os alunos detinham um bom ritmo de aprendizagem, contudo alguns alunos careciam de mais atenção, devido às dificuldades que iam evidenciando, na consecução de algumas atividades. Existiam alunos que facilmente compreendiam as matérias, contudo outros manifestavam, muitas vezes, dificuldades, por isso era necessária a repetição da informação. Normalmente, compreendiam os novos conhecimentos com facilidade e gostavam, particularmente, de trabalhos práticos. Havia contudo, faltas de pontualidade de parte de alguns alunos, o que por vezes, obrigava a um recomeço das atividades.

Relativamente à professora cooperante, devo salientar que desde o primeiro até ao último dia sempre nos apoiou, incondicionalmente. Procurava esclarecer sempre as nossas dúvidas, apoiando-nos em tudo. Sempre nos deu, com antecedência, as matérias que iríamos lecionar, para que nós pudéssemos prepará-las da melhor forma possível. Teve e tem uma preocupação constante com aquelas crianças e apoia-as nas

suas maiores dificuldades. Procura abordar os mais diversos temas, para que estes possam obter novas aprendizagens, nas diferentes áreas de conhecimento.

2.2. Análise reflexiva das práticas em contexto

Apesar de já ter estado anteriormente no 1.º CEB, este estágio foi sem dúvida diferente e marcou-me de uma forma diferente.

Assim, e efetuando agora uma retrospectiva das práticas que tive que efetuar, posso constatar que através desta fortaleci conhecimentos antigos, obtive novos e evolui enquanto futura profissional da área. Com esta prática lidei com uma turma nova, com toda uma comunidade educativa e com uma escola. Vivi de perto o que é ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tive que articular diferentes matérias, tive que conhecer os organismos da escola e perceber o modo como estes se encontram articulados e tive ainda que conhecer e compreender quais os documentos que orientam quer uma prática educativa, quer uma escola.

Este estágio tive oportunidade de mais uma vez “vestir” o meu papel. O papel de professora. Nele pude dar e receber. Pude partilhar um pouco do que sabia. Pude relacionar com todos quantos me rodearam neste percurso. Assim, e de acordo com Teixeira (1993, p.443), “o professor é um ser de relação numa profissão de relação”. É portanto, uma profissão de entrega, partilha e relação com o próximo.

Reportando-me agora para as planificações que efetuei, quer individualmente, quer em grupo, saliento que nem sempre se manifestou uma tarefa fácil. Cada semana era uma semana nova, com novas matérias, com novos objetivos. Contudo, escasseava por vezes a criatividade e dava-me por mim, e claro pela minha colega de grupo, por vezes, sem ideias, sem forma de articular um conteúdo ao outro, fazendo com que a interdisciplinaridade por vezes se perdesse. Sabia de antemão que não era impossível e que por vezes essa articulação estava mesmo diante dos meus olhos, mas nem sempre a conseguia alcançar. Procurávamos dinamizar as atividades. Pretendíamos que o lúdico estivesse presente e dávamos “voltas e voltas”, para que no final o resultado fosse o mais proveitoso possível. Semana após semana, o sentimento era mútuo entre nós, pois queríamos evoluir e proporcionar à nossa turma o que de melhor tínhamos para lhe dar. Com altos e baixos, com momentos mais descontraídos ou menos, conseguimos “levar o barco” a bom porto. Neste sentido, a planificação reporta-se aos “(...) processos de pensamento que o professor leva a cabo antes da interação com a turma” e nos quais “(...) se misturam elementos de pensamentos, juízos e tomadas de decisão” (Clark & Peterson, 1989, cit. por Braga, 1998, p.68).

Todavia, o que mais gostei, de entre tudo que tive oportunidade de efetuar, foi

sem qualquer sombra de dúvida intervir. Sabia que tinha que me preparar, pois o que por vezes é fácil transpor para o papel (planificações) é difícil colocar em prática. O “friozinho na barriga”, nas primeiras intervenções não me deixou sossegar. Com cada intervenção tive oportunidade de aprender com os meus erros, bem como de refletir sobre estes.

Para dar conta das minhas intervenções, as reflexões efetuadas com a professora cooperante, bem como com os tutores e a minha colega de estágio, tornaram-se importantes, pois através destes pude evoluir, perceber o que esta a fazer bem, bem como o que estava a fazer menos bem, para que me pudesse superar. Neste sentido, “a reflexão permite transformar o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e talvez resolvidos com método. (...) A prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade” (Perrenoud, 2002, p.57). Assim é importante que tenhamos a capacidade de refletir, pois é através da reflexão que os professores têm a hipótese de questionar a prática que exercem, para que assim possam resolver problemas que existam. Desta feita,

a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos (Alarcão, 2001, p.10).

Penso que os alunos evoluíram, em consonância, como penso que eu também evoluí. Penso ainda que lhe consegui proporcionar novas aprendizagens, da mesma forma que eles também me proporcionaram a mim.

Assim, “ensinar significa ensinar e aprender” (Estanqueiro, 2010, p.18). Com tal afirmação podemos constatar que ensinar e aprender estão sempre de mãos dadas, pois só ensina, quem ainda sabe e consegue aprender. É certo que os alunos devem aprender com os seus professores, contudo os professores não só ensinam, como também aprendem com os seus alunos, pois devemos ser o processo educativo com o processo ativo que engloba a participação ativa.

Desta forma e enquanto futura docente do 1.º CEB, espero alcançar tudo quanto me proponho do decorrer da minha carreira. Espero, brevemente, conseguir um lugar, para que possa pôr as minhas ideias em cima da mesa, para que possa mostrar quem eu sou enquanto docente deste ciclo. Sei que não será fácil, mas desistir não faz nem nunca fez parte dos meus planos.

2.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Nos dias correntes, o termo educação é um termo abrangente que faz parte das mais variadas sociedades espalhadas pelo mundo.

Quando surge a palavra escola, uma das primeiras coisas que emerge nas nossas mentes é o professor ou o educador, uma vez que em dado momento das nossas vidas, um destes, ou até mesmo os dois, marcou algo importante para nós.

Por outro lado, sempre que nos recordamos de algum professor ou educador a nossa mente, imediatamente, viaja e traz-nos recordações da sua maneira de pensar, de ensinar, de avaliar, de reagir, de interpelar, de acarinhar, de aprovar ou reprovar determinada atitude, comportamento, observação, interpelação.

Desta forma,

os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através de empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares (Day, 2001, p.16).

Neste sentido, na EPE existem as OCEPE e no 1.º CEB existe o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), o qual serve para apoiar todo o trabalho dos docentes, no decorrer das suas práticas.

Relativamente à unidade Curricular de PES III, para além de todas as planificações, que semanalmente tive que efetuar, quer em grupo, quer individualmente, para além dos relatórios e matérias que semana após semana efetuada, tive ainda que elaborar, em conjunto com a minha colega de grupo, um Projeto Curricular de Turma (PCT). Para a devida consecução desta tarefa, tivemos que recolher informação diversa sobre os alunos desta turma, a salientar: a caracterização de todos os alunos da turma, a composição da turma, os aspetos inibidores, os aspetos facilitadores, a situação económica e cultural, o envolvimento da família na vida dos seus educandos, bem como os objetivos, para dar a melhor resposta às dificuldades enunciadas pela turma.

Inicialmente, através das observações iniciais, tivemos oportunidade de recolher dados pertinentes sobre os alunos, contudo e para que o trabalho desenvolvido fosse o mais proveitoso possível, contamos ainda com a ajuda da professora cooperante, que nos esclareceu algumas dúvidas e acrescentou informação importante, sobre alguns dos alunos, nomeadamente da aluna diagnosticada com NEE. Assim, essas primeiras observações, as informações fornecidas pela docente e as observações que realizamos até ao final do nosso estágio, constituíram um pilar fundamental para a construção do PCT. Com isto, Robalo (2008, p.28) defende que é aqui (no PCT) que “se incorporam as componentes locais e regionais e se articulam as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares com vista a uma integração dos saberes – saber, saber fazer, saber ser”.

Reportando-me agora para a turma e para a prática que nela desenvolvemos, devo salientar que esta nos recebeu de braços abertos e com ela conseguimos desenvolver múltiplas atividades. Todos os dias (segunda, terça e quarta-feira), trabalhava, com a turma, as diferentes áreas curriculares: a área de Português, a área da Matemática a área de Estudo do Meio. Claro que o enfoque persistia na área de Matemática e Português, pois como eram alunos do 4.º ano e como iriam ter exame, procurava/procurávamos dar especial atenção a estas duas áreas, “não deitando por terra” o Estudo do Meio e as Expressões. Recorri, nas minhas intervenções, ao trabalho de grupo, ao trabalho de pares, ao trabalho individual, à observação de vídeos, à observação de diapositivos em *PowerPoint*, à entoação de canções. Com isto, tive oportunidade de diversificar um pouco as minhas práticas, mostrando desta forma aos alunos, diferentes formas de abordar uma mesma situação. Contudo, devo ainda salientar que nem sempre foi fácil, pois por vezes, era bastante difícil, para mim, encontrar novas e apelativas estratégias, para dinamizar as minhas práticas. Para além das áreas anteriormente referidas, na minha cabeça crescia, semanalmente, uma outra preocupação, pois procurava sempre trabalhar no decorrer destas, a área de educação física, bem como a área da educação artística, pois considero estas também importantes. Posto isto, e tal como me aconteceu na EPE, a interdisciplinaridade entre as áreas nem sempre fluiu de forma natural. A falta de ideias voltou a assombrar-me na PES III. Por vezes, dava por mim a divagar e a pensar sobre qual seria a melhor forma de interligar as áreas, pois as ideias com o passar das semanas, por vezes, desvaneciam-se. Assim, e

acreditando que o conhecimento deve partir do simples para o complexo, do abstrato para o concreto, do real para o imaginário, ressaltamos que a prática interdisciplinar oportuna tudo isso, através de conteúdos cujos temas

desencadeiam trabalhos com diversos enfoques. Sendo o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, o princípio da diversidade e da criatividade (Fazenda, 1994, p.38).

Para além de tudo isto, no decorrer das intervenções tive oportunidade de contactar com momentos de avaliação, concebidos pelos alunos. Constituindo, a avaliação, parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, esta pressupõe a “emissão de um juízo de valor, exprimido de forma qualitativa ou quantitativa, dependendo da função e das finalidades da avaliação, que conduz, conseqüentemente, à tomada de decisões diferentes” (Ferreira, 2007, p.16). Através desta tivemos oportunidade de constatar, qual a área em que os alunos manifestam maiores dificuldades, quais as dúvidas que existem sobre determinado assunto, ...

Para além de tudo isto, importa ainda mencionar a importância que os relatórios críticos das aulas tiveram em mim. Ao redigir cada um deles, após o término da leccionação das aulas, tive oportunidade de refletir, de repensar a minha prática, de repetir determinada ação, ou não, pois estes auxiliaram o meu percurso. Fizeram-me perceber o quão importantes são. Nestes, tais como nas reflexões que efetuei com os tutores, com a professora cooperante e com a minha colega de estágio, pude evoluir. Pude pensar, aprender, ouvir críticas, fazer, refazer. Pude ser.

Posto isto, e citando Mendonça (1994, p.23) e traçando o meu percurso em linhas muito estreitas, o que pretendi sempre foi “fazer jus à criança”. Tentei sempre que a minha prática fosse ao encontro das minhas ideias e das minhas crenças. Tentei superar medos e ultrapassar barreiras. Esforcei-me para ser sempre melhor a cada dia que passava, pois sei que nesta profissão não basta apenas ser bom, não basta ser diferente. A luta é grande, o desejo ainda maior e sei que no fim irei vencer.

Parte II – Revisão da literatura relativa ao estudo de caso

1. Educação das crianças na creche: enquadramento legal (Portugal)

Foi no ano de 1770, em França, mais especificamente em Vosges no Ban de La Roche, que se ergueu a primeira creche. Para que as famílias pudessem destinar o seu tempo ao campo, houve a necessidade de edificar um local, para que as crianças pudessem permanecer. Assim, J. Oberlein, com o auxílio de duas raparigas criou o primeiro local para crianças (Davidson & Maguin, 1983).

A palavra creche provém do francês “manjedoura”, pois estava esta associada a ser um abrigo para crianças, em pleno século XVIII, na França. Naquele tempo, a creche destinava-se essencialmente “a guardar” as crianças no período em que os seus progenitores se encontravam a trabalhar. Assim, cada criança podia estar na creche durante 18 horas por dia, caso fosse necessário. Mais tarde, já no século XIX, a mulher começou a entrar para o mercado de trabalho. Tal feito, levou a que mães e avós se ausentassem de casa, logo não poderiam tomar conta das crianças. Face a isto, coexistiu a necessidade de aumentar o número de creches, para colmatar tal acontecimento. Assim, as creches surgiram uma vez que coabitava a necessidade, por parte das famílias, de garantir aos seus filhos uma educação, que muitas vezes não era possível devido à escassez de fundos (Portugal, 1998).

Contudo, a educação pré-escolar só a partir do 25 de abril de 1974, com o Decreto-Lei n.º 5/77 (de 1 de fevereiro), é que foi consagrada. Foi só a partir dessa data, que foi defendida uma nova política em torno deste contexto. E se passaram a existir creches e jardins-de-infância, passou também a existir a necessidade de formar adultos responsáveis, para que pudessem assim garantir os cuidados necessários a cada criança. Assim, cabia ao educador o papel de ajudar a criança a superar a ausência dos seus familiares, cabendo-lhe ainda a tarefa de oferecer/proporcionar às crianças tarefas diversificadas, adequando-as assim ao grupo.

Assim, e de acordo com o Despacho Normativo n.º 131/84, de 25 de julho, a creche deve “proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social, através de apoios adequados, individuais ou em grupo, adaptados à expressão das suas necessidades” (p.2274).

A educação desde os 0 até aos 3 anos, em Portugal, está a cargo do Ministério da Segurança Social. Assim, “a permanência das instituições do tipo creche no domínio da segurança social tem, obviamente, inspirações económicas, mas a sua manutenção põe em destaque a necessária - e sempre presente - articulação entre o debate académico e as ações políticas” (Coutinho, 2010, p.16).

Mais tarde, em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual

somente alberga a educação pré-escolar, não abrangendo as crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

É só mais tarde, com o Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de outubro é que se deu a aprovação das “normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos”. Face a esta aprovação, foram determinados os objetivos específicos da creche, a salientar:

- a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global
- b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança
- c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas (p. 4790).

Assim, a creche é vista como sendo um estabelecimento educativo que apoia pedagogicamente as crianças. Para além disto, esta ainda lhe presta cuidados. Com isto, a creche não deve ser encarada “só como direito da mulher e da família, mas como direito da criança enquanto agência educativa” (Dias, Correia & Pereira, 2011, p.367). Com o Decreto-Lei n.º 316-A/2000 de 7 de dezembro, a tutoria conferida às creches transpôs-se para a Segurança Social, a qual passou a regular e a fiscalizar tudo quando está associado a este contexto.

Todavia, a preocupação com a educação das crianças com idades entre os 0 e os 3 anos foi uma constante, daí o Conselho Nacional da Educação, em abril de 2011, publicar a Recomendação n.º 3, publicada na 2.ª série do Diário da República – n.º 79. De acordo com o referido documento e no seguimento da revisão efetuada à Lei de Bases do Sistema Educativo (de 1998), “uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Recomendação n.º3, 2011, p.18026).

As alterações não ficaram por aqui. Nesse mesmo ano é publicada a 31 de agosto a Portaria n.º 262/2011, a introdução, que nos diz que é necessário habilitar a creche e permitir nesse seguimento “aproveitamento mais eficiente e eficaz da capacidade instalada das creches e da sua sustentabilidade” (p.4338). Foi assim, esta portaria que revogou o Despacho Normativo n.º 99/89. Com esta revogação, o quadro normativo que vigorava para a creche, foi alterado.

Desta feita

sabemos que as creches, além de constituir um serviço à família, podem responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo (Portugal, 1998, p.124).

Assim, a creche, hoje em dia, já não é encarada como sendo só e apenas o local seguro, no qual os pais “depositam” os seus filhos e onde estes passam a maior parte do seu tempo. A creche é um espaço de desenvolvimento infantil, que permite interações quer com o educador, quer com os colegas e os materiais que nela se encontram.

2. A importância da educação em creche

A educação começa desde tenra idade. Desde cedo e ao longo de toda a nossa vida, vários são os aspetos que nos marcam. Contudo, as vivências que temos na nossa infância são as marcas que nos acompanham em toda e por toda a nossa vida. E tudo isto começa na creche. É na creche que o bebé contacta com a socialização. É na creche que se dão os primeiros passos para o futuro. É na creche que tudo acontece (Formosinho, Katz, McDellan & Lino, 2006). Assim, “a creche não deve ser apenas um lugar seguro e limpo, boa alimentação e ar fresco. Os bebés devem aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objetos e situações” (Portugal, 1998, p.196). Abramowiz e Wagkop (1995, p.39) acrescentam que “a creche é um espaço de socialização de vivências e interações”.

A creche assume assim um papel crucial, na medida em que esta consegue colmatar as diferenças entre os bebés que a frequentam. Na creche encontramos vários tipos de bebés. Um de um nível social superior, outros de um nível social médio e ainda outros de um nível social baixo. Outras vezes, encontramos bebés com estímulos muitos díspares entre si. Em suma, podemos dizer que na creche encontramos uma multiplicidade de seres. Assim, é importante fazer face a todas estas diferenças e colmatar todas as necessidades existentes. É importante desenvolver diversas ações com os bebés, pois estes (bebés) ajudam-nos no desenvolvimento das mais diversas áreas, bem como fomentam a sua curiosidade, na forma como exploram diferentes materiais (Alava & Palacios, 2000). Contudo, e segundo Oliveira-Formosinho, o desenvolvimento “não é automático nem unilateral, faz-se na interação com o ambiente” (2007, p.61).

A segurança é a base e o pilar para a aprendizagem. Com estas condições reunidas o bebé tem tudo quanto é necessário para apreender aquilo que o educador lhes pretende ensinar e dar a conhecer. Devemos ver os bebés como ser ativos e participativos e adequar todos os materiais às mais diversas necessidades/carências de cada um deles. Não podemos nem devemos ignorar nenhum deles. Cada um deles aprende através de tudo quando manipula, experimenta e vivencia.

Os bebés têm imensa facilidade em aprender aquilo que os educadores/adultos lhes querem transmitir. Estes gostam de experimentar, de tocar, de interagir com tudo quanto os rodeia. Tudo isto culmina no essencial, que são as aprendizagens dos bebés.

A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que aí trabalham, desenvolvendo e facilitando a aprendizagem

da criança através das interações com o mundo físico e social (Portugal, 2000, p.89).

Assim, Falk (1979, cit. por Post & Hohmann, 2007, p.63) menciona que uma creche é um sistema estável de relações é um pré-requisito... para a capacidade de compreender o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação.

3. Transição da família para a creche/adaptação à creche

A chegada de uma nova criança à creche é sempre uma ansiedade (Carvalho, Salles & Guimarães, 2002). No período de adaptação tanto os educadores, os pais, como as assistentes operacionais devem ter um cuidado peculiar, uma vez que devem assegurar condições adequadas para um bom desenvolvimento da criança, quer a nível emocional, quer a nível social.

Cada criança é uma criança e como tal reage de uma forma diferente, face a determinada situação. No período de adaptação à creche, as diferentes reações, por parte das crianças, podem dever-se a diversos fatores como: o relacionamento destas com os progenitores, a idade, entre outros. Contudo, a adaptação depende ainda da forma como o educador e a escola propiciam esse momento.

Com isto, crianças com idade compreendidas até aos 6 meses, normalmente, não manifestam problemas no que concerne à adaptação. Contudo, é entre os 6 e os 24 meses que as crianças manifestam reações de choro, face à separação dos progenitores, bem como à presença de pessoas estranhas ou até mesmo de situações díspares ao seu quotidiano.

Assim e para além das reações referidas, outras podem surgir, como: a resistência aos alimentos, na hora da refeição; o não querer permanecer na sala; as alterações de sono; o apego à chupeta, “naninha”/“dudu”, colega, entre outros.

Só mais tarde, por volta dos 3 anos de idade, é que, normalmente, as crianças começam a interagir mais com os seus colegas e é quando começam, mais facilmente, a participar em determinadas brincadeiras. A sua estranheza face a algo que não lhe é comum, começa a diminuir, com esta idade.

É ainda importante salientar, que a forma como uma determinada família encara a entrada da criança na creche, tem preeminência, face às reações e às emoções que as crianças manifestam na sua apropriação a este contexto (adaptação à creche).

Desta forma, e para coadjuvar e simplificar a adaptação das crianças, a creche deve ter a capacidade de se adaptar e de se organizar face a determinada carência da criança. É fundamental que, nos primeiros dias, a atenção do educador recaia sobre cada uma das crianças de forma especial, para que estas se possam sentir especiais. Contudo, este processo não é simples, e pode levar meses até estar devidamente concluído. Neste período é importante que se construam vínculos entre a creche, o educador, a criança e a respetiva família.

Desde cedo, na creche, a criança tem possibilidade de alterar os seus padrões de referência e tem ainda a possibilidade de contactar com outras pessoas.

Com a entrada na creche, entram também na vida das crianças, novas pessoas, novas rotinas, novos objetos, bem como novos sentimentos, tanto para a criança, como para a mãe. Com e na entrada para a creche, os aspetos como o desenvolvimento da criança e a relação destas com os intervenientes da instituição, constituem importantes processos, que devem ser tidos em linha de conta.

A continuidade numa creche de qualidade é capaz de promover um bom desenvolvimento social na criança e não influencia, de forma negativa, a relação que a criança tem para com a mãe. Aquelas crianças que possam mais tempo na creche têm comportamentos díspares das restantes, pois possuem mais facilidade na execução de jogos interativos, possuem mais afetos positivos, são detentoras de interações verbais, para com o próximo, ... (Portugal, 1998).

Quando um bebé vai para a creche deixa de estar ao encargo dos pais e passa a estar ao encargo de educadores. Assim sendo, quando um determinado bebé é confiado a uma outra pessoa, que não os pais, este perde os seus pontos de referência (pai, mãe, ou até mesmo ambos). Com esta perda de referência os bebés passam por momentos diversos, como medo, sofrimento e até mesmo angústia por tal separação. Dá-se no bebé uma desorganização das suas rotinas (Portugal, 1998).

Aquando dos seus primeiros momentos, em contexto de creche, a reação de estranheza é mais do que normal, pois estes (bebés) estão perante pessoas que não lhe são, de todo, familiares. Face ao sucedido, existem bebés que choram, outros que se agarram aos seus progenitores, pois não se querem separar deles. Contudo, com o decorrer da sua permanência na creche, estes sinais iniciais de protesto, acabam por se dissipar.

Com tudo isto, importa ainda mencionar a adaptação do bebé à creche. O termo “adaptação”, de acordo com o dicionário Priberam, é o ato de adaptar; é um processo de integração progressiva de algo a alguém. Contudo, a adaptação não diz respeito somente ao período inicial do bebé na creche. Esta remete-se para todo o tempo que o bebé permanece no referido contexto. Neste sentido, importa ainda referir o que nos diz Rodriguez e Hignett (1981, cit. por Portugal, 2009), uma vez que estes nos dão a conhecer que um bebé adaptado, perante uma situação de separação perante um desconhecido, pode manifestar uma maior resistência na separação com a figura materna. É um bebé mais melindrado. Um bebé difícil de acalmar e controlar. Importa ainda referir que estes casos não se manifestam sempre, contudo são facilmente observáveis nos primeiros tempos. Porém os bebés são muito peculiares. Estes adaptam-se mais facilmente que as mães à creche e a tudo quanto lhe está interligado. Se o bebé estiver bem, os pais também o vão estar com toda a certeza.

Assim sendo, o educador não deve ser encarado, como sendo o “mau da fita”. Este tem que ser visto, pelos pais, como um parceiro a longo prazo. Os pais devem assegurar a educação dos seus filhos, contudo a creche deve apoiar esse trabalho feito pelos pais, em casa. Ambos, em parceria, e em diferentes locais, trabalham e lutam por um objetivo comum: a educação dos bebés (Alava & Palacios, 2000). Por isso, é necessário haver uma articulação com o trabalho desenvolvido em casa e na creche e vice-versa, para que ambos cheguem a um acordo quanto à melhor forma de trabalharem em equipa. Seguindo o pensamento de Alava e Palacios (2000), é fundamental atingir a coerência e a coordenação entre ambos, pois será este facto que irá permitir e facilitar à criança um avanço, mais rápido, e uma maior apropriação das suas aprendizagens.

Um exemplo deste tipo de parceria, entre pais e educador, é-nos dado por Brazelton e Sparrow (2004). Estes autores dão-nos a conhecer uma dessas situações, relativamente à higiene, uma vez que a higiene é importantíssima e fundamental desde os primeiros anos de vida. Segundo estes, os bebés participam em situações rotineiras de higiene, pois estes querem imitar dada ação do adulto, uma vez que sabem que os vão “deliciar” com tal feito. Como, normalmente, um educador não efetua a higiene na creche, cabe aos pais desempenhar essa tarefa em casa, junto dos seus filhos. Contudo, isto só deverá acontecer quando os bebés evidenciam sinais, que permitam ao adulto perceber que estes já se encontram preparados para efetivar tal procedimento. Neste sentido, importa referir que tudo isto só terá os resultados pretendidos, se os educadores e os pais trabalharem em parceria e claro em consonância em todas as suas atitudes.

Para além de tudo isto Brickman e Taylor (1996) dão-nos conta das dificuldades pelas quais muitos educadores passam no seu trabalho, em parceria com os pais. Estes sabem que a parceria com as famílias, mais especificamente, com os pais é uma parceria benéfica e vantajosa, contudo surgem sempre dificuldades. Essas dificuldades reportam-se na gestão dessa parceria, uma vez que existem sempre medos e receios que essa parceria possa vir a prejudicar o funcionamento, de tudo quanto o educador pretende trabalhar.

Neste sentido, importa ainda referir que as dificuldades não se dissipam facilmente. Assim, é importante que se extraiam benefícios dessa parceria, para que essa intervenção/parceira conjunta seja superior às dificuldades.

O período inicial, designado como sendo o período de adaptação, é caracterizado como sendo um período de organização de estratégias e de interações (iniciais).

Contudo, não coexiste consenso, no que toca à definição de adaptação, nem

da sua duração. Autores como Rapoport e Piccinini (2001) são apologistas que em cada contexto existem certos valores e certas particularidades que são necessárias ter em linha de conta, pois é fundamental perceber se essas particularidades e se esses valores vão ao encontro das características da criança. Por outro lado, Davies e Bremner (1991) salientam outro aspeto importante relacionado com o contacto da criança com o que lhe é alheio; as pessoas desconhecidas; novas rotinas diárias; o afastamento do seio de vinculação. Para estes autores, todos estes aspetos culminam num enorme desgaste emocional e social na criança. Neste seguimento, Gonçalves (2002) diz-nos que:

um bebé que é posto na Creche durante o primeiro ano de vida tem de fazer face diariamente à descontinuidade, numa altura da vida em que ainda não internalizou nem a representação de si próprio nem a representação do objeto materno. O sentimento de continuidade da experiência depende em grande parte das respostas do meio. (p.128).

Todavia, as crianças não reagem todas da mesma forma à mesma situação. As crianças demonstram diferentes comportamentos no período de adaptação. Assim, as demonstrações evidenciadas são o espelho do sucesso ou do não sucesso, que decorre no processo de adaptação. “Crianças cujo temperamento está de acordo com as demandas culturais e características do grupo de cuidados tendem a ser julgadas como melhores adaptadas.” (Klein & Ballantine, 1988, p.85).

Frequentemente, no período correspondente à adaptação, a criança chora, aquando da chegada à creche, por parte dos pais/familiares e na retoma a casa, quando a vêm buscar. Porém, existem outras reações aquando destes dois momentos, tais como: a inatividade; o bater ou o morder; gritos; mau humor; resistência nos horários das refeições; entre outros. Todos estes indicadores são sinónimo, muitas vezes, de dificuldades na adaptação. Assim, Portugal (1998), diz-nos que é no seguimento que o bebé se afasta dos progenitores e é confiado a outras pessoas, que não os pais, que as suas interações para com os demais se demonstram insuficientes, uma vez que o bebé perde aquelas que são as suas referências. Durante os primeiros dias neste contexto (creche) o bebé chora e agarra-se aos progenitores, contudo com o passar do tempo estes sinais acabam por se dissipar.

Caracterizada como sendo um procedimento gradual, a adaptação de cada bebé é distinta, daí ser crucial respeitar o tempo e o ritmo de cada um. Neste sentido, Coutinho (2010), (cit. Alava & Palacios, 2000), diz-nos que cada criança passa pelo seu período de adaptação, o qual detém uma duração oscilante.

Porém, são diversos os autores que proferem propostas para uma melhor adaptação ao contexto de creche, a salientar: evitar que todas as crianças cheguem no

mesmo dia, optando assim que a cada dia chegue um a dois bebês; aumento gradual de tempo, da permanência na creche, ao longo das primeiras semanas; evitar a mudança de educadoras, para que as crianças se sintam estabilizadas nas relações estabelecidas, entre outros.

Contudo, para Giampino (2006), a separação em tenra idade entre a família e o bebê tem que ser feita em condições favoráveis de acolhimento. Para este autor, o acolhimento tem que ser singularizado e personalizado. Deste modo, é importante garantir a estabilidade da criança nos primeiros anos. É assim importante criar momentos de relações e de cuidados, bem como construir novos vínculos com o mundo que rodeia as crianças. Neste sentido, a autora refere que a separação diária só é benéfica, se for aceite, pelos progenitores e gradualmente pelo bebê. Uma boa adaptação, passa por um bom planeamento conjunto entre pais e educadora/instituição.

Assim Filliozat (2000) profere que o educador deve ajudar o bebê a perceber o porquê de ser deixado na creche, pelos pais. Este deve fazer compreender à criança que não se trata de uma mera punição, ou de um mero castigo.

Neste sentido, quanto maior for a confiança e a adaptação dos filhos, maior será a dos pais. Se os filhos estiverem bem, os pais estarão ainda melhor.

4. O educador e a creche

Os adultos, no contexto de creche, não detêm papel de forçar o desenvolvimento das crianças. Cabe assim ao adulto propiciar às crianças experiências diversas, bem como rotinas diárias, que permitirão às crianças adquirir segurança emocional e ainda diversos estímulos, que serão importantes no decorrer das suas vidas futuras. Como a nossa aprendizagem emerge desde o útero, por isso, é fundamental que nos primeiros anos persista o cuidado de fomentar, na criança, um desenvolvimento global. Nestes primeiros tempos, o papel do educador é fundamental e importantíssimo, pois é aqui que tudo tem o seu início (Portugal, 1998). Ora, o educador deve ser alguém que permita a criação e desenvolvimento de “relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida”, autónoma e confiante (Portugal, 1998, p.198).

Esta autora diz-nos ainda que a ligação que existe entre o educador e a criança pode afetar, positiva ou negativamente, a sua adaptação ao contexto da creche. Claro que uma criança não tem a mesma ligação com o educador que tem com a mãe ou até mesmo com o pai, mesmo que esta não possua relações estáveis com os progenitores, a criança pode vir a desencadear uma relação segura com o seu educador. Neste sentido, é importante referir que

a criança necessita de cuidados calorosos que se estabelecem no seio de uma relação próxima com um adulto. É através de interações positivas com os pais e outros adultos significativos que as crianças entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as suas ações geram prazer nos outros e em si próprias (Portugal, 2012, p.9).

Assim, o educador é fundamental na creche, pois é este que detém um contacto direto com as crianças (Lipp, 2002). Este deve proporcionar às crianças momentos de ternura e de afeto. Para além de tudo isto, deve ser capaz de estimular e desenvolver as crianças, no seu todo.

É ainda importante que se edifiquem laços entre o educador e a crianças, pois essa edificação é uma das tarefas primordiais do educador. É através desses laços que as crianças se sentem seguras. Essa segurança leva-as a estar predispostas a aprender sobre o que as rodeia. Para além disto, é ainda relevante que essa relação se estenda aos pais, no sentido de estes puderem esclarecer dúvidas, interpelar sobre determinado assunto, ou até mesmo visitar a creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Lipp (2002) diz-nos ainda que a creche é o primeiro local social, onde a criança

se insere. Cabe, assim, ao educador, ter um comportamento de acolhimento, pois é aqui que surge a primeira separação entre o filho e a mãe e é o educador que tem que colmatar essa falta, para que a criança não se sinta só. Deve coexistir um ambiente favorável à interação com crianças da mesma idade, para que possam existir permutas construtivas de vivências, experiências, saberes, entre outros. Estas interações têm o seu início com olhares, toques e até ações em conjunto.

Por outro lado, Aragão (2004) profere ainda que o educador não se deve impor. Este deve brincar com as crianças, como se fosse também uma. Este deve estar no alcance da visão da criança, bem como da sua compreensão, para que assim possa dar significado e respostas às suas necessidades.

É importante salientar que não cabe ao educador ser mãe, pai, avó ou avô. O educador tem um papel diferencial de todos. É o único que tem conhecimento profissional, tem experiência com crianças e que sabe como lidar com elas. É o único que sabe como deve desenvolver um determinado jogo, para que através deste possam surgir novas perspectivas na criança (Aragão, 2004).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2003) dizem-nos que o educador deverá procurar ser um administrador de oportunidades/momentos. Para que tal seja exequível, este deve ser capaz de estimular a construção de novos conhecimentos e deve ainda ser capaz de estimular diálogos. O educador deverá ter sempre a sua atenção dirigida na e para a criança.

Assim, é ainda importante referir que é crucial que existam interações entre as crianças e o adulto, pois estas constituem importantes meios para o processo de aprendizagem. Desta forma, pode e deve dizer-se que tanto as crianças, como os adultos são seres ativos, logo são seres que interagem entre si (Hohmann & Weikart, 2009).

Para Batista da Silva (1998, p.50), para que se possa ser um bom profissional “temos de estudar tudo, refletir, adequar, respeitar o espaço, o ritmo, a individualidade de cada pessoa inserida no grupo sala de creche”.

Em suma, é importante compreender o processo de entrada de uma criança na creche, pois isso implica compreender cada criança atendendo às suas próprias características. Pramling e Lindahl (1992, cit. por Portugal, 1998, p. 188) entendem que

em creches onde os educadores continuam a pensar que todas as crianças devem fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo, preocupados com a realização de objetivos previamente definidos, em vez de se colocarem nas perspetiva da criança tendo em atenção as suas intenções e desejos, as dificuldades de adaptação da criança parecem ser maiores.

Assim, e no decorrer de todo este processo, cabe ao educador o dever de ser o facilitador da transição do seio familiar para a creche, “proporcionando experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades” (Felipe, 2001, p.31).

4.1. O papel da família e a creche

Um dos papéis mais importantes pertence à família. Esta tem influência no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Cabe assim à família garantir a sobrevivência dos seus rebentos, bem como um crescimento harmonioso e saudável. Com isto,

A família é o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças. Tomamos aqui família num sentido muito amplo, enquanto «comunidade de destinos», podendo assumir as formas mais diversas: famílias tradicionais, famílias monoparentais, famílias de acolhimento (...) O que é importante é que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade (Vasconcelos, 2007, p.112).

A título de exemplo, convidar os pais a participarem nas atividades da creche é um passo que se deve dar, tendo como intuito criar sentimentos de segurança e confiança, bem como fortalecer as relações família-creche.

Por outro lado, Homem (2002) diz-nos que é na família que o indivíduo detém a sua primeira instância ligada à educação, ou seja, corresponde ao lugar no qual o indivíduo abre os seus contornos para a vida enquanto pessoa; é o local onde este interioriza os valores e as atitudes da vida.

Cabe assim à família saciar as mais diversas necessidades de um dado indivíduo. Esta deve dar resposta a carências físicas, sociais ou até mesmo afetivas da criança. Para além disto, a família deve ainda ser mediadora da criança, perante o mundo social que a rodeia, diariamente (D'Antino, 1998). Assim, “uma das influências mais importantes no desenvolvimento social da criança corresponde à experiência dentro da família” (Feldman e Wenzel, 1990; Hartup e Moore, 1990, cit. por Katz e McClellan, 1999, p.16).

Assim, quando as crianças iniciam o seu percurso na creche, estas “não são seres ociosos desprovidos de história” (Ferreira, 2004, p.66). Aquando da sua entrada neste contexto, estas já levam na sua bagagem cultura, a qual tem efeito na forma como estas se manifestam face a diferentes situações sociais.

Com efeito, a família é encarada como sendo então o contexto mais circunjacente e imediato da criança, daí influenciar o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1983, cit. por Rodrigues, 2008).

Contudo, e aquando da participação das crianças em novas aprendizagens, a família deverá estar sempre presente. Assim, e quando as famílias participam nessa aquisição de aprendizagens, aquando da entrada da criança quer para a creche, quer para o jardim, estas estão a colaborar e a cooperar para que haja uma relação instituição-família. Todavia, esta relação entre ambos é fundamental, pois através desta é possível que a criança se desenvolva “(...) em todos os aspetos e ter sucesso na aprendizagem. Assim, é possível conseguir (...) um melhor rendimento escolar” (Silva, 2012, p.25).

Em suma, as famílias fazem parte integrante da comunidade educativa. Desta forma, é crucial o papel do educador, pois este deve refletir com as famílias, pois “a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem dos mesmos” (Sarmiento & Marques, 2006, p.61). A relação família-creche é fundamental, devendo a instituição incentivar a família a manter um relacionamento e comunicação mais próximos com a creche, por forma a criar uma dinâmica envolvente.

4.2. A ligação da mãe ao bebé (*bonding*) e a ligação do bebé à mãe (vinculação)

Durante 9 meses, a mãe carrega no seu ventre o bebé. No decorrer desse período de tempo ocorre uma estreita e inseparável ligação entre o bebé e a sua mãe e vice-versa. Cabe à mãe satisfazer as necessidades do seu filho, pois este está no seu interior. Mãe e filho são como um mútuo complemento. Contudo, após o período de tempo referido (9 meses) cessa-se a gestação do bebé e claro ocorre o nascimento, no qual o bebé passa a ter a sua própria identidade e conseqüentemente a sua própria independência. Neste sentido, e de acordo com Portugal (1998, p.23), as interações que o bebé estabelece com a mãe são fundamentais, “para o desenvolvimento sensório-motor, representação simbólica, linguagem e pensamento.”

Contudo, importa ainda referir que a palavra “mãe” surge aqui contextualizada,

como sendo qualquer figura maternal, que esteja intrinsecamente ligada ao bebé, podendo ser: o pai; a madrinha; a avó; o irmão, entre outros. Refere-se figura maternal àquela pessoa que detém, na sua maioria, a responsabilidade pela estabilidade e desenvolvimento do bebé.

Importa também centrarmo-nos no conceito de “bonding”. Assim, Portugal (1998) define “bonding” como sendo a ligação/afetividade/envolvimento que a mãe tem para com o seu filho recém-chegado. De acordo com a autora, quanto maior for a relação de afeto entre mãe e bebé, aquando das primeiras horas após o parto, e quanto maior for o contacto corporal, nesse momento, melhor será a relação da díade. Contudo, existem mães, que após o parto, por diversos fatores inerentes ao mesmo, não conseguem estabelecer um “bonding” apropriado, o que poderá implicar ter influências futuras, no desenvolvimento do bebé. Todavia, e ainda segundo Portugal, os pais aos quais não foi possível um contacto prematuro adequado, não deverão inquietar-se, pois “é mais importante para a família não lamentar o que se pode ter perdido mas antes canalizar as suas energias na atual relação com a criança e nos recursos familiares importantes para o desenvolvimento” (Portugal, 1998, p.40).

Por outro lado, temos a vinculação, também conhecida como “attachment”, a qual diz respeito à ligação existente entre a criança e a mãe, que, de acordo com Portugal (1998), diz respeito a um procedimento mais prolongado que o “bonding”, contudo este é essencial, para que o desenvolvimento social e afetivo da criança seja assegurado.

Assim, de acordo com Portugal (1998), “attachment” refere-se à ligação de uma dada pessoa a outra pessoa, na qual a ligação coexistente é uma ligação perdurável e constante, mesmo que nesse período ocorram separações. Neste sentido, Portugal fala ainda de Bowlby, uma vez que este foi o primeiro autor a desenvolver a teoria do desenvolvimento, que ocorre entre o bebé e a mãe, pois este disse que o termo vinculação se reporta “a todo o comportamento que permite ao bebé estabelecer e manter a proximidade ou contacto com a mãe. Trata-se de um fenómeno vital para o bebé, como a respiração ou satisfação de necessidades alimentares” (Portugal, 1998, p. 41). Neste seguimento, esta patenteia os cinco procedimentos benéficos na ligação entre bebé e mãe e vice-versa, a salientar: chorar, agarrar, seguir, sorrir e chupar.

Portugal (1998) diz-nos que os estádios de desenvolvimento nomeados por Bowlby são quatro. Estes dizem respeito ao desenvolvimento, no que toca à vinculação no bebé, mais especificamente, indiferença social do bebé aos 2/3 meses. Neste período de tempo, o bebé não é detentor de padrões de interação diferenciados, para com os que o rodeiam. Neste período, o bebé agarra, segue com o olhar, qualquer que seja a pessoa, esboça um sorriso, contudo tem a capacidade de diferenciar a sua mãe

através do cheiro característico da mesma, ou até mesmo pela voz. Tudo isto diz respeito à responsividade social indiscriminada.

Por outro lado, temos a responsividade social discriminada, na qual o bebé já é capaz de diferenciar e de interagir diferenciadamente com as diferentes pessoas que o rodeiam. Esta fase delonga-se até aos 6 meses.

A terceira fase diz respeito à iniciativa ativa, que ocorre por volta dos 7 meses, na qual já é o bebé que vai ao encontro da sua figura central (a mãe), recorrendo para isso ao gatinhar, trepar, agarrar, pois esta é a figura que lhe transmite uma maior segurança.

Por fim, temos a quarta e última fase que ocorre por volta dos 2/3 anos de idade, na qual o bebé procura modificar os objetivos da mãe, para que esses vão ao encontro dos seus próprios objetivos. De acordo com o exemplo apresentado pela autora, o bebé na hora de dormir pede à mãe que lhe leia uma história, ou que lhe dê água, para evitar assim a separação da sua progenitora.

Para culminar, é após os 3 anos de idade que a criança é capaz de atingir um marco ao nível de maturidade, pois é a partir desta idade que a criança já consegue aceitar com melhor grado a ausência, por tempo parcial, da mãe. Para além disso, a criança a partir desta idade, já é hábil para estar num local alheio e se sentir segura, mas para isso tem que estar presente uma figura de ligação, tal como: educador; professor; outro familiar, entre outros. As figuras secundárias são figuras conhecidas da criança, por interposto da progenitora.

Parte III – Investigação de campo

1. Metodologia

Na presente secção irão ser esclarecidas todas as etapas percorridas, no decorrer de todo o processo de investigação. Para além disto, será ainda descrita, nesta secção, a metodologia adotada, com o intuito de responder à questão problema em estudo.

1.1. Delimitação do objeto de estudo / enunciado do problema

Quando as crianças são muito pequenas é necessário que todas as suas necessidades sejam tidas em linha de conta. Muitos pais, devido a diversas circunstâncias pessoais, vêm-se obrigados a colocar os seus filhos em creches, nos primeiros meses de vida, visto este ser um espaço educativo. Assim, e de acordo com a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS)

bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interação com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável (Portugal, 2012, p.7).

Os primeiros meses de vida são cruciais tanto para os pais, como para o bebé, uma vez que devemos garantir e proporcionar aos bebés as melhores condições possíveis. É essencial que nos primeiros meses de vida, se fomente nos bebés as bases emocionais, que os irão acompanhar no seu futuro.

Neste sentido, e de acordo com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, p.4338),

as creches assumem um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade.

Desta forma, para que uma investigação científica se realize, esta tem que partir da escolha/decisão e a ainda da exposição de um dado problema. Face ao exposto a questão central desta investigação, é a seguinte: “Como se processa a transição do bebé do contexto familiar para o contexto educativo de creche?”.

1.2. Justificação e relevância do estudo

Na generalidade, o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados (...). A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela educação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos (DEB/OCDE, 2000, p.231)

Em Portugal, a educação de infância, ou a primeira educação têm fraca visibilidade. Apesar de esta ser, socialmente, reconhecida poucas são as preocupações que assentam sobre esta. No que se reporta à organização dos cuidados e da educação destinada às crianças, em idade de creche (0-3 anos), no nosso país são outorgadas as seguintes finalidades: “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (Ministério da Educação, 2000, p.40).

Neste sentido, e de acordo com o estudo que pretendo levar a cabo, quero dar um pouco mais de realce ao que se passa num contexto muito específico: a creche. Dentro desse contexto, quis centrar-me numa questão mais específica, a qual se centraliza na transição do bebé da família para a creche: da separação à adaptação.

“A creche, o jardim-escola e a escola não podem ser locais de depósito, mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios já sabem” (João dos Santos, s/d).

1.3. Definição de objetivos e/ou hipóteses de investigação

Assim sendo, o objetivo deste estudo é perceber a forma como se processa a transição do bebé, da família para a creche: da separação à adaptação. Assim, e tendo em linha de conta a questão de estudo desta investigação, os objetivos a atingir, são os seguintes:

- Perceber a forma como a creche se prepara para a chegada dos bebés
- Identificar o comportamento das crianças, dos pais, dos profissionais, nos momentos de transição (entrega e recolha)
- Verificar quais as estratégias utilizadas nos momentos de transição (entrega e recolha)
- Compreender de que modo os bebés se adaptam à creche após a separação dos pais/familiares
- Conhecer os fatores que estão inerentes à adaptação dos bebés ao contexto da creche
- Compreender quais as iniciativas que são tomadas para que se possa assegurar uma boa resposta à família

Assim, podemos ver e perceber que os bebés têm necessidades que diariamente devemos assegurar. Cada bebé é único e especial e, por isso, devemos respeitá-lo, cuidá-lo e amá-lo.

1.4. Tipo ou plano de investigação

Para o estudo em questão, evocamos para os aspetos de ordem metodológica, uma investigação qualitativa. Neste sentido, Bogdan e Biklen, em 1994, definiram cinco particularidades para o tipo de investigação em questão. Desta feita, as cinco particularidades, são as seguintes:

a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, “é descritiva”, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” e “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 47-51).

Para além de tudo que anteriormente referi, estes autores referem ainda que, neste caso em particular, a principal inquietação, é “gerar teoria, descrição ou compreensão” (p.67).

Este tipo de investigação pressupõe que o investigador seja um observador.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer etc. (Guba, 1978; Wolf, 1978, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p.17).

Desta feita, e neste meu trabalho, optei por um estudo de caso, pois este tipo de investigação é aplicável a ações do ser humano e claro da vida real.

O estudo de caso tem particularidades, em relação a outros estudos. Este segue etapas de: recolha, análise e interpretação de métodos qualitativos (Latorre et al., 2003, cit. por Meirinhos & Osório, 2010).

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005, cit. por Meirinhos & Osório, 2010, p.54).

É ainda importante mencionar, que uma das principais características deste estudo (qualitativo) é a sua flexibilidade. Assim, “as escolhas a este respeito são adaptadas, expandidas, modificadas ou restringidas, de acordo com a informação

básica recolhida durante os primeiros contactos com os participantes” (Goetz & LeCompte, 1984, p.108).

1.5. Participantes e justificação da escolha

O presente estudo teve como participantes as crianças, pais, educadoras e auxiliares de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, pertencente ao concelho de Fafe. Como só pude efetuar a parte prática depois de fevereiro, devido ao estágio e às aulas, optei por efetuar a parte prática após o mês de fevereiro e no meu local de residência, visto ter maior facilidade em aceder às famílias, bem como educadoras e auxiliares e ainda porque tive possibilidade de dedicar mais tempo, devido à proximidade que detinha do referido local.

No referido local, tive oportunidade de vivenciar as rotinas que lá existiam, durante um mês. Assim, pretendia observar o modo como se processava a entrega e a recolha das crianças, nesta instituição. O modo como as crianças reagiam à chegada e à saída, da creche. Que comportamentos manifestavam tanto os profissionais, como as crianças e os pais, bem como que medidas eram tomadas, para dar resposta às eventuais necessidades das crianças manifestadas, nesse momento. Todos esses momentos presenciados, foram registados diariamente em folhas, previamente elaboradas, para que o registo fosse o mais completo possível.

Relativamente aos participantes do estudo, é possível encontrar, seguidamente, uma tabela composta por 22 participantes (Tabela 1). Nesta amostra estão patentes os pais e os profissionais intervenientes.

Tabela 1 -Número de participantes

Participantes/amostra	N.º de elementos
Pais e respetivos filhos	14
Profissionais	6

1.6. Instrumentos de recolha de dados

Para a investigação, em causa, as técnicas utilizadas foram a observação naturalista, às crianças e aos pais/familiares que diariamente as entregam e as vão recolher à creche e inquérito por questionário, aos pais/familiares e profissionais.

1.6.1. Observação naturalista

Assim, observar define-se como um “selecionar toda a informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 1998, p.97). Desta feita, a observação é importantíssima, uma vez que permite, a quem observa (investigador), tomar conhecimento de um vasto leque de casos. Esses casos têm que ser meticulosamente compreendidos e interpretados pelo investigador, para que assim possa compreender a realidade que o circunda.

Para além da observação, temos a observação naturalista, que “é em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais.” (Estrela, 1986, p.49).

Outros autores, como Quivy e Campenhoudt (1992, p.197), afirmam que através deste tipo de observação podemos identificar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”. Assim, este tipo de observação, para estes autores, traz vantagens, como: a aquisição dos comportamentos dos intervenientes e dos acontecimentos no momento em que ocorrem, o material recolhido pelo investigador é considerado como sendo espontâneo e ainda a existe uma autenticidade, no que diz respeito aos acontecimentos, comparativamente com as palavras e com o que se redige.

Contudo, este tipo de observação pode ainda apresentar alguns problemas, como: a não-aceitação por parte do grupo do observador; alguns problemas de registo, visto que o observador não pode confiar somente na memória que tem sobre determinado acontecimento ou até mesmo problemas no que concerne à interpretação de dada observação.

Deste modo, a observação participante “é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender o meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012, p.155).

Neste estudo os intervenientes foram previamente informados que iriam ser observados. Diariamente foram observados os comportamentos, quer das crianças, pais/familiares, auxiliares e por vezes educadoras, quer no momento de entrega quer no momento de recolha das crianças, na creche, para recolha de dados. Os registos foram efetuados de segunda a sexta-feira, no período da manhã, aquando da chegada dos bebés e no período da tarde, aquando da saída dos mesmos.

1.6.2. Inquérito por questionário

Nem todos os trabalhos de investigação recorrem ao questionário como um instrumento de recolha de dados. Contudo, a elaboração de questionários não é uma tarefa, aparentemente, fácil.

O questionário é composto por um combinado de questões, as quais são expostas por escrito. Neste sentido, Almeida e Pinto (1995) apontam algumas vantagens sobre o questionário, a salientar: a facilidade que esta técnica apresenta em conseguir ser implementada a um elevado número de pessoas, bem como o facto de permitir a que as pessoas possam escolher, qual a melhor altura para responder.

Contudo, é fundamental que haja cuidado na forma como as questões são enunciadas. Estas devem ser proferidas, de acordo com três princípios básicos, a referir: o Princípio da Coerência, correspondente à intencionalidade da questão; o Princípio da Clareza, onde as questões devem ser claras, concretas e evidentes e o Princípio da Neutralidade, pois as questões devem dar liberdade a quem responde, não devem induzir determinada resposta.

Para além disto, as questões podem ser de resposta aberta ou fechada. Nas questões de resposta aberta, o inquirido pode responder, de forma livre, aberta. Por outro lado, nas questões fechadas, o inquirido, apenas selecionada um opção, de acordo com as que lhe são apresentadas.

Neste sentido, um inquérito por questionário possibilita “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p.101).

A utilização de inquéritos por questionário traz vantagens. Uma das vantagens depende, em parte da clareza das questões, proferidas aos inquiridos, e ainda da natureza das pesquisas efetuadas, ou seja, se a pesquisa em questão, não se manifestar, como sendo útil, para o inquirido, este poderá não responder.

Contudo, este instrumento apresenta também desvantagens ou limitações, uma vez que exclui pessoas analfabetas. Para além disto, o inquirido não detém ajuda, por parte de quem realiza o inquérito, uma vez que este não o pode auxiliar, pois não

se encontra junta a si. Para além disto, não garante que o mesmo seja preenchido, na sua totalidade, nem garante que as pessoas se envolvam no mesmo.

Foram realizados inquéritos aos pais das crianças e ainda às educadoras e auxiliares da instituição. Ambos os inquéritos eram compostos por questões abertas. É ainda importante salientar que os inquéritos realizados foram elaborados previamente para uso na referida instituição (ver anexo 3 e anexo 4).

1.7. Procedimento

Para alcançar soluções credíveis para um dado problema, o melhor processo para chegar até elas será a investigação, pois permite-nos efetuar recolhas metódicas e planeadas e permite-nos ainda interpretar os dados obtidos. Assim, e através da investigação o Ser Humano tem a possibilidade de difundir o avanço científico e de se relacionar com o meio, alcançando assim determinado fim (Santos, 2002).

Assim, “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente” (Bell, 1997, p.14).

Com efeito, os trabalhos de investigação demandam que lhe seja empregue cuidado na sua realização e preparação, para que tudo possa fluir. Para isso, existem procedimentos, para que essa realização possa ser a mais proveitosa possível. Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1998, p.25), proferem que “um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação”.

Desta forma, e para poder realizar o estudo apresentado foi imprescindível a realização de: um pedido presencial de autorização para estar na creche, de um pedido informativo aos pais, observações naturalistas, a elaboração de um inquérito por questionário aos pais, educadoras e auxiliares, a recolha de dados, a análise e a discussão dos mesmo e o registo das conclusões extraídas ao longo de todo este processo.

Inicialmente foi efetuada uma deslocação à creche, onde existiu o diálogo entre o responsável pela instituição e a educadora. Após ser aceite o pedido procedeu-se à elaboração de um pedido informativo aos pais, para que estes soubessem o que se estava a passar. Neste seguimento, e após essa entrega, foram efetuadas observações naturalistas diárias, duas vezes por dia, na creche. Todos os dias, foi observado o comportamento dos pais, crianças e auxiliares, da parte da manhã, desde as 07:30 min até 08:30 min e da parte da tarde desde as 17:45 min até as 19:00 min. Posteriormente, foram entregues questionários aos pais, às educadoras e às auxiliares. Contudo, junto dos questionários dos pais ia anexa uma folha explicativa, sobre o porquê desse mesmo questionário, para que estes tivessem conhecimento.

Para dar por concluído todo este processo e finda a recolha de dados, procedeu-se à análise e à discussão destes, com o intuito de extrair conclusões que dessem resposta à questão inicial desta investigação e aos objetivos, inicialmente, propostos.

1.8. Tratamento dos dados

Findo o período destinado à recolha de informação, na creche, persistiu a necessidade de efetuar um trabalho de sistematização de toda a informação recolhida até ao momento. No seguimento dessa mesma sistematização, existiu ainda a necessidade de efetuar uma análise e conseqüentemente uma interpretação de todos os dados recolhidos, quer na observação, quer nos inquéritos por questionário, com o intuito de responder à questão inicial, deste processo de investigação, de acordo com a metodologia da análise de conteúdo.

Desta forma, a análise de conteúdo é visto como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p.42).

Assim, o objetivo da análise de conteúdo “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2006, p.98).

De acordo com Bardin (2006), existem três etapas inerentes à análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise corresponde à fase, em que o material é organizado e analisado, com o intuito de torná-lo funcional, para que as ideias iniciais possam ser estruturadas e ordenadas (Bardin, 2006). A segunda fase diz respeito à exploração do material, que consiste em ações de codificação. A codificação “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 2006, p.103). Esta é uma fase deveras importante, uma vez que pode levar, ou não, à riqueza, no que toca às interpretações e às inferências (Bardin, 2006). Por fim, temos a terceira fase, que se reporta ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta fase dá-se então o tratamento dos resultados. Esta fase corresponde a um momento de análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Com isto, Ponte (2002, p.16) diz-nos que “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança”.

2. Apresentação e análise dos resultados

2.1. Registos efetuados

Nesta seção são apresentados os resultados alcançados, no decorrer das observações realizadas, de acordo com o Protocolo de Observação Naturalista, na creche. Estes dados não devem possuir pretensão de generalização, uma vez que devem ser entendidos à luz do contexto em que foram observados. Para além disto, também serão apresentados os resultados obtidos através da análise efetuada aos inquéritos por questionário realizados aos pais e aos profissionais da instituição. Salientamos ainda que as observações realizaram-se no período da manhã aquando da chegada dos bebés à escola e no período do final da tarde, aquando da sua saída, do contexto.

Desta forma, inicialmente, faremos referências às observações diárias referentes ao comportamento da criança e seguidamente analisaremos os dados obtidos através dos inquéritos por questionário realizados aos pais e aos profissionais.

2.2. Resultados relativos ao Protocolo de Observação Naturalista

Tal como foi anteriormente referido, no período de tempo em que foram efetuadas as observações na creche (cerca de um mês), tivemos oportunidade de observar as crianças e o seu comportamento, mas também quem as entrega e quem as recolhe e ainda o modo como estas são recebidas e entregues pelos profissionais da instituição. Assim, através das observações e dos registos efetuados, através do Protocolo de Observação Naturalista podemos retirar conclusões/informações, com o intuito de compreender, melhor, o modo como se processa a entrega e a recolha das crianças, neste contexto. Neste sentido, observamos 14 bebés, os seus pais e ainda 6 profissionais.

Desta forma, todas as observações efetuadas decorreram no período da manhã, entre as sete e vinte e as nove da manhã e no período da tarde, entre as cinco e meia e as sete.

Neste sentido, diariamente, elaborávamos um protocolo de observação naturalista, como se pode constatar no anexo 1.

Contudo e face ao trabalho efetuado, foi passível elaborar dois gráficos distintos, seguidamente apresentados, que sintetizam de uma melhor forma a pessoa, que, normalmente, é responsável pelo momento de entrega e recolha, na instituição, da criança.

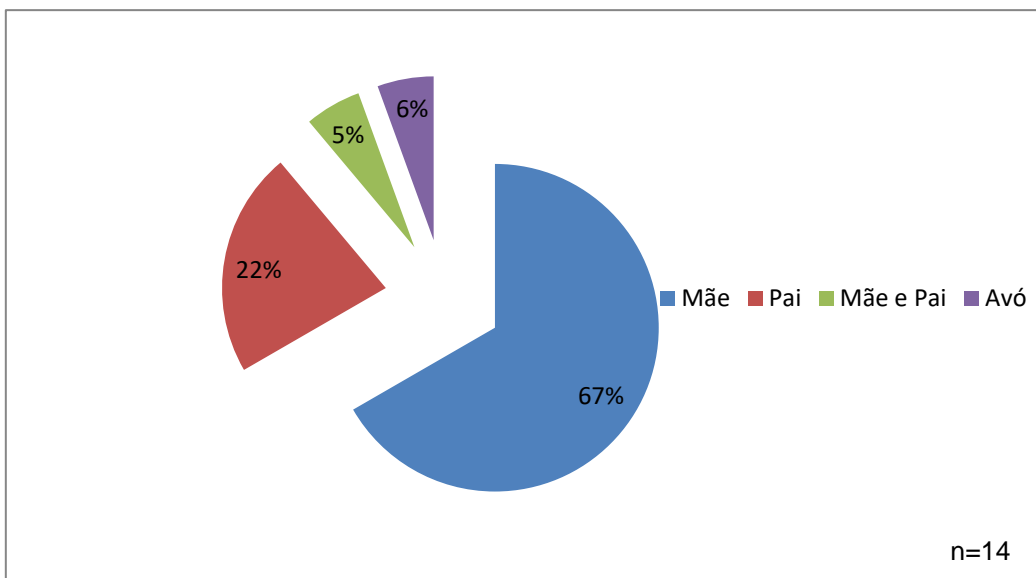


Gráfico 2- Distribuição das respostas relativamente à pessoa responsável pela entrega na creche

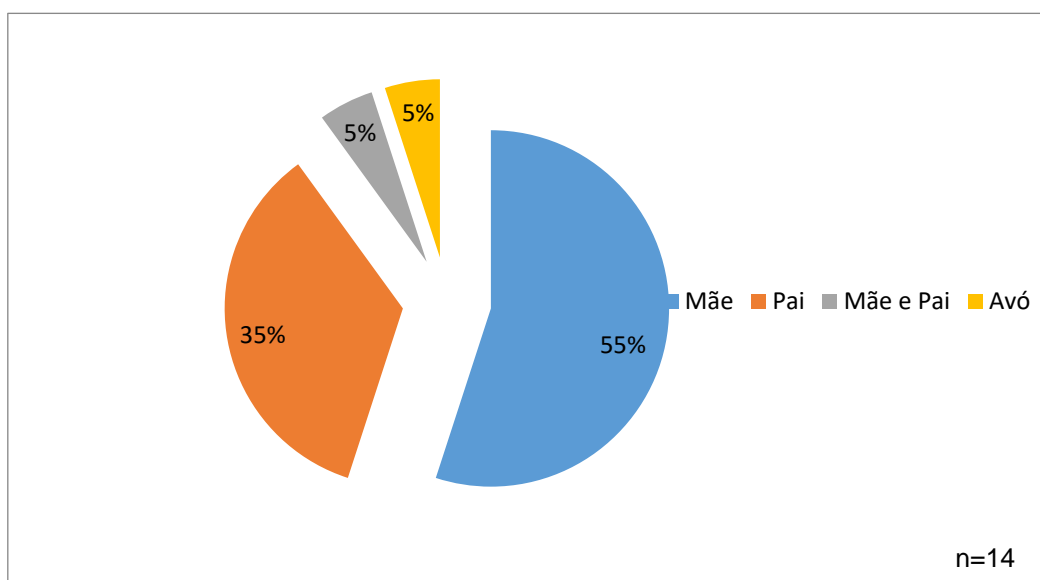


Gráfico 1 – Distribuição das respostas relativamente à pessoa responsável pela recolha na creche

Com base nos gráficos apresentados e nos protocolos de observação naturalista, que se encontram em anexo, podemos perceber que, maioritariamente, é o pai ou a mãe e que entregam os filhos na creche, contudo os avós também se encontram referenciados. Relativamente à recolha, mais uma vez cabe aos pais e aos irmãos essa função ou então, mais uma vez, aos avós. Na maior parte dos dias, as crianças reagem bem, manifestando um comportamento adequado, aquando da chegada e da saída, contudo quando as crianças choram no momento da chegada, cabe aos profissionais

acalmar as mesmas. Para tal, pegam nas crianças ao colo, dão-lhes mimo, professam palavras de conforto e de carinho, para que estas se possam acalmar, dado o desapego momentâneo que ocorre, após ser deixada na creche. Por outro lado, quando se dá o momento de regressar a casa, as crianças demonstraram interesse em ir, contudo, ocasionalmente, pediam para ficar um pouco mais, visto que queriam brincar ou ver algo que era do seu interesse, na televisão. É de salientar, ainda, que não era sempre a mesma pessoa, na creche, que recebia e que entregava a criança, pois umas vezes estas eram entregues e recebidas pelas auxiliares, outras pelas educadoras, contudo como estas estavam habituadas a todas elas, não demonstravam um comportamento diferenciado nos momentos de entrega e recolha, visto ser uma instituição relativamente pequena, na qual todos diariamente interagem entre si.

Assim sendo, e de acordo com a Segurança Social (2005, p.2), é fundamental que os profissionais da creche orientem e conduzam a sua intervenção de acordo com critérios de qualidade, a salientar:

- Nos cuidados tidos ao nível da qualidade das relações que a criança vai estabelecer quer com outras crianças quer com os adultos. É num contexto relacional que as aprendizagens da criança ocorrem pelo que quando se está a planificar um trabalho com estas crianças, este é um aspeto central a ter em consideração.
- Todas as crianças necessitam de se sentir incluídas, de ter um sentimento de pertença, de se sentir valorizadas e importantes para algo. Este sentimento é possível de ser construído através do respeito mútuo e através de relações afetivas calorosas e recíprocas entre a criança e o adulto responsável por ela.
- Criar um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa.
- Procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações.
- Estabelecer uma rotina diária consistente que reforce e valorize as continuidades. Desta forma, as crianças desenvolverão um sentimento de pertença a um ambiente que podem prever no seu quotidiano.
- Dispor de adultos que estão interessados e envolvidos na prestação dos cuidados à criança.

Assim, e ainda nesta linha de pensamento, Azevedo (2008, p.34), diz-nos que:

Para uma prática mais sensível e inclusiva os educadores devem colocar-se na perspetiva da criança (e das suas famílias): o que é que ela necessita? O que é importante para ela? (...) Porque é que hoje está aborrecida? Como se sente? (...) Se se orientar a prática educativa em torno destas questões, isto é, procurando atender à perspetiva da criança, consegue-se ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, criar um ambiente mais adequado para si (na relação com os outros), promover a resiliência, socialização e bem-estar.

Podemos assim concluir que, no decorrer das observações, as crianças já se

encontravam adaptadas à rotina de ser entregues e de permanecerem na creche, pois como já haviam sido observadas em março e abril, já se encontravam devidamente adaptadas ao contexto e as situações de desapego dos familiares, bem como ao reencontro aquando da chegada dos mesmos.

2.3. Resultados relativos aos inquéritos dos pais

Paralelamente à elaboração do registo do Protocolo de Observação Naturalista, foi também efetuado um inquérito a 14 dos pais, uma vez que no decorrer das observações, foram os que gozaram de uma maior assiduidade. Os inquéritos eram compostos por dez questões de resposta aberta.

O Gráfico 3 expõe os dados relativos a quem, habitualmente, entrega e vai buscar a criança à creche.

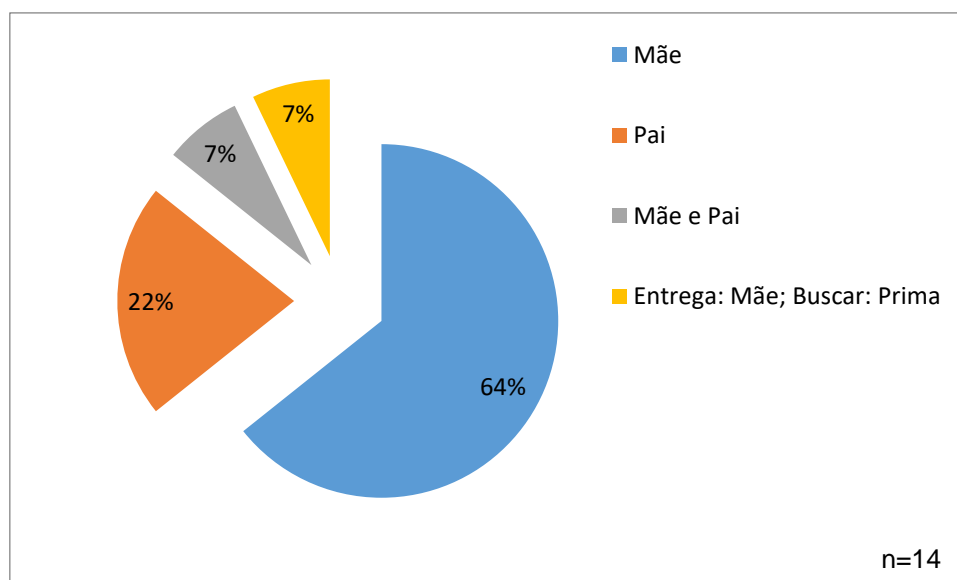


Gráfico 3 – Distribuição das respostas relativamente ao momento de entrega e de recolha

No seguimento da análise do gráfico 3, podemos concluir, que cabe à mãe deixar e ir buscar o/a filho(a) à creche. Não quer dizer que é sempre, contudo, na maior parte das vezes cabe à mãe essa tarefa, ou porque estão em casa sem trabalhar, ou porque saem mais cedo do trabalho, uma vez que não há uma boa justificação para tal acontecer. Para além disso, também podemos constatar este facto, através dos Protocolos de Observação Naturalista, referentes à entrega e à recolha, nos quais estes dados se encontram patentes.

Neste seguimento, o gráfico 4 remete-se para o comportamento do bebé.

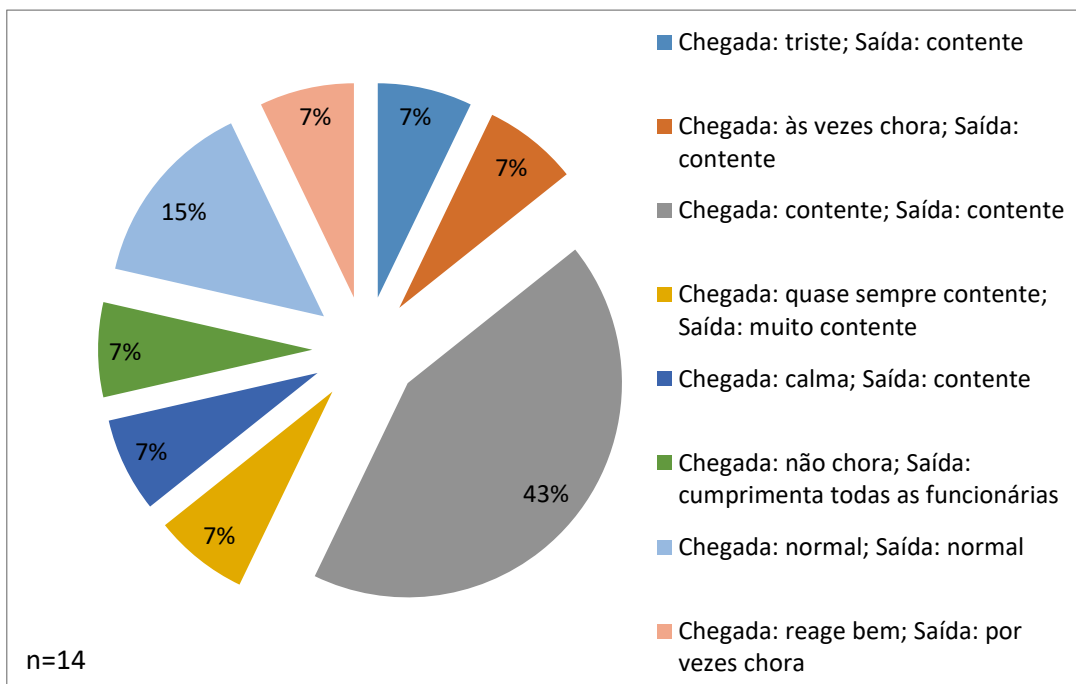


Gráfico 4- Distribuição das respostas relativamente ao comportamento do bebé à chegada e à saída durante o mês em que foram realizadas as observações

Analisando o gráfico 4, podemos concluir que, usualmente, os bebés chegam contentes à creche e também saem contentes. Durante as observações efetuadas, e visto que estas decorreram entre março e abril e os bebés já se encontravam na creche desde setembro, raramente existia na sua chegada um comportamento desviante do padrão normal, pois já se encontravam familiarizados tanto com o espaço, como com as pessoas que fazem parte do mesmo, logo raramente choravam. Assim, também podemos constatar a veracidade deste facto, através dos Protocolos de Observação, visto que neles está também patente que os bebés manifestaram um comportamento adequado, aquando da chegada à creche e aquando da ida para casa.

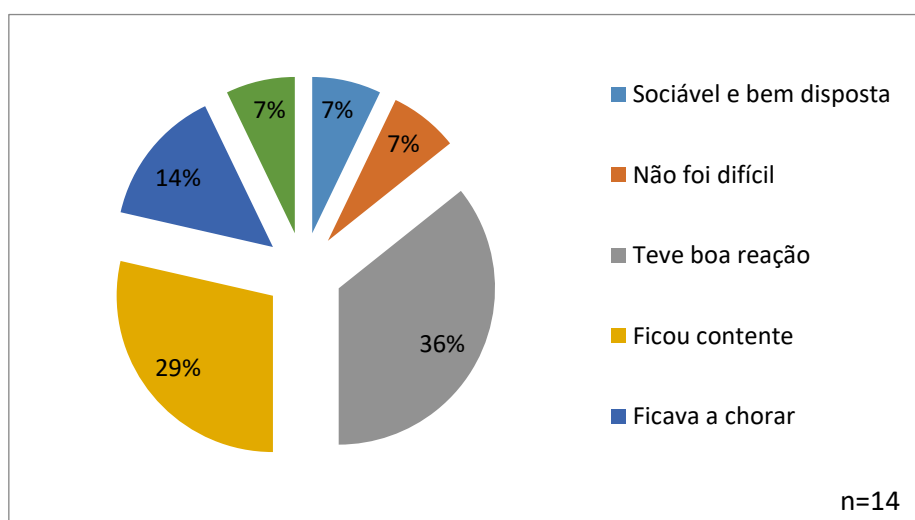


Gráfico 5 – Distribuição das respostas relativamente à reação do bebé ao primeiro dia na creche

Tendo em conta o gráfico 5, referente à reação do bebé no primeiro dia na creche, podemos salientar que a maioria reagiu bem, contudo e como foi possível constatar através das observações que foram realizadas no contexto, que os bebés normalmente reagiam bem, contudo, por vezes, choravam porque queriam ficar a brincar.

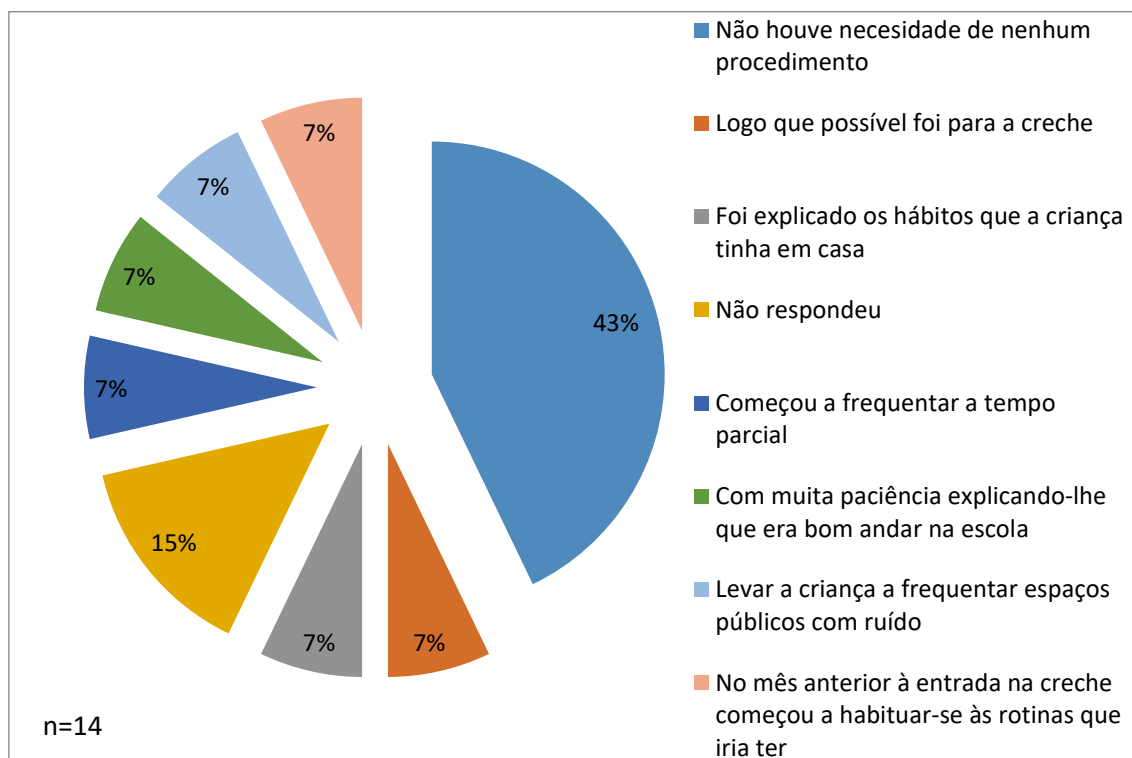


Gráfico 6 – Distribuição das respostas relativamente ao procedimento efetuado para uma melhor adaptação

Assim, tendo em conta o gráfico 6, podemos verificar que os pais tiveram necessidade de adotar procedimento específicos, no que concerne à adaptação do bebé à creche, visto que, como observamos no gráfico anterior, que no mês anterior à entrada na creche os pais começaram a habituar os bebés às rotinas que iriam ter. Contudo, como os bebés reagiram bem logo no primeiro dia, logo não houve necessidade, por parte dos pais de adotar um procedimento, que facilitasse a adaptação do(a) seu (sua) filho(a). Neste sentido, Rapoport e Piccinini (2001), diz-nos que o período de entrada na creche é difícil para a criança, para quem a recebe e para os pais. Contudo, não há formas específicas para lidar com uma situação de má adaptação, ou seja, não há uma receita, pois cada criança é uma criança e cada uma reage à sua maneira.

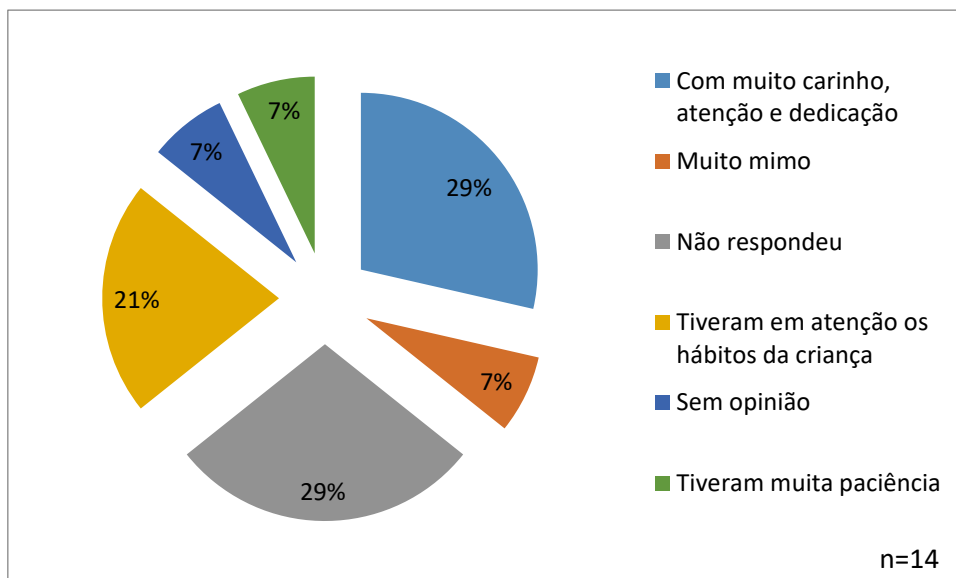


Gráfico 7 – Distribuição das respostas relativamente aos procedimentos utilizados para facilitar a adaptação

Analisando o gráfico 7 concluímos para facilitar o processo de adaptação do seu (sua) filho(a), os pais recorreram aos carinhos, atenção e dedicação.

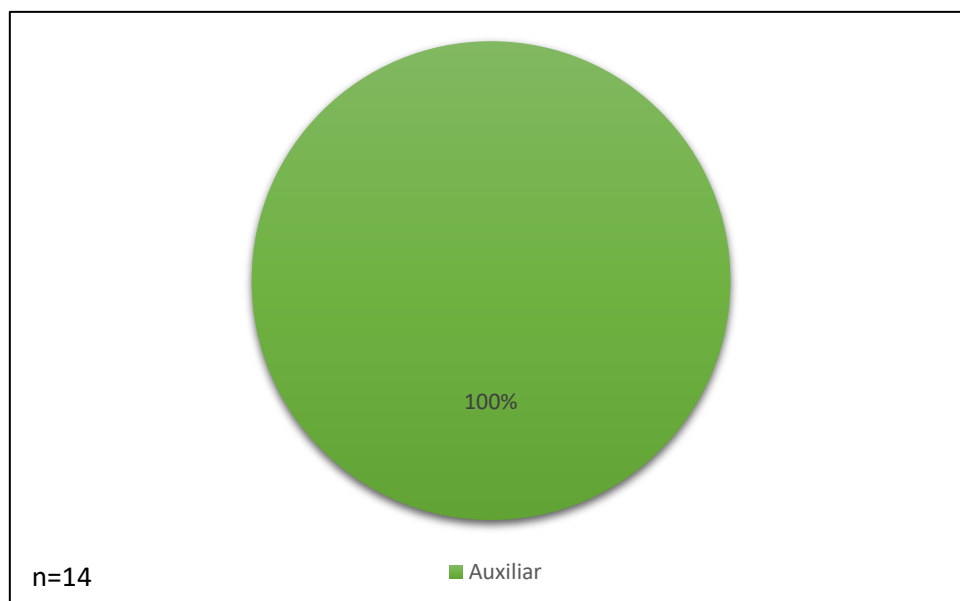


Gráfico 8 – Distribuição das respostas relativamente à pessoa responsável pela receção da criança na creche

Tendo em conta o gráfico apresentado, podemos constatar que as crianças são recebidas pelas auxiliares da instituição. Contudo, durante as observações realizadas no contexto, pudemos verificar, que ocasionalmente, as educadoras também recebem as crianças.

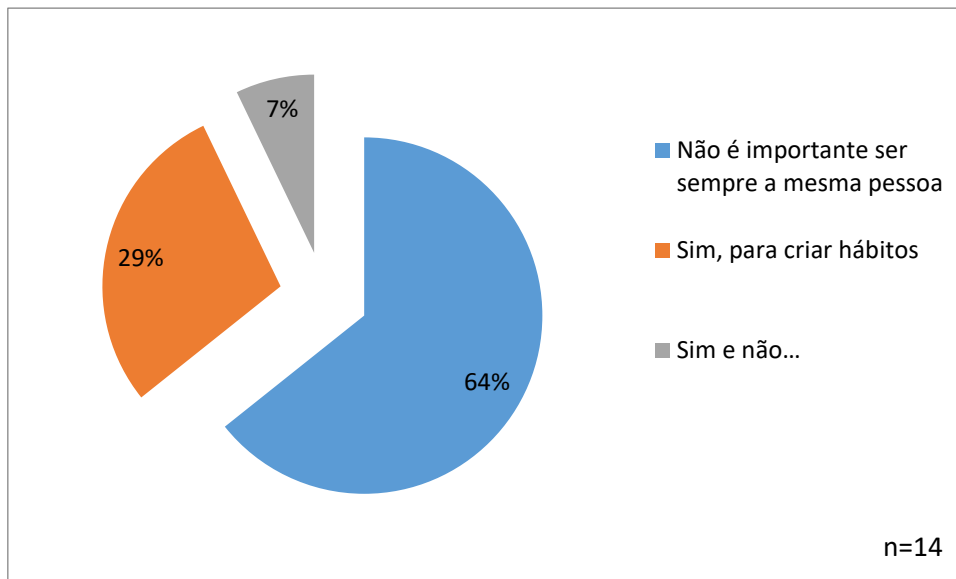


Gráfico 8 – Distribuição de respostas relativamente à importância de ser sempre a mesma pessoa a entregar e a ir buscar o bebé

Tendo por base, o gráfico 9, constatamos que os pais não consideram relevante ser sempre a mesma pessoa a entregar e a recolher a criança. Contudo, e através das observações registadas através dos Protocolos de Observação, tivemos oportunidade de evidenciar que, normalmente, o padrão de entrega e de recolha era sempre mais ou menos regular, contudo, ocasionalmente, ocorriam umas exceções, ou seja, em vez de entregar o pai ou a mãe era a avó, ou iam buscar a mãe e o irmão e outras vezes só a mãe. Neste sentido, há pais que nos dizem sim e não, pois consideram ser importante ser sempre a mesma pessoa, contudo se a pessoa que habitualmente as entrega e as recolhe não pode, estes devem estar habituados a que outra pessoa os vá buscar, para não “estranharem”.

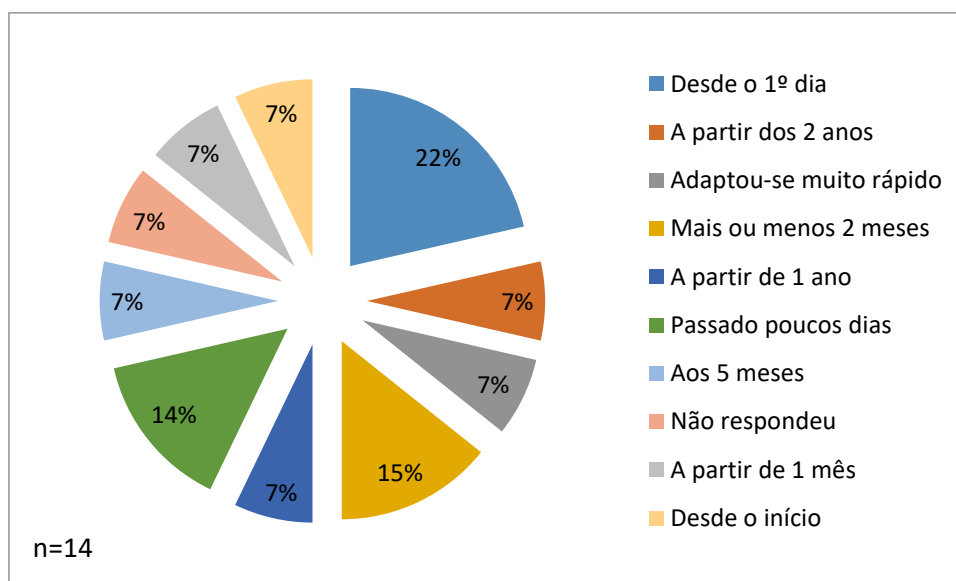


Gráfico 9 - Distribuição das respostas relativamente à adaptação à rotina da creche

Tendo por base o gráfico 10 e atendendo à questão que está inerente ao mesmo, concluímos que a maior percentagem dos pais considera que os filhos se adaptaram de imediato à creche, pois as crianças tendem a adaptar-se facilmente a novos lugares e a novas pessoas, até mais rapidamente que os próprios pais.

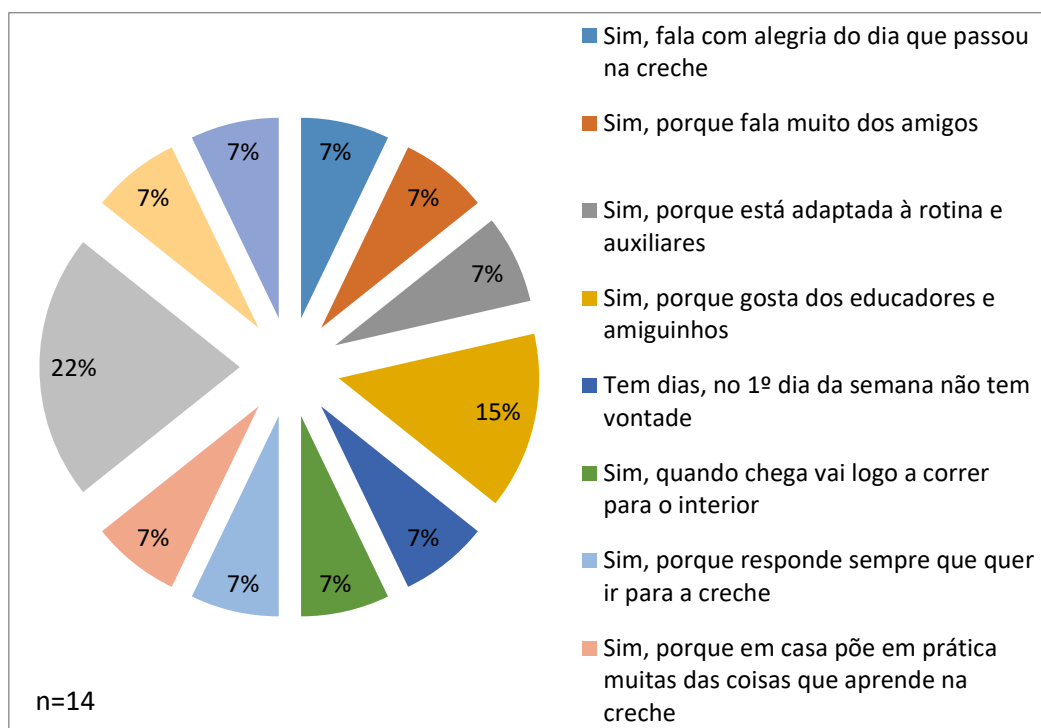


Gráfico 10 – Distribuição das respostas relativamente à vontade de estar na creche

Dissecando o gráfico 11, concluímos que o bebé demonstra vontade em permanecer na creche, pois já se encontra adaptada à rotina e aos profissionais que trabalham neste contexto. É notório, por diversos aspetos, que as crianças manifestam vontade e desejo em permanecer na creche. Contudo, a segunda-feira é sempre o dia mais complicado, visto virem com as rotinas do fim-de-semana. Analisando ainda os registos observações efetuadas, constatamos ainda que as crianças demonstravam vontade em permanecer, pois queriam brincar sempre mais um pouco.

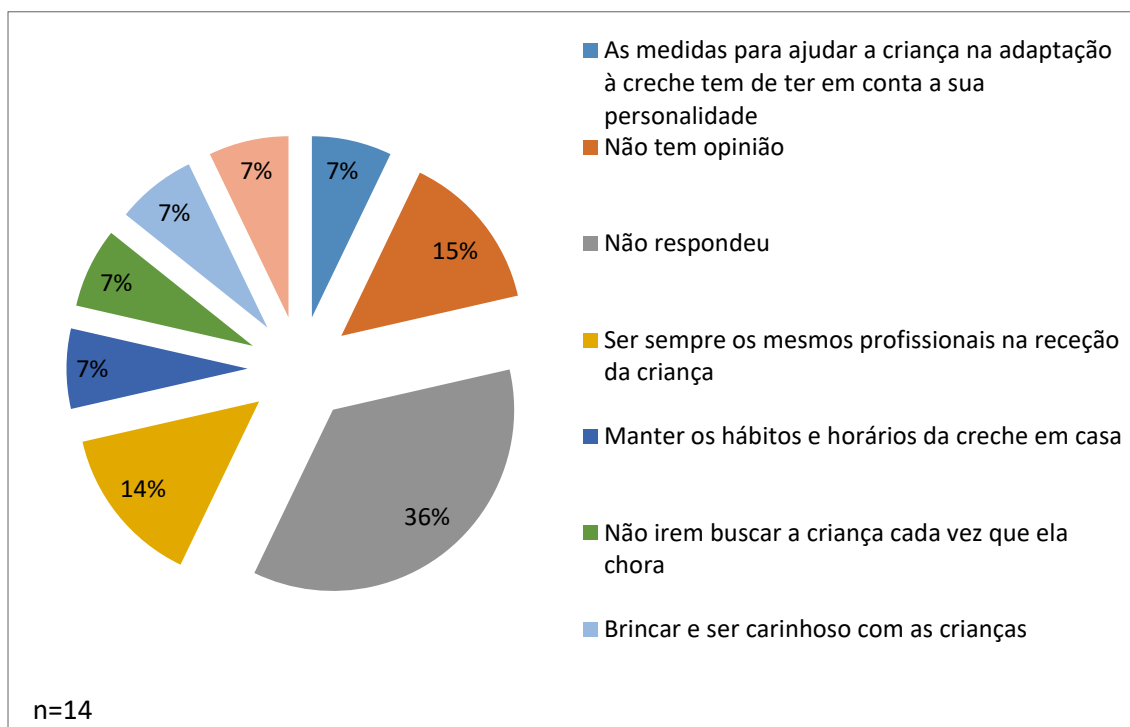


Gráfico 11 – Distribuição das respostas relativamente às sugestões para a adaptação

Tendo por base o gráfico 12, constatamos que, na sua maioria, os pais não apresentam quaisquer sugestões para a adaptação dos seus filhos. Contudo, e dentro das respostas obtidas, os pais consideram fundamental para uma melhor adaptação o facto de serem sempre os mesmos profissionais a receberem a criança. Assim, a adaptação deve ser visto como “uma aliança de confiança (...) entre o (...) bebé, a mãe e a educadora” (Portugal, 1998, p.185).

2.4. Dados relativos aos inquéritos dos profissionais

Para além dos Protocolos de Observação Naturalista e dos inquéritos realizados a 14 pais, foi ainda elaborado um inquérito a 6 dos profissionais da instituição, pois eram aqueles que contactavam, de forma mais direta, com os pais e com os bebés, aos quais for realizado o inquérito, anterior. Assim, em conformidade com os inquéritos dos pais, os inquéritos dos profissionais também eram compostos por onze questões de resposta aberta.

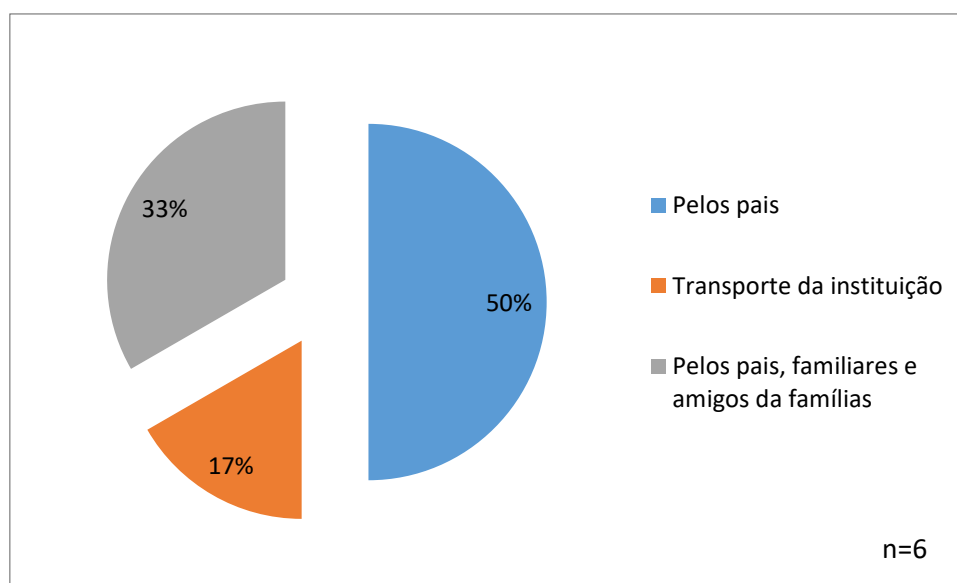


Gráfico 12 - Distribuição das respostas relativamente ao momento de entrega

No gráfico 13 podemos verificar que a grande maioria das crianças são entregues na creche pelos pais, como é possível constatar pelos Protocolos de Observação. Ocasionalmente, os avós também entregam os seus netos, dada a impossibilidade dos pais, dado que trabalham e não têm horário compatível para entregar os seus filhos. Contudo, algumas das crianças chegam ainda à creche no autocarro da instituição.

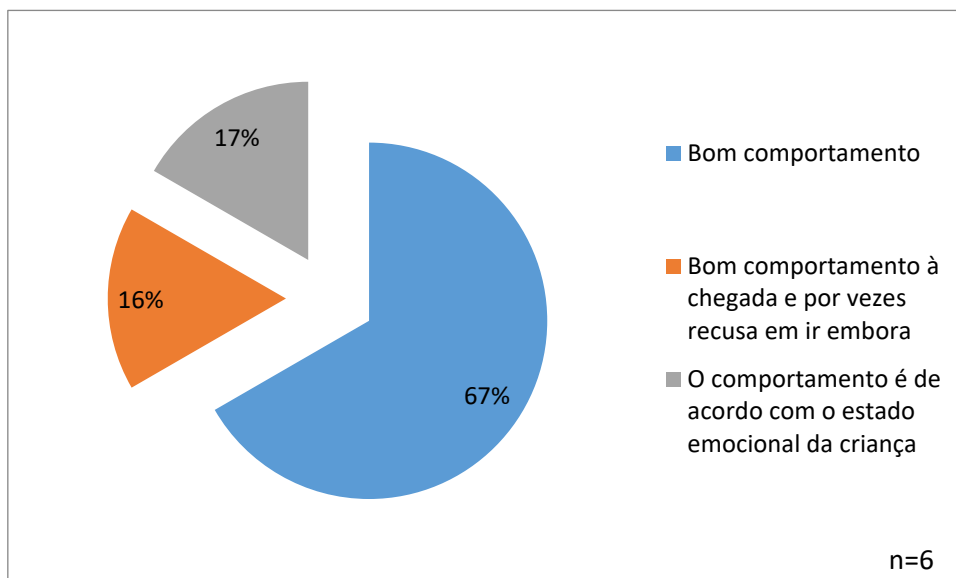


Gráfico 13 – Distribuição das respostas relativamente ao comportamento do bebé à chegada e à saída

Analisando o gráfico 14 deparamo-nos que a maior parte das crianças da instituição manifesta um comportamento adequado, aquando da chegada e aquando da saída. Rara foi a criança que chorou ou que não queria ficar. Normalmente, a chegada era sempre feita de forma pacífica, embora alguns dias, na saída, os pais tinham que esperar, pois os filhos queriam terminar sempre o que estavam a fazer.

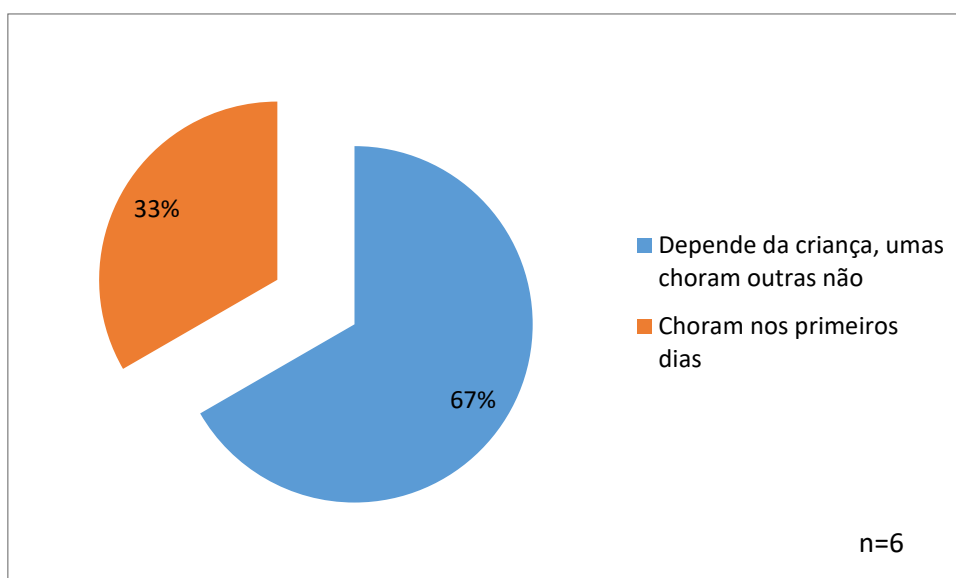


Gráfico 14 – Distribuição das respostas relativamente à reação do bebé ao primeiro dia na creche

Tendo por base o gráfico 15, concluímos, de acordo com as respostas dadas pelos profissionais, que nem todas as crianças reagem da mesma forma no primeiro

dia, na creche, pois umas choram e outras não. Salientamos que este facto não foi possível evidenciar, uma vez que as observações efetuadas não decorram em setembro, mas sim em março e nessa altura já todas as crianças se encontravam adaptadas ao contexto, pois raro era o dia em que choravam.

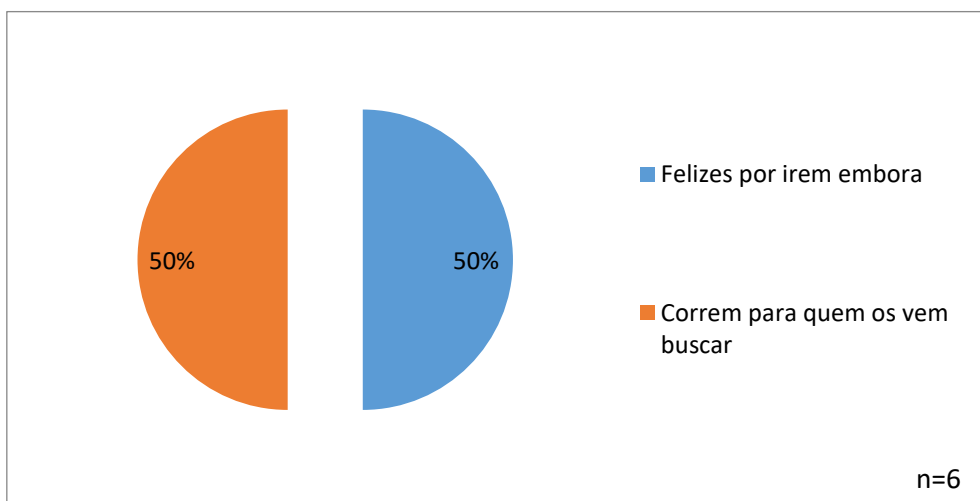


Gráfico 15 – Distribuição das respostas relativamente às reações do bebé a quem o vem buscar

A partir do gráfico 16, verificamos que os profissionais consideram que os bebés se manifestam felizes aquando da chegada dos pais/familiares, por os virem buscar.

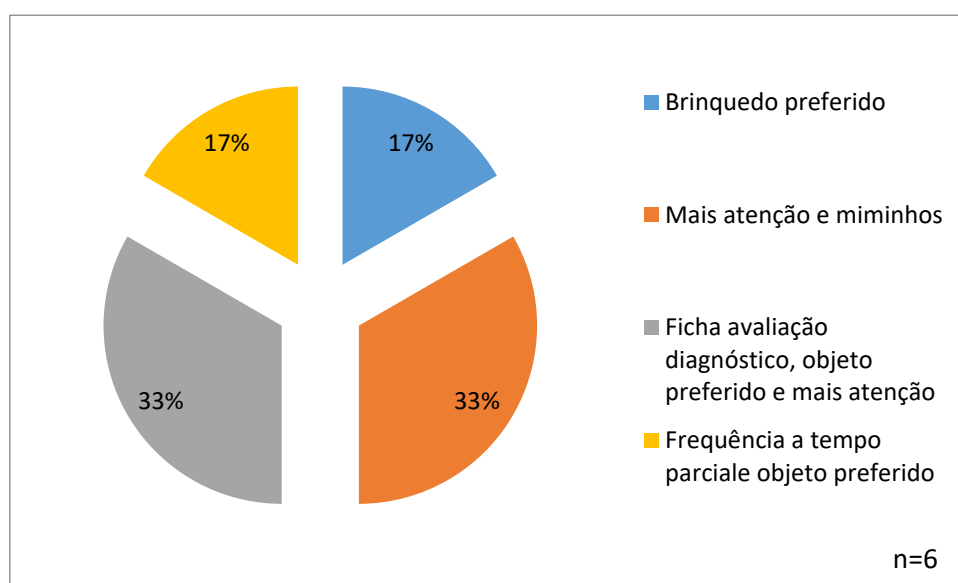


Gráfico 16 – Distribuição das respostas relativamente ao procedimento para facilitar a adaptação

Comentando o gráfico 17, podemos proferir que várias são as estratégias às quais os profissionais recorrem, para proceder a uma melhor adaptação dos bebés ao contexto. Inicialmente optam por deixar o bebé permanecer com o seu objeto preferido, por tempo parcial, uma vez que aquando das observações efetuadas tal não acontecia, uma vez que mal chegavam à creche colocavam os seus pertences na mochila e as chupetas num reservatório, para utilizar na hora do sono. Para além disto, outra estratégia utilizada passa pela elaboração de uma ficha de avaliação diagnóstica, preenchida pelos pais no início do ano, na qual estão patentes diversas questões ligadas diretamente à criança, para que desta forma educadoras e auxiliares possam se inteirar, mais rapidamente, dos gostos e preferências de cada um. Para além de tudo o que anteriormente foi mencionado, nos períodos de adaptação, como os bebés se encontram mais vulneráveis, é-lhes dada uma maior atenção e são pegues ao colo, com uma maior frequência.

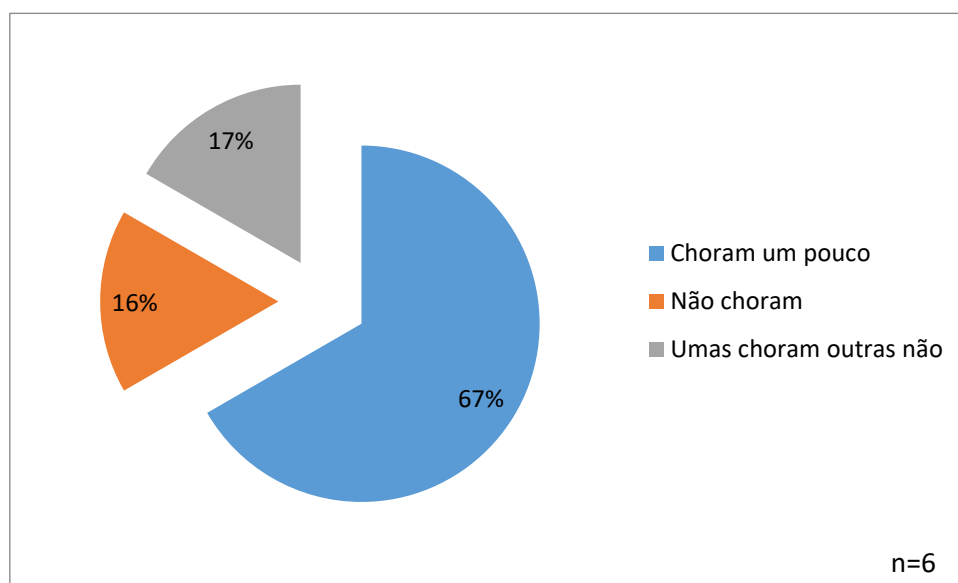


Gráfico 17 – Distribuição das respostas relativamente ao comportamento após a separação

Tendo por base o gráfico 18, podemos afirmar, que após os pais/familiares irem embora, a reação que predomina no momento, é o choro. É de salientar que este sucedido, acontece com maior frequência, nos primeiros meses.

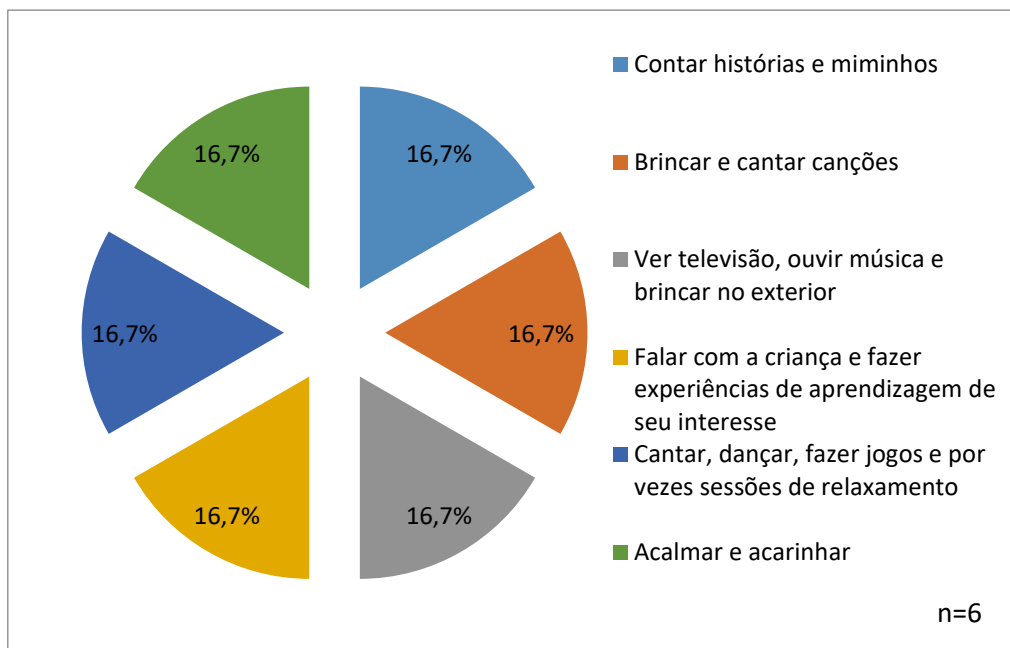


Gráfico 18 – Distribuição das respostas relativamente às respostas dadas à ansiedade

Muitas são as ansiedades e os desejos de crianças tão pequenas, ao longo do dia, daí existirem, no decorrer do mesmo, algumas instabilidades. Perante isto, e de acordo com o gráfico, concluímos que para dar a melhor resposta às mesmas não existe uma medida estanque, pois todas são válidas, todas são passíveis de concretizar, pois tudo dependendo do contexto e da criança em si. Ora optam por contar uma história, ora por cantar ou brincar, ora por ver televisão, quer na sala, quer na sala polivalente. Para além disso, recorrem ao diálogo, acariciam a criança e dão mimo, pois o importante é sempre a estabilidade e o bem-estar de cada um.

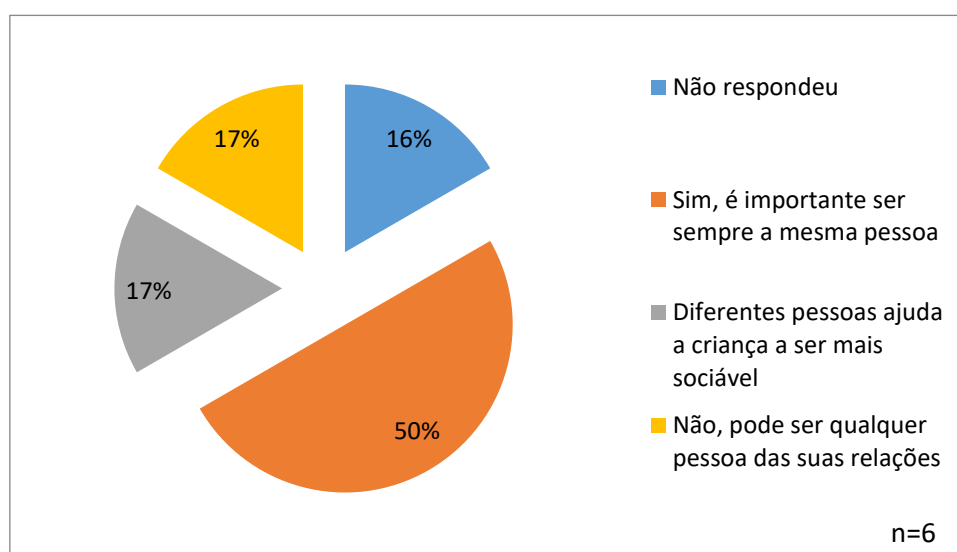


Gráfico 19 – Distribuição das respostas relativamente à importância de ser sempre a mesma pessoa a entregar e a ir buscar o bebé

Analisando o gráfico 20, concluímos que as profissionais detêm a mesma opinião que os pais, no que concerne à pessoa que, habitualmente, entrega e vai buscar o bebé à creche, uma vez que opinião da maioria dos pais vai de encontro à opinião dos profissionais, pois consideram que o mais importante é ser sempre a mesma pessoa em ambos os momentos, para que a criança tenha rotinas diárias.

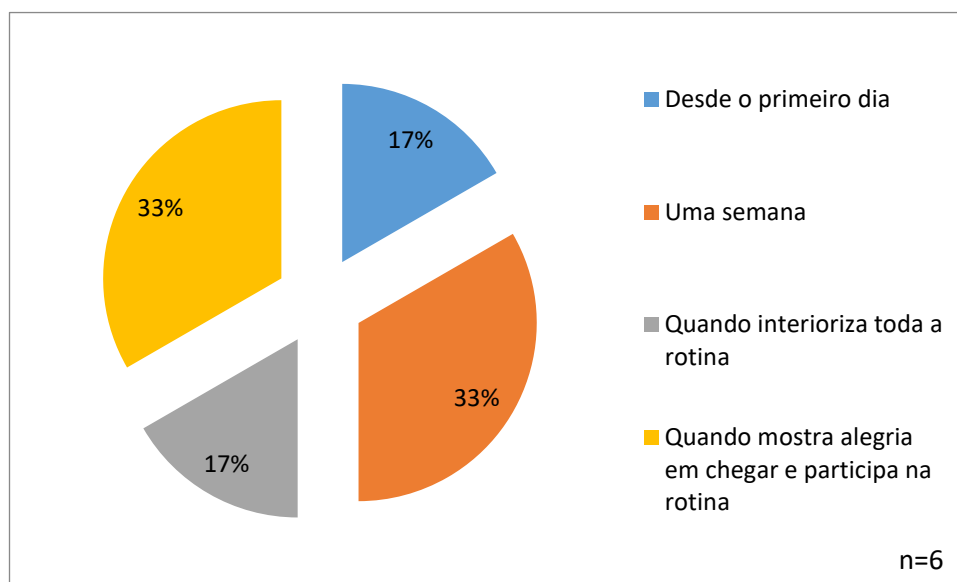


Gráfico 20 – Distribuição das respostas relativamente à adaptação à rotina da creche

Analisando o gráfico, verificámos que as opiniões divergem quanto à adaptação, uma vez que estes (profissionais) notam que a criança está adaptada passada uma semana, enquanto para outros a criança está adaptada quando demonstra alegria em chegar e participa, ativamente, na rotina. Para outros é logo no primeiro dia e outros consideram ainda que é após a primeira semana. Assim, e tal como nos pais, não existe consenso, quanto ao período de adaptação, uma vez que este é variável.

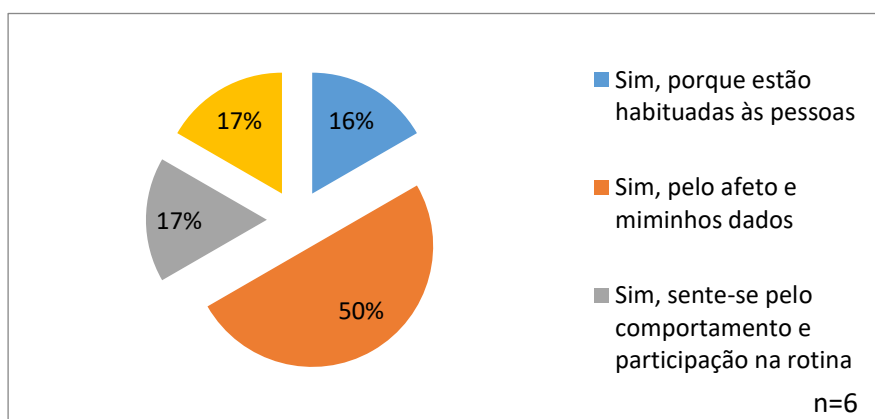


Gráfico 21 – Distribuição das respostas relativamente à vontade de estar na creche

Tendo por base o gráfico 22 e analisando as respostas obtidas no inquérito, verificamos que na opinião dos profissionais, as crianças demonstram vontade em estar na creche, porque recebem muitos afetos. Para os profissionais, a principal razão, para a vontade em lá estar são as manifestações de carinho, diárias, que os bebés recebem. Durante as observações realizadas, constatamos que as crianças, na hora de irem embora, estavam muitas vezes sentadas no colo de uma auxiliar/educadora, então quando os pais chegavam estas pediam para ficar mais um pouco, pois queriam um pouco mais de “colinho”.

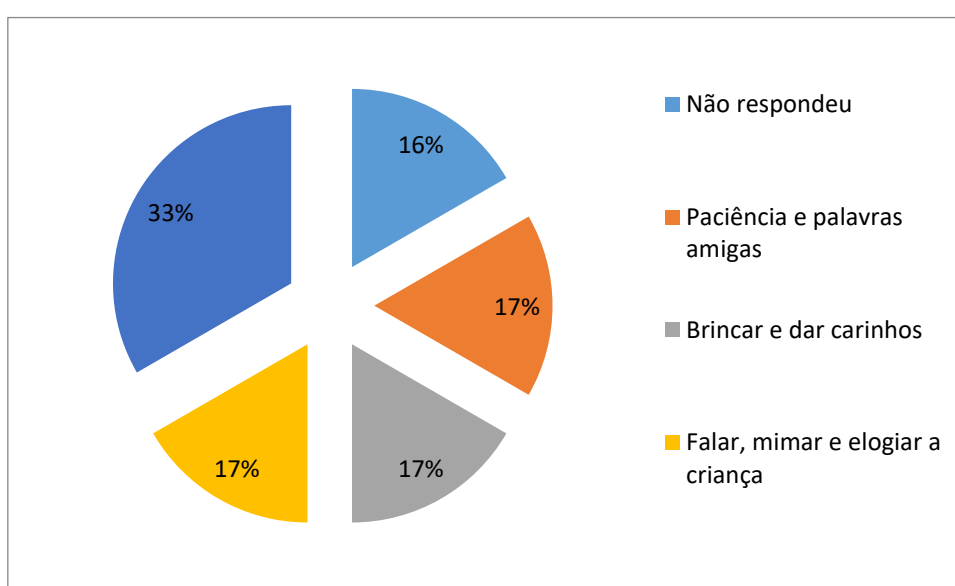


Gráfico 22 – Distribuição das respostas relativamente às sugestões para a adaptação a realizar pelos pais

Tal como aconteceu na resposta dada pelos pais, e agora ao analisar o gráfico dos profissionais, constatamos que não são apresentadas desmedidas sugestões, para uma melhor adaptação das crianças, uma vez que a maior parte não respondeu a esta questão. Contudo, apresentam algumas sugestões como a brincadeira, o mimar, o elogiar, o dar carinho e claro a paciência e as palavras amigas. Contudo, não apresentam nenhuma solução concreta, para a questão formulada.

3. Discussão dos resultados

Findada a apresentação dos resultados obtidos para este estudo, importa agora observá-los e analisá-los, de forma mais detalhada, atendendo ainda ao contexto em que estão inseridos. Para além disto, importa ainda extrair as devidas conclusões, para que a pergunta inicial deste estudo obtenha uma resposta. Salientamos que as conclusões extraídas do mesmo não são generalizáveis, uma vez que estas se reportam apenas para este estudo, neste dado contexto.

Neste seguimento importa ainda referir que o presente estudo permitiu a observação de uma realidade diária, através de um olhar vigilante e cuidadoso, que impulsionou toda esta reflexão.

Desta forma, e partindo da revisão da literatura efetuada para este estudo, podemos afirmar que a creche é um local destinado à educação de crianças pequenas. É um local onde, diariamente, se estabelecem relações educativas de mútua socialização, de comunicação, de aprendizagem. Para além disto, é um local destinado a dar continuidade aos cuidados prestados pela família, onde as necessidades básicas da criança são asseguradas, sejam elas emocionais, relacionais, de descoberta, bem-estar, autoestima, entre outros.

Assim, e face ao contexto observado para o presente estudo, vários são os aspetos que devem ser tomados em linha de conta, pois são fundamentais para este estudo.

Centremo-nos agora no momento de entrega e de recolha da criança, que normalmente é feito pelas mesmas pessoas. Estes momentos são importantes para a criança, pois são momentos de rotina, que transmitem confiança e ainda segurança à criança, para que esta assim possa entender os acontecimentos que lhe estão envoltos. O dia-a-dia de um bebé na creche passa por inúmeros momentos, contudo começa e termina sempre da mesma maneira. Com a sua chegada e com a sua ida. Neste sentido, “ (...) ambos, pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário, ...” (Post & Hohmann, 2011, p. 329). Assim, é importante que os pais e os colaboradores trabalhem em articulação, para que a criança se adapte e esteja integrada o melhor possível.

Relativamente ao comportamento das crianças, e como já foi referido em pontos anteriores, as observações não foram feitas logo no início do ano, por incompatibilidade, o que não permitiu visualizar o comportamento destas quando entraram na creche. Contudo, e face aos dados obtidos através dos inquéritos, podemos perceber que, na sua maioria, o comportamento aquando da chegada e da saída era um comportamento adequado, para crianças tão pequenas. Não choravam para ficar e

também não choravam para ir embora.

Passemos para as questões da adaptação, pois estas são essenciais para as crianças. Como é que esta se processa? Que medidas tomam pais e profissionais para que a adaptação seja a melhor e mais proveitosa? Estas são algumas questões que estiveram patentes neste estudo e que importa referir, pois como vimos, uns demoram menos, outros um pouco mais, isto porque todos somos seres humanos, mas nenhum de nós é igual. E é exatamente o que se passa neste contexto, no que toca à adaptação. Uns choram, outros demonstram resistência perante a alimentação, outros resistência para dormir, ... Tudo isto constitui dificuldades adaptativas, que têm que ser minimizadas, no decorrer do tempo, para que a criança se possa sentir confortável e feliz. Neste sentido, a autora Gabriela Portugal (1998) diz-nos que a adaptação da criança a um novo contexto é um processo débil, no qual, inicialmente, as crianças manifestam diversos comportamentos, como: choro; *stress*; sonos trocados; entre outros. Tais comportamentos sucedem, de acordo com Lezine (1982), pois a criança está permanentemente a ver as mesmas pessoas, os mesmos objetos, o que leva a que esta altere os seus hábitos, por mais pequena que essa mudança possa parecer. Desta forma, não existe uma receita para se tomar um procedimento, para que uma criança se adapte. O procedimento mais importante a tomar é a felicidade da criança, pois a adaptação está intimamente associada à felicidade e ao bem-estar. Uma criança inadaptada a algo é uma criança triste e infeliz. Quando os pais decidem que vão colocar os seus filhos na creche, não tomam essa decisão de ânimo leve, pois elas procuram um lugar onde o seu filho se sinta feliz, onde o seu filho passa brincar, onde possa socializar, onde possa ser feliz. Neste sentido, Tarquino e Spitz (2012), dizem-nos que "(...) a felicidade é influenciada pela nossa capacidade de adaptação (...)" (p.416).

Relativamente à pessoa que recebe a criança, como vimos, pelas respostas dos pais, habitualmente é uma auxiliar, contudo, por vezes, cabe também às educadoras efetuar esse procedimento. Neste sentido, é importante que debruçarmos sobre esta questão, pois se queremos que uma criança se adapte, mais facilmente, inevitavelmente, se esta for sempre recebida pela mesma pessoa, esta vai se adaptar mais facilmente, do que se todos os dias for uma pessoa diferente a recebe-la. Assim, a autora Gabriela Portugal (1998) diz-nos que a adaptação dita "ideal", caso ela realmente exista, é aquela na qual existe a criação de laços de afetividade entre a criança e a pessoa que vai cuidar dela, para além dos pais. Assim, é crucial que a criança nutra um elo de conexão entre os pais, entre a equipa educativa e entre a própria criança.

Assim, a criança pode estar adaptada, contudo Truchis (1988, citado também por Gabriela Portugal, 1998), e como foi referido e observado, em certos dias as

crianças choravam porque não queriam ficar, ou pediam para ficar “mais um pouco”. Toda a boa adaptação passa por fases “mais complicadas”, as quais fazem com que seja difícil para a criança superar a ausência dos pais. Neste sentido, cabe aos pais e aos educadores trabalharem em conjunto, para que assim possam ser desenvolvidas estratégias, que vão ao encontro das necessidades das crianças nesses momentos, para que a organização da vida quotidiana na creche proporcione à criança um imenso bem-estar (Lezine, 1982).

Relativamente às ânsias e à vontade de permanecer na creche, como vimos esta já manifesta vontade, pois no momento já se encontra plenamente integrada. Já conhece os profissionais intervenientes; já conhece os seus colegas; o espaço circundante já não é alheio, pelo contrário, já conhece todos os cantos e recantos da instituição. Por vezes acontece um retrocesso, pois estão ansiosas por chegar e também já pedem para ficar, para permanecer um pouco mais.

Por fim, falta-nos ainda fazer referência às sugestões que possam ajudar a uma melhor adaptação. Como vimos essas sugestões passam, essencialmente, pelo amor, carinho e afeto. Assim, o importante, de acordo com as autoras Couceiro e Madeira (1996, p.7), é que nestas instituições se deve “proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado”. Aqui, não há grandes sugestões, nem muito que se possa dizer, apenas muito que se pode fazer, pois

a infância é um período de desenvolvimento profundo e acelerado. O cérebro passa por várias fases de desenvolvimento e o corpo sofre grandes transformações nos primeiros anos de vida. O bebé progride por etapas cronológicas e sequenciais e todas as dimensões e situações da sua vida contribuem e influenciam a forma como a criança se desenvolve a nível cognitivo, emocional e motor (Mãe-me-quer, 2013, s/p).

Assim, podemos referir que no fundo o mais importante é o bebé. Que a transição se dá a cada dia e não de um dia para o outro e que, sem qualquer sombra de dúvida, o mais importante é as crianças se sentirem felizes com o meio e com o que os rodeia, pois só assim podem viver e serem felizes, dado que

a infância não é uma “adultícia” com limitações, é uma idade própria em que se cresce, desenvolve, aprende, ensina, partilha, defende-se o Eu e vai-se gerindo a pouco e pouco as características da condição humana. (Cordeiro, 2012, p. 24)

Conclusão geral

Para dar como concluído este Relatório Final de Estágio, devemos salientar todo o percurso que este decorreu até chegar a este ponto de suma, de conclusão. Este é como que o fruto de uma casa, que foi pensada, edificada e habitada. Assim foi o percurso deste relatório, pois foi previamente pensado, estruturado e posto em prática, para que o resultado fosse o reflexo de novas conquistas, de novas vitórias, de novas aprendizagens. Contudo, tal só foi passível de ser concretizado fase a todo um percurso que foi travado e conquistado, com altos e baixos, com aventuras e desvaneios, mas essencialmente, com a sensação de missão cumprida. O relatório apresentado é o reflexo da caminhada, do encontro de muitos e distintos alunos, de realidades paralelas, de conhecimentos adquiridos, de práticas, de intervenções.

Para este trabalho, em particular, o essencial foi perceber o modo como se processa a transição do bebé do contexto familiar para o contexto de creche. Com base nesta questão, e para lhe dar uma melhor resposta, procedeu-se a um mês de observação, de registo diário e ainda se procedeu à elaboração de inquéritos, para que assim fosse possível adquirir o máximo de informação.

Neste sentido, é de realçar que os objetivos pretendidos para este estudo, bem como a resposta pretendida para a questão problema, foram alcançados, graças a todo o processo inerente. Este estudo foi passível de ser concretizado, contudo com a limitação de não poder ter sido feito logo no início do ano letivo. Tal feito foi o principal entrave na conclusão deste estudo, pois a maior parte dos bebés já se encontrava devidamente adaptado.

Assim, “É comum pensar-se que para ser educador de infância (...) basta gostar de crianças e ser-se carinhoso” (Portugal, 1998, p.196). Só quem sabe, só quem sente, é que entende que trabalhar com crianças é complexo e exige trabalho e amor. Desta forma, é crucial que no período da adaptação de uma criança a um dado contexto, o educador esteja psicologicamente preparado para o desafio que o espera não ser fácil, uma vez que “(...) a ligação da criança ao educador pode influenciar a sua adaptação socio emocional à creche (...)” (Portugal, p.179). Desta forma, cabe ao educador ser amável, afável e atencioso, tanto com as crianças, como com o pais.

Desta forma, e para que tudo seja conseguido pelo melhor, é necessário que existam ações, afetos, para que assim a criança se sinta segura e protegida. Assim, o educador deve permanecer sempre disponível.

“Uma criança que está triste precisa de sentimentos de proximidade e de ser acarinhada. É importante que o educador tente arranjar alturas especiais para estarem juntos e [encorajar] uma relação mais íntima” (Brazelton, 1988, p. 70).

Assim, é necessário

(...) estimular a confiança da criança e a comunicação, é preciso deixar que as crianças saibam quando os pais partem e voltam ao infantário. Apesar de por vezes um dos pais querer sair depressa e em silêncio enquanto o seu filho está entretido a brincar, é importante que a criança saiba onde a sua mãe ou o seu pai está, em vez de olhar e aperceber-se de que já saiu sem se despedir dele. A longo prazo, para a criança, a dor de ouvir um dos pais dizer "Adeus, até depois da sesta" é menor do que de sentir, de facto, traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem (Post & Hohmann, 2011, p.218).

Bibliografia

- Abramowiz, A., & Wagkop, G. (1995). *Creche: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Alava, M., & Palacios, P. (2000). *Será feliz uma criança no infantário?*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J., & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Aragão, R. O. (2004). *O bebé, o corpo e a linguagem*. Coleção 1ª Infância, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Azevedo, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na creche*. (Dissertação de mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico). Universidade de Aveiro – UA, Aveiro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista da Silva, A. (1998). Crescer na creche – uma reflexão sobre um espaço de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48-50.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação. Um Guia para Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (1998). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes – Um estudo de caso*. Universidade do Minho.
- Brazelton, T. B. (1988). *Dar Atenção à Criança: Para Compreender os Problemas Normais do Crescimento*. Mem Martins: Terramar.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *O método Brazelton – A criança e a higiene* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., Salles, F., & Guimarães, M. (2002) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8.ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6.ª ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, Â. (2010). *A ação social dos bebês: Um estudo etnográfico no contexto da creche* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/11336>.
- Coutinho, S. (2010). *A Adaptação em Creche*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Algarve, Faro.
- D'Antino, F. (1998). *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde* (1.ª ed.). São Paulo: Memnon.
- Davidson, F., & Maguin, P. (1983). *As creches – Realização funcionamento vida e saúde da criança*. Lisboa. Editora Portugueses de Livros Técnicos e Científicos, Lda.
- Davies, J., & Brember, I. (1991). The effects of gender and attendande period on children's adjustment to nursery classes. *British Educational Research Journal*, 17, 73-82.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEB (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Relatório dos Estudos da OCDE* (coord. Teresa Vasconcelos). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Decreto-Lei n.º 316-A/2000, de 7 de dezembro. *Diário da República n.º 282/2000 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 131/84, de 25 de julho. *Diário da República n.º 171/1984 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro. *Diário da República n.º 248/1989 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, R. C., Correia, J. A., & Pereira, M. F. (2011). *A creche como direito à educação: A construção da legitimidade nos discursos das educadoras*.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação*. Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. C. A. (1994). *Interdisciplinaridades: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Felipe, J. (2001). O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In C. Craidy, & G. Kaercher (orgs.), *Educação de*

- Infância: p`ra que te quero?* (pp.27-38). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Filliozat, I. (2000) *As Emoções nos Corações das Crianças: compreender a sua linguagem, risos e choros*. Editora: Pergaminho.
- Formosinho, J., Katz, L., McDellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar: a Construção Social da Moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative. Design in Educational Research*. Acad. Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & McClellan, D. (1999). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. OliveiraFormosinho (org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (2ª ed., pp.11-48). Lisboa: Texto Editora.
- Klein, H. A. & Ballantine, J. H. (1988). The relationship of temperament to adjustment in british infant schools. *The Journal of Social Psychology*, 128, 585-595.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas* (5ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lezine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Tipografia Guerra.
- Lipp, M. (2002). *O Stress do Professor*. S. Paulo: Papyrus.
- Mãe-me-quer. (2013). Obtido de <http://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/desenvolvimento-fase-a-fase/fases-desenvolvimento>.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: revista de educação, 2. Obtido de 18 de maio de 2017 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância. Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna

- Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação* (3.º ed., pp.125-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação* (3ª ed., pp.43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a prática*. Obtido de educ.fc.ul.pt: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte.doc.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167/2011 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em Creche: perspetivas de formação teóricas e práticas*. *Infância e educação: investigações e práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Obtido de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. (2001). *O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos*. Rio Grande do Sul: Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril. *Diário da República n.º 79/2011 – II série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Robalo, F. (2008). *Do projeto curricular de escola ao projeto curricular de turma*. Lisboa: Texto editores.

- Rodrigues, E. (2008). *Feminino & masculino em “morangos com açúcar”*. Análise da construção de género em programas de televisão vistos por crianças. Lisboa: Dissertação de mestrado- Universidade Nova de Lisboa.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*, vol. 2, (pp. 59-86).
- Segurança Social. (2005). *Manual dos processos-chave*. Lisboa: Ministério da Segurança Social.
- Silva, F., (2012). *A importância da família para o processo da aprendizagem escolar*. Pós-Graduação – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro. Obtido de <http://www.slideshare.net/psicanalistasantos/a-importancia-da-familia-para-o-processo-da-aprendizagem-escolar-por-flvia-silveira-da-silva>.
- Tarquínio, C., & Spitz, E. (2012). *Psicologia da Adaptação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, M. (1993). *O professor e a escola, Abordagens Organizacionais*. McGrawHill: Amadora.

Anexos

Anexo 1 – Protocolos de Observação Naturalista – Entrega e recolha

1º Dia de observação – 14 de março de 2016 (momento de entrega)

- Registo iniciado às sete e vinte da manhã
- Adultos presentes – Auxiliares da instituição e pais/familiares das crianças
- (registo efetuado por Joana Fernandes)

Hora	Descrição
7:27	Beatriz – Chegou com a mãe. Foi recebida pela auxiliar Raquel. Não chorou aquando da chegada à instituição. Após a receção ficou a comer, pão sentada no sofá, a ver televisão.
7:30	Núria – Chegou com o pai. Foi recebida pela auxiliar Raquel. Não chorou no momento de entrega. Após chegar sentou-se numa cadeira a ver televisão e a comer pão.
7:30	Yara – Chegou com a mãe. Recebida pela auxiliar Raquel. Não chorou aquando da chegada à instituição. Sentou-se numa cadeira a ver televisão e a comer pão.
7:35	Bruno – Chegou com a mãe. Recebido pela auxiliar Raquel. Não chorou quando chegou à creche. Sentou-se numa cadeira a ver televisão e comeu pão.
7:37	Pedro – Chegou com os pais. Foi recebido pela auxiliar Raquel. Não chorou aquando da chegada à instituição. Após a receção ficou a comer pão, sentado no sofá, a ver televisão.
7:45	Ricardo – Chegou com a mãe. Recebido pela auxiliar Raquel. Não chorou quando chegou à creche. Sentou-se numa cadeira a ver televisão e comeu pão.
7:47	Gil – Chegou com a mãe. Foi recebido pela auxiliar Raquel. Não chorou aquando da chegada à instituição. Após a receção ficou a comer pão, sentado no sofá, a ver televisão.
7:48	Diogo - Chegou com a mãe. Recebido pela auxiliar Raquel. Não chorou quando chegou à creche. Sentou-se numa cadeira a ver televisão e comeu pão.
7:51	Francisca - Chegou com a mãe. Foi recebida pela auxiliar Raquel. Não chorou aquando da chegada à instituição. Após a receção ficou a comer, pão sentada no sofá, a ver televisão.
7:51	Margarida - Chegou com o pai. Foi recebida pela auxiliar Raquel. Não chorou no momento de entrega. Após chegar sentou-se numa cadeira a ver televisão e a comer pão.
7:52	Martim – Chegou com a avó. Chegou com a mãe. Foi recebido pela auxiliar Raquel. Não chorou aquando da chegada à instituição. Após a receção ficou a comer pão, sentado no sofá, a ver televisão.
7:55	Ísis - Chegou com a mãe. Recebida pela auxiliar Raquel. Não chorou aquando da chegada à instituição. Sentou-se numa cadeira a ver televisão e a comer pão.
8:05	Rodrigo – Chegou com o pai. Recebido pela auxiliar Sameiro. Não chorou aquando da chegada à instituição. Após a receção ficou a comer pão, sentado no sofá, a ver televisão.
8:14	Mafalda – Chegou com o pai. Recebida pela auxiliar Sameiro. Não chorou aquando da chegada à instituição. Após a receção ficou a comer pão, sentado no sofá, a ver televisão.

1º Dia de observação – 14 de março de 2016 (momento de recolha)

- Registo iniciado às cinco e meia da tarde
- Adultos presentes – Auxiliares da instituição e pais/familiares das crianças
- (registo efetuado por Joana Fernandes)

Hora	Descrição
17:40	Francisca – Foi embora com a mãe. Foi entregue pela auxiliar Lau. Não chorou aquando desse momento. Quando a mãe chegou estava sentada no sofá a ver televisão.
17:44	Yara – Foi embora com a mãe e o irmão. Foi entregue pela auxiliar Bete. Não chorou para ir embora. Quando a mãe e o irmão chegaram estava sentada na cadeira a ver televisão.
17:45	Matilde – Foi embora com a mãe. Foi entregue pela auxiliar Bete. Não chorou para ir embora, contudo pediu para permanecer um pouco mais para brincar com os amigos.
17:50	Rodrigo – Foi embora com o pai. Foi entregue pela auxiliar Bete. Não chorou para ir embora. Quando o pai chegou estava sentado na cadeira a ver televisão.
17:54	Luana – Foi embora com o pai. Foi entregue pela auxiliar Lau. Não chorou aquando desse momento. Quando o pai chegou estava sentada no sofá a ver televisão.
17:56	Gonçalo e Diogo – Foram embora com o pai. Foram entregues pela auxiliar Lau. Não choraram para ir embora. Quando o pai chegou, os gêmeos estavam sentados nas cadeiras a ver televisão.
17:58	Francisco – Foi embora com a avó. Foi entregue pela auxiliar Bete. Não chorou para ir embora. Quando a avó chegou estava sentado na cadeira a ver televisão.
17:59	Diogo – Foi embora com a mãe. Foi entregue pela auxiliar Bete. Não chorou para ir embora. Quando a mãe chegou estava sentado na cadeira a ver televisão.
18:00	Núria – Foi embora com a avó. Foi entregue pela auxiliar Bete. Não chorou para ir embora, contudo pediu para permanecer um pouco mais para brincar com os amigos.
18:02	Margarida - Foi embora com a mãe. Foi entregue pela auxiliar Bete. Não chorou para ir embora. Quando a mãe chegou estava sentada na cadeira a ver televisão.
18:05	Ricardo - Foi embora com a mãe. Foi entregue pela auxiliar Lau. Não chorou para ir embora. Quando a mãe chegou estava sentado na cadeira a ver televisão.
18:10	Inês - Foi embora com a mãe. Foi entregue pela auxiliar Lau. Não chorou aquando desse momento. Quando a mãe chegou estava sentada no sofá a ver televisão.
18:14	Mafalda - Foi embora com o pai. Foi entregue pela auxiliar Lau. Não chorou aquando desse momento. Quando o pai chegou estava sentada no sofá a ver televisão.
18:20	Filipe - Foi embora com a avó. Foi entregue pela auxiliar Bete. Não chorou para ir embora. Quando a avó chegou estava sentado na cadeira a ver televisão.

Anexo 2 – Informação aos pais

Excelentíssimo(a) Encarregado(a) de Educação/Pai ou mãe

Informo Vossa Excelência que no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, eu, Joana Rita Machado Fernandes, encontro-me presentemente no Centro Social Paroquial de Silvares, a observar o período de entrega e recolha dos educandos com o intuito de recolher dados para a consecução do meu relatório de estágio. Para finalizar o mesmo necessito que me responda às questões que seguidamente apresento, pelo que solicito a sua colaboração.

Agradeço desde já a compreensão e a colaboração que possa prestar.

Silvares, maio de 2016

Cordialmente

Anexo 3 – Inquérito (Pai ou mãe)

Inquérito (Pai ou mãe)¹

Atribuição de n.º ao respondente: _____

Responda às seguintes questões de forma completa. Este inquérito é anónimo pelo que garantimos a confidencialidade dos dados. Agradece-se desde já a colaboração. Obrigada.

Data de resposta: _____

Assinale com um cruz a sua resposta:

Condição em que responde: Pai: Mãe: Outra: Indique qual: _____

Idade da criança neste momento: _____

Início da frequência da creche (ano e mês): _____

Responda no espaço consagrado para o efeito. Se necessitar de mais pode utilizar a parte de trás da folha colocando o n.º da pergunta.

1. Habitualmente quem entregue o seu educando na creche e quem o vai buscar?

2. Que comportamento tem a criança **agora** aquando da chegada a este contexto (creche) e aquando da saída (ex: fica triste, chora, contentente?)

¹ Ou quem substitui os pais nessa função. Pode ser avô ou avó etc.

3. Quando iniciou a frequência da creche **como foi a reação da criança no primeiro dia em que a deixou** na creche?

4. Como procedeu para facilitar a adaptação da criança à creche?

5. Tem conhecimento de como procederam na creche para facilitar essa adaptação? Como acha que fizeram?

6. Quem costuma receber a criança na creche (auxiliar ou educadora)?

7. Considera importante ser sempre a mesma pessoa a ir à creche buscar e/ou entregar a criança? Porquê?

8. A partir de quando notou que a criança estava adaptada à rotina da creche?

9. **Neste momento**, a criança demonstra vontade em permanecer na creche? Porque acha isso?

10. O que sugere que possa ser feito para ajudar à adaptação da criança à creche?

Anexo 4 – Inquérito aos Profissionais

Inquérito aos Profissionais

Atribuição de n.º ao respondente: _____

Responda às seguintes questões de forma completa. Este inquérito é anónimo pelo que garantimos a confidencialidade dos dados. Agradece-se desde já a colaboração. Obrigada.

Data de resposta: _____

Qualidade em que responde: Educador Auxiliar

Responda no espaço consagrado para o efeito. Se necessitar de mais pode utilizar a parte de trás da folha colocando o n.º da pergunta.

1. Habitualmente por quem são entregues as crianças na creche?

2. Que comportamento tem a criança **agora** aquando da chegada a este contexto (creche) e aquando da saída?

3. Quando as crianças iniciam a frequência da creche **como reagem no primeiro dia em que os pais, avós ou outros familiares as deixam** na creche?

4. No primeiro dia de frequência da creche **como reagem as crianças quando as vão buscar?**



5. Como procede para facilitar a adaptação da criança à creche? O que costumam fazer na creche em prol disso mesmo?



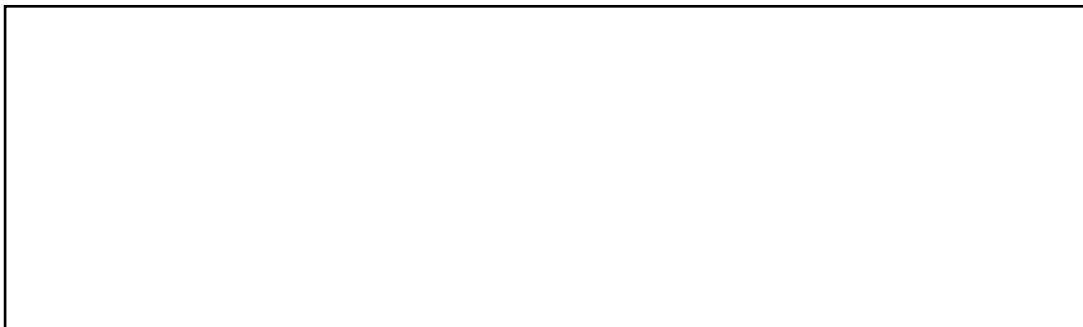
6. Habitualmente que comportamento é que as crianças manifestam após a separação dos pais/familiares?



7. Durante o dia se as crianças ficam instáveis, o que faz para dar resposta às ânsias das crianças?



8. Considera importante ser sempre a mesma pessoa a ir à creche buscar e/ou entregar a criança? Porquê?



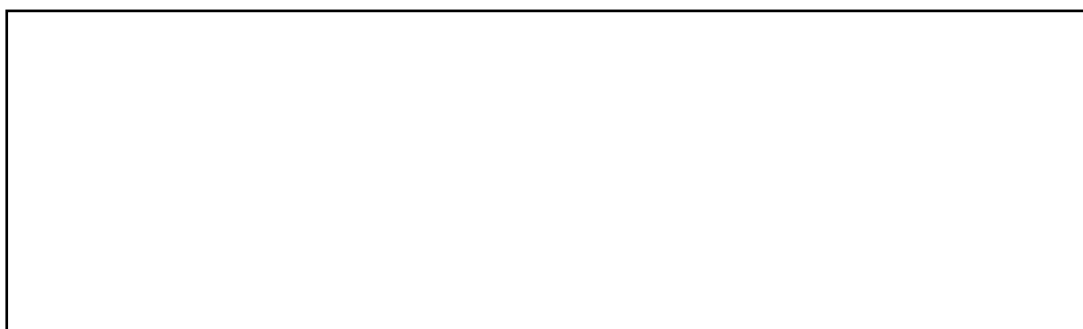
9. A partir de quando é que nota que determinada criança está adaptada à creche?



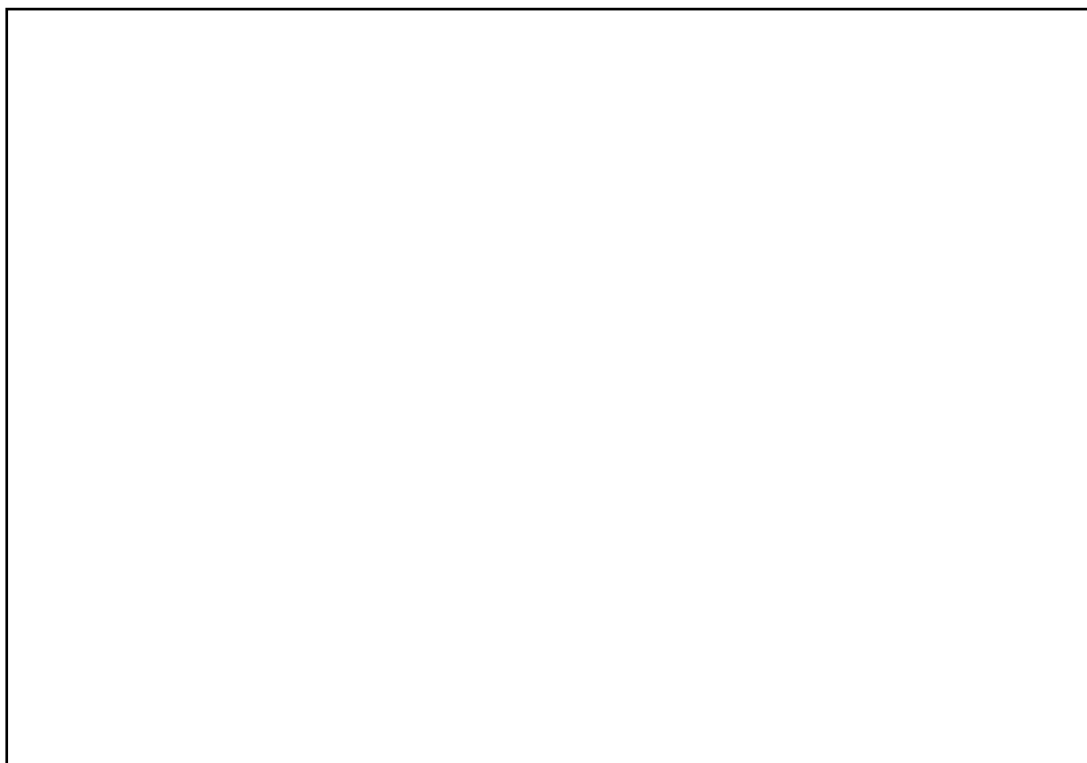
10. **Neste momento**, as crianças demonstram vontade em permanecer na creche? Porque achas isso?



11. O que sugere que possa ser feito para ajudar à adaptação das crianças à creche?



12. Relate uma situação de uma criança que tenha tido muita dificuldade na adaptação e como foi ultrapassada.



13. Há algum conselho a dar aos pais para ajudar na adaptação da criança à creche?

44

