



**Universidade do Algarve**  
**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

# **A Adaptação em Creche**

**Sara Isabel Coutinho**

**Mestrado em Ciências da Educação**  
**Especialização em Educação de Infância**

**Faro**  
**2010**



**Universidade do Algarve**  
**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

# **A Adaptação em Creche**

**Sara Isabel Coutinho**

**Mestrado em Ciências da Educação**  
**Especialização em Educação de Infância**

**Dissertação orientada por Prof. Dra. Maria Emília Monteiro Nabuco**

## Agradecimentos

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Emília Nabuco, pelo seu apoio,  
confiança, orientação e disponibilidade...

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, compreensão  
e por estarem sempre presentes...

Ao Ricardo, pela presença, compreensão, ajuda e incentivo,  
fundamental no desenvolvimento deste projecto...

À educadora que abriu a porta do seu mundo,  
da sua sala, para me deixar entrar...

A todos quantos colaboraram neste estudo (crianças, pais,  
educadora e auxiliares), pela confiança...

A todos os colegas e amigos, pelas palavras de incentivo  
ao longo deste percurso...

A todos os que me ajudaram a atingir este objectivo,  
a minha imensa gratidão...

**“ Vocês dizem: é cansativo estar com crianças.**

**E não há dúvida que têm razão.**

**Depois acrescentam: porque temos de nos pôr ao nível delas, porque  
temos de nos baixar, inclinar, curvar, tornar pequenos.**

**Mas aí vocês estão enganados.**

**O que mais cansa não é isso, o que mais cansa é sermos obrigados  
a elevarmo-nos até à altura dos seus sentimentos.**

**A esticarmo-nos, a alongarmo-nos, a ficar**

**nos bicos dos pés.**

**Para não as magoar.”**

Janusz Korczak (citado em Filliozat,2000,p11)

## Resumo

O presente estudo aborda o tema da adaptação em Creche, tendo como objectivo principal compreender algumas das dificuldades sentidas durante este processo pelos vários intervenientes: as crianças, os pais e os educadores. Pretende também compreender se existem comportamentos facilitadores no processo de adaptação e, em caso afirmativo, quais são. Pretende ainda compreender a influência do ambiente educativo neste processo.

Este trabalho foi elaborado numa sala de Creche de uma IPSS do distrito de Setúbal. A amostra é constituída por oito crianças com idades compreendidas entre os 21 e os 30 meses (à data de início das observações).

No que respeita à metodologia utilizada, foram realizadas observações naturalistas em dois momentos distintos (o segundo dia de frequência da Creche e um mês depois), os pais e os três elementos da equipa de sala responderam a uma entrevista semi-directiva depois de terminadas as observações. Foi ainda aplicada a escala de observação Infant/Toddler Environment Rating Scale para compreender a influência das mudanças no ambiente educativo da Creche durante a integração das crianças. Esta escala foi aplicada também em dois momentos distintos; um no início do ano lectivo, imediatamente antes de começarem a receber as crianças e outro imediatamente após a conclusão de todas as observações naturalistas.

No final deste estudo, após análise e cruzamento de toda a informação obtida na fase de recolha de dados, foi possível concluir que as mudanças no ambiente educativo tiveram uma influência positiva na integração das crianças na sala de Creche e identificaram-se dificuldades sentidas no processo de adaptação, o que permitiu tirar conclusões sobre algumas estratégias facilitadoras desse mesmo processo.

**Palavras-chave:** adaptação, Creche, qualidade, transição, vinculação

## Abstract

The present study approaches the theme of adaptation in Crèche, having as main goal to understand some of the difficulties felt during this process by their actors: children, parents and nursery teachers.

Aim to understand if there are facilitating behaviors in the process of adaptation and, in case there are, what are they. Also intends to understand the influence that educational environment has on this process.

This study was done in a Crèche of a Charity Institution from Setubal district. The sample was made by eight children with ages between twenty one and thirty months old (on the moment observations begun).

What concerns to the used methodology, naturalistic observations were performed in two distinct moments (the second day of frequency in Crèche and a month later), parents and the three elements of the room team answered to a semi-directive interview after the observations were finished. It was also applied the observation scale Infant/Toddler Environment Rating Scale in order to understand the influence of the changes in the educational environment of Crèche during children's integration. This scale was also applied in two distinct moments; one in the beginning of the school year, immediately before starting to receive the children and another immediately after the conclusion of all the naturalistic observations.

In the end of this study, after analysis and crossing all information obtained during the phase of data collection, it was possible to conclude that changes in the educational environment had a positive influence on children's integration in Crèche and were identified difficulties felt in the adaptation process, what allowed to draw conclusions about some facilitating strategies of the same process.

**Keywords:** adaptation, Crèche, quality, transition, attachment

# Índice

1) Introdução .....	1
1.1) Problemática do Estudo.....	2
1.2) Contextualização do estudo.....	3
1.3) A educação e os cuidados para as crianças em Portugal .....	4
1.3.1) As necessidades da Sociedade Industrial.....	9
1.3.2) A situação da educação de infância hoje... ..	10
1.4) Desenvolvimento da criança dos dois aos três anos .....	13
1.4.1) Desenvolvimento cognitivo e da linguagem .....	15
1.4.2) Desenvolvimento físico-motor .....	18
1.4.3) Desenvolvimento sócio-afectivo .....	19
1.4.3.1) A Vinculação .....	22
1.4.3.2) A importância da vinculação nas crianças .....	24
1.4.3.3) A Separação.....	25
1.5) A Família e a Instituição .....	26
1.6) A valência de Creche.....	27
1.6.1) A qualidade do ambiente educativo em Creche .....	29
1.6.1.1) Organização do ambiente físico e social .....	30
1.6.1.2) Organização e gestão do tempo .....	31
1.6.1.3) Prestação de cuidados na Creche.....	32
1.6.1.4) Princípios educativos na Creche .....	32

1.6.1.5) Avaliação da qualidade em Creche .....	34
1.6.1.6) A adaptação em Creche.....	37
1.7) O educador de infância.....	39
1.7.2) Perfil de competências do educador em sala de Creche.....	41
1.7.2) O trabalho com as famílias.....	42
2) Metodologia.....	45
2.1) Procedimento.....	45
2.1.1) Objectivos .....	46
2.1.2) Perguntas de Partida .....	47
2.1.3) Contexto e definição da amostra.....	47
2.1.4) O Acesso à Instituição .....	48
2.1.5) Como se processou o estudo .....	49
2.2) A Sala Verde.....	50
2.2.1) A rotina .....	51
2.2.2) Os espaços.....	53
2.2.2.1) A Sala .....	53
2.2.2.2) O refeitório.....	55
2.2.2.3) O polivalente.....	55
2.2.2.4) O espaço exterior.....	56
2.2.3) O grupo .....	56
2.3) Opções Metodológicas.....	56
2.3.1) Observação naturalista .....	57

2.3.2) Entrevistas orientadas com questões abertas .....	59
2.3.3) Observação para preenchimento da escala Infant /Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition [ITERS-R].....	61
3) Apresentação e Análise dos Resultados .....	64
3.1) Análise das observações feitas às crianças .....	64
3.1.1) Helena.....	65
1ª Observação .....	65
2ª Observação .....	66
Comparação .....	67
3.1.2) Beatriz.....	67
1ª Observação .....	67
2ª Observação .....	68
Comparação .....	69
3.1.3) Sofia.....	70
1ª Observação .....	70
2ª Observação .....	71
Comparação .....	72
3.1.4) Pedro.....	73
1ª Observação .....	73
2ª Observação .....	74
Comparação .....	75
3.1.5) Marta.....	76

1ª Observação .....	76
2ª Observação .....	77
Comparação .....	77
3.1.6) João .....	78
1ª Observação .....	78
2ª Observação .....	79
Comparação .....	80
3.1.7) André .....	81
1ª Observação .....	81
2ª Observação .....	83
Comparação .....	84
3.1.8) Fábio .....	85
1ª Observação .....	85
2ª Observação .....	86
Comparação .....	87
3.2) Análise das entrevistas realizadas aos pais.....	87
3.2.1) Mãe da Helena .....	88
3.2.2) Mãe da Beatriz .....	90
3.2.3) Mãe da Sofia .....	92
3.2.4) Mãe do Pedro.....	95
3.2.5) Mãe da Marta .....	97
3.2.6) Mãe do João .....	99

3.2.7) Mãe do André .....	101
3.2.8) Mãe do Fábio .....	103
3.3) Análise das entrevistas realizadas à equipa educativa .....	105
3.3.1) Educadora A.....	105
3.3.2) Auxiliar B.....	109
3.3.2) Auxiliar C .....	111
3.4) Análise dos resultados obtidos com a escala ITERS-R .....	113
3.4.1) Sub-escala Espaço e Mobiliário.....	113
3.4.2) Sub-escala Rotinas e Cuidados Pessoais.....	114
3.4.3) Sub-escala Escuta e Conversação .....	115
3.4.4) Sub-escala Actividades .....	115
3.4.5) Sub-escala Interacção.....	117
3.4.6) Sub-escala Estrutura do Programa.....	117
3.4.7) Sub-escala Pais e Pessoal .....	118
3.5) Comparação das observações com as entrevistas dos pais.....	120
3.5.1) Helena.....	120
3.5.2) Beatriz.....	122
3.5.3) Sofia.....	123
3.5.4) Pedro.....	125
3.5.5) Marta.....	126
3.5.6) João .....	127
3.5.7) André .....	128

3.5.8) Fábio .....	129
3.5.9.1) Comparação da evolução das crianças observadas por sexo	130
3.5.9.2) Comparação da evolução das crianças observadas considerando a frequência da instituição por irmãos ou familiares .....	133
3.5.9.3) Comparação da evolução das crianças observadas considerando a frequência prévia de uma ama ou Creche .....	134
3.6) Comparação das observações com a entrevista da educadora .....	135
3.7) Comparação das cotações da ITERS-R com a entrevista da educadora .....	138
3.8) Comparação das observações com as entrevistas das auxiliares .....	139
3.9) Comparação das entrevistas da equipa de sala .....	142
4) Conclusões .....	144
4.1) Sumário das conclusões .....	144
4.2) Limitações do estudo .....	149
4.3) Avenidas para novos estudos.....	150
5) Bibliografia .....	151
6) Anexos.....	1
6.1) Anexo A – Pedido à Direcção para acesso à Instituição .....	1
6.2) Anexo B – Pedido de acesso à sala dirigido à educadora responsável ...	2
6.3) Anexo C – Pedido de colaboração para realização de entrevista à educadora.....	3
6.4) Anexo D – Pedido de colaboração para realização de entrevista às auxiliares .....	4

6.5) Anexo E – Pedido de autorização para observação do educando .....	5
6.6) Anexo F – Pedido de colaboração para realização de entrevista aos pais .....	6
6.7) Anexo G - Planta da sala verde .....	7
6.8) Anexo H - Planta do refeitório.....	8
6.9) Anexo I - Planta do espaço polivalente.....	9
6.10) Anexo J - Planta do espaço exterior .....	10
6.11) Anexo L - Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-R) .....	11
6.12) Anexo M - Guião de entrevista aos pais .....	12
6.13) Anexo N - Guião de entrevista à educadora .....	13
6.14) Anexo O - Guião de entrevista às auxiliares.....	14
6.15) Anexo P – Brochura entregue pela educadora aos pais no atendimento inicial .....	15

# Índice de Tabelas

Tabela 1: Perspectivas do desenvolvimento humano .....	14
Tabela 2: Estádios do desenvolvimento psicossocial de Erikson.....	17
Tabela 3: Estádios sequenciais no desenvolvimento da vinculação (Bowlby) ..	23
Tabela 4: Rotina diária da Sala Verde .....	51
Tabela 5: Datas de admissão e de realização das observações .....	59
Tabela 6: Sub-categorização da escala ITERS-R.....	62
Tabela 7: Avaliação da sub-escala Espaço e Mobiliário .....	113
Tabela 8: Avaliação da sub-escala Rotinas de Cuidados Pessoais.....	114
Tabela 9: Avaliação da sub-escala Escuta e Conversação.....	115
Tabela 10: Avaliação da sub-escala Actividades.....	115
Tabela 11: Avaliação da sub-escala Interação .....	117
Tabela 12: Avaliação da sub-escala Estrutura do Programa .....	117
Tabela 13: Avaliação da sub-escala Pais e Pessoal.....	118
Tabela 14: Evolução das crianças considerando a influência da frequência da Instituição por familiares ou irmãos .....	133
Tabela 15: Historial das crianças no que respeita a serviços de atendimento frequentados.....	134
Tabela 16: Historial das crianças no que respeita a serviços de atendimento frequentados (2ª Observação).....	134

# Índice de Figuras

Figura 1: Percepção da criança até aos dois anos acerca das relações humanas.....	21
Figura 2: Percepção da criança a partir dos dois anos acerca das relações humanas.....	21
Figura 3: Gráfico de comparação das cotações obtidas com a ITERS-R .....	119
Figura 4: Dificuldades de adaptação de acordo com o sexo (1ª observação) .....	131
Figura 5: Dificuldades de adaptação de acordo com o sexo (2º observação) .....	132

# 1) Introdução

"As creches surgem como um meio de cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças. Surge, então, uma fase de expansão dos serviços públicos para as crianças e famílias constatando-se a existência e necessidade de centros de acolhimento e educação de crianças muito pequenas como um fenómeno irreversível: cada vez mais os pais colocam as duas crianças nestes estabelecimentos, sendo a educação de um número cada vez maior de crianças realizada fora da família."

Portugal (1998a, p123)

Como afirma Cardona (2000), apesar da educação de infância abranger a primeira (três meses aos três anos) e a segunda infância (três anos aos seis anos), a primeira infância não é incluída na Lei de Bases do Sistema Educativo. O princípio geral da educação pré-escolar é estabelecido na Lei-quadro, publicada pelo Ministério da Educação (1997), que define a educação de infância como sendo "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário".

Portugal (1998a) refere que, apesar da falta de reconhecimento do atendimento à primeira infância por parte do Ministério da Educação, por se começar a compreender a legitimidade da associação da prestação de cuidados à educação desde tenra idade, é agora obrigatório por parte do Ministério do Trabalho e da Segurança Social a existência de uma educadora nas salas desta valência.

É cada vez mais importante que se desenvolvam estudos que possam preencher as lacunas deixadas pela falta de investimento governamental nesta valência, com o objectivo de apoiar os educadores.

## **1.1) Problemática do Estudo**

De acordo com Spodek e Naracho (1998), as Creches não foram criadas com o objectivo de suprir necessidades educacionais. Pelo contrário, revestiam-se de um carácter assistencial, tendo a primeira Creche de que há registo surgido no ano de 1844 em Paris, com a intenção de apoiar as mães a desempenhar funções no mercado de trabalho, reduzir a incidência da mortalidade nesta faixa etária e ensinar às crianças hábitos básicos de higiene. Na altura, as responsabilidades dos educadores estavam ligadas à manutenção da higiene, da alimentação e da segurança das crianças a seu cargo.

Portugal (1998a) refere que, hoje em dia, alguns pais esperam das Creches não só um espaço de cuidados mas também um espaço educativo. A Creche é cada vez mais um espaço de educação, de socialização que proporciona desenvolvimento.

Sendo o período que decorre entre os zero e os três anos de idade correspondente ao período em que o desenvolvimento ocorre mais rapidamente, é fundamental que o atendimento a crianças desta faixa etária as ajude a desenvolver ao máximo as suas capacidades nas várias áreas, sendo para isso necessário um atendimento de qualidade (Portugal, 1998a).

Para Bower (1983), a prestação de um atendimento de qualidade é importante e particularmente significativo em muitos dos momentos da vida da criança. Um desses momentos é o da entrada na Creche, no qual a criança é sujeita a um processo de adaptação.

Este processo deve ser gerido com consciência da importância da forma como decorre a adaptação da criança e de como se poderá facilitar este processo para os vários intervenientes, sendo eles as crianças, os pais e a equipa da sala que recebe as crianças.

Assim, é necessário que os adultos se questionem acerca do que deve ser tido em conta no processo de adaptação de uma criança que frequenta uma sala de Creche pela primeira vez, quer tenha estado em casa com familiares, numa ama ou noutra Creche.

Como questões gerais, surgiram logo no início deste estudo as seguintes interrogações:

- \* Quais as dificuldades mais significativas sentidas pelas crianças, pelos educadores e pela família na adaptação à Creche?
- \* Como se pode ajudar as crianças e os seus pais na etapa de adaptação à Creche?
- \* Qual a influência do ambiente educativo no processo de adaptação?

É em torno da busca de respostas a estas questões que se desenvolve o trabalho que a seguir se apresenta.

## **1.2) Contextualização do estudo**

Este estudo foi realizado numa única sala de Creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Setúbal.

As crianças desta sala tinham idades compreendidas entre os 21 meses e os 30 meses à data do início do estudo, sendo esta coincidente com o início do ano lectivo e a consequente entrada das crianças na sala.

### **1.3) A educação e os cuidados para as crianças em Portugal**

Importa começar por nos referirmos à história da educação de infância em Portugal para compreender a sua evolução e organização hoje em dia.

De acordo com informações disponibilizadas por Cardona (1997) é possível compreender como surgiram e evoluíram os serviços de atendimento à infância ao longo do tempo. A autora divide esta evolução em sete partes, estabelecendo um paralelismo entre períodos de diferentes políticas para a educação de infância e períodos de significativa evolução social e histórica do nosso país. A referida divisão é feita da seguinte forma:

#### **1) Últimas décadas da monarquia (1834-1909):**

As primeiras instituições de atendimento à infância no nosso país surgiram em 1834. Eram estabelecimentos privados que pretendiam dar resposta a questões de ordem social e económica, onde as mulheres pobres deixavam os seus filhos para poderem ir trabalhar. Só mais tarde surgiu a preocupação com as possibilidades deste espaço enquanto espaço educativo, em consequência da evolução da Psicologia na área do desenvolvimento infantil. Esta situação tornou-se mais notória com a Revolução Industrial, tendo havido uma maior mobilização da mão-de-obra feminina. A educação de infância passou a fazer parte do sistema educativo, embora sem concordância acerca de constituir ou não um nível de ensino. O seu objectivo era suprir carências da vida familiar da criança, proporcionando desenvolvimento físico e social.

Porém, como as consequências da Revolução Industrial não foram tão acentuadas como noutros países (ex: França e Inglaterra), todo o desenvolvimento do atendimento à infância foi mais tardio.

## **2) Primeira República (1910-1932):**

João de Barros e João de Deus Ramos fizeram parte do projecto que levou a educação de infância a ser incluída no sistema educativo, passando a ser uma preparação para a escola primária, embora com características distintas. Defenderam também a necessidade de formação dos seus professores.

Em 1911, na vigência da Primeira República, foram publicadas duas leis que regulamentavam vários aspectos relacionados com a formação dos docentes, os objectivos a cumprir, entre outros. Porém, na prática, a sua aplicação foi muito reduzida devido ao estado caótico que se vivia na sociedade portuguesa de então. Prova disso é a criação de somente onze jardins-de-infância no período compreendido entre 1910 e 1926.

Neste período, a influência do modelo escolar fez-se sentir e a educação de infância tinha como objectivo a preparação para a escolarização futura. O movimento republicano priorizou a educação popular como meio de fomentar o desenvolvimento socioeconómico do país. Nesta altura começou também a surgir uma tendência para respeitar a especificidade deste nível de ensino, tendo em conta as características das crianças desta idade.

## **3) Estado Novo (1933-1959):**

A partir de 1933, nas primeiras décadas que se seguiram à criação do Estado Novo, as medidas políticas decretaram o encerramento dos estabelecimentos públicos e focaram-se em fomentar a função educativa da família. Assim, as mães de crianças pequenas deveriam ficar em casa a educá-las e a executar as tarefas caseiras. As instituições que continuavam a funcionar sob a tutela do Estado assumem um carácter assistencial, esquecendo a vertente educativa. A educação passou a ser uma forma de doutrinação, de propagação das ideias do regime, devendo cingir-se ao ensino de

conhecimentos básicos. Qualquer tentativa de modernização era menosprezada, levando a uma desvalorização da vida cultural do país.

O Ministério da Educação deixou de ser responsável pela educação pré-escolar, enquanto outros ministérios direccionavam esforços para a criação de serviços cujo objectivo principal era o de diminuir a mortalidade infantil antes da altura de ingresso no ensino primário. Esta situação verificou-se até 1906 sem que estes serviços tivessem preocupações do foro educacional; limitavam-se a fornecer cuidados e a suprir necessidades básicas da criança.

Na segunda metade dos anos 40 algumas coisas mudaram como consequência da Segunda Guerra Mundial. A influência de organizações internacionais sentiu-se e, com o objectivo de melhorar a qualidade dos serviços prestados para equiparação a outros países, em 1954 surgiram as primeiras duas escolas de formação de educadores.

Este período constituiu um retrocesso na história da educação de infância.

#### **4) Anos 60 (1960-1973):**

Embora neste momento se continuasse a viver sob o regime do Estado Novo, ocorreram algumas mudanças significativas. A entrada das mulheres no mundo do trabalho generalizou-se nos vários níveis sociais. Verificou-se um aumento do processo de migração das aldeias para as cidades e a melhoria das condições de vida levou a que fosse dada uma maior atenção às crianças. A sua sobrevivência e as expectativas em relação ao seu futuro assumem maior importância e, apoiada em teorias da Psicologia, a educação das crianças passa a ser mais valorizada.

Com o aumento da liberdade e a evolução da sociedade, surgiu a necessidade de criar mais instituições de atendimento à infância, havendo um reconhecimento cada vez maior da importância da educação de infância.

Entre outros, estes factores demonstram uma ligação próxima entre o papel social da mulher e a evolução da educação de infância.

Em 1973, um relatório elaborado por um organismo dependente da Previdência e da Assistência Social definiu que as salas de Creche deveriam ser orientadas por enfermeiras, de forma a assegurar os melhores cuidados de saúde e higiene, não sendo de todo considerada a componente educativa.

Em 1971 a educação pré-escolar voltou a fazer parte do sistema educativo nacional, depois de este ter sido alvo de profundas alterações, as quais foram interrompidas devido à Revolução de Abril (no ano de 1974).

### **5) Pós 25 de Abril (1974-1978):**

Neste período acentuou-se a necessidade de criar uma política socioeducativa resultante da articulação dos diferentes serviços responsáveis pela prestação de serviços de atendimento à infância. Além se serem consideradas as características psicológicas da criança, passaram a ser consideradas também as características sociológicas.

Após 1974 foi notório um aumento significativo de instituições de atendimento à infância (jardins de infância e creches) e de formação de educadores de infância. Também nessa altura, a tutela das instituições de atendimento passou a ser partilhada pelo Ministério da Educação (ME) e pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social (MESS), sendo o principal objectivo proporcionar o acesso de toda a população ao ensino pré-escolar, de forma a promover o bem-estar e a desenvolver as capacidades das crianças.

Em 1977 surgiram as Escolas Superiores de Educação (escolas públicas de formação de professores e educadores) e decorreram variados cursos de formação de auxiliares por todo o país.

**6) (1979-1986):**

Durante a evolução social que a sucedeu a Revolução, a escola abriu as portas à comunidade e tentou articular-se com as comunidades, tentando promover a melhoria do contexto sociofamiliar.

Depois da incapacidade de criar uma política resultante da articulação dos diferentes serviços envolvidos na educação de infância e do gradual agravamento das diferenças entre eles, surgiram duas redes oficiais: a rede do Ministério da Educação (ME) e a rede do Ministério do Emprego e da Segurança Social (MESS).

Com a intenção de situar novos equipamentos em locais que deles careciam (comunidades rurais fora dos centros urbanos), em 1978 o número de jardins-de-infância destinados a crianças com mais de três anos tutelados pelo ME sofreu um aumento de sessenta e cinco pontos percentuais a nível nacional.

Já o Ministério do Trabalho e da Segurança Social (MTSS; antigo MESS) manteve a tutela de diversos equipamentos intimamente ligados à educação e à prestação de cuidados de diferentes tipologias, como por exemplo amas, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), estabelecimentos particulares privados ou pertencentes a empresas, entre outros. Estes equipamentos destinam-se a crianças com idades compreendidas entre os três meses e os seis anos e são prestados em horário alargado (função social).

A educação de infância só passou a existir sob tutela pública em 1886, altura em que surgiu a legislação que regulamentava os seus objectivos e a formação de educadores. Já nessa altura, José Augusto Coelho (tido como um pedagogo moderno) defendia que a educação na infância deveria ser agradável e nela deveria estar presente a preocupação de proporcionar à criança conforto, segurança e preparação para a escola primária.

## **7) Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1987 - anos 90):**

No final da década de 80, o MTSS tutelava todos os equipamentos legalizados responsáveis pela prestação de cuidados a crianças com idades inferiores a três anos, organizados da seguinte forma:

- ✦ Creches (públicas e privadas);
- ✦ Amas oficializadas (sector público ou privado);
- ✦ Creches familiares (sector público ou privado).

Com início em 1997, o ME desenvolveu o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, criando um número significativo de jardins-de-infância. Criou também a Lei-quadro da Educação Pré-escolar, a qual define os objectivos deste nível de ensino. Este documento estabelece o papel participativo das famílias e orienta a prática pedagógica dos educadores. Esclarece também as diferenças entres rede pública e rede privada, assumindo o compromisso de assegurar a expansão de jardins da rede pública, possibilitando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar.

A publicação das orientações Curriculares para a educação de infância veio constituir um apoio aos educadores na orientação do seu trabalho.

Neste período assistiu-se a uma valorização da educação pré-escolar como uma pré-escolarização, com a intenção de combater o insucesso escolar.

### **1.3.1) As necessidades da Sociedade Industrial**

Depois da Revolução Industrial, o número de Creches aumentou de forma a tornar possível dar resposta às necessidades sentidas pelas mães recentemente incluídas no mercado de trabalho e que não tinham com quem deixar os seus filhos no seu horário de trabalho (Cardona, 1997).

Depois da segunda guerra mundial, o crescimento da indústria e o aumento da população trouxeram novas possibilidades de emprego para as mulheres. Além disso, com as mudanças na concepção do que deveria ser a educação das crianças (passando esta a incluir uma maior exigência e vontade no prolongamento da frequência escolar - o que por si exigia gastos superiores), o aumento da vontade de melhorar as condições de vida, a criação da possibilidade de mobilidade social ou a simples vontade de poder fazer face à vontade de consumo acabaram por incentivar a saída das mulheres para o mercado de trabalho externo ao meio familiar.

Segundo Vasconcelos (2000), a razão social da existência e proliferação da educação pré-escolar está directamente relacionada com o fenómeno da industrialização e com as suas consequências, sendo algumas delas a urbanização, a migração para os pólos urbanos e a procura de trabalho fora de casa para mães que sempre se ocuparam somente da casa e dos filhos.

As alterações no funcionamento e estrutura das famílias portuguesas têm acontecido rapidamente, o que implica inevitáveis mudanças nas respostas de atendimento educativo e social. As famílias numerosas deram lugar a famílias mais reduzidas, geralmente constituídas somente pelo seu núcleo de familiares directos. Também a quantidade de famílias monoparentais continua a aumentar o que levanta dificuldades às políticas de cariz educativo e de cariz social.

### **1.3.2) A situação da educação de infância hoje...**

Citando Urra (2007), hoje em dia, alguns pais sentem-se culpabilizados pela falta de tempo de que dispõem para cumprir a sua tarefa educativa, uma vez que a vida em sociedade imprime na vida de cada um factores dificultadores,

tal como a falta de tempo, a desadequação de horários, a necessidade de formação contínua, o esforço contínuo para a manutenção do emprego ou o desmoronar de muitas relações conjugais.

Biasutti (1975) atribui à emancipação feminina a inevitabilidade da redução do tempo de que as mães dispõem para os filhos. Uma das consequências que surgiu do facto de ambos os pais estarem incluídos no mercado de trabalho foi uma evolução da sociedade que implicou uma significativa alteração de valores e das formas de pensar que levam, inevitavelmente, a outras consequências.

Este autor afirma ainda que se assiste diariamente na nossa sociedade a um isolamento social e a um crescente individualismo, bem como a uma cada vez mais frequente desagregação da família. Esta última situação ocorre devido a divórcios, migração em busca de emprego (de um só elemento, dos adultos ou de toda a família), entre outros.

Opinião semelhante é expressa em publicação da Fundação Maria Ulrich (1997), que refere ainda a progressiva nuclearização da família, bem como o aumento de indivíduos isolados e de famílias monoparentais como uma nova tendência que acarreta também grandes alterações na sociedade portuguesa, alterando o papel tradicionalmente desempenhado pela família.

Hoje em dia, é difícil para a maioria das famílias conseguir fazer face às necessidades económicas diárias se os seus elementos não tiverem um emprego fora de casa que lhes permita ter um rendimento fixo. Para que seja possível ter um emprego, quando não existe a possibilidade de ter apoio por parte de familiares (por exemplo, os avós da criança), as famílias vêm-se obrigadas a recorrer a serviços de atendimento à infância.

Segundo Portugal (2004), assiste-se a um aumento do número de Creches, sobretudo nas zonas de maior crescimento populacional, e a uma crescente preocupação com a qualidade dos serviços prestados. O principal objectivo da Creche já não é visto como sendo somente a saúde e a alimentação; é agora atribuída importância à educação, levando à obrigatoriedade de um educador nas creches.

De acordo com informações da APEI (sd), hoje em dia, as crianças dos três meses aos três anos de idade que frequentem instituições de atendimento à infância tutelados pelo MTSS, encontram-se necessariamente incluídas numa das seguintes vertentes:

- \* Amas formalizadas (formadas e licenciadas pelos Centros Regionais de Segurança Social);
- \* Creches familiares (grupo de amas, em número compreendido entre doze e vinte, próximas geograficamente, enquadradas técnica e financeiramente pelos centros Regionais de Segurança Social do MTSS, estando cinco ou seis crianças a cargo de cada adulto);
- \* Creches (resposta de âmbito socioeducativo para crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos).

Segundo relatório elaborado por OCDE (1997), existe um aumento do interesse em torno dos serviços de atendimento para crianças dos três meses aos três anos. É também referido no mesmo relatório a necessidade de um maior investimento governamental na expansão desta resposta social e na busca pela qualidade dos serviços prestados.

De acordo com dados da Carta Social (2006), entre o ano de 1998 e o ano de 2006 houve um aumento do número de Creches de 35,4%. A Creche é uma

resposta social que tem um nível de utilização de 93,8%. Existe outra resposta possível para crianças desta idade: as amas. Segundo dados do documento atrás referido, os distritos de Bragança (25,8%), de Setúbal e Santarém (21,8%) e do Porto (12%) são os que apresentam valores mais elevados de permanência de crianças em amas.

#### **1.4) Desenvolvimento da criança dos dois aos três anos**

Papalia, Olds & Feldman (2001) fazem referência à mudança drástica da forma como os adultos vêem e estudam a criança desde o início do estudo da infância. Os primeiros estudos que surgiram, por volta de 1780, eram biografias em que se relatavam os comportamentos dos bebés até à exaustão. Darwin, ao publicar uma biografia do seu filho, deu credibilidade a estas investigações.

No século XVIII e XIX outras tendências surgiram e tentaram estudar a influência da natureza e da educação no desenvolvimento das crianças. Devido à conjuntura social de então e ao aparecimento de mão-de-obra barata, as crianças deixaram de passar tanto tempo a trabalhar e puderam passar mais tempo nas escolas. Por esta altura, uma ciência recentemente surgida (a Psicologia) defendia a possibilidade de um adulto poder compreender-se melhor se se soubesse o que o havia influenciado na infância. Com o tempo, outras teorias foram surgindo e nomes como John Locke, Stanley Hall, Alfred Binet, Maria Montessori, John Watson e Arnold Gesell desenvolveram teorias que foram mais tarde comprovadas, contestadas ou melhoradas.

Papalia, Olds & Feldman (2001) apontam cinco perspectivas do desenvolvimento infantil, todas sustentadas por diferentes teóricos, atribuindo

a cada uma delas uma importância fulcral relacionada com diferentes factores. Estes factores são tidos como indispensáveis para que ocorra o desenvolvimento do indivíduo.

<b>Perspectiva</b>	<b>Teorias associadas</b>	<b>Defensores da teoria</b>	<b>Crenças básicas</b>
Psicanalítica	Psicossexual	Freud	Impulsos inconscientes pautam o comportamento
	Psicossocial	Erikson	Influência da sociedade e desenvolvimento da personalidade através de crises
	Relacional	Miller	Relações emocionais na base do desenvolvimento da personalidade
Aprendizagem	Comportamentalismo ou teoria da aprendizagem clássica	Pavlov Skinner Watson	O meio como controlador do comportamento; as pessoas só reagem ao meio
	Aprendizagem social	Bandura	O sujeito é activo na aprendizagem e as crianças aprendem em contexto social, com modelos
Cognitiva	Cognitiva de estádios	Piaget	O pensamento muda qualitativamente com a idade. O sujeito tem papel activo e inicia o desenvolvimento
Etológica	Vinculação	Bowlby Ainsworth	Existência de mecanismos adaptativos de sobrevivência; a predisposição para a aprendizagem e as bases biológicas e evolucionistas do comportamento são importantes
Contextual	Sociocultural	Vigotsky	Influência significativa do contexto sociocultural no desenvolvimento

**Tabela 1: Perspectivas do desenvolvimento humano**

Hoje em dia, as principais diferenças entre os argumentos justificativos das diferentes teorias baseiam-se nos seguintes aspectos:

- ✘ Papel activo ou passivo da criança na sua própria aprendizagem;
- ✘ Possibilidade de caracterizar o desenvolvimento por estádios ou não;
- ✘ Influência maior no desenvolvimento ser proveniente do factor hereditariedade ou do meio e da experiência.

O meio e a percepção que temos dele, segundo Papalia, Olds & Feldman (2001), estão intimamente ligados com as competências motoras e com o célere desenvolvimento cerebral. Assim, para que seja possível caracterizar o desenvolvimento de uma criança, é feita uma categorização das várias áreas do desenvolvimento, sendo estas divididas da seguinte forma:

- ✦ Desenvolvimento cognitivo e da linguagem;
- ✦ Desenvolvimento físico-motor;
- ✦ Desenvolvimento sócio-afectivo.

Em qualquer um destes aspectos, conforme afirma Woolfolk (2000), existem princípios gerais com os quais quase todos os teóricos da área estão de acordo. Um desses princípios é, por exemplo, a ideia de que existem diferentes ritmos de desenvolvimento, embora este ocorra de forma relativamente ordenada e gradual.

#### **1.4.1) Desenvolvimento cognitivo e da linguagem**

De acordo com Lourenço (2002a), o período de tempo que medeia entre o nascimento e os três anos é provavelmente o mais significativo no que respeita ao desenvolvimento cognitivo, sendo desenvolvidas nesta altura competências que constituirão o início de aquisições futuras e fundamentais.

Vários teóricos estudaram esta fase do desenvolvimento. Dois dos teóricos de referência são Piaget e Vigotsky.

**Piaget**, um psicólogo suíço, construiu uma explicação para a forma como ocorre o desenvolvimento do pensamento desde a nascença até à idade adulta (Woolfolk, 2000). Defende que esta evolução acontece com base em quatro factores, sendo eles:

\* **Maturação** (baseado na biologia do corpo humano, geneticamente programado para evoluir com o tempo);

\* **Actividade** (com a maturação física surge a possibilidade de agir sobre o ambiente e aprender com ele);

\* **Experiências sociais** (a interacção social leva-nos a aprender com os outros e a construir os nossos saberes com base em conceitos já descobertos);

\* **Equilibração** (busca de estabilidade através de organização e adaptação – referido em seguida).

De acordo com o mesmo autor, definiu ainda duas tendências básicas de pensamento envolvidas na equilibração: a **organização** (análise e reordenação de pensamentos de forma coerente) e a **adaptação** (ajuste ao ambiente que envolve o sujeito). Por sua vez, a adaptação inclui o processo de assimilação e o de acomodação. A **assimilação** acontece quando o sujeito usa o que sabe para responder a uma situação nova e a **acomodação** surge quando o sujeito é obrigada a alterar os conhecimentos que tem para conseguir dar resposta a uma situação nova.

Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. O estágio que diz respeito às crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos é o **pré-operacional**, caracterizado pelo desenvolvimento do uso da linguagem, pelo pensamento simbólico, pela dificuldade de adoptar o ponto de vista de outrem (egocentrismo, o qual não deve ser confundido com egoísmo) e a incapacidade de elaborar o pensamento reversível (i.e., pensar na ordem inversa à ordem real dos acontecimentos).

Woolfolk (2000) explica que **Erik Erikson** colocou a ênfase da sua teoria do desenvolvimento na relação do meio com o indivíduo, respeitando estádios,

cada um com as suas dificuldades, conquistas e riscos específicos, sendo que a forma como se vivencia cada um deles, influencia grandemente as vivências do seguinte. Em cada estágio existe assim uma crise evolutiva, especificadas na tabela 2.

Estádio	Conflito	Idades
1	Confiança básica versus desconfiança básica	0 aos 12-18 meses
2	Autonomia versus vergonha / dúvida	18 meses aos 3 anos
3	Iniciativa versus culpa	3 aos 6 anos
4	Esforço versus inferioridade	6 aos 12 anos
5	Identidade versus confusão de papéis	Adolescência
6	Intimidade versus isolamento	Maioridade jovem
7	Produtividade versus estagnação	Meia-idade
8	Integridade do Ego versus desespero	Velhice

Tabela 2: Estádios do desenvolvimento psicossocial de Erikson

O segundo estágio de Erikson é o início do controle da auto-confiança. Nesta altura as crianças começam a ser mais autónomas e, para Erikson, se a crise deste estágio não for bem resolvida pela criança, ela poderá nunca adquirir a confiança de que precisam para a sua vida futura.

Papalia (2001) refere a **aquisição da linguagem** como elemento fundamental para a ocorrência do desenvolvimento cognitivo, sendo também explicada por diferentes teorias. Uma afirmam que as crianças aprendem por mera imitação do adulto, outras defendem que produzem vocalizações originais.

Woolfolk (2000) refere que existe a probabilidade de factores biológicos e experienciais terem influência no desenvolvimento da linguagem. A linguagem desenvolve-se conforme a criança desenvolve outras capacidades cognitivas,

procurando atribuir sentido ao que ouve e estabelecer regras para melhor compreender e para melhor se fazer entender.

Cerca de quatro meses depois da criança dizer a primeira palavra, o seu vocabulário passa a ser constituído por cerca de dez palavras. Aos vinte meses de idade já conhece cerca de cinquenta palavras. Surgem então as **holófrases** (palavras simples que representam ideias complexas), a tendência para a **superextensão** (ex: chamar cão a todos os animais porque não sabe os nomes) e para a **subextensão** (ex: utilizar a palavra cão como identificadora de um cão específico; todos os outros não são chamados assim).

As **primeiras frases** surgem por volta dos dezoito meses, geralmente constituídas por duas palavras (ex: “Livro papá” para exprimir que o livro pertence ao pai) e mais tarde começa a **aprendizagem da gramática** (construção das variações em género, número e sexo, conjugações verbais, entre outras).

Nesta fase a criança mostra prazer em brincar com a linguagem (lengalengas, trava-línguas, etc.) e passa facilmente de um vocabulário de duzentas para aproximadamente duas mil palavras.

### **1.4.2) Desenvolvimento físico-motor**

As habilidades motoras de uma criança melhoram logo a partir do nascimento. Até aos três anos, a criança aprende a caminhar e a correr, a pegar nas coisas, a segurá-las e a empilhá-las.

Woorfolk (2000) explica que nesta fase os músculos ficam mais fortes, a capacidade de se manterem em equilíbrio é melhorada e o centro de gravidade é ajustado, passando a ser mais fácil para a criança pular, correr e

trepar. Estas habilidades desenvolvem-se normalmente se a criança estiver envolvida em oportunidades de brincadeira.

Quanto à motricidade fina, desenvolve-se também naturalmente com a acção sobre os objectos e capacidades mais complexas começam a surgir (como por exemplo abotoar botões), ao mesmo tempo que a criança começa a definir a lateralidade.

### **1.4.3) Desenvolvimento sócio-afectivo**

É nos primeiros anos de vida que as crianças começam a estabelecer as primeiras relações sociais. São levadas progressivamente a tomar consciência da sua identidade e, por outro lado, do respeito, consideração e solidariedade pelo outro.

As crianças não se desenvolvem somente no que respeita a tamanho e pensamento; também as relações com os outros indivíduos estão em permanente evolução. Para Gleitmann (1999), no princípio da sua vida, o meio social de um bebé está geralmente centrado numa pessoa, sendo que essa pessoa é (na grande maioria dos casos) a mãe. Com o passar do tempo, conforme a criança cresce, o seu meio social expande-se rapidamente e dele passa a fazer parte o pai, os restantes membros da família e, mais tarde, os amigos da Creche ou escola.

O desenvolvimento social começa a partir do primeiro vínculo estabelecido pelo bebé com a pessoa que lhe presta os cuidados básicos: a vinculação.

Para David (1970) a criança com dois anos de idade tem uma grande dependência da mãe ao nível afectivo. Começa a compreender cada vez melhor a oralidade, verificando-se uma evolução significativa da capacidade de comunicação e adquire um maior domínio ao nível da motricidade,

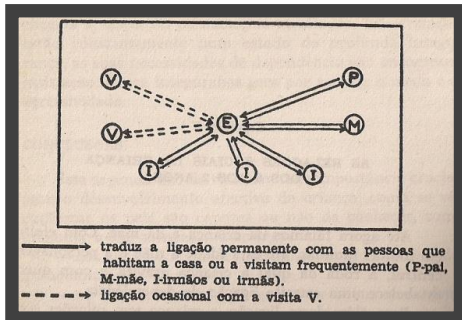
surgindo uma necessidade crescente de autonomia. Mostra gosto pelo contacto físico, usa o choro com frequência como protesto por não obter o que pretende e procura constantemente sinais do amor materno (sorrisos, gestos, palavras, entre outros). Vive constantemente a explorar e a experimentar, dois processos-chave para a sua aprendizagem.

Também nesta idade a quantidade de relações sociais que a criança estabelece começam a aumentar bastante. Após um eventual primeiro momento de timidez no contacto com estranhos, acaba por entregar-se com maior facilidade à brincadeira com alguém que acaba de conhecer. Nesta altura surgem as interacções entre pares e as actividades conjuntas em preterimento de actividades distintas que decorrem em paralelo (David, 1970). A criança socializa-se espontaneamente quando acumulou suficiente segurança afectiva.

A criança relaciona-se com os outros regendo-se por regras e normas que lhe foram comunicadas. Segundo Lourenço (2002B), Kohlberg define que uma criança com dois anos de idade se encontra num nível pré-convencional da moralidade. Nesta fase, a criança aceita as regras por obrigação, por serem impostas pelo exterior. Só quando começa a compreendê-las e a atribuir-lhes sentido é que começa a apropriar-se delas e a respeitá-las por vontade e iniciativa própria.

Nesta fase torna-se mais visível o amor que sente pelos pais e começa a mostrar sentimentos em relação a si mesma e a desenvolver a auto-estima, como reflexo do que os outros demonstram por ela. Sente amor por si se ela se sentir amada e rejeita-se se não se sentir querida (Mantoy, 1975).

Até atingir os dois anos de idade, a criança julga que as relações entre as pessoas são simples e não se apercebe que as pessoas se relacionam umas com as outras e não somente consigo (devido ao egocentrismo).



David (1970) esquematiza a percepção das relações pela criança de acordo com a figura ao lado.

Figura 1: Percepção da criança até aos dois anos acerca das relações humanas

A partir dos dois anos, começa a interiorizar que além da relação que mantém consigo, os adultos que a rodeiam mantêm relações entre si e com outros indivíduos que não conhece, passando então a compreensão da criança acerca das relações a poder ser representada de acordo com a figura 2.

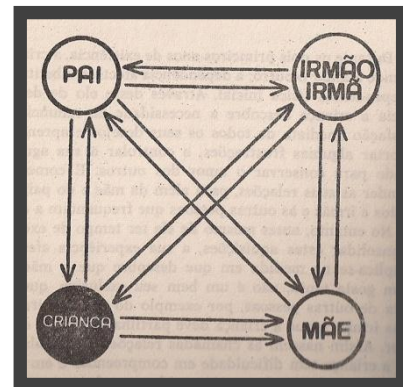


Figura 2: Percepção da criança a partir dos dois anos acerca das relações humanas

A vivência familiar ajuda a criança a aprender a viver em sociedade. Um dos papéis fundamentais da família é o de proporcionar todas as experiências possíveis, sem deixar que estas tomem proporções que se venham a tornar um impedimento ao seu futuro. Resumindo, deve proporcionar à criança um meio físico e psicológico estável, além de seguro.

A família é o meio natural da criança e a sua influência é significativa nos vários domínios de desenvolvimento da criança.

### **1.4.3.1) A Vinculação**

Esta expressão, utilizada pela primeira vez em 1958 por Bowlby, define um laço afectivo. Este laço é, geralmente, estabelecido entre o bebé e a mãe, a qual representa na maioria dos casos o adulto que lhe é mais próximo, que o consola, alimenta e cuida dele. Para Dunn (1977), a vinculação não é estabelecida com quem só satisfaz as necessidades básicas do bebé, mas sim com quem também cria uma interacção significativa e recíproca.

Por uma questão de simplificação, passamos a referir sempre a figura de vinculação como sendo a "mãe", independentemente de em alguns casos serem outras pessoas (tal como o pai, avós, outros familiares, amigos, entre outros), uma vez que geralmente é a mãe que acalma os momentos de angústia, trata da criança suprimindo as suas necessidades e envolve-se com ela numa profunda interacção (Dunn, 1977).

David (1970) também refere que a mãe é (na maioria dos casos) a figura central na vida da criança, embora também estabeleça relação com outros familiares, tal como o pai e os irmãos ou irmãs.

Gleitmann (1999) refere o trabalho realizado nesta área por John Bowlby, o qual sugeriu que a vinculação é resultado das tendências inatas que as crianças têm quando nascem e que as leva a procurar a proximidade com um adulto. Bowlby refere também que a vinculação tem duas facetas, podendo ser explicadas da seguinte forma:

- \* Faceta positiva: assenta no visível prazer que o bebé sente com a presença da mãe e ao interagir com ela;
- \* Faceta negativa: existente devido ao receio inato que o bebé sente perante o desconhecido, relacionado com o instinto de sobrevivência.

Além destas duas facetas são propostos por Bowlby quatro estádios caracterizadores do processo de vinculação. Tal como sucede com outras teorias, também esta levanta algumas questões.

Estádio	Idade	Características
1	0 aos 3 meses	* Responsividade social indiscriminada (a criança tem padrões de interacção indiferenciados)
2	3 aos 6 meses	* Responsividade social discriminada (a criança tem padrões de interacção diferenciados; diferencia cada vez mais a mãe)
3	7 meses	* Procura activa da proximidade física das figuras de vinculação
4	2/3 anos	* Tentativa de alterar os comportamentos da mãe de acordo com a sua vontade.

Tabela 3: Estádios sequenciais no desenvolvimento da vinculação (Bowlby)

Depois dos três anos de idade, a criança tem mais facilidade em ficar afastada temporariamente da mãe, o que leva a crer que poderá ocorrer nesta altura a superação de um marco maturacional (Portugal, 1998a).

Gleitmann (1999) afirma que existem sinais que indicam que a vinculação estabelecida com a figura paterna é distinta da estabelecida com a figura materna. Enquanto os pais se envolvem mais com as crianças em actividades físicas, as mães atribuem mais importância a brincadeiras calmas e a interacção oral. Assim, acontece com frequência que a mãe seja o elemento a quem a criança recorre para obter conforto, enquanto o pai é a quem recorre quando pretende brincadeira.

Para David (1970), o pai ocupa um lugar de destaque, proporcional à sua interacção e envolvimento com a criança. Um maior envolvimento leva a que a criança estabeleça uma relação mais próxima com a figura paterna. A forma como esta relação é estabelecida está de acordo com a vontade e disponibilidade do pai (disponibilidade temporal, motora, geográfica, etc.).

Estudos de Ainsworth (1978) e de Bowlby (1969) são citados por Hohmann & Weikart (1997). Nestes estudos foram abordadas as ligações afectivas de vinculação, através das quais a criança fica ligada a uma pessoa significativa. Esta ligação tem influência no desenvolvimento da personalidade da criança, verificando-se mais tarde em aspectos como a capacidade de sentir empatia, a simpatia e a capacidade de resolução de problemas.

Papalia, Olds & Feldman (2000) define a vinculação como sendo uma relação emocional recíproca entre a criança e a figura parental, contribuindo ambos para a qualidade da relação. A vinculação tem um carácter adaptativo para a criança e deixa-a tranquila quanto à satisfação das suas necessidades. A longo prazo, quanto mais segura for a vinculação ao adulto, mais fácil é para a criança tornar-se independente e relacionar-se com os outros.

O mesmo autor refere um marco nos estudos sobre padrões de vinculação: a **Situação Estranha**, um estudo laboratorial de Mary Ainsworth, elaborado para avaliar os padrões de vinculação entre a criança (dos 10 aos 24 meses de idade) e um adulto. Este estudo é contestado por alguns autores por ser realizado num meio artificial. Consiste em estudar a reacção da criança ao ser sujeita a oito episódios, cuja duração total não excede os trinta minutos, episódios estes em que a criança é separada da mãe e reunida com a mãe e com um estranho em diferentes situações.

### **1.4.3.2) A importância da vinculação nas crianças**

A família desempenha um papel primordial no desenvolvimento da criança enquanto indivíduo. Os primeiros vínculos, as experiências de socialização, o apego às figuras parentais são muito importantes na definição da personalidade de um indivíduo, influenciando a forma como se desenvolve.

A criança não deve ser constantemente sujeita a situações que ponham em causa a confiança que sente pelas figuras de apego; afecta a sua confiança, a auto-estima e a autonomia.

A vinculação da criança é um processo gradual e é considerado um elemento essencial no desenvolvimento afectivo e social da criança (Portugal, 1998a). É um fenómeno de tal forma necessário ao bebé que se torna comparável às necessidades básicas (respiração, alimentação, entre outros).

### **1.4.3.3) A Separação**

Quando ocorre separação entre uma criança e a sua figura de vinculação existe uma consequência inevitável: angústia. Por volta dos oito meses de idade a criança já identificou a figura de vinculação, ficando inquieto e a chorar quando a vê ir embora (Gleitmann, 1999). Porém, de acordo com Dunn (1977), o nível de angústia demonstrado pela criança varia de acordo com a sua idade, com a forma como se separa da figura de vinculação (por exemplo, se o adulto sai sem que a criança veja) e com a familiarização que a criança tem com a situação. Apesar de nem todas as crianças mostrarem sinais evidentes de angústia na separação, a existência do apego não é discutível e é comprovada pela alegria demonstrada no reencontro.

A separação constitui um trauma e as crianças muito dificilmente são capazes de a aceitar ou compreender, por muitas explicações lógicas e convincentes que lhes sejam dadas (Berger, 1998).

## **1.5) A Família e a Instituição**

Os jardins-de-infância, tal como refere Brazelton (2004a), são um importante gerador das normas pelas quais a criança se rege. As normas são, na sua grande maioria, criadas para colmatar de forma justa limites impostos pelos materiais e diferentes necessidades de cada criança, muitas vezes não conjugáveis. Estas normas proporcionam à criança a oportunidade da procura do equilíbrio entre as necessidades dos outros e as suas próprias necessidades. A criança acaba por modelar o seu comportamento de forma a envolver-se nas actividades do grupo e aprende a viver em sociedade.

A família e a instituição constituem dois contextos sociais próximos da criança, contribuindo significativamente para a sua educação. É assim indispensável a existência de boa relação entre os contextos (Ministério da Educação, 1997). A Creche deverá proporcionar às crianças as condições de que necessita para, dando continuidade ao trabalho feito pela família e sendo coerente nesse trabalho, favorecer ao máximo o seu desenvolvimento.

As relações escola-família são uma parte fundamental do dia-a-dia dos adultos e das crianças e representam uma forma de as crianças começarem a compreender a realidade social. (Silva, 2007)

De acordo com Homem (2002), a abordagem da ligação escola-família é cada vez mais pertinente. Tem sido objecto de vários estudos justificados principalmente pela presente legislação, a qual inclui as famílias cada vez mais na vida escolar.

Enquanto antes todo o poder de decisão e de intervenção pedagógica dizia respeito exclusivamente à escola e a intervenção dos pais podia ser interpretada como intromissão, agora, com as mudanças organizacionais, familiares e culturais, a participação das famílias é uma constante. Porém,

com a alteração do esquema tradicional da vida familiar, as escolas vêm-se a braços com responsabilidades educativas que eram tradicionalmente familiares. Assiste-se a uma sobre-responsabilização das instituições escolares pela educação das crianças.

O mesmo autor refere que não se deve esquecer que a família é a primeira responsável pela formação do indivíduo como pessoa, devendo proporcionar um ambiente em que a criança possa compreender valores, atitudes e papéis sociais. Afirma que no caso do jardim-de-infância, este acaba por ser um espaço facilitador para a ligação com a família, em parte devido à importância dada aos aspectos afectivos e relacionais e à idade das crianças. Na situação específica das IPSS, a ligação escola-família pode ser vista como mais fácil. Por ser um estabelecimento educativo com maior autonomia relativamente a programas curriculares, dispõe de maior flexibilidade, o que permite incluir as famílias na rotina. Os seus horários alargados de atendimento também acabam por facilitar o contacto com as famílias e a existência de funcionários residentes na zona de implantação da instituição podem gerar uma melhor compreensão das necessidades do público a quem presta serviço. Todos estes factores são entendidos como prováveis facilitadores da relação escola-família por Homem (2002).

### **1.6) A valência de Creche**

“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)

Para Formosinho, Katz, McDellan & Lino (2006), o processo de desenvolvimento que leva um indivíduo a tornar-se pessoa é moroso e tem profundas bases nas vivências da infância. A Creche representa um meio excepcional para que a criança se aproprie de meios de socialização. Permite também um acompanhamento por parte de profissionais que poderão identificar e ajudar a superar eventuais dificuldades que a criança possa sentir.

Como refere Alava & Palacios (2000), a Creche tem uma importância social significativa. Entre outras, tem a tarefa educativa de compensar as desigualdades existentes entre crianças de diferentes origens sociais, cuja riqueza ao nível dos estímulos é variável. Deverá assim tentar colmatar eventuais carências neste campo e uniformizar as oportunidades das crianças. É também muito importante ter em consideração que a criança é um ser activo e que na idade de frequência da Creche a actividade é indispensável, sendo que a sua privação compromete o desenvolvimento da criança ao nível global (uma vez que todas as acções da criança a ajudam a desenvolver-se em várias áreas e através da curiosidade em explorar a criança vai construindo as suas estruturas mentais).

Quando a criança se sente em segurança está disponível para aprender o que o adulto tem para lhe ensinar. Não deve ignorar-se que a criança, enquanto sujeito activo da aprendizagem, selecciona a informação que acha adequada às suas necessidades e testa-a na primeira oportunidade. Além de aprender o que o adulto lhe transmite, fica também predisposta a experimentar e interagir com o meio e com as crianças que a rodeiam, resultando daí mais situações de aprendizagem extremamente ricas e essenciais ao desenvolvimento global. Inevitavelmente, a sua interacção

acaba por influenciar o meio que a rodeia, surge a autonomia e as experiências aumentam exponencialmente.

É através da brincadeira que as crianças comuns interagem com o mundo. A brincadeira e o jogo são valorizados e encorajados pelos adultos, uma vez que cativam as crianças e uma criança só aprende se se sentir cativada (Brickman & Taylor, 1996), se se sentir envolvida.

### 1.6.1) A qualidade do ambiente educativo em Creche

“A primeira meta que todos os infantários devem estabelecer é a **criação de um clima afectivo** adequado. As razões que justificam esta primeira tarefa são tão complexas como contundentes; neste sentido devemos recordar que o desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afectivo.

Como criar este ambiente, este clima de afectividade? É evidente que este contexto não pode ser artificialmente improvisado, mas, se existe uma autêntica empatia e um estreito e sincero contacto entre o pessoal do centro e as crianças, bastaria dar um conteúdo afectivo, um significado verbal a todas as situações que põem em contacto os adultos com as crianças: nas técnicas de higiene, de vestuário, refeições, etc.

Deste modo conseguiríamos que as necessidades afectivas da criança fossem mais satisfeitas, aspecto este que contribuiria notavelmente para o enriquecimento das suas percepções.”

(Alava, M.J. & Palacios, P., 2000, p. 73)

Segundo orientação do ME (1997), o ambiente educativo deve estar organizado de forma a ser um elemento facilitador do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, sendo uma base do trabalho em torno do currículo desenvolvido pelo educador. A organização deve ser pensada considerando o pressuposto de que o meio influencia o sujeito, mas o sujeito também influencia o meio.

Assim, a organização do ambiente educativo em Creche não pode ser pensada com carácter definitivo. Todas as suas componentes têm que ser permanentemente sujeitas a uma adequação dinâmica (por processos de observação, avaliação e reorganização) de acordo com as necessidades do

grupo e as necessidades individuais de cada criança, sempre em busca de um atendimento com a melhor qualidade possível.

Na valência de Creche, um dos principais objectivos da actividade pedagógica é fomentar a actividade da criança. Implica a abordagem de um conjunto de estratégias que visam a valorização da criança enquanto indivíduo com competência própria para desenvolver actividades relacionadas com a sua higiene pessoal, alimentação e outras, tornando-se cada vez menos dependente. Para atingir os objectivos propostos, o ambiente educativo representa um papel fulcral, uma vez que pode funcionar como estimulador ou como inibidor do desenvolvimento da criança (Zabalza, 1998).

#### **1.6.1.1) Organização do ambiente físico e social**

Spodek & Naracho (1998) definem uma sala bem organizada como sendo uma sala cujos espaços, materiais e condições coexistem de tal forma que seja possível decorrerem várias actividades simultaneamente sem que interfiram umas com as outras, não condicionando as possibilidades de jogo das crianças.

Os materiais deverão ser adequados, desafiadores das suas competências, levando-os a evoluir nas suas capacidades. É fundamental que o ambiente não se torne demasiado protector, pensando unicamente na segurança da criança e anulando as suas possibilidades de exploração e aprendizagem.

O espaço é uma condicionante externa à criança que poderá ajudar ou dificultar o crescimento individual, bem como a evolução das actividades de aprendizagem, como refere Zabalza (1998), sendo que dele depende muito uma das aquisições mais importantes para as crianças: a autonomia. Para que essa conquista seja possível, é imprescindível que o espaço a favoreça. Deve

ser amplo, permitir movimentação livre e interação, dispor de materiais variados, sem esquecer a segurança de quem o utiliza.

É necessário considerar também a necessidade de existirem espaços mais calmos, onde as crianças usufruam de maior privacidade e sossego.

Para o Ministério da Educação (1997), o espaço e a forma como é utilizado são um reflexo das intenções educativas e da dinâmica existente no grupo, sendo necessário que o educador reflita sobre a função e defina a finalidade educativa de cada material antes de decidir a sua organização espacial.

As crianças devem compreender a organização do espaço, permitindo a autonomia individual e do grupo, o que leva o espaço onde o grupo interage tenha uma função social sempre presente.

### **1.6.1.2) Organização e gestão do tempo**

A rotina baseia-se na repetição de actividades e momentos relacionadas com um certo tempo e espaço que permite à criança uma maior segurança e antecipação, conferindo-lhe maior autonomia.

De acordo com Spodek & Naracho (1998), esta repetição de acontecimentos ajuda a criança a prever o que vai acontecer. No entanto, a rotina deve ser flexível, considerando sempre que é necessário um equilíbrio a longo prazo. O grau de estruturação da rotina poderá depender também da capacidade das crianças trabalharem autonomamente.

Segundo o Ministério da Educação (1997), esta repetição transforma-se numa rotina educativa quando o educador a planeia com uma intenção e quando é do conhecimento das crianças, sabendo assim o que fazer em cada momento e tendo a possibilidade de sugerir alterações. A situação ideal é a existência de uma rotina acordada pelo educador e pelas crianças. Esta

rotina deve incluir momentos distintos de interacção em grande grupo, em pequeno grupo e trabalho individual, com ou sem o apoio do adulto.

A organização do tempo está directamente relacionada com o espaço, uma vez que as possibilidades deste impõem limites à elaboração da rotina.

### **1.6.1.3) Prestação de cuidados na Creche**

No quotidiano, os momentos de prestação de cuidados são momentos privilegiados de interacção e de estabelecimento de relações.

Para Portugal (2000), estes são momentos privilegiados de interacção. A muda da fralda, por exemplo, exige uma interacção regular entre uma díade (adulto prestador de cuidados e criança). Se este momento for aproveitado para estabelecer interacções de qualidade em que ambos os elementos estão envolvidos, então este tempo transforma-se em tempo educativo. Além dos momentos de higiene, o mesmo se pode dizer do momento da refeição. Nestes momentos conseguem-se interacções individualizadas, difíceis de conseguir em grupo.

### **1.6.1.4) Princípios educativos na Creche**

Para que haja aprendizagem activa, é necessário que a criança interaja com os objectos, as pessoas, os conceitos e as situações, construindo assim a sua compreensão do mundo (Formosinho et al., 2006), pelo que a criança tem que estar presente activamente na aprendizagem.

Para Zabalza (1998b), um currículo de qualidade deve basear-se em actividades que partam do conhecimento e vivências das crianças, ser flexível e ajustar-se às necessidades de cada criança, estando sempre a par do contexto social em que esta está inserida.

Citando Zabalza (1998), as actividades a desenvolver e os conteúdos a abordar deverão ser o mais significativos possível para a criança. De preferência, devem ser retirados da vida da própria criança ou até aproveitados quando surgem por sua iniciativa.

Na Creche a criança relaciona-se com outras crianças e adultos, construindo as bases para saber estabelecer relações positivas. A forma como os educadores organizam as actividades e o espaço influenciam necessariamente a natureza e a qualidade das relações estabelecidas. Portugal (2000) resume bem estas noções. Os princípios educativos da Creche têm que reflectir-se na estimulação que é feita à criança aos vários níveis (cognitivo, sócio-emocional e físico), estimulação esta baseada nas actividades e nas relações interpessoais que são desenvolvidas.

Spodek & Naracho (1998) referem a importância dos períodos de transição entre actividades, nos quais o educador deverá orientar o grupo para que este não destabilize. Deverá encontrar a estratégia mais adequada a cada grupo, podendo dar especial atenção às crianças que sentem mais dificuldades de orientação nestes momentos ou transformá-los numa brincadeira para que as crianças não se sintam desorientadas ou aborrecidas, por exemplo.

Segundo Portugal (1998a), todas as actividades numa sala de Creche implicam interacção e contacto físico entre crianças e adultos, seja nas brincadeiras ou em momentos da rotina (alimentação, higiene, vestir, etc.). Todas as actividades são educacionais, na medida em que a criança aprende e desenvolve-se.

### **1.6.1.5) Avaliação da qualidade em Creche**

A prestação de um atendimento de qualidade, para Spodek e Naracho (1998), pode estimular o desenvolvimento das crianças e tem uma influência duradoura no que respeita à educação e ao desenvolvimento da criança.

Nabuco (2000) afirma que o educador tem o dever de avaliar para melhorar a qualidade do atendimento e a observação é um meio privilegiado para avaliar. Quando se observa uma criança, nada deve ser ignorado; deve prestar-se atenção aos momentos em que explora, em que faz novas descobertas, em que se questiona, quando sente dificuldades e quando interage (seja com crianças, adultos ou objectos). O educador pode assim compreender melhor cada criança e, sem pretender acelerar o processo, ajudá-la a atingir o melhor desenvolvimento possível.

De acordo com o mesmo autor, embora a importância da avaliação na educação de infância seja sobejamente reconhecida nos dias de hoje, também se sabe que é um processo complexo devido às características da faixa etária, às diferenças nas teorias do desenvolvimento das crianças e ainda pelas dificuldades relativas às metodologias a adoptar para realizar a avaliação. Sendo a observação a técnica que mais se adequa à avaliação na infância (Ministério da Educação, 1997), para Nabuco (2000), esta pode ajudar o educador a compreender melhor os processos de ensino/aprendizagem, caso seja realizada de forma atenta e estruturada.

Refere ainda que a observação permite ao educador verificar a evolução da criança, a interacção com as outras crianças e com os adultos, bem como as suas capacidades e competências na realização de actividades.

Assim, surge um "ciclo de descobertas" pelo qual todo o observador passa e que permite realizar cada vez melhor o trabalho de avaliação. Após praticar

bem a técnica da observação, o observador torna-se mais objectivo e fica mais apto para detectar problemas e formular hipóteses, reflectir sobre as observações e questioná-las, elaborar registos e identificar relações, chegar a conclusões e, por consequência, avaliar.

Segundo Zabalza (1998), um educador deve ter a capacidade de analisar tudo o que rodeia a criança, bem como dispor de meios (sendo estes estratégias e técnicas), que são depois adaptados e utilizados de acordo com a análise feita, havendo assim maior adequação às necessidades das crianças e uma avaliação constante.

Os educadores tomam constantemente decisões no que respeita ao trabalho que desenvolvem na sala. Essas decisões implicam sempre um processo de avaliação, caracterizado por Spodek e Naracho (1998) como incluindo fases de observação, de registo, de reflexão e de reformulação.

A avaliação constitui assim o suporte do planeamento (Ministério da Educação, 1997) e ajuda a compreender o que se passa com o grupo e com cada criança, facilitando a definição de novas estratégias e uma melhoria das práticas (Maia, sd).

A necessidade da avaliação é expressa por Nabuco (2000), sendo que para avaliar é necessário estabelecer com exactidão os objectivos da avaliação, uma vez que deles depende a escolha dos instrumentos a utilizar. O educador deve ser rigoroso de forma a atingir a qualidade que pretende para as crianças que estão a seu cargo, uma vez que é sabido que um currículo de qualidade tem um impacto positivo e vitalício na vida de uma criança.

Estando as Creches sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, assiste-se a um crescente esforço pela melhoria da qualidade dos serviços prestados nas Creches. É relativamente recente a publicação dos

Manuais para a Gestão da Qualidade por parte desta entidade, sendo este documento um guia para a implantação de padrões de qualidade. Estes padrões são indispensáveis para garantir à comunidade o acesso a prestação de serviços que dêem respostas às suas necessidades e expectativas (Instituto da Segurança Social, sd).

Uma abordagem à avaliação da qualidade, segundo Katz (1998), implica um grupo de itens adequados a cada situação, mas também uma ponderação das circunstâncias que justificam os diferentes juízos do nível de qualidade.

Bairrão (1998) refere-se à subjectividade do conceito de qualidade uma vez que é um conceito relativo, dependendo da importância dada ao factor avaliado por cada sujeito, a qual é variável.

Uma das formas de avaliação da qualidade é a aplicação de escalas de avaliação, sendo exemplo disso a escala "Infant/Toddler Environment Rating Scale". Esta escala é utilizada quando se pretende avaliar o nível de qualidade baseando-se nas interacções entre pessoas e entre as pessoas e os materiais. Outras escalas existem que pretendem avaliar outros aspectos.

A observação, reflexão e reformulação é também uma forma de avaliação. Como já foi afirmado anteriormente numa referência a Nabuco (2000), o processo e os instrumentos de avaliação dependem muito do que se pretende avaliar.

Para Portugal (1998a), ao avaliar a qualidade é importante considerar o *ratio* adulto-criança, a qualidade do espaço, equipamento e materiais, as qualificações do pessoal, as condições de higiene, segurança e saúde, tal como o tipo de interacções existentes.

### **1.6.1.6) A adaptação em Creche**

Para Alava & Palacios (2000), é inevitável que as crianças passem por uma adaptação de duração variável, a qual se completa no momento em que readquirem confiança em si mesmas e nos sentimentos de afeição que os pais nutrem por elas.

Filliozat (2000) fala sobre este processo, no qual a mãe tem que retomar o seu trabalho e a criança tem que ir para a Creche. Actualmente, os profissionais que desempenham funções em Creche prestam especial atenção às necessidades da criança, propondo várias estratégias que visam facilitar o processo de adaptação (por exemplo, a presença dos pais na sala até que a criança adquira mais confiança).

A criança não tem alternativa senão ficar na Creche e é normal que exprima as suas emoções através do choro. Muitas vezes, a criança experiencia uma sensação de abandono que só fica mais ténue e desaparece com o tempo, conforme se apercebe que a situação é inevitável, independente da vontade dos pais e que ao fim do dia estes estarão à sua espera. Não é uma situação fácil para os pais, uma vez que "as lágrimas das crianças perturbam-nos" (Filliozat, 2000). Há também que referir, como Brazelton (2000), que a criança pode não chorar e no entanto ficar triste. Enquanto chorar é um comportamento activo de protesto e de demonstração de desagrado, ficar triste é um comportamento passivo e mais resignado.

É de extrema importância que o educador ajude a criança a compreender que o facto de ser deixado pelos pais na Creche não é uma punição ou um castigo, consequência de algo que ele possa ter feito (Biasutti, 1973).

Para Brazelton (2000), os medos e ter medo fazem parte da infância, servindo como expressão da dependência da criança e surgem mais frequentemente

em certos momentos do desenvolvimento da criança, acompanhando uma mudança brusca ao nível intelectual, emocional ou motor. Assim, é normal que surjam no momento de entrada na Creche.

No que respeita a enfrentá-los, explica que muitas vezes os pais cedem aos medos da criança para ajudar a acalmá-los, mimando-as e abrandando a disciplina. Este comportamento pode ser prejudicial, uma vez que a criança deixa de sentir segurança por parte dos pais e o seu receio aumenta. O estabelecimento de limites e a firmeza podem ajudar a resolver os medos, mesmo que no imediato não sejam agradáveis para a criança. Tem que ser a criança a resolver os seus medos, mas essa tarefa será facilitada se puder contar com o apoio, coerência e reconforto dos pais.

Para David (1970) a ausência de frustrações não é benéfica para a criança, pois não lhe permite crescer como pessoa durante o processo de aprender a aceitar e a superar a frustração. Defende também que as qualidades de adaptação de um indivíduo ao meio dependem em grande parte da maturidade do seu desenvolvimento afectivo.

Segundo Rapoport & Piccinini (2001), o momento de entrada para a Creche é complicado para a criança, para os seus pais e para a equipa que a irá receber. A necessidade de realização de estudos que abordem a adaptação à Creche é significativa, uma vez que existem ainda muitas questões por abordar. A necessidade torna-se cada vez mais pertinente, segundo os autores, uma vez que a conjuntura actual da vida da mulher integrada na sociedade exige cada vez mais que esta volte para o seu posto de trabalho passados poucos meses do nascimento do seu filho.

Rapaport & Piccinini (2001) fazem referência a vários autores para demonstrar os diferentes comportamentos que ocorrem durante o período de adaptação,

os quais são muitas vezes utilizados para perceber se a criança está ou não adaptada. Assim, Rapaport & Piccinini (2001) citam Rodriguez (1981), que identifica o choro como sendo usual nos momentos de chegada e de saída da Creche com os pais. Já Balaban (1988) é citado por fazer alusão aos gritos, à agressividade, à auto-mobilização no chão e ao mau-humor por parte da criança. Por fim, é citado Vitória & Rossetti-Ferreira (1993), que apresentam como comportamentos comuns a falta de reactividade, a recusa de alimentação e de descanso, a passividade ou até o surgimento de patologias. Conclui-se assim que não há uma só forma de lidar com uma situação de adaptação, uma vez que as reacções das crianças são muito distintas.

### **1.7) O educador de infância**

O educador é um modelo, uma referência para a criança. Tal como o professor do 1º ciclo (mais tarde), pode revelar-se determinante no rumo social da vida da criança tal como na sua evolução psicossocial, uma vez que é a primeira pessoa externa à família a ter uma influência significativa nos valores e comportamentos da criança (Biasutti, 1973).

Spodek & Naracho (1998) defendem que os educadores devem responder às necessidades das crianças e realizar actividades que as beneficiem educacionalmente. Devem ter a sensibilidade de optar sempre pelo mais adequado para um certo grupo de crianças numa situação específica e ser educador numa Creche requer uma significativa preocupação pelo bem-estar físico da criança devido às características típicas da idade.

A vontade de ensinar crianças e as competências necessárias são requisitos essenciais. O conhecimento de aspectos como comportamentos básicos de

saúde e segurança, técnicas de orientação de actividades, técnicas de trabalho em grupo e o currículo a desenvolver são também muito importantes. Para estes autores, o papel do educador visa satisfazer as necessidades físicas e emocionais da criança, promover a criação de situações de aprendizagem nas quais o contacto com o meio leva as crianças a criarem o seu conhecimento e desenvolver formas de relação e de interacção.

Para Formosinho et al. (2006) o tempo que o educador passa com uma criança desempenha um forte papel na sua construção da moralidade e no estabelecimento de relações. Ao passar tempo a sós com o educador, a criança sente-se especial e conclui que o educador se preocupa genuinamente com ela. Por outro lado, este tempo a sós permite ao adulto conhecer melhor cada criança e focar-se mais nos traços mais positivos da personalidade da criança.

Fazendo agora referência ao processo de adaptação em que se baseia este trabalho, há que relembrar as noções registadas por Portugal (1998b). Fica assim presente a ideia de que um educador em Creche, ao acompanhar a adaptação de crianças, tem que ter presente que é de extrema importância compreender cada uma das crianças, conhecendo o máximo possível das suas características e origens. Não pode esquecer também que, além de compreender a criança, deve tentar compreender os pais. É frequente que, quando uma mãe se vê forçada a partilhar o seu filho com outro adulto, quase inevitavelmente, viva um sentimento de perda e de competição inconsciente e sobre o qual não tem controlo.

## **1.7.2) Perfil de competências do educador em sala de Creche**

Qualquer educador passa um pouco de si para as crianças do seu grupo, uma vez que acaba por, na grande maioria das situações, transmitir os seus valores através de acções e palavras.

Segundo Spodek & Naracho (1998), dependendo da instituição onde o educador desempenha funções docentes, é dado maior ênfase aos cuidados ou à educação. Em ambos os casos, os educadores representam um papel afectivo, relacional e institucional.

Fazendo referência ao papel relacional, o educador, ao estabelecer relações individuais com cada criança, facilita a sua inserção no grupo. A criação da relação implica um ambiente onde a criança se sinta segura e valorizada.

Para que seja estabelecida relação com uma criança que entra na Creche, as pessoas que as recebem deverão ser “emocionalmente muito estáveis, seguras e calmas”, como defende Alava & Palacios (2000). Devem ter várias qualidades humanas necessárias à criação de uma relação proveitosa com as crianças. Deverão gostar da criança, além de “conciliar, em si, serenidade, doçura, ternura, paciência, criatividade, capacidade de improvisação, poder de observação e uma grande sensibilidade e rapidez de reflexos que lhe permitam captar as necessidades da crianças bem como preservá-las dos múltiplos perigos que sempre as espreitam” (p. 66). Os mesmos autores dizem ainda que os educadores devem ser coerentes quanto aos hábitos e normas da sala, para que as crianças e os pais não notem diferenças ao longo do dia, originadas pela presença de diferentes cuidadores.

Portugal (1998b) assinala a importância de o educador ter formação e capacidade de, com sensibilidade, gerir a relação criança-família-creche de forma a obter desta relação resultados positivos.

Resumindo, de acordo com Ministério da Educação (1997), o educador deverá ser capaz de:

- ✗ Observar (cada criança individualmente e o grupo na sua totalidade);
- ✗ Fazer uma diferenciação pedagógica (para melhor compreender as necessidades de cada um);
- ✗ Planear (de forma a que as actividades e experiências sejam significativas, articulando as diferentes áreas de conteúdo);
- ✗ Executar (as actividades planeadas e as sugeridas pelas crianças);
- ✗ Avaliar (para reflectir e, se necessário, reformular);
- ✗ Comunicar (trabalhando em parceria com os outros elementos responsáveis pela criança – auxiliares, outros educadores ou pais).

Desta forma, seguindo estes procedimentos, assegura-se a intencionalidade educativa do trabalho de um educador.

Um educador, segundo afirma Portugal (2000), deve ser um profissional conhecedor do comportamento e do desenvolvimento das crianças, com capacidade de compreender as suas necessidades e ajudá-las a explorar o meio, de acordo com a curiosidade de cada uma. Deve desenvolver uma relação próxima com a criança, apoiando e estimulando-a.

### **1.7.2) O trabalho com as famílias**

Um educador não deve ser visto como um rival pelos pais, mas antes como um parceiro sendo que, de acordo com Alava & Palacios (2000), é aos pais que diz respeito a parte fundamental da educação de uma criança, enquanto

uma Creche apoia esse trabalho, trabalhando assim em prol de objectivos comuns. Assim, deve ser sempre do conhecimento dos pais o desenvolvimento conseguido pela criança enquanto está entregue aos cuidados de outrem.

Brazelton & Sparrow (2004b) dão como exemplo desta parceria o treino da higiene, bastante pertinente nas crianças desta idade. Dizem que a vontade da criança em participar deste treino está relacionada com o facto de querer imitar e agradar aos adultos que lhe são mais próximos. Neste grupo incluem-se geralmente os pais e os educadores. Porém, dificilmente uma criança vai ver um educador na casa de banho, pelo que terão de ser os pais a desempenhar o papel de guia dos primeiros passos dados pela criança neste campo, devendo também observar os sinais e só começar este treino quando a criança está preparada. No entanto, este trabalho só terá sucesso se ambos (pais e educadores) encaminharem o processo da mesma forma, isto é, com coerência de atitudes, comportamentos, exigências e expectativas.

Brickman & Taylor (1996) resumem as dificuldades que muitos educadores sentem no trabalho que realizam com os pais. Os educadores reconhecem-no como sendo importante, benéfico, proveitoso e necessário, mas apresentam dificuldade em gerir as situações que decorrem desta parceria; falta de tempo para preparação de actividades, receio de que a participação dos pais prejudique o funcionamento usual da sala e incapacidade de conciliar as necessidades do grupo com a disponibilidade dos pais.

As dificuldades não desaparecem com facilidade e por isso mesmo o educador tem que se esforçar para que os benefícios que provêm desta intervenção da família na escola sejam maiores que as eventuais dificuldades. Apontam também que, se a parceria for concretizada e bem aproveitada, verificam-se benefícios para a criança (aumento de auto-estima e motivação

para a aprendizagem), para os pais (contacto com os vários elementos presentes na vida escolar da criança e melhor compreensão do seu desenvolvimento, do papel dos pais e da educação) e para o educador (maior compreensão, colaboração e apoio por parte dos pais).

Num momento em que as crianças, muitas vezes, passam mais tempo nos serviços de atendimento do que com os pais, é urgente aprofundar o mais possível todos os aspectos que possam levar a uma melhor compreensão dos processos e a uma melhoria da qualidade.

## 2) Metodologia

Neste capítulo apresentam-se os métodos utilizados para a elaboração deste trabalho científico.

De acordo com Bell (2004), um investigador principiante terá que seleccionar um tópico, identificar os objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, materiais e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos. Esta foi, sem dúvida, uma linha orientadora tida em consideração durante a elaboração deste trabalho.

Passo a passo, vão sendo tomadas decisões, sendo cada uma delas necessariamente condicionada pela anterior. Deve por isso ter-se em conta que, como refere Quivy (2003), uma investigação deve ser aceite como um caminho para um melhor conhecimento, sendo que dela fazem parte dúvidas e hesitações.

### **2.1) Procedimento**

A primeira dificuldade que surgiu foi a escolha do tema a abordar. Depois de bastante reflexão, optámos por estudar a adaptação de crianças numa sala de Creche.

Foi intenção desde o início realizar um estudo em contexto. Segundo Graue & Walsh (2003), este tipo de estudo permite alargar as abordagens à pesquisa uma vez que as crianças são influenciadas pelos contextos em que vivem, modelando-se mutuamente.

Foram definidas as questões iniciais e com base nessas mesmas questões foi definido todo o percurso, sem nunca perder de vista os objectivos. Depois da reflexão em torno da procura de um tema significativo, a transição da criança da sua família ou de avós e a sua adaptação a uma Creche tornaram-se o alvo deste estudo. Passou-se então à selecção dos objectivos específicos e formulação das perguntas de partida.

### **2.1.1) Objectivos**

Foram definidos como objectivos para este estudo os que se seguem:

- ✘ Identificar dificuldades de integração para as crianças;
- ✘ Identificar dificuldades de integração para os educadores;
- ✘ Identificar dificuldades de integração para os pais;
- ✘ Encontrar modos de facilitar a adaptação da criança à Creche;
- ✘ Encontrar modos de facilitar para os pais a adaptação da criança à Creche;
- ✘ Encontrar modos de facilitar para os educadores a adaptação da criança à Creche;
- ✘ Compreender a influência do ambiente educativo da Instituição Creche na adaptação das crianças.

Depois de definir os objectivos, formularam-se as perguntas de partida que ajudariam a cumprir os objectivos propostos. Assim, as perguntas de partida foram delineadas e estabelecidas de acordo com o que se pretendia estudar e a partir daí surgiu necessariamente o planeamento da forma como os dados seriam recolhidos, nunca perdendo de vista os objectivos específicos definidos inicialmente, uma vez que, como Quivy (2003) refere, uma técnica de

pesquisa só pode ser bem escolhida depois de definir bem o projecto a desenvolver e de saber quais os dados que devem ser recolhidos.

### **2.1.2) Perguntas de Partida**

As perguntas de partida definidas como para este estudo foram as seguintes:

- \* Quais as dificuldades mais significativas vividas pela criança em fase de adaptação à Creche?
- \* Quais as dificuldades mais significativas vividas pelos pais da criança em fase de adaptação à Creche?
- \* Quais as dificuldades mais significativas vividas pelo educador da criança em fase de adaptação à Creche?
- \* Quais os comportamentos facilitadores do processo de adaptação da criança à Creche?
- \* Quais os comportamentos facilitadores para os pais durante o processo de adaptação da criança à Creche?
- \* Quais os comportamentos facilitadores para o educador durante o processo de adaptação da criança à Creche?
- \* Qual a influência do ambiente educativo no processo de adaptação da criança à Creche?

### **2.1.3) Contexto e definição da amostra**

A recolha de dados para este estudo foi efectuada numa Instituição Particular de Solidariedade Social onde existem uma sala de Creche e três salas de jardim-de-infância. As educadoras que nela desempenham funções passam por todas as salas, bem como as auxiliares. Há uma rotatividade anual,

tentando-se sempre que pelo menos um adulto de referência (prioritariamente a educadora) acompanhe o grupo quando as crianças mudam de sala, no início de cada ano lectivo.

A população-alvo deste estudo foi uma educadora de infância (responsável pela sala no momento da recolha dos dados), duas ajudantes de acção educativa<sup>1</sup>, crianças que frequentaram a sala no ano lectivo de 2007/08 e os seus encarregados de educação (em todas as situações eram os pais das crianças). Para as crianças poderem entrar para esta sala é condição necessária completarem os dois anos até ao final de Dezembro do ano lectivo em que ingressam na sala.

No que respeita às crianças, foi definido como amostra metade do grupo da sala, o que equivale a oito crianças por se considerar já ser um número significativo.

### **2.1.4) O Acesso à Instituição**

O pedido de acesso à Instituição onde foi realizada a recolha de dados foi formal e feito através de carta escrita à Direcção (Anexo A).

Como Burgess (2001) refere, o acesso é uma fase essencial na produção de um estudo de investigação e envolve necessariamente pessoas em diferentes níveis da organização onde acontece a recolha de dados.

Depois da aprovação da Direcção, pediu-se também a autorização da educadora responsável pela sala na qual teriam lugar as observações (Anexo B) e a colaboração das suas auxiliares. Foi solicitada também a colaboração

---

<sup>1</sup> As auxiliares da sala têm a categoria de ajudantes de acção educativa mas desempenham funções de auxiliares de acção educativa, pelo que será desta forma que serão referidas.

dos três elementos da sala para a realização de uma entrevista. Foi pedido à educadora (Anexo C) e às duas auxiliares (Anexo D) e não foi manifestada qualquer tipo de hesitação; aceitaram de imediato. Depois de obtidas estas autorizações, o contacto seguinte foi com os pais das crianças a observar.

Antes do início das observações foi solicitada aos pais autorização para poder realizá-las. Foi entregue um pedido formal de autorização para a inclusão do seu educando no estudo a realizar (Anexo E). Este pedido formal (tal como todos os que foram entregues aos outros intervenientes na recolha de dados através dos vários métodos utilizados) foi entregue em duplicado, ambos já assinados. Os pais devolviam um dos exemplares, sendo que o outro passava a ser seu, como prova do compromisso proposto e da garantia da não divulgação de informação pessoal ou de identidades. Por parte dos pais não se verificaram quaisquer objecções e todas as autorizações solicitadas foram concedidas. O mesmo sucedeu com os pedidos de colaboração entregues aos pais para a realização de entrevistas (Anexo F), as quais só aconteceram depois de serem realizadas as observações. Não foi possível acordar com os pais momentos para realização de entrevistas pré-adaptação por falta de disponibilidade dos últimos.

### **2.1.5) Como se processou o estudo**

Os contactos com os pais anteriormente referidos foram efectuados faseadamente, de acordo com a ordem de entrada das crianças, uma vez que nesta Instituição não entram todas as crianças ao mesmo tempo. Entram gradualmente para que haja maior estabilidade do grupo e maior disponibilidade por parte dos adultos para as receber e ajudar na adaptação, facilitando-a. Além de não entrarem todos ao mesmo tempo, permanecem

por períodos mais curtos no início, os quais se vão alongando com o passar do tempo (de acordo com a disponibilidade dos pais para as acompanhar).

Como a intenção era observar metade dos elementos do grupo num total de oito crianças, optou-se por realizar a escolha das crianças de forma aleatória, mas segundo um critério. Foi pedida autorização aos pais das crianças cuja ordem de entrada correspondia a um número ordinal par (ex: foram observadas as crianças que entraram em segundo lugar, quarto lugar, sexto, etc.). Porém, com o passar do tempo, começou a parecer que a sala não ficaria lotada até ao final de 2008, pelo que o método de selecção teve que ser alterado e as últimas três crianças a entrar foram todas observadas.

Quando as observações terminaram, a sala ainda não estava completa, tendo um total de catorze crianças.

É de referir que a educadora entregou aos pais uma brochura de sua autoria com alguns conselhos para facilitar o processo de adaptação, no atendimento inicial, ainda antes de as crianças entrarem para a Creche (Anexo P).

### **2.2) A Sala Verde**

Como foi anteriormente referido, a sala onde foi feita a recolha de dados para este trabalho pertence a uma Instituição Particular e Solidariedade Social (IPSS). A Instituição funciona num equipamento construído de raiz para este efeito e está situada numa zona de implantação do Projecto de Enquadramento e Realojamento (PER) levado a cabo pela Câmara Municipal local, na cidade do Montijo.

A grande maioria das crianças que frequentam a Instituição pertence ao Bairro onde esta está inserida, sendo este um dos dois maiores bairros sociais da cidade (CMM, 2007).

### 2.2.1) A rotina

Os serviços das valências de atendimento à infância estão em funcionamento das 7:30h às 19:00h. Caso as crianças cheguem até às 9:00h, permanecem com auxiliares no refeitório (independentemente da sala a que pertençam). Neste período têm jogos, livros e outros materiais à sua disposição.

A rotina da sala é flexível e alterada de acordo com os ritmos e necessidades de cada criança, estando definida da forma apresentada na tabela que se segue.

Hora definida	Actividades
07:30h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Abertura da Instituição</li> <li>✗ Entrada das crianças (acolhimento no refeitório)</li> </ul>
09:00h / 09:15h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Ida do grupo para as salas (acompanhado pela respectiva educadora)</li> </ul>
09:20h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Acolhimento no tapete (canções, lengalengas, histórias, preparação das actividades da manhã,...)</li> <li>✗ Conversa de grande grupo</li> </ul>
09:50h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Higiene</li> </ul>
10:00h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Lanche da manhã (fruta)</li> </ul>
10:30h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Escolha das áreas</li> <li>✗ Actividades dirigidas e não dirigidas</li> </ul>
11:30h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Tempo de arrumar - Tempo de recordar</li> </ul>
11:45h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Preenchimento do mapa das presenças</li> <li>✗ Higiene</li> </ul>
12:00h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Almoço</li> </ul>
12:50h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Higiene</li> <li>✗ Preparação para a sesta</li> </ul>
13:00h/15:00h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Sesta</li> </ul>
15:00h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Arrumação das camas</li> <li>✗ Preparação das crianças (calçar, vestir bibes)</li> </ul>
15:30h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Higiene</li> </ul>
15:45h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Lanche</li> </ul>
16:30h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Brincadeira livre (no exterior ou polivalente)</li> </ul>
17:00h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Regresso à sala</li> <li>✗ Actividades livres ou semi-dirigidas</li> <li>✗ Higiene</li> </ul>
19:00h	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Encerramento da instituição</li> </ul>

Tabela 4: Rotina diária da Sala Verde

Às 9:00h a educadora chega e encaminha o grupo para a respectiva sala. Depois, responsabiliza-se por orientar o trabalho e gerir o grupo, considerando as diferenças entre as várias crianças que o constituem.

Já na sala, sentam-se em grande grupo, no tapete, e conversam em grande grupo, cantam canções, aprendem e dizem lengalengas, ouvem histórias. Depois deste momento, ainda em grupo, é organizada a manhã no que respeita a actividades a realizar.

Por volta das 9:50h as crianças lavam as mãos (higiene) para comer o lanche da manhã (fruta). Depois de lancharem sentam-se novamente no tapete e em grande grupo escolhem as áreas para onde querem ir. Neste momento são lembradas as actividades a realizar.

Das 10:30h às 11:30h realizam-se as actividades (individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo). Com a ajuda das crianças, depois de terminado o tempo de actividades, a sala é arrumada e o grupo senta-se novamente em grupo para uma conversa com a educadora sobre o que fizeram e para preenchimento dos mapas (por exemplo, o Mapa das Presenças). No final as crianças lavam as mãos e preparam-se para o almoço.

O período do almoço acontece entre as 12:00h e as 12:50h. Conforme as crianças terminam a refeição são levadas para a sala e inicia-se momento da higiene. As crianças utilizam a casa de banho para as necessidades fisiológicas e limpeza (lavagem de mãos e boca) o mais autonomamente possível, mas sempre com supervisão do adulto. Conforme vão ficando despachadas da casa de banho, dirigem-se à sala e sozinhas (sempre que possível) descalçam os sapatos, tiram os bibes (ajudam-se uns aos outros a desabotoar os botões) e deitam-se em catres individuais e devidamente identificados.

O repouso é feito com a sala escurecida e ao som de música para ajudar no relaxamento e a adormecer. Este período tem a duração máxima de duas horas (das 13:00h às 15:00h). Por volta das 15:45h, depois de se levantarem, calçarem, vestirem os bibes e lavarem as mãos, vão para o refeitório lanchar.

Às 16:30h passam para o exterior ou para o polivalente onde brincam livremente até cerca das 17:00h, altura em que voltam à sala. Sentam-se nas mesas para beber água (os copos estão guardados na sala, individualmente e devidamente identificados) e descansarem. Segue-se um momento de higiene em que as crianças vão à casa de banho ou é mudada a fralda, dependendo da situação de cada criança. De referir que, apesar de haver momentos definidos para a higiene, os adultos da sala estão atentos às necessidades das crianças, lembrando-as para irem à casa de banho quando julgam justificar-se e mudando as fraldas sempre que é necessário.

Depois dos procedimentos de higiene e, por vezes, enquanto estes decorrem, vão para as áreas. Uma das auxiliares da sala faz o devido acompanhamento das crianças durante este tempo e permanecem na sala até que os vão buscar ou, no máximo, até às 18:30h, altura em que as crianças da sala de Creche se juntam às crianças dos restantes grupos numa das salas do jardim-de-infância, no piso superior.

### **2.2.2) Os espaços**

#### **2.2.2.1) A Sala**

A sala de Creche funciona no piso térreo, no mesmo nível que o refeitório, o espaço polivalente e o espaço exterior. Desta forma torna-se mais fácil para as crianças da sala de Creche deslocarem-se autonomamente entre os vários espaços que utilizam diariamente.

A sala é um espaço amplo com 41,70m<sup>2</sup>, com boa iluminação natural, razoável capacidade de arejamento e uma casa de banho que serve somente esta sala. No exterior da sala, junto à porta, existem cabides individuais, devidamente identificados, onde são guardados os pertences pessoais da criança que a acompanham no seu dia-a-dia. Estes cabides estão ao acesso dos pais.

No interior da sala existe uma bancada muda-fraldas. Nesta são guardadas, depois de devidamente identificadas, as fraldas das crianças que ainda não têm o controlo dos esfíncteres adquirido, as pomadas, as caixas de toalhitas, pentes e escovas. Ao lado da bancada está colocado um armário com gavetas onde são arrumados os pertences que permanecem na instituição (roupas para as crianças vestirem se for necessário, lençóis e calçado suplentes, chupetas que usam na sesta, entre outros). Cada gaveta está identificada com o nome e fotografia de cada criança, para que a própria criança identifique a localização dos seus pertences.

A sala está organizada por áreas, havendo boa visibilidade de todo o espaço a partir de qualquer ponto da sala. O espaço divide-se pelas seguintes áreas:

- × Tapete;
- × Construções e garagem;
- × Casinha;
- × Biblioteca;
- × Expressão plástica;

A grande maioria dos armários são abertos e acessíveis às crianças. Todo o material que está destinado a ser utilizado pelo grupo está acessível.

Para uma melhor compreensão da organização do espaço da sala inclui-se uma planta nos anexos (Anexo G).

### **2.2.2.2) O refeitório**

O refeitório é a zona onde as crianças permanecem quando chegam muito cedo, almoçam e onde lancham no período da tarde. Duas das suas quatro paredes são envidraçadas, pelo que tem muita luz natural. As crianças da sala verde almoçam juntas, em duas grandes mesas ovais localizadas à entrada do espaço. Cada mesa, pela forma como está disposta, permite que se sentem nela oito crianças. Próximos das mesas, na hora das refeições, são colocadas bacias grandes à disposição das crianças para possam arrumar e separar a loiça suja. Os funcionários da cozinha encarregam-se de as levar para a cozinha e esvaziar, quando necessário.

Para uma melhor compreensão da organização desta área, com 80,10m<sup>2</sup> inclui-se uma planta nos anexos (Anexo H).

### **2.2.2.3) O polivalente**

O polivalente é o espaço onde são realizadas as sessões de ginástica. É um espaço amplo com 131,90m<sup>2</sup> no qual existem brinquedos, material de ginástica e blocos esponjosos para os exercícios e brincadeiras das crianças. Nele existe também um escorrega pequeno, tabelas de basquetebol e colchões. Quando o espaço não é utilizado para a ginástica, é ocupado para outras actividades das salas e no tempo não lectivo, como alternativa ao espaço exterior.

Para uma melhor compreensão do espaço disponível no polivalente e da sua organização inclui-se uma planta nos anexos (Anexo I).

#### **2.2.2.4) O espaço exterior**

O espaço exterior não tem quaisquer equipamentos fixos para as crianças. É uma zona com cerca de 226,18m<sup>2</sup>, dos quais cerca de metade são cobertos por parte do piso superior. Para colmatar a falta de equipamento, são trazidos para o exterior (em caixas) brinquedos para as crianças utilizarem livremente nas suas brincadeiras.

Para uma melhor compreensão do espaço exterior inclui-se uma planta nos anexos (Anexo J).

#### **2.2.3) O grupo**

De acordo com as características desta sala, esta tem uma lotação de 16 crianças. Porém, durante o decorrer do estudo não teve mais de catorze. É um grupo homogéneo, com crianças nascidas no ano de 2005. É constituído por seis meninas e oito meninos, sem parentescos entre si.

### **2.3) Opções Metodológicas**

Todo o trabalho foi realizado considerando sempre a extrema importância da escolha dos métodos mais adequados à obtenção de dados para obter resposta às perguntas de partida, visto que Quivy (2003) afirma que a escolha, elaboração e a organização do trabalho variam de investigação para investigação.

Segundo Bell (2004), é necessário fazer uma selecção da forma como são recolhidos os dados, uma vez que é a partir deles que se obtém toda a informação. Uma vez elaborados os instrumentos para recolha, a informação obtida será escolhida de acordo com as necessidades do estudo. Assim, de

acordo com as perguntas de partida e o tipo de dados que se pretende obter para responder a essas mesmas perguntas, a recolha de dados foi realizada de três formas distintas:

- \* Observação naturalista;
- \* Entrevistas orientadas com questões abertas (Anexos M, N e O));
- \* Observação para preenchimento da escala Infant /Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition [ITERS-R] (Anexo L).

### **2.3.1) Observação naturalista**

As observações, segundo vários autores, são uma forma de recolha directa de dados na qual é possível ao observador registar o que presencia sem sofrer influências externas.

Ao planear as observações foi tido em conta que para realizar uma boa observação, é necessário definir previamente o que se quer observar, quem se quer observar e como vai ser feita a observação, como afirma Quivy (2003).

Assim, numa tentativa de poder analisar e interpretar os momentos mais significativos, observaram-se:

- \* Momentos de chegada à sala (em alguns casos de actividades que coincidiram com o momento de chegada);
- \* Momentos de cuidados de higiene;
- \* Momentos de refeição.

Definiram-se os momentos a observar considerando a relevância de cada um no cumprimento dos objectivos da Creche enquanto resposta social. Segundo o Instituto da Segurança Social (s.d.), o conjunto destes objectivos pretende proporcionar às crianças (com idades compreendidas entre os três meses e os três anos) bem-estar e condições para o seu desenvolvimento. Para isso, é

essencial um clima de segurança que facilite o afastamento da sua família. Este ambiente securizante é obtido através de uma atenção individualizada e de contacto próximo com a família, permitindo uma colaboração na prestação de cuidados e nas várias componentes integrantes do desenvolvimento da criança.

Inicialmente, era também intenção observar o período da sesta, mas uma vez que se deve ter sempre em atenção as especificidades de cada meio, não interferindo na rotina, tal não foi possível. A sala é escurecida neste período e é de todo impossível efectuar qualquer tipo de registo sem provocar alterações nos hábitos e comportamentos das crianças. Para escrever ou filmar seria necessária luz e para gravar factos verificados pelo observador em áudio as crianças ouviriam e teriam dificuldade em dormir, perdendo-se assim o propósito do registo.

As observações nestes momentos (*chegada, higiene e refeição*) foram efectuadas em duas datas distintas para cada uma das oito crianças. A primeira observação foi realizada no segundo dia de permanência na Creche e a segunda observação foi realizada um mês depois da primeira.

A intenção inicial era realizar as observações no dia em que as crianças ficassem pela primeira vez na Creche. Fez-se a experiência e o que aconteceu foi que nas duas observações que foram realizadas no primeiro dia de frequência, estas tornavam-se demasiado longas. O factor principal deve-se ao facto de que as crianças olhavam para a observadora como um elemento externo que poderia tirá-las da sala e levá-las para junto dos pais. Não paravam de chorar e as adaptações tornavam-se muito mais complicadas para a equipa dos adultos, destabilizando também as crianças que já lá estavam. Por não fazer sentido registar observações de situações que

não tenham uma evolução seguida de uma conclusão, optou-se por realizar as observações depois de já haver alguma estabilidade inicial.

As datas de entrada das crianças não foram muito próximas, pelo que entre a primeira das observações e a última de todas decorreu um período de dois meses e vinte e três dias (de 7 de Setembro a 30 de Novembro).

<b>Nomes fictícios<sup>2</sup></b>	<b>Idades<sup>3</sup></b>	<b>Data de Admissão</b>	<b>Data da 1ª observação</b>	<b>Data da 2ª observação</b>
Helena	23 meses	11 de Setembro	12 de Setembro	12 de Outubro
Beatriz	21 meses	12 de Setembro	13 de Setembro	15 de Outubro
Sofia	30 meses	17 de Setembro	18 de Setembro	18 de Outubro
Pedro	29 meses	18 de Setembro	19 de Setembro	19 de Outubro
Marta	27 meses	19 de Setembro	20 de Setembro	22 de Outubro
João	28 meses	7 de Setembro	10 de Setembro	10 de Outubro
André	29 meses	29 de Outubro	30 de Outubro	30 de Novembro
Fábio	27 meses	6 de Setembro	7 de Setembro	8 de Outubro

**Tabela 5: Datas de admissão e de realização das observações**

### **2.3.2) Entrevistas orientadas com questões abertas**

Segundo Quivy, as entrevistas são uma forma de recolha indirecta, estando sujeitas a uma menor objectividade, por serem produzidas a partir das respostas dos indivíduos sujeitos às observações. Cabe ao investigador assegurar que a informação recolhida desta forma não seja falseada, voluntariamente ou não.

Antes do início das observações foi entregue aos pais de cada criança a observar um pedido formal de autorização para a inclusão do seu educando

---

<sup>2</sup> Os nomes utilizados são nomes fictícios.

<sup>3</sup> Idade em meses completos à data da 1ª observação realizada a cada criança.

no estudo a realizar. Foi solicitada também a sua colaboração na realização de entrevistas semi-directivas, a realizar anteriormente e posteriormente à entrada e adaptação das crianças. Uma vez que não foi mostrada disponibilidade horária por parte dos pais para a entrevista pré-adaptação, foi apenas realizada a entrevista pós-adaptação e nesta foram incluídas algumas questões consideradas relevantes acerca das expectativas e da forma como a adaptação decorreu, aos olhos dos encarregados de educação.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em data marcada mediante a disponibilidade dos pais entrevistados.

Antes da sua realização, cada um dos guiões foi testado com cinco indivíduos que se encontram em grupos que se identificam com os indivíduos entrevistados para o estudo (i.e., pais, educadoras e auxiliares), embora nenhum dos indivíduos participantes no teste tivesse qualquer tipo de envolvimento no estudo. Pretendeu-se com este teste verificar a correcção na elaboração do guião, a sua fiabilidade e a facilidade na sua compreensão, de modo a reduzir ao mínimo a probabilidade de obter respostas incorrectas ou inadequadas por incompreensão da parte do entrevistado.

Optou-se por realizar entrevistas semi-directivas (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 1997), uma vez que se por um lado é permitido ao entrevistado estruturar o seu próprio pensamento em torno do objecto perspectivado, por outro lado o facto de o objecto já estar definido pelo entrevistador obriga o entrevistado a centrar-se nos aspectos relevantes para o estudo, não havendo grande possibilidade de dispersão de ideias.

Foi assim possível questionar os pais acerca das questões que se julgaram mais relevantes para o estudo, tentando obter informações acerca das fases de pré-adaptação e de pós-adaptação. Uma vez que não foi possível realizar

entrevistas antes da entrada das crianças e que não seria possível ter acesso a informação dessa fase de outra forma, tentou-se obtê-la já na fase pós-adaptação, altura em que se realizaram as entrevistas aos pais (Anexo M).

Também a educadora (Anexo N) e as auxiliares da sala (Anexo O) participaram em entrevistas, as quais foram realizadas após o término das observações. Desta forma torna-se possível cruzar a informação recolhida nas observações com a que é fornecida nas entrevistas, verificando a coerência.

### **2.3.3) Observação para preenchimento da escala Infant /Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition [ITERS-R]**

Para simplificação de futuras referências sobre a escala utilizada para estudo do ambiente educativo, esta será referenciada por ITERS-R.

A aplicação desta escala de observação teve por objectivo avaliar a qualidade do ambiente educativo na sala de Creche onde foram recolhidos os restantes dados. A utilização deste instrumento deve-se ao facto de se pretender estudar a influência do ambiente na adaptação das crianças. Esta escala permite uma recolha de dados directa. É no nosso entender bastante fidedigna, tendo os próprios autores estudado a sua fidedignidade. O método utilizado para a recolha de dados com esta escala é a observação.

A ITERS-R é, segundo Barros (2005) uma escala elaborada para avaliar as condições do ambiente no que respeita à protecção da saúde e segurança das crianças, e ainda a estimulação que é feita através da linguagem, actividades e interacções.

A ITERS-R permite a avaliação de programas para crianças desde a nascença aos 30 meses de idade. Está dividida em 7 sub-escalas, perfazendo um total de

39 itens cotados de um a sete, sendo que um corresponde a condições inadequadas e sete corresponde a condições excelentes. Esta escala é sub-categorizada conforme se apresenta na tabela seguinte.

<b>Sub-escala</b>	<b>Itens da sub-escala</b>
1) Espaço e mobiliário	a) Espaço interior b) Mobiliário para cuidados de rotina e jogo c) Condições para relaxamento e conforto d) Arranjo da sala e) Material exposto para crianças
2) Rotinas de cuidados pessoais	a) Chegada / partida b) Refeições / refeições ligeiras c) Sesta d) Mudança de fraldas / idas à sanita e) Práticas de saúde f) Práticas de segurança
3) Escuta e conversação	a) Ajudar as crianças a compreender a linguagem b) Ajudar as crianças a usar a linguagem c) Utilizar livros
4) Actividades	a) Motricidade fina b) Jogo físico activo c) Arte d) Música e movimento e) Blocos f) Jogo dramático g) Jogo de areia e água h) Natureza / Ciência i) Uso de TV, vídeo e / ou computador j) Promover a aceitação da diversidade
5) Interação	a) Supervisão do jogo e da aprendizagem b) Interação entre pares c) Interação adulto / criança d) Disciplina
6) Estrutura do programa	a) Horário b) Jogo livre c) Actividades de grupo d) Medidas par crianças com incapacidade
7) Pais e pessoal	a) Iniciativas para envolver os pais b) Condições para satisfazer as necessidades pessoais do pessoal c) Condições para satisfazer as necessidades profissionais do pessoal d) Interação e cooperação entre o pessoal e) Continuidade do pessoal f) Supervisão e avaliação do pessoal g) Oportunidades para desenvolvimento profissional

**Tabela 6: Sub-categorização da escala ITERS-R**

Depois de realizada a observação necessária para cotar cada um destes itens, os resultados foram registados numa grelha criada para o efeito, que se encontra nas últimas páginas do exemplar da ITERS-R em anexo (Anexo L). Na referida grelha são calculadas médias, as quais reflectem os níveis de qualidade, constituindo assim um elemento de avaliação que permite uma posterior reflexão e melhoramento das condições disponibilizadas.

Foram realizadas duas observações para preenchimento da ITERS-R: uma antes da primeira observação naturalista (i.e., antes da entrada da primeira criança) e uma depois da última observação naturalista (i.e., cerca de um mês depois da entrada da última criança). Pretendia-se desta forma observar se o tempo e o espaço podem influenciar o processo de adaptação das crianças, verificando se existiram alterações (no período que medeia entre observações) feitas pelo educador no ambiente educativo avaliado pela ITERS-R, com o objectivo de melhor responder às necessidades de cada criança.

A apresentação e análise dos resultados obtidos através dos instrumentos de recolha anteriormente enunciados encontram-se no capítulo seguinte.

### **3) Apresentação e Análise dos Resultados**

Os dados recolhidos para a realização do presente estudo permitem a sua interpretação e análise, com o objectivo de procurar respostas para as perguntas de partida. Segundo Graue e Walsh (2003), a interpretação dos resultados é um processo elaborado que pretende criar significados.

Tentando assim atribuir significado aos momentos em que aconteceram as observações e considerando que, como já foi anteriormente referido, foram observados três momentos privilegiados da rotina (*chegada, higiene e refeição*), segue-se a análise de cada uma das observações, tentando desde já chegar a algumas conclusões acerca de cada criança, sem dar lugar a generalizações.

São depois apresentados os dados recolhidos nas entrevistas. Pela ordem a seguir referida, estão registados os dados mais relevantes retirados das entrevistas feitas aos pais, à educadora e, por fim, às auxiliares.

Para concluir, apresentam-se os resultados conseguidos através da aplicação da escala ITERS-R.

#### **3.1) Análise das observações feitas às crianças**

As observações que são a seguir referidas tiveram, para cada criança, um intervalo de tempo de um mês. Foram todas necessariamente feitas em dias diferentes, considerando que todas as crianças entraram para a sala de Creche em dias distintos.

### 3.1.1) Helena

#### 1ª Observação

No momento da primeira observação, quando a Helena chega à sala, mostra-se triste e chorosa, embora pareça resignada ("Chega à sala com a mãe (...), ao colo" e " quase começa a chorar". "Dirige-se ao tapete", "senta-se" e "vinte segundos depois de estar sentada sem expressão, começa a chorar"; "Está sentada na almofada desde que entrou na sala, não fazendo qualquer esforço para se levantar do seu lugar").

Acalma-se quando os adultos interagem com ela e revela alguma empatia ("Sorri com lágrimas nos olhos e abre os braços para a educadora. Vai sentar-se junto a ela"; "Observa a educadora e escuta-a com atenção"). Não interage com as outras crianças do grupo, limitando-se a observá-las.

No que respeita à higiene, demonstra compreender que os adultos pretendem ajudá-la e aceita-os como cuidadores ("É ajudada por uma auxiliar a subir para o muda-fraldas"; "sorri, sobe a escada (...) agarrando a mão da auxiliar"). É notório que tem mais facilidade em interagir com o adulto do que com as outras crianças ("Tira uma das pomadas da bolsa onde estão guardadas e como não a agarra bem, cai-lhe na cabeça. Faz cara séria e leva a mão ao sítio onde a pomada caiu, esfregando a cabeça. Olha para a auxiliar C e dá uma gargalhada"), mostrando-se descontraída e mais calma que no momento de chegada.

Na refeição, a Helena distrai-se constantemente com o que a rodeia. Bem-disposta, tem tendência para brincar com o que tem próximo de si ("brinca com o garfo"; "balança na cadeira e cantarola"; "Olha através da janela para o exterior vazio enquanto come" ; "Sai para o corredor e senta-se num banco sueco").

Esforça-se por fazer as coisas autonomamente e é-lhe dada essa possibilidade, embora os adultos constatem que não as faz correctamente ("Vai buscar o prato da fruta ao outro lado da mesa. Segura o prato com uma mão e com a outra leva a pêra à boca, enquanto caminha de volta para o seu lugar com ar satisfeito"; "Levanta-se (...) e segue

para os alguidares. Põe os restos de comida, o garfo e o prato tudo no mesmo alguidar, sem fazer a devida separação").

Com o aproximar do final da manhã a Helena fica, gradualmente, mais descontraída e interage mais com os adultos mas não com as outras crianças do grupo.

### **2ª Observação**

Um mês depois da primeira observação, a Helena chega à sala com marcas de lágrimas na face. Agarrada à mãe, choraminga e esconde a cara. Porém, passa do colo da mãe para o da educadora que vai buscá-la à porta com relativa facilidade ("A Helena tenta agarrar-se à mãe"; "A educadora (...) pega na Helena ao colo e aproxima-a da mãe para que se despeça. A chorar, despede-se com um beijo").

Verifica-se maior facilidade em interagir com os adultos ("A educadora (...) senta-se no tapete e Helena senta-se ao seu lado"; "passados alguns minutos (...) sorri e bate palmas para acompanhar a canção") do que com as crianças ("Sorri para outra menina"; "Observa um menino").

No momento de higiene a Helena mostra-se descontraída e à-vontade com o adulto ("Ri-se, faz força e enche as bochechas de ar, como que a esforçar-se"; "Helena agarra o urso enquanto lhe põem a fralda. Abraça-o e brinca com as mãos").

À hora da refeição está bem-disposta ("Quando vê uma das auxiliares a pegar num prato e a trazer para a mesa, estende os braços (como que a pedir o prato). Quando vê que não é para ela, paltra e abana o indicador, como que a ralhar com a auxiliar"; "Dá saltinhos na cadeira, sempre sentada e ri-se") e mostra-se familiarizada com a rotina e os procedimentos deste momento, movimentando-se autonomamente ("Levanta-se, vai à outra mesa e tira um guardanapo. Senta-se no lugar (...). Levanta-se de novo e vai buscar um guardanapo para limpar a colher. (...) Vai buscar um terceiro guardanapo, limpa a mesa"). Interage com outras crianças do grupo ("Ri-se e agarra a mão pousada em cima da mesa, da menina que está à sua frente. Sorriem uma para a outra").

## **Comparação**

Da primeira para a segunda observação, foi possível verificar algumas alterações no comportamento da Helena.

Embora continue a chorar à chegada, envolve-se com maior facilidade na actividade a decorrer, esquecendo o motivo do choro mais rapidamente e passando a participar activamente, junto com o resto do grupo.

Mostra uma crescente empatia com os adultos da sala, aproximando-se deles por iniciativa própria e existem momentos de interacção com as outras crianças da sala, os quais não foram visíveis na primeira observação.

Quanto ao momento de higiene, está bastante descontraída em ambas as observações, brincando com os adultos que lhe prestam cuidados, mostrando confiança.

Na hora da refeição revela-se uma crescente autonomia e interiorização da rotina, além de uma crescente confiança com os elementos do grupo (adultos e crianças) que se traduz em brincadeiras e comportamentos.

### **3.1.2) Beatriz**

#### **1ª Observação**

Na primeira observação realizada, a Beatriz fica facilmente na sala. Despede-se da mãe à porta e vai de imediato brincar ("Chega à sala com a mãe (...). Despede-se da mãe com um beijo e um sorriso. Assim que entra na sala vai para a Casinha").

Mostra-se à-vontade na sala mas interage mais com as crianças do que com os adultos ("Observa as crianças que estão do outro lado da sala"; "Começa a interagir com a Marta"; "O jogo fica desarrumado e vai desmanchar outro com a Ana"; "Pega num bebé e vai dar (...) à criança. Ele recusa, foge e a Beatriz anda atrás dele a rir"). Não presta muita atenção ao que o adulto lhe diz e não faz o que lhe é pedido ("Beatriz, olha, vai

apanhar as roupinhas do bebé" - "Continua na mesa a ver o folheto"; "Beatriz, anda para aqui" - "Vai para a mesa redonda e pega num jogo de encaixe").

Durante o momento de higiene a Beatriz mostra-se descontraída mas pouco comunicativa com o adulto. Só no final, quando se dirigem para junto do resto do grupo, é que Beatriz brinca com o adulto prestador de cuidados ("Beatriz começa a correr às gargalhadas para que a auxiliar corra atrás dela. É o que a auxiliar faz e as gargalhadas intensificam-se até chegarem ao exterior").

À refeição a descontração da Beatriz é uma constante ("Come ritmadamente com a cabeça assente de lado na mão esquerda e com o cotovelo assente na mesa") e mostra-se bastante autónoma ("Ela vai levando a colher à boca, limpando o que pinga para o queixo com a própria colher já vazia. Caem dois pingos para a mesa e ela limpa"; "Agarra o prato com uma mão e a colher com a outra"; "Levanta ao prato, vê sopa debaixo dele e sorri. Volta a pousá-lo na mesa, de forma a esconder a sopa da mesa"; "olha para a auxiliar C. Como auxiliar C não a vê, levanta-se e vai raspar o prato. Separa a loiça suja correctamente, volta para a mesa e senta-se no seu lugar").

A Beatriz parece sentir-se integrada no grupo, embora demonstre maior proximidade com as crianças do que com os adultos.

### **2ª Observação**

Um mês depois da primeira observação, quando a Beatriz chega à sala sente-se de imediato à-vontade e procura as outras crianças para se juntar a elas na brincadeira ("A Beatriz sorri"; "Vira-se para o interior da sala (...). Fica à entrada da sala a olhar para onde estão as outras crianças, no extremo oposto do espaço. A Ana vai para uma mesa com uma boneca e ela senta-se também à mesa").

Interage com outras crianças por iniciativa própria, não se limitando a aguardar que se aproximem dela ("Batem as duas na boneca (suavemente) e riem-se uma para a outra"; "Fala para as crianças que estão também na casinha"; "Começa a brincar com a Filipa, sentada ao seu lado").

Procura mais os adultos e faz o que estes lhe pedem ou sugerem ("A educadora agarra-lhe a mão e pergunta-lhe pela sua almofada para se sentar. (...) Beatriz olha à volta, vê a sua almofada no tapete e senta-se nela"; "Quando chega à sua vez, a educadora chama-a para junto de si para marcar a presença. (...) Beatriz sorri e levanta-se, andando para junto da educadora").

Durante o momento de higiene envolve-se em brincadeiras e comunica com o adulto que a acompanha nesse momento e mostra conhecimento da rotina ("Brinca com as bolsas das pomadas (...) e aproxima uma pomada da auxiliar para que esta tente agarrá-la, enquanto acaba de trocar a fralda. (...) Sorri para a auxiliar C").

À hora da refeição encontra-se descontraída ("Fixa com o olhar uma criança que está à sua frente. Sorri para ela e começa a brincar com as pontas dos dedos"), revelando autonomia bem como conhecimento da rotina ("caem duas gotas de sopa na mesa e ela agarra o guardanapo para limpar. Limpa a mesa, come duas colheradas e o prato fica vazio. Levanta-se, vai raspá-lo e volta para o seu lugar"). Também nesta situação é visível que ouve e faz o que o adulto lhe diz ("auxiliar vê e diz-lhe para comer com o garfo e não com as mãos. (...) Sorri para a auxiliar, agarra o garfo e continua a comer de acordo com as instruções").

### **Comparação**

Comparando a primeira com a segunda observação, verificam-se algumas diferenças significativas.

A Beatriz, que num primeiro momento procura os brinquedos assim que chega, no segundo momento procura os amigos para com eles brincar. Só depois de estar próxima de um grupo de crianças é que procura os brinquedos.

Continua a existir interação com as outras crianças do grupo, passando a haver iniciativa de ser ela a começar essa interação. Num primeiro momento, a Beatriz aguardava que a procurassem.

No que respeita aos adultos, começou a vê-los de forma diferente, uma vez que com o passar do tempo começa a fazer o que lhe é pedido por estes e a respeitar as suas sugestões.

Durante a refeição a Beatriz mostrou-se sempre descontraída e autónoma, embora no segundo momento de observação se verifique que tem um maior conhecimento da rotina e um maior respeito pelo adulto.

### **3.1.3) Sofia**

#### **1ª Observação**

Na primeira observação, no momento da chegada, a Sofia não revelou qualquer dificuldade em ficar quando o pai a deixou na sala ("Entra na sala com o pai, dá-lhe um beijo e entra na sala a sorrir").

Mostra estar à vontade com os adultos ("o guardanapo cai ao chão. Ela olha para a auxiliar, a rir"; "Observa a auxiliar B a cantar. A auxiliar faz-lhe sinal com a mão para vir ao pé dela. Levanta-se, vai à auxiliar") e com as outras crianças da sala ("Levanta as pernas da frente da cadeira e bate com os calcanhares, alternadamente no chão enquanto se ri para a criança que está sentada à sua frente"; "Acompanha a canção com palmas, tal como algumas das outras crianças").

Interage com os vários elementos e observa-os enquanto se movimentam pela sala ("Olha para a educadora"; "Observa a auxiliar B a cantar"; "Vai sentar-se outra vez, sempre a observar a auxiliar"; "Apercebe-se que duas crianças disputam uma almofada e observa a situação até que ela se resolva").

No momento de higiene, a Sofia mostra-se muito descontraída. Sorri para os adultos (Olha para a educadora e sorri"; "Vê pelo reflexo no espelho que a educadora a observa e sorri"), brinca ("Enquanto se chega para o lado olha para o espelho e faz caretas para si mesma") e revela bastante autonomia ("Ri-se e estica-se para abrir a torneira. Molha as mãos, põe sabonete líquido e esfrega-as. (...) Passa as mãos por água e afasta-se do

lavatório depois de fechar a torneira, com as mãos a pingar. Tira um papel de cima dos cabides, seca as mãos, põe o papel no caixote do lixo e vai para junto do resto do grupo na sala").

À hora da refeição continua a mostrar descontração, apesar do possível mal-estar provocado por um eventual estado febril ("Brinca com a comida que tem no prato, empurrando-a para os lados. Pára com o garfo no prato e observa o resto do refeitório. Põe um bocadinho na boca, mastiga e engole muito lentamente. Lambe o garfo. Enche mais uma garfada, lentamente, e leva-a à boca").

Mostra já alguns sinais de afeição aos adultos ("Senta-se ao seu lado, tira o termómetro do bolso e vê a sua temperatura, enquanto Sofia se encosta ao seu braço").

### **2ª Observação**

Um mês depois, no momento de chegada da segunda observação, a Sofia mostra-se descontraída e satisfeita com o facto de chegar e ficar na sala, aproximando-se dos adultos com facilidade ("Chega com a mãe. (...) Entra na sala a sorrir").

Parece integrada no grupo, nas suas brincadeiras e actividades ("vai para a área da Casinha onde já estão duas meninas."; "ajuda uma das amigas a sentar-se num banco, agarrando-a com as duas mãos pela cintura") e ajuda os amigos ("ajuda uma das amigas a sentar-se num banco, agarrando-a com as duas mãos pela cintura"). Mostra-se mais comunicativa verbalmente.

Brinca com o adulto, fazendo o que sabe serem comportamentos incorrectos para que o adulto a corrija ("Agarra um bacio de brincar que está no chão e põe em cima da mesa. Sofia ri e olha para a auxiliar B. (...) A auxiliar faz uma expressão de estranheza e explica-lhe porque tem que colocar o bacio no chão").

Adopta uma postura observadora, olhando atentamente o que se passa à sua volta ("Pára para ver um amigo a entrar na sala"). Revela conhecimento do mundo que a rodeia e aplica esse conhecimento nas suas brincadeiras ("agarra num

boneco que está pousado numa cama de brincar e segura-o ao colo como se fosse um bebé. Finge que o boneco vai cair, agarra outra vez e dá um beijo na testa do boneco.”; “Mantém o boneco ao colo, num braço. Com a mão livre, agarra uma colher pousada na mesa, deita o boneco nas suas pernas e começa a dar-lhe “comida”).

A autonomia está presente e revela-se em diferentes situações (“a auxiliar levanta-se para ir à porta receber uma criança. Sofia passa a liderar o grupo da Casinha”).

No momento de higiene está descontraída apesar de ter acabado de acordar. Cumpre a rotina autonomamente (“puxa as calças para baixo e os boxers também. Tira a fralda puxando-a pelos autocolantes e dá-a à auxiliar B. Esta entrega-lhe uma toalhita e a Sofia limpa-se”; Levanta-se da sanita, tira papel higiénico do rolo, limpa-se e carrega no botão do autoclismo. Não consegue carregar no botão de forma a que este funcione. (...) Dá a volta à sanita, colocando-se ao lado desta e mais próxima do autoclismo. Faz mais força, sai água finalmente e ela sorri de satisfação”). Respeita de imediato o que os adultos lhe dizem ou pedem (“Levanta-se da cama quando a auxiliar B a chama”).

A interacção com os adultos é uma constante.

Durante a refeição mostra-se descontraída (“Sentada com o peito encostado à mesa do refeitório. Uma mão no prato e outra na colher, sem a levantar. Come sem parar (...). Limpa a boca com o babete e sorri para a auxiliar B (...) Observa a criança do outro lado da mesa sem comunicar verbalmente e ri com o que ele faz. Enche a colher e lambe-a, sem pôr a sopa na boca. Despeja a colher com a língua Brinca com a colher no prato durante cerca de um minuto (...). Começa novamente a comer e observa a educadora que está na mesa atrás”) e solicita orientação e aprovação dos adultos em alguns momentos, mostrando estar adaptada e ciente das regras da sala (“ Estica o braço para mostrar o prato vazio à educadora”).

### Comparação

Não foram verificadas alterações significativas no comportamento da Sofia. Mostrou-se sempre satisfeita por ficar na sala de Creche e descontraída

enquanto lá permaneceu. Estabeleceu relações com pares e com os adultos da sala. Adoptou uma postura mais comunicativa que no início e ajuda os amigos quando é necessário.

A demonstração de autonomia é uma constante nas várias situações. Porém, na segunda observação, a Sofia procura a autorização e aprovação do adulto em algumas situações, o que revela apropriação da rotina e das regras da sala.

Parece integrada no grupo desde os primeiros dias, participando activamente e com satisfação em todos os momentos observados.

### **3.1.4) Pedro**

#### **1ª Observação**

No momento de chegada foi difícil para o Pedro ficar na sala ("Pedro chega a chorar"; "não reage à pergunta da educadora"; "Chora agarrado à mãe"; "A educadora estende os braços para lhe pegar ao colo, ele avança para ela e deixa-se agarrar"; "a mãe sai e ele desce do colo da educadora"; "Corre atrás da mãe e alcança-a antes de esta sair a porta. Agarra-o ao colo e voltam à porta da sala"; "Passa-o para o colo da educadora, dá-lhe um beijo e vai embora. A educadora volta para a sala com ele ao colo").

No primeiro dia, durante os momentos de observação, não existiu interacção com outras crianças; limitou-se a observá-las ("Observa as outras crianças"; "Observa quem entra no refeitório"; "Não interage com as outras crianças, mostrando concentração a comer"; "vai para uma cadeira grande situada junto das bacias com a loiça suja. Fica a observar as outras crianças da sua sala a raspar os respectivos pratos").

A interacção com os adultos existe, mas é reduzida a algumas situações em que procura a sua aprovação ("Olha para a educadora para ver se é repreendido; como a educadora lhe sorri, continua a mexer nos copos"; "Acaba e levanta-se, mostrando o prato à educadora. (...) Vai raspar o prato e volta para a mesa") e à colaboração em

algumas brincadeiras dos adultos, principalmente no momento de higiene ("Enquanto a educadora lhe põe a pomada ri-se"; "levanta as pernas sozinho para facilitar a troca da fralda e mantém-nas nessa posição").

Aguarda indicações dos adultos, revelando pouca autonomia ("A educadora põe-no no chão. Fica em pé no mesmo sítio até a educadora lhe dizer que pode ir fazer um jogo ou brincar com as outras crianças").

Respeita o que o adulto diz durante toda a manhã e com o avançar do dia mostra-se mais à-vontade com o facto de estar na sala de Creche e com os adultos que o rodeiam ("Pára, fecha os olhos, finge ter adormecido (...) e ri-se quando abre os olhos, 5 segundos depois. (...) Acaba e levanta-se, mostrando o prato à educadora").

### **2ª Observação**

Um mês após a primeira observação, chega bem-disposto à sala com a mãe. Despede-se desta e da irmã sem qualquer dificuldade e assim que chega à sala aproxima-se das restantes crianças, mostrando-se familiarizado com o grupo ("Chega com a mãe, bem disposto. (...) Despede-se da mãe e da irmã mais nova com um beijinho e vai para junto do grande grupo").

Interage mais com as crianças durante os momentos observados e procura-os por iniciativa própria ("agarra uma almofada do tapete (...) atira-a para o tapete e ri-se para Sofia; "Começa a interagir com Marta; estende o braço e agarra-lhe a mão. Fecha os olhos e abre a boca; riem os dois"; "André bate com o garfo na mesa e Pedro diz: Shiul!"; "Começa a comunicar com Sofia por sons").

Tal como em outras situações, à hora da refeição, um dos momentos da rotina, mostra autonomia ("Agarra a colher e vai levando sopa à boa até que o prato fica vazio. Olha para os adultos, os quais não estão a vê-lo nesse momento, levanta-se e vai raspar os restos de comida do prato, colocando a comida e a loiça nos alguidares correctos").

Nestes momentos também reage bem às brincadeiras e faz o que o adulto lhe pede ("auxiliar agarra uma toalhita, passa-a na cara de Pedro. (...) Pedro ri-se à gargalhada

com a brincadeira"; "Enquanto fala passa-lhe os dedos no pescoço e ele ri-se, encolhendo-se ao mesmo tempo. Põe-no em pé para puxar as calças para cima e pede-lhe que segure as calças para a ajudar. (...) segura as calças na cintura enquanto observa o que a auxiliar faz").

Presta atenção ao que o adulto diz, envolvendo-se e participando nas actividades da rotina ("Educadora começa a cantar (...). Diz algumas das palavras da canção e imita todos os gestos, com concentração", "Educadora começa a cantar (...). Pedro canta a última palavra de cada verso e bate palmas. Ri muito no fim da canção").

Parece sentir-se integrado no grupo e à-vontade tanto com os adultos como com as crianças.

### **Comparação**

As diferenças de comportamento entre a primeira e a segunda observação no caso do Pedro são significativas.

Verifica-se uma evolução na forma de estar na sala e de se relacionar com os outros elementos do grupo (adultos e crianças). Na segunda observação o Pedro não chora para ficar na sala, parecendo integrado no grupo, interagindo com adultos e crianças. Procura os outros para brincar e toma a iniciativa de começar a interacção.

Revela uma maior autonomia, o que traduz um conhecimento da rotina da sala, não aguardando pela indicação do adulto para fazer o que deve em dado momento ou situação. No momento de higiene e da refeição está mais descontraído na segunda observação e são várias as situações de interacção por ele criadas.

### 3.1.5) Marta

#### 1ª Observação

Ao chegar, a Marta mostra-se bem-disposta e vai fazer um jogo sozinha ("A irmã deixa-a na sala. (...) Marta sorri e vai para junto dos legos").

Aproxima-se dos adultos e interage com as crianças ("dá uma volta pela sala e acaba por parar junto à educadora que está sentada à mesa. Encosta-se à educadora "; "vai para junto da educadora e sentada na cadeira deita o corpo sobre a mesa para ver o que a educadora tem na mesa. São fotografias. (...) Chama a Beatriz insistentemente. (...) dá uma corrida a rir à volta da mesa para se colocar ao lado da Beatriz e ri-se. Aponta para a fotografia enquanto diz o nome da amiga").

Parece estar à-vontade na sala durante todo o tempo e adapta-se com facilidade à rotina da sala ("vai para a mesa, agarra num livro e senta-se a vê-lo, enquanto aguarda que todo o grupo fique despachado para ir lanchar"; "Senta-se no chão e tira as peças da caixa uma a uma. Depois de estarem todas no chão começa a pô-las novamente na caixa, uma a uma. Quando estão todas arrumadas, vai para junto da educadora").

Durante o momento de higiene mantém-se descontraída e brinca com o adulto que a acompanha ("auxiliar C põe soro no nariz, ela ri-se"; "Esperneia e ri-se ao mesmo tempo"; "Enquanto é despida brinca com o cinto que está em cima do muda-fraldas").

Durante a refeição continua descontraída, vai sorrindo para as crianças do grupo. Mostra-se autónoma e imita o adulto, assumindo assim que este representa um modelo ("vai raspar o prato. Vai a andar devagar, raspa para os alguidares correctos, volta para a mesa e senta-se a aguardar pelo próximo prato"; "observa a auxiliar B a chamar a atenção a outra criança. Quando a auxiliar se vai embora, Marta diz para a criança repreendida: Ai ai!").

## **2ª Observação**

No dia da segunda observação, à chegada, a Marta mostra-se bem-disposta e começa de imediato a interagir com adultos e crianças ("Depois de a irmã a deixar à porta da sala, dá um beijinho à educadora e corre para a Casinha para junto de outras três crianças da sala").

Esta facilidade na interacção verifica-se nos três momentos observados neste dia, não só através de diálogo e brincadeiras, mas também em atitudes e comportamentos ("Faz uma carícia na face da Sofia").

Ouve atentamente os adultos da sala e faz o que lhe é pedido por eles ("Vai para junto do cavalete. (...) A auxiliar pede-lhes para se afastarem e só se manter junto do cavalete quem tem bibe para a pintura. (...) Marta vai para a mesa onde fazem os jogos de mesa").

Mostra descontração quando interage com os adultos, principalmente em momentos de brincadeira. Um exemplo desta situação é durante o momento de higiene ("auxiliar C agarra-lhe a barriga. (...) Marta morde a manga da camisola e ri à gargalhada").

Parece estar integrada no grupo movendo-se naturalmente dentro da sala ("Vai para junto de alguns amigos que já estão despachados e que se encontram sentados no tapete, com a educadora. Procura sentar-se o mais próximo possível desta, encosta-se a ela e sorri").

Mostra autonomia em algumas situações ("Levantou-se da mesa com o prato da sopa vazio na mão e foi raspar. Pôs os pratos e os talheres no sítio certo, voltou para a mesa"; "AAE C dá-lhe os óculos para a mão e a Marta põe-nos na cara").

## **Comparação**

Entre a primeira e a segunda observação não foram verificadas alterações significativas no comportamento da Marta. Mostrou boa disposição em ambas as observações e ficou na sala sem qualquer dificuldade ou protesto.

Com o passar do tempo passou a dialogar com os adultos, embora desde o início tenha interagido com todos os elementos do grupo (adultos e crianças).

Mostra descontração em todos os momentos, participando em situações de brincadeira com o adulto com facilidade, principalmente quando a atenção do adulto recai só sobre si (por exemplo, no momento de higiene).

Na segunda observação começa a revelar autonomia. Exemplo disso é a hora da refeição, momento em que se movimenta pelo espaço autonomamente, mostrando conhecimento do espaço e da rotina da sala.

A Marta parece estar integrada no grupo.

### **3.1.6) João**

#### **1ª Observação**

No momento de chegada registado na primeira observação, o João não mostra vontade de ficar na sala de Creche. Chora, mas este é o único sinal exterior do seu desagrado ("Chega à sala ao colo do pai e com cara de choro. Desce do colo para o chão ainda a choramingar"; "O pai dá-lhe um beijo, ele retribui e o pai vai-se embora"), acabando por se mostrar resignado.

Interage com os adultos, mas só se aproxima deles se precisar de algo ou se for chamado ("não pára de observar a educadora"; "Aproxima-se e aguarda que a educadora lhe dê uma folha e os lápis de cor"; "Olha para o observador"; "volta para a sala, onde se aproxima da educadora para que esta lhe aperte as calças"). Não toma a iniciativa de iniciar essa interação.

Adopta a mesma postura com as crianças. Observa-as por longos períodos ("Mantém-se por longos períodos (15 a 20 segundos) a observar os outros") e reage quando entram no seu espaço ("Volta para a mesa a sorrir (...). Senta-se no mesmo lugar,

empurrando o André para fora da cadeira"). Ainda assim, parece mais à-vontade na interacção com adultos do que com crianças.

Durante a refeição não interage com outras crianças, embora se mostre descontraído ao brincar sozinho ("Mete o garfo debaixo do prato, em movimento de vai-vem, a brincar"; "Ele agarra-o e começa a brincar com os dois quartos de maçã que tem no prato. Mexe-os de um lado para o outro e simula o som de carros"; " Treme com os lábios, pondo-os em vibração e simulando o som de um carro"; "Roda com o prato, deixando a maçã por baixo. Um dos bocados permanece debaixo do prato e ele brinca arrastando-o de um lado para o outro"). Pede ajuda ao observador, continuando a mostrar-se mais predisposto para comunicar com adultos do que com as crianças, mesmo não tendo confiança com o adulto em causa ("Olha para o observador, aponta para o copo que está no centro da mesa oval e pede água"; "sorri para o observador e pede-lhe a fruta").

Revela autonomia em várias situações e parece apropriar-se com facilidade dos comportamentos a ter em cada um dos momentos da rotina ("Aguarda confirmação da educadora de que pode ir raspar o prato e quando a recebe (através de um olhar e um sorriso) levanta-se e vai até às bacias onde se deposita a loiça suja. Põe toda a loiça nas bacias correctas"; "Põe o prato na bacia e vai para junto das outras crianças da sala que já estão despachadas e que vão dormir também").

### **2ª Observação**

Na chegada à sala, o João mostra agrado por ficar na sala e parece bem-disposto ("Chega à sala com a mãe. Despede-se dela depois de sorrir para os adultos da sala e vai para junto de algumas crianças que brincam com jogos de mesa. Senta-se na mesa redonda e começa a brincar").

Interage com os adultos, mas estabelece uma maior interacção e mostra-se mais comunicativo com as crianças ("Toca a campainha da porta da rua e auxiliar B sai da sala. Levanta-se com o jogo na mão e vai atrás dela"; "começa a brincar sozinho"; "Toca a

campainha e sai atrás da educadora para ir ver quem é"; "Um menino sentado ao seu lado oferece-lhe uma batata espetada no garfo e ele responde que não acenando com a cabeça. Ri-se para o amigo"; "Ele deixa que a auxiliar C o ajude de bom grado e vai comendo enquanto brinca com as pontas dos dedos").

Durante a higiene é completamente autónomo ("Sai da sala e vai para a casa de banho. (...) Vai à sanita e quando acaba carrega no botão do autoclismo. Quando a água pára de correr, baixa a tampa. Veste-se ainda dentro da casa de banho, de costas para a sanita, puxando uma peça de roupa para cima de cada vez. Sai da casa de banho e senta-se junto dos outros, no corredor, a aguardar a sua vez de lavar as mãos") e demonstra conhecimento da rotina da sala, fazendo o esperado em dado momento da rotina sem que o adulto tenha que lhe dar indicações.

Ao almoço está descontraído ("Entala o cabo do garfo entre as mesas"; "Mastiga rapidamente, não prestando atenção ao que o rodeia. Pousa os dois braços na mesa enquanto mastiga"; "Põe uma batata grande no garfo e vai mordiscando"; "Pousa o garfo no prato e começa a brincar com as pontas dos dedos"), aceitando a ajuda do adulto já no final da refeição ("Ele deixa que a auxiliar o ajude de bom grado e vai comendo enquanto brinca com as pontas dos dedos"), enquanto interage com outras crianças que estão próximas de si ("Um menino sentado ao seu lado oferece-lhe uma batata espetada no garfo e ele responde que não acenando com a cabeça. Ri-se para o amigo").

Parece integrado no grupo e adaptado à rotina da sala.

### **Comparação**

São várias as diferenças verificadas entre a primeira e a segunda observação feitas ao João.

Uma das diferenças é, no momento da chegada à sala, a reacção ao facto de ter que ficar na sala de Creche. Na primeira observação chora, mas na segunda não demonstra qualquer objecção e parece bem-disposto.

No que respeita à interacção com adultos e crianças, também se altera com o tempo. Na primeira observação interage mais com os adultos do que com as crianças. Na segunda observação parece mais à-vontade com as crianças do que com os adultos, uma vez que interage mais facilmente e com maior frequência com os pares.

No momento da higiene, a autonomia e a descontração estão sempre presentes.

Durante a refeição, a diferença mais significativa baseia-se na existência de interacção com crianças, o que não se verifica na primeira observação.

Na segunda observação o João parece integrado no grupo e familiarizado com a rotina da sala.

### **3.1.7) André**

#### **1ª Observação**

Na primeira observação o André chega à sala a chorar e não quer ficar ("Chega à sala ao colo da mãe. Com a chupeta na boca chora agarrado à mãe e o volume do choro aumenta conforme se aproxima da porta. Agarra-se à mãe com mais força para não a largar"). A mãe mostra insegurança na maneira de estar e de falar no que respeita a deixá-lo na sala ("Já não sei o que hei-de fazer... Estive mesmo para voltar para trás"). O choro persiste por algum tempo ("A mãe ajuda a passá-lo para o colo da educadora enquanto ele chora"; "A educadora leva-o com ela para o tapete e ele fica ao seu colo a chorar. Ao fim de dois minutos ao colo enquanto as outras crianças ouvem canções, acaba por desencostar a cara do peito da educadora e olhar para as outras crianças").

Deixa que os adultos da sala se aproximem e interage com eles ("A educadora leva-o com ela para o tapete e ele fica ao seu colo a chorar"), mas não comunica verbalmente.

Não interage com outras crianças. Limita-se a observá-las e mostra-se incomodado quando elas se aproximam ("Beatriz aproxima-se por trás e abraça-o, deitando-se sobre as costas dele. (...) Beatriz sai e André senta-se com uma perna para trás, de joelhos, a choramingar"), preferindo estar sozinho.

A meio da manhã, no momento de higiene observado, está mais calmo e colabora com o adulto. Interage com ele através de sorrisos ("Despe-lhe as calças e ele levanta os braços, escondendo a cara enquanto sorri"; "auxiliar sacode o bibe, tentando tirar a areia dos bolsos. (...) André agarra o bibe e sacode também") e observa-o atentamente ("Enquanto muda a fralda aos outros dois meninos, André senta-se numa mesa, pousa os cotovelos e assenta a cabeça nas mãos, observando tudo o que a auxiliar faz").

Durante a refeição começa a interagir com uma criança ("Puxa o prato de novo para junto de si e volta a afastá-lo. A menina do lado faz o mesmo e riem-se os dois") e a comunicar oralmente com os adultos ("Tira mais uma garfada, põe na boca e tira-a de imediato, sinalizando que está quente"). Não faz o que estes lhe solicitam e não protesta quando o fazem por ele ou quando o corrigem ("Do outro lado da mesa, a educadora diz-lhe que deve sentar-se direito. Uma vez que ele permanece na mesma posição, a educadora vai junto dele, senta-o direito, põe-se de cócoras e explica-lhe que não pode estar assim sentado. Ele responde com um sorriso e fica sentado com a educadora lhe indicou"). Durante toda a refeição mostra-se descontraído ("Está sentado numa cadeira no refeitório. Põe-se de joelhos e olha para o tecto, levando entretanto uma colher à boca"; "Apenas pára de comer para olhar para a porta"; "Coça o nariz com as duas mãos, esfrega os olhos, põe dois dedos na boca e olha para a menina que está à sua frente"; "Olha para o prato e vira-se de costas para a mesa, sempre sentado na cadeira").

A sua disposição melhorou bastante com o passar da manhã.

## 2ª Observação

Na segunda observação o André chega à sala a chorar, mostra desagrado por ter que ficar, mas depressa muda de disposição ("Entra na sala pela mão da mãe, com a chupeta na boca e a chorar"; "André olha a para a educadora e agarra-se às pernas da mãe. Choraminga e esconde a cara"; "A mãe baixa-se, dá-lhe um beijo na bochecha, sorri e sai, deixando-o a chorar ao pé da educadora, que se levantou entretanto. Despe-lhe o casaco, pendura-o junto à mochila no cabide do corredor, tira o bibe da mochila e chama-o. Veste-lhe o bibe e entram os dois na sala"; "vai para a biblioteca, mexe nos livros").

Aproxima-se e interage com mais facilidade com as outras crianças ("André vai para a biblioteca e mexe nos livros. Está de pé e Beatriz aproxima-se, sentando-se na cadeira. Ele senta-se ao colo dela. Ficam os dois calados a desfolhar um livro").

Interage e comunica com os adultos ("André levanta-se e dirige-se à educadora, agora a sorrir"; "Agarra a mão da auxiliar que o acompanha e com a sua ajuda sobe ao muda-fraldas. Deita-se com um salto e ri-se"), fazendo o que estes lhe pedem.

Presta atenção ao que os adultos fazem, dizem e ao que lhe pedem ("Enquanto diz os dias da semana, a educadora utiliza os dedos da mão para ajudar a contar os dias. André, sentado no tapete, observa as mãos da educadora"; "auxiliar C senta-se ao lado dele para ajudar um menino e ao vê-lo mal sentado pede-lhe para se sentar correctamente. (...) Faz o que lhe foi dito e senta-se direito na cadeira").

Durante a higiene mostra-se descontraído e colabora com o adulto que lhe presta cuidados. Interage bastante com o adulto quando tem a atenção só para si, principalmente através de sorrisos ("Finca os pés no colchão e ergue a parte central do corpo para facilitar a muda da fralda. A auxiliar despe-o e começa a mudar a fralda enquanto ele brinca com as mãos e com os dedos. (...) Questionado sobre o que está a fazer com os dedos, sorri mas não responde").

À hora da refeição continua a mostrar descontração e a interagir com outras crianças ("Olha para o Rui (do outro lado da mesa, faz uma careta ao André). André ri-se e começa a comer"). Revela conhecimento da rotina e começa a adquirir

autonomia em algumas situações ("Vai raspar o prato aos alguidares destinados a esse efeito (...) e volta para o seu lugar. Senta-se e aguarda pelo segundo prato"; "Quando acaba vai raspar aos alguidares").

### **Comparação**

É possível identificar algumas diferenças no comportamento do André entre as duas observações realizadas.

Em ambas, no momento de chegada, chora e mostra desagrado por ficar na sala de Creche. Porém, o desagrado demonstrado é muito maior na primeira observação e ultrapassa a situação muito mais facilmente na segunda observação.

Apesar de na primeira quase não existir interação com crianças, na segunda esta já está presente com frequência.

Na segunda observação também se verifica que interage mais com os adultos da sala e que já cumpre o que estes lhe pedem, sem hesitação.

Durante os momentos de higiene mostra-se cada vez mais descontraído e mais à-vontade para interagir com o adulto prestador de cuidados.

À refeição, na segunda observação, mostra já ter assimilado algumas regras e adquirido autonomia e conhecimento da rotina, aspectos que não se verificaram na primeira observação.

O André mostra-se mais integrado na sala na segunda observação do que na primeira, revelando maior dificuldade do momento de chegada.

### 3.1.8) Fábio

#### 1ª Observação

Na primeira observação o Fábio chega à sala a chorar ("Chega com a mãe, a chorar"; "A mãe tenta tirar-lhe o casaco, mas ele não quer e dificulta, mexendo-se"; "A mãe (...) baixa-se para lhe dar um beijo. Ele agarra-se à mãe a chorar"). Não quer ficar mas obedece à mãe e não protesta ("A mãe dá-lhe um beijinho, ele devolve e fica no chão a choramingar. Auxiliar B pega-o ao colo e ele pára de chorar").

Não interage com outras crianças ("Enquanto vê o livro, observa as crianças mas não comunica com eles, desviando o olhar quando uma delas olha para ele"). Observa-as, mas não se aproxima nem comunica. A postura com os adultos é semelhante ("Faz-lhe uma carícia na cabeça e espreita a sua face. Ele não muda de expressão facial ao olhar para o adulto"). Não responde quando estes lhe fazem perguntas directas, mas aceita as suas sugestões ("Para resolver a situação, a auxiliar C aconselha-o a beber água"; "Bebe água, recomeça a comer").

Durante o momento de higiene mostrou melhor disposição do que no início da manhã, quando chegou ("Faz força de forma a levantar o corpo para facilitar a troca da fralda. Com a fralda limpa posta, baixa o corpo e começa a brincar com as mãos"). Colabora com o adulto que o ajuda e começa a comunicar oralmente ("Observa o que a auxiliar C faz, deitado e com a cabeça levantada. Diz-lhe que tem xixi").

À hora da refeição passa grande parte do tempo a observar o que o rodeia, principalmente as pessoas ("Observa duas crianças da sua sala a bater com a mão no fundo dos copos"; "observa o seu prato enquanto a auxiliar enche as colheres e lhas dá à boca"; "sorri timidamente enquanto observa as duas crianças que estão à sua frente a conversar"; "Pára de comer aproximadamente 3 minutos enquanto continua a observá-los").

Não deixa transparecer sentimentos, mostrando apenas estar descontraído ("Durante a observação alterna entre uma expressão ausente e uma expressão de satisfação").

## 2ª Observação

À chegada, no dia da segunda observação, o Fábio chega junto do grupo bem-disposto ("A mãe deixa-o à porta do polivalente, bem-disposto. Despede-se dele com um beijo e vai embora"; "Ele sorri envergonhado, olha para o chão e começa a andar para o escorrega").

Não interage com outras crianças, embora se aproxime delas ("Olha para um menino da sala que brinca com outra bola e cinco segundos depois desvia o olhar para uma menina que está num colchão a encaixar peças de um jogo. Lentamente, caminha até ao colchão e apanha algumas peças"). Aproxima-se e interage mais facilmente com os adultos do que com as crianças ("começa a andar para o escorrega"; "olha à volta quando chega ao cimo. Senta-se sem ajuda, mas aguarda cerca de dez segundos para a educadora se aproximar e agarrar-lhe a mão enquanto desce. A educadora aproxima-se, agarra-lhe a mão e ele aperta-a"; "Ele desce o escorrega").

No momento da higiene revela autonomia, indo à casa de banho sozinho ("Dirige-se à casa de banho, faz xixi na sanita pequena e tenta carregar no botão do autoclismo. Não lhe chega e começa a olhar para o tecto. Contorna a sanita pondo-se ao seu lado e carrega no botão. Sai água e ele observa enquanto esta desaparece. Veste as cuecas, os collants e as calças e volta para a sala. A meio do caminho pára, volta para a entrada da casa de banho, onde estão os lavatórios. Abre a torneira, molha as mãos, esfrega-as, fecha a torneira, tira um papel e seca as mãos, põe o papel no lixo e dirige-se depois à sala") e interage frequentemente com o adulto ("A auxiliar B sorri para ele quando acaba de falar. Fábio olha para auxiliar e sorri também, ainda com cara de sono"). Cumpre regras da sala sem que os adultos o relembrem, como por exemplo lavar as mãos depois de ir à casa de banho.

Ao almoço mantém-se no seu lugar ("Comeu a sopa toda, sozinho, sem se levantar do lugar") e come lentamente enquanto observa os outros ("Observa os amigos do outro extremo da mesa a brincar com os pratos"; "observa os restantes elementos do grupo a comer"). Está descontraído ("Brinca com os lábios enquanto espeta a comida com o garfo.

Brinca com o ovo na mão”), não interage (“Come lentamente e não conversa, mesmo quando se dirigem a ele”) e respeita a rotina da sala (“Quando acaba levanta-se, vai raspar o prato e volta para a mesa, sentando-se no seu lugar. Pousa a cabeça na mesa e assim fica até que é chamado para ir para a cama”).

### **Comparação**

Existem algumas diferenças no comportamento do Fábio entre observações.

No que respeita ao momento de chegada, o Fábio ficou na sala com mais facilidade no dia em que se realizou a segunda observação. Com o passar do tempo mostrou-se mais bem-disposto na sala. No momento de higiene, adquiriu autonomia e apropriou-se da rotina, cumprindo-a sem orientação.

Na segunda observação interagiu mais com o adulto do que na primeira observação, mas continuou a não se aproximar frequentemente das outras crianças, preferindo interagir com adultos do que com pares.

O Fábio não interage muito frequentemente. Da primeira para a segunda observação há diferenças visíveis e parece estar muito mais à-vontade na sala, mas a interação continua a estar pouco presente. Isto verifica-se principalmente durante a refeição. No entanto, há momentos em que o Fábio sorri ao observar uma situação que considera engraçada, estejam envolvidos adultos e/ou crianças (que não ele). Parece assim ter interesse nas outras crianças mas não se sentir com vontade ou à-vontade para se aproximar.

## **3.2) Análise das entrevistas realizadas aos pais**

Foram realizadas entrevistas aos pais das crianças observadas na fase de recolha de dados para este trabalho. Estas foram feitas com base num guião comum apresentado em anexo (Anexo M).

### 3.2.1) Mãe da Helena

Segundo a mãe da Helena, no que respeita ao **estabelecimento de relações**, a Helena “reage bem” quando se encontra numa situação de **estabelecimento de relações com estranhos**. Quando está com adultos que não lhe são familiares “não tem vergonha nenhuma”. Quando está com crianças que não conhece, “mexe muito se forem mais pequeninos que ela”. “Abraça, dá beijinhos” e é “muito meiguinha”, estabelecendo laços de afectividade com facilidade.

No que respeita à sua **relação com a família**, é caracterizada pela mãe como sendo “boa”, à semelhança da sua relação com a Helena, enquanto mãe e filha. “A Helena tem um irmão, filho só do pai que só está com ela ao fim de semana. A relação entre eles “é muito boa” e ela “está sempre de volta dele”. Até ter entrado para esta sala de Creche a Helena esteve com a avó materna, nunca tendo passado até então por uma **situação de adaptação anterior ao estudo**.

No que respeita à **adaptação à sala de Creche observada neste estudo**, a Helena foi informada previamente. Como preparação para vir para a Creche, a mãe da Helena conta que a família ia dizendo “qualquer dia vais para a Creche”. A bisavó da Helena não estava de acordo e dizia com frequência: “ah, coitadinha da minha menina. Agora vai para a Creche... Ai, ai”.

Apesar de a Helena ouvir falar da Creche, a sua mãe acha que ela “não percebia muito bem o que era”. Em algumas situações, quando a Helena tinha um comportamento menos correcto, a mãe dizia-lhe: “qualquer dia vou-te pôr à Creche e não te vou lá buscar!”. Mas a mãe julga que ela não percebia e que só começou a compreender bem o que era a Creche quando começou a frequentá-la. A **reacção da Helena à Creche nos**

**primeiros dias** foi boa porque, segundo a mãe, “foi novidade e adorou” estar na sala. Mas verificaram-se algumas **alterações de comportamento ao longo do tempo**, pois “o pior foram os outros” dias que se seguiram.

No primeiro dia em que teve que ficar na sala, no momento de separação à porta da sala, a mãe recorda que a filha lhe agarrava o pescoço enquanto tentava largá-la. A situação acabou com a Helena e a mãe a chorar. Com o tempo, a situação mudou um pouco e a Helena “vai ficando. Mas tem dias ou porque dorme mais mal (...) vem rabugenta e depois não lhe apetece ficar”.

Na entrevista foi abordada também a **atitude dos pais durante a adaptação.**

Os pais criam expectativas acerca de como os seus filhos irão reagir a estas situações e assumem uma atitude própria. Do ponto de vista da mãe, a mãe refere que pensou que “fosse pior. Porque ela estava habituada a estar com a minha mãe e com a avó” (i.e., com a avó e o bisavó). Pensou “que ela até adoecesse e tudo e que tivesse que a tirar”. Porém, a Helena foi passando a ficar na sala com mais facilidade e a mãe acha “que elas enquanto equipa funcionaram bem”, que “estiveram muito bem”, em grande parte devido ao facto de terem “formação para isso”.

Adoptando uma conversa com a filha como **estratégia facilitadora para ajudar a criança**, a mãe da Helena dizia-lhe que a “mãe ia trabalhar, pronto, para ganhar para a papa... E ainda lhe disse que comprava uma prenda”.

No que respeita aos **sentimentos dos pais** num processo de adaptação da criança e à tentativa (por parte da Instituição) de **facilitar as adaptações para os pais** e para as crianças através da entrada gradual das crianças do grupo, a mãe julga que é bom “porque ao fim eles são dezasseis e se juntassem todos ao mesmo tempo, um a chorar para cada canto, cada um com a sua adaptação, é que nem estavam eles adaptados às pessoas, nem uns aos

outros, nem às auxiliares e à educadora". Parece-lhe ser "mais fácil assim", uma vez que de outra forma "nem elas tinham tempo para dar atenção a todos da mesma maneira ao mesmo tempo". Assim "eles vão-se adaptando cada um no seu grupinho. Adaptam-se a dois ou a três ou a quatro ao mesmo tempo e depois vão-se adaptando aos outros" e " adaptam-se também à equipa".

Quando questionada acerca dos **procedimentos facilitadores adoptados e das alternativas** que julga válidas, a mãe mostra-se algo indecisa quanto a exequibilidade das suas propostas. Quanto à existência de alternativas diz que "se calhar até havia. Mas se calhar aí também tinha que ser até com o apoio dos pais. Mas com os pais aí se calhar também não pode ser". Propõe que "os pais, se calhar, se pudessem (...) estar ali um bocadinho com eles (...) na sala (...) no início, nos primeiros dias. Ou vá lá, no primeiro dia. Ou se calhar no primeiro dia não, porque no caso da Helena como foi novidade ela ficou muito bem. Mas se calhar nos outros dias em que já foi mais difícil, ficar mais um bocadinho. Ter tempo para ficar um bocadinho mais com ela e pronto, para tentar adaptá-la e tentar, se calhar, ver, como ela ainda não conhecia, se calhar tentar ver que aquilo é uma coisa boa. Não é mau. Pronto, porque ao fim ao cabo, a pessoa... para tentar ganhar um bocadinho de segurança".

### 3.2.2) Mãe da Beatriz

De acordo com a entrevista realizada à mãe da Beatriz, no que respeita ao **estabelecimento de relações**, a Beatriz constrói laços de afectividade com muita facilidade. Quando está numa situação em que se proporciona estabelecer **relação com estranhos**, ela "fica observando, depois ela (...)

*entrega-se com facilidade*". Quando os desconhecidos são crianças, só estranha *"da primeira vez que a pessoa vai lá. Primeira ela pega, olha, vê como é que a pessoa é. Depois ela vai lá. Cumprimenta, daí a um pouquinho pega no cabelo, faz perguntas"*. Acaba por se aproximar *"aos poucos"*.

A sua **relação com a família** *"é muito amigável"*. Tem uma irmã que já frequentou a Instituição e *"elas são muito amigas"*.

Quanto às **situações de adaptação anteriores ao estudo**, já houve uma **situação de adaptação vivida pela Beatriz**. *"Ela foi para uma Creche aos quatro meses"* e nessa altura *"reagiu bem. Não chorava. Dava-se com toda a gente"*, segundo a mãe porque é *"uma criança muito dada"*.

Referindo-nos à **adaptação à sala de Creche observada neste estudo**, a **reação da Beatriz à Creche** foi muito boa, de acordo com a mãe, que lhe disse *"uns dias antes: "Beatriz vai para a escola, está bem? Vai para a escola, vai ganhar amigos"*. Ficou na sala com facilidade e *"nunca se queixa. Ela gosta de brincar, de ter amigos"*.

Não se verificaram **alterações de comportamento ao longo do tempo**. O processo de adaptação da Beatriz *"foi muito bom"* e *"ela ficou sempre bem"*.

Passando à **atitude dos pais durante a adaptação**, a mãe diz ter julgado que *"pensava que ela ia fugir, que não ia ficar"*. Do **ponto de vista da mãe, a adaptação** não iria correr tão bem como correu e *"cada vez que a deixava achava que ela ia chorar, porque ela era muito pequena ainda"*. Para ajudar na adaptação, a mãe adoptou algumas **estratégias facilitadoras para ajudar a Beatriz** a ficar na sala de Creche mais facilmente. A mãe tentou *"demonstrar que elas são amigas; (...) que são amigas dela, que gostam dela"*. E parece-lhe que isso se reflecte na maneira de estar da Beatriz na sala e na relação com os adultos. É visível que *"a Beatriz está muito à vontade, fala bem delas"*.

(...) *Só fala coisas boas. Nunca fala mal. Nunca fala que alguém fez mal*" e, talvez por isso, *"não foi difícil como julgava..."*.

Assim, não foi difícil para a mãe ver a Beatriz a ficar na sala. Para isso, também contribuiu o facto de a filha estar a entrar na Creche da Instituição que a irmã mais velha já frequentou. A Beatriz *"não foi a primeira"* e já tinha *"confiança(...) no infantário. Segundo, ela adora. Ela adorou..."*

Tendo sido relativamente fácil a entrada e permanência da Beatriz na sala, **os sentimentos dos pais** não foram difíceis de gerir, pelo que estes não sentiram necessidade de recorrer a **estratégias facilitadoras**. Quando questionada acerca dos **procedimentos facilitadores adoptados e alternativas** que poderiam também facilitar a adaptação das crianças, a mãe mostra dificuldade em responder, uma vez que *"se tivesse tido queixa, dizia"*. Como a Beatriz não sentiu dificuldades a mãe não sentiu necessidade de pensar nesse assunto. No que respeita à entrada gradual das crianças, a mãe acha *"que é bom entrar um de cada vez porque assim faz com que há sempre lugares na sala. (...) Ela faz todos os dias amigas novas"*.

### 3.2.3) Mãe da Sofia

Na entrevista realizada à mãe da Sofia, entre outros assuntos, foi abordada a forma como Sofia procede no **estabelecimento de relações**. No que se refere ao estabelecimento de **relações com estranhos**, *"é um bocadinho mais acanhada"*, sendo até *"tímida, mas depois com o tempo habitua-se ao meio"* e fica mais à-vontade. Se os desconhecidos forem crianças, ela é *"bastante tímida. Mais do que com adultos"*. Assim, para construir laços de afectividade, a Sofia *"requer algum tempo. Confiança e algum tempinho"*.

Já a **relação com a família** é caracterizada pela mãe como sendo “*bastante boa; ela é muito carinhosa*”, referindo que se esforça para lhe “*transmitir bastante amor, carinho (...), falar bastante com ela*”. A Sofia tem um irmão com o qual mantém uma relação “*boa. Às vezes guerreia com o irmão (...). Ela é apenas mais ciumenta, mais possessiva*”. Talvez por ser um “*irmão ser mais velho, ela quer sempre levar a melhor. Aproveita-se que é mais nova, da fragilidade de ser mais nova (...). Mas (...) são amiguinhos um do outro*”.

Quanto a **situações de adaptação anteriores ao estudo** não existem **situações de adaptação já vividas pela Sofia**, tendo sido a primeira vez que se viu envolvida numa situação em que se separou dos pais.

Relativamente à **adaptação à sala de Creche observada neste estudo**, a **reação da Sofia à Creche** foi boa. A mãe justifica-a com “*um trabalho de explicação*” antes de ela entrar na Creche, para ela perceber o “*que era uma Creche, que eles iam ficar um tempinho fora, ia aprender coisas novas, novos amiguinhos, outra pessoa iria tomar conta dela*”.

Assim, não se verificaram **alterações de comportamento ao longo do tempo**. Todos os dias da Sofia na Creche “*foram bastante bons*” e ela “*ficou na mesma*”, sempre com boa disposição.

A **atitude dos pais durante a adaptação** foi também abordada durante a entrevista. Do **ponto de vista dos pais, a adaptação** foi boa, apesar de a mãe pensar ao início que, “*visto que ela tem mais dificuldade de estar com pessoas que não são da família*”, “*ela fosse ficar mais retraída, fosse fazer aquela birrinha ao ir para a escola. Mas não. (...) Foi bom*”. Segundo a opinião da mãe, “*as pessoas da sala ajudaram, porque ela (...) é bastante retraída com pessoas que não são da família. E ela fez uma adaptação boa*”. A mãe julga

ter sido de grande importância o trabalho da equipa de sala, uma vez que foram estas *“as pessoas que a acolheram (...) nos primeiros dias”*.

Uma vez que a Sofia mostrou facilidade em ficar na sala de Creche, a mãe diz não ter necessitado de adoptar **estratégias facilitadoras para a ajudar**.

Apesar da facilidade com que a Sofia ficou na sala, os **sentimentos dos pais** nem sempre deixam de incluir algum receio. A mãe explica que ficou *“um bocadinho com receio. (...) Deixar os filhos com pessoas que a gente não conhece (...) custa um bocadinho”*. Assim, adoptou uma **estratégia facilitadora para si**, pensando que *“ela estaria entregue a pessoas profissionais (...). Pessoas com capacidades para cuidar dela”*, tentando assim sentir alguma confiança nas pessoas com quem a deixou.

Julga ser facilitadora a forma como as crianças entram na sala, gradualmente em vez de todas na mesma altura. Acha *“bom no sentido de que conforme vão entrando, há mais atenção (...) das auxiliares, das educadoras... Dão mais atenção à criança que entrou. (...) Até o facto de eles conhecerem a pouco e pouco os outros coleguinhos que vão entrando (...) é bom”*.

Refere que a entrada gradual é um **procedimento facilitador adoptado** importante, mas refere outro, não tanto como **alternativa**, mas mais para complementar a entrada gradual. Atribui muita importância ao acto de *“conversar com a criança, explicar. Talvez ajude”* e é um *“trabalho”* para o qual *“o educador e as auxiliares”* devem ter preparação. Conclui referindo que *“a conversação é muito importante no sentido da integração da criança”*.

### 3.2.4) Mãe do Pedro

Na entrevista com a mãe do Pedro, abordámos o **estabelecimento de relações**. Segundo a mãe, o Pedro “*é uma criança que não se aproxima de pessoas que não conhece*”. Assim, na **relação com estranhos** “*é um bocadinho envergonhado. Se nós falarmos com e ele e dissermos que é da família, para cumprimentar, aí ele fica. Mas demora um bocado de tempo para ambientar-se*”. Com crianças que não conhece, ele dá-se bem, uma vez que “*ele dá-se bem com todas as crianças*”, criando com elas laços de afectividade com relativa facilidade.

Na **relação com a família** existem algumas diferenças na forma como se relaciona. No que respeita aos pais, com a mãe “*é mais meigo. (...) Talvez de não estar muito tempo com o pai*”. Com a irmã mais nova, a relação “*é boa. Só que ele gosta de repreender*”. Como vê a mãe a chamar a atenção da irmã, “*ele também quer fazer de irmão mais velho*”.

Não existiram **situações de adaptação anteriores ao estudo**. Assim, o Pedro **nunca viveu uma situação de adaptação**.

Sendo a primeira adaptação vivida pelo Pedro a **adaptação à sala de Creche observada neste estudo**, foi possível observar a **reação do Pedro à Creche**. Ele sabia de antemão que iria para uma Creche, uma vez que os pais lho disseram com antecedência. Segundo a mãe, ele reagiu bem “*porque no próprio dia em que (...) ligaram*” os pais e o Pedro deslocaram-se à Instituição e foram “*ver a salinha dele, o refeitório e ele ficou todo encantado*”, achando portanto que ele “*ficou contente*”.

Nos primeiros dias de frequência da Creche “*foi lindo, foi bonito. Agora, na segunda semana, já não queria (...) ficar*”, sem que a mãe saiba porquê. Mas julga ser normal e “*que isso toda a criança passa*”.

Houve assim **alterações de comportamento verificadas ao longo do tempo**.

Nos primeiros dias ficou bem, mas para o final da primeira semana chorou. A mãe recorda que *“a segunda semana... segunda e terceira, foi o mais complicado”*. *“Mas passado um mês já estava melhor; já estava bem”*.

A **atitude dos pais durante a adaptação** também foi abordada na entrevista.

Do **ponto de vista dos pais, a adaptação** decorreu normalmente, tal como a mãe esperava. Uma vez que *“com as crianças adapta-se mais fácil que com os adultos”*, a mãe *“estava à espera que ele entrasse bem, porque há muitas crianças”*. A adaptação foi facilitada porque *“foi dado tempo à criança para ele se ir habituando”* e *“faz parte da própria equipa começar a fazer estas coisas”*, tendo-as feito bem, na sua opinião.

A única **estratégia facilitadora adoptada pela mãe para ajudar o Pedro** na adaptação foi não ficar na sala até ele parar de chorar. Diz que *“não ficava para ver. A melhor coisa era ir embora”*. Deixava-o ficar na sala porque se lá estivesse ele só queria a mãe. *“Portanto, (...) sabia que ele ficava a chorar”*. Custava-lhe deixá-lo assim, *“mas aquilo era passageiro”*.

Acha outras estratégias desnecessárias, uma vez que este é o primeiro ano e as dificuldades de adaptação são normais.

No que respeita aos **sentimentos dos pais**, é por vezes necessário adoptar **estratégias facilitadoras para os pais**. A mãe julga-as desnecessárias e refere novamente que sendo o primeiro ano de frequência da Creche, o processo de adaptação é inevitável, bem como as dificuldades que lhe são inerentes.

Quanto à entrada gradual das crianças, um dos **procedimentos facilitadores adoptados** pela Instituição, não tem opinião formada. Acha que esta estratégia deverá ser adoptada ou não de acordo com o entendimento dos profissionais da Creche, mas acaba por dizer que *“se calhar até é bom para*

eles irem conhecendo os amigos um a um". Não apresenta **alternativas** a esta estratégia utilizada com a intenção de facilitar a adaptação das crianças.

### 3.2.5) Mãe da Marta

Segundo a mãe da Marta, no que respeita ao **estabelecimento de relações**, a Marta "é muito envergonhada. Muito pacata. É uma miúda muito sossegadinha". Porém, adopta esta postura só no princípio. "Depois passa" e acaba por se deixar envolver, estabelecendo relações de afectividade com facilidade.

Não lhe é fácil estabelecer uma **relação com estranhos**, sejam adultos ou crianças. Na presença destes, agarra-se à mãe e só depois de a mãe falar com ela é que "entra na brincadeira. Se for com crianças que ela já conhece, isso ela vai logo à vontade".

A **relação com a família** é boa. Tem quatro irmãos, todos mais velhos. "Gosta de todos", embora tenha uma relação mais próxima com uma das irmãs.

Já existiram **situações de adaptação anteriores ao estudo**. A Marta já **viveu uma situação de adaptação** quando "estive numa ama onde também já tinham estado as irmãs mais velhas". "Foi uma má experiência (...); ela era muito pequenina. Mas como via os irmãos a ficarem lá e a chorarem, ela também chorava". Com o passar do tempo a situação não se alterou. "Ela continuou (...) sempre a chorar", durante um período de "dois meses", tendo acabado por deixar de ir para a ama.

Quanto à **adaptação à sala de Creche observada neste estudo**, a **reação da Marta à entrada na Creche** foi boa. Segundo a mãe, começou a dizer-lhe uma semana antes "que ela ia para a escolinha, (...) porque também estava a falar com os irmãos". Comprou as mochilas para todos e começou a dizer-

lhe como também ia para a “escolinha”, a mãe também ia comprar-lhe uma mochila. A Marta “*entrou sem medo*”. Só “*naqueles dias que ela se calhar estava mais triste é que ficava agarrada*” à mãe “*a chorar porque de resto nunca chorou para entrar*” na sala.

Ao longo do tempo não se verificaram **alterações de comportamento**. De acordo com a mãe, “*nem no primeiro dia ela chorou. Ficou sempre bem*”.

No que respeita à **atitude dos pais durante a adaptação**, do **ponto de vista da mãe, a adaptação** foi inesperada. A mãe imaginou que na primeira semana “*ela fizesse grandes birras e que se agarrasse*” a quem a levava para não ficar na Creche. Ficou “*muito satisfeita mesmo*” por isso não acontecer, uma vez que essa situação levaria a que a sua manhã ficasse estragada por não conseguir vir embora descansada depois de deixar a Marta a chorar na sala, ficando com “*a manhã estragada*”.

Parte da influência para que a Marta se adaptasse tão bem foi, segundo a mãe, a equipa da sala. Acha que “*elas são todas muito meiguinhas. (...) Há pessoas que não nascem para isto*”. Acha que este não é o caso das pessoas que constituem a equipa de sala e pensa que “*elas, até ao dia de hoje, (...) foram super*”.

Tendo em consideração a facilidade com que a Marta ficou na sala, a mãe não sentiu necessidade de adoptar uma **estratégia facilitadora para ajudar a Marta** na adaptação.

Os **sentimentos dos pais** variam quando confrontados com esta situação. Segundo a mãe, “*custou (...) um bocadinho*” deixá-la na sala. Mas menos do que imaginava, pois viu que ela “*não estava com a mesma reacção que os irmãos*”. Ao contrário da Marta, assim que a mãe voltava costas para ir embora, os irmãos “*choravam baba e ranho. Ela não*”. “*Depois, com a*

*continuidade*” observou e concluiu que *“ela gostava muito de estar”* na creche.

Existem **estratégias facilitadoras para os pais** que são adoptadas por estes como forma de atenuar as eventuais dificuldades sentidas. Para a mãe da Marta foi facilitador pensar que tinha que trabalhar e que *“um infantário é melhor que uma ama, tem melhores condições”*. Depois, ir buscá-la mais cedo no primeiro dia e ver que ela *“estava toda contente no refeitório”* ajudou a que daí em diante ficasse mais *“descansada”*.

A Instituição adopta como **procedimento facilitador** a entrada gradual das crianças. Quanto a isso, a mãe acha *“que é bom porque se entrassem todos ao mesmo tempo, por exemplo, se fossem todos com birra (...), na sala não iam dar tanta atenção. Assim vão dando atenção... toda a atenção, pronto, a um que chore mais”*.

**Quanto a alternativas** que pudessem ajudar a facilitar mais a adaptação a mãe diz não se recordar de mais procedimentos que pudessem ser adoptados pela equipa da sala.

### 3.2.6) Mãe do João

No que respeita ao **estabelecimento de relações**, o João é reservado. Quando está numa situação em que há a possibilidade de estabelecer **relação com estranhos**, adultos, *a primeira reacção é de vergonha*”. Mas a mãe julga que *“isso é mais mimos”, “que já é o papel dele”,* não fazendo necessariamente parte da sua personalidade. Até porque depois as pessoas começam a falar com ele e ele acaba por se desinibir. Já com crianças que não conhece, ele *“brinca. Aí não se inibe”*, estabelecendo laços de afectividade com facilidade.

A sua **relação com a família** é boa. *“Em casa está sempre a brincar”* e anda sempre atrás da mãe, tendo com ela *“uma relação próxima”*. Ele é o único irmão que tem, poucos anos mais velho, *“andam sempre a brincar e depois batem um no outro. É brincadeira. Mas dão-se muito bem...”*

Quanto a **situações de adaptação anteriores ao estudo**, o João já **viveu uma situação de adaptação** semelhante. *“Ele andou numa Creche”,* na qual ingressou quando tinha seis meses. *“Adaptou-se muito bem”* e, segundo a mãe, *“a equipa lá também era ótima”*. Além da influência que a equipa teve, a mãe acha que a forma como decorre a adaptação também *“depende de criança para criança”*.

A **adaptação à sala de Creche observada neste estudo** foi visível na observação da **reação do João à Creche**. Para a mãe, ele *“reagiu bem”*. Dizia : *“Essa era a escola do mano. Agora vai ser a minha escola”*.

Não se verificaram **alterações de comportamento ao longo do tempo**. Passado um mês podia querer *“dormir e colinho e beijinho da mamã, mas nos primeiros tempos até andava bem e nem isso fazia”*. Recorda que, exceptuando a primeira semana, *“ele nunca chorou. Quer aquele colinho de manhã da mãe”,* mas acha que *“isso é do mimo. É teatro dele.”*

A **atitude dos pais durante a adaptação** é influenciada pelas expectativas que os pais têm. No caso da mãe do João, diz não ter achado que ele *“fosse ter muita dificuldade (...) Mas claro, há sempre aquele receio que ele não goste”,* até porque *“já estava habituado a uma Creche”*.

Do **ponto de vista dos pais, a adaptação** correu bem em parte devido ao facto de as pessoas da sala serem *“carinhosas com ele. E isso (...) ajuda muito. Mesmo que ele chorasse, elas depois com um carinho, etc. Ficava bem”*.

Por tudo isto, a mãe do João não sentiu necessidade de recorrer a **estratégias facilitadoras para ajudar o João** na sua adaptação.

Os **sentimentos dos pais** e a descontração com que lidou com esta situação são, segundo a mãe do João, influenciados pelo conhecimento prévio da Instituição, uma vez que *“já conhecia as educadoras de terem estado (...) com o (...) outro filho (...). Portanto, a pessoa já tem aquela confiança. (...) É normal que na primeira vez fique assim muito ansiosa, mas com ele (...) não foi o caso, porque já conhecia as educadoras e isso ajudou”*. Tal como não sentiu a necessidade de adoptar estratégias facilitadoras para ajudar o João, também não viu razão para recorrer a **estratégias facilitadoras para os pais**, i.e., facilitadoras para si mesma.

Quanto ao **procedimento facilitador adoptado** pela Instituição, a mãe considera que a entrada gradual das crianças é boa *“porque os miúdos vão-se adaptando e se houver casos difíceis também têm tempo, para não ser tudo ao mesmo tempo. (...) Se forem dois ou três meninos que tenham problemas é que é mais difícil de lidar do que se for um de cada vez”*. No que se refere a alternativas a este procedimento, com o objectivo de facilitar a adaptação, a mãe diz não ter opinião, uma vez que não pensou no assunto pois a adaptação do seu filho não o proporcionou.

### **3.2.7) Mãe do André**

Na entrevista realizada com a mãe do André o **estabelecimento de relações** foi um dos temas abordados.

O André inibe-se bastante no que respeita a estabelecer **relação com estranhos**. Se se tratar de adultos, *“esconde-se atrás”* dos que conhece e *“não*

dá a mão a ninguém". Se a situação se passar com crianças, "só se tiver confiança é que ele já vai brincar". Resumindo, o André não estabelece laços de afectividade com facilidade.

Na **relação com a família** a mãe descreve-o como sendo muito apegado a ela em todos os momentos do dia, pelo que adivinhava um processo de adaptação "muito complicado". Tem dois irmãos e "não podem passar um sem os outros, mas andam sempre à briga uns com os outros".

Quanto a **situações de adaptação anteriores ao estudo**, o André esteve sempre em casa com a mãe, **nunca tendo vivido uma situação de adaptação**.

A **adaptação à sala de Creche observada neste estudo** deverá considerar a **reação da criança à Creche**. O André não soube que vinha para a Creche e que ia ser separado da mãe até ao momento em que entrou na sala e que a mãe lhe disse que ela ia embora. Os pais acharam melhor não lhe dizer, uma vez que "não valia a pena estar a contar ao menino porque o menino não percebia o que era uma Creche. Só quando começou a vir para cá é que foi um bocado complicado". Para a mãe, os primeiros dias foram "péssimos". Estava "sempre a chorar".

A mãe diz não terem ocorrido **alterações de comportamento verificadas ao longo do tempo** e que mais de um mês depois, no momento de realização da entrevista, a educadora ainda tem "que andar sempre com ele ao colo" para a mãe ir embora e deixá-lo na sala. "Ainda hoje (...) ele começa a chorar", comportamento que a mãe acha normal uma vez que o considera "muito apegado" a ela.

Quanto à **atitude dos pais durante a adaptação**, pode dizer-se que a **adaptação, do ponto de vista da mãe**, constituiu uma surpresa. Não pensou que “reagisse assim”, esperando que “melhorasse (...) com a continuação”.

A mãe diz não ter conseguido pensar em **estratégias facilitadoras para ajudar o André** a adaptar-se. Recorda que chorou bastante e refere que, se dependesse dela, os filhos estavam sempre consigo e não iam para a Creche.

Também foram abordados os **sentimentos dos pais**. Para a mãe foi muito difícil deixá-lo na sala porque o que lhe “custa mais também é ver eles chorarem”.

Quanto a **estratégias facilitadoras para os pais**, diz que no momento de o deixar só chorava e não conseguia pensar.

No que respeita ao **procedimento facilitador adoptado** pela Instituição de entrada gradual das crianças, avalia este como sendo “indiferente”, embora diga compreender o porquê de o fazerem, uma vez que “são muitas crianças a entrarem e a chorarem ao mesmo tempo. (...) Ficam todos a chorar e depois eles vêm uns a chorar e outros a chorar e deve ser muito complicado”. Diz ter dificuldade em responder e desconhecimento do assunto no que se refere a **alternativas** para facilitar a adaptação das crianças.

### 3.2.8) Mãe do Fábio

A mãe do Fábio caracteriza-o como sendo muito reservado no **estabelecimento de relações**. Quando se proporciona uma situação em que tenha que estabelecer uma **relação com estranhos**, ele “fica sempre sossegadinho. Não se mete com as pessoas e é tímido”, sejam adultos ou crianças. Com as crianças “é muito meigo, (...) não dá trabalho nenhum... brinca com outros. Mas gosta mais de estar no canto dele. Só quando conhece já bem é que fica mais à-vontade. Demora um bocadinho a

*aproximar-se dos outros. São mais os outros a chegarem-se a ele...". A sua **relação com a família** "é boa. É muito boa.... Ele é muito querido" com a mãe e a mãe diz gostar "muito dele também". O Fábio é filho único.*

Quanto a **situações de adaptação anteriores ao estudo**, o Fábio **nunca passou por situações de adaptação** em que tivesse de se separar dos pais. Na Creche *"ele teve que habituar-se a tudo novo".*

A situação de **adaptação à sala de Creche observada neste estudo** foi precedida por uma conversa entre o Fábio e os seus pais, na qual os últimos lhe disseram que iria para uma Creche e tentaram explicar-lhe o que era. Ele reagiu bem e os pais ficaram sem saber se ele teria percebido a conversa.

A **reação do Fábio à Creche** foi chorar. *"Ele chorou para ficar... Não queria ficar". A mãe pensa "que melhorava um bocadinho ao longo do dia",* segundo as informações dadas ao fim do dia pela equipa da sala.

Houve **alterações de comportamento ao longo do tempo**. A atitude do Fábio mudou. *De acordo com a mãe ele "passou a não chorar. Podia chorar um dia ou outro mas era do sono".*

No que respeita à **atitude dos pais durante a adaptação**, a mãe diz ter tentado não pensar muito nas dificuldades do processo de adaptação. A educadora e as auxiliares *"diziam que depois ele parava de chorar e se não parasse telefonavam".* Mas, do **ponto de vista dos pais, a adaptação** *"custa sempre".*

No momento de deixar o Fábio na sala, quando ele ficava a chorar, a mãe sentia dificuldade em conseguir pensar, pelo que não conseguiu pensar ou adoptar nenhuma **estratégia facilitadora para o ajudar**.

Numa tentativa de facilitar a gestão dos **sentimentos dos pais**, são por vezes utilizadas **estratégias facilitadoras para os pais**, muitas vezes criadas pelos

próprios. No caso da mãe do Fábio, foi embora *“a pensar que tinha que ser”*. Outro aspecto que ajudou a tranquilizar-se foi o facto de a irmã mais velha do Fábio já ter frequentado a Instituição há alguns anos e saber que na Instituição *“fazem bem as coisas”*.

Quando questionada acerca do **procedimento facilitador adoptado** pela Instituição com a entrada gradual das crianças da sala de Creche, acha que *“deve ser bom. Assim não se ouvem uns aos outros a chorar. E têm mais mimos”*. No momento da entrevista não foi capaz de dar **alternativas** ou sugerir procedimentos que pudessem facilitar mais a adaptação, por nunca ter pensado no assunto.

### **3.3) Análise das entrevistas realizadas à equipa educativa**

Foram realizadas entrevistas à educadora responsável pela sala (Educadora A) e às suas auxiliares (auxiliar B e auxiliar C).

#### **3.3.1) Educadora A**

A educadora A explicou qual a sua **Experiência Profissional**. A sua **experiência como educadora de infância** é já de alguns anos, sendo que *“fez em Setembro deste ano seis anos”* que começou a desempenhar funções como educadora. Antes de estar na sala com o grupo de Creche alvo deste trabalho, *“já tinha tido um ano em sala de Creche, com crianças de dois anos”*. Para a educadora, quem trabalha com crianças desta idade *“deve ser uma pessoa calma, compreensiva... que consiga transmitir também segurança às crianças e aos pais que as deixam”*.

Na sua opinião, são vários os **benefícios para a criança que frequenta a Creche**. Defende que *“se estiverem em casa (...) existe uma criança ou duas, não há uma grande interação entre crianças, portanto eles não aprendem a brincar entre pares. Normalmente não partilham”* e *“no jardim-de-infância têm que apreender a partilhar, porque não há um brinquedo (...) para cada criança, portanto eles têm que aprender a fazê-lo. E depois, o facto de estarem inseridos num meio (...) muito mais rico ao nível dos materiais e das experiências. É de todo positivo eles serem integrados num jardim-de-infância ou numa Creche, em vez de estarem em casa ou numa ama”*.

Na entrevista falou-se sobre quais as **representações do educador acerca da sua função**. Para a educadora A, a **função do Educador numa sala de Creche** é indissociável da postura que deverá assumir. *“Deve ter uma postura de proximidade com as crianças e de estar muito presente também. Depois, estar atenta muito às características de cada um e de preferência ir registando (...). Acaba por ser muito o experimentar as coisas com os miúdos. Acaba por passar muito pela experimentação e pela observação das crianças. (...) Deverá ser também de apoio, fomentar as autonomias, mas também de observador... Para tentar perceber até que ponto é que pode ir ou não com aquele grupo”*.

A presença de um educador na sala de Creche é de extrema importância *“porque as crianças na Creche não estão só lá a brincar. Portanto há muitas actividades que se podem fazer, que fomentam o desenvolvimento delas e portanto deve existir um educador, para que as crianças não fiquem lá depositadas só a brincar”*, para que tenham a possibilidade de *“fazer actividades que estimulem o desenvolvimento”*.

Existem **objectivos traçados pelo educador de Creche** que orientam a sua forma de trabalhar com o grupo. Alguns desses objectivos podem ser atingidos mais facilmente com a ajuda de **um ambiente de qualidade, cujas características** são enumeradas pela educadora. Para que haja um ambiente de qualidade na sala de Creche, a sala “deverá ser (...) ampla, com boa luminosidade... Deverá ter uma zona de mudas, fora do espaço de brincadeira... Deverá ter também uma zona de repouso. Em termos de materiais, deverá ter materiais adequados à faixa etária, (...) que não constituam perigo para as crianças, com os tamanhos e os materiais adequados, de tal forma que ajudem a desenvolver algumas das suas capacidades. Não só de brincar”.

“Em termos de interacções entre pares deve haver espaços (...) de brincadeira, onde eles possam estar em grupo. (...) Se houver algumas tarefas simples, também as façam em grupo de forma a haver a tal interacção entre eles. Deverá haver momentos também de trabalho em pequenos grupos para fomentar essa interacção. E entre o adulto e a criança, deverá haver muito a tal proximidade afectiva e que o adulto vá respeitando também o seu ritmo de desenvolvimento”.

No que respeita às actividades desenvolvidas com as crianças, “deverão haver actividades mais livres, que eles possam explorar livremente, quer os brinquedos, quer os materiais e deverá haver actividades mais dirigidas no sentido de dar às crianças a possibilidade de experimentarem coisas que eles à partida sozinhos vão procurar. Portanto a Creche deverá também funcionar, para poder dar a conhecer e dar a experimentar coisas que as crianças noutra sítio, não teriam”.

Todo o trabalho deve ser orientado para conseguir atingir os objectivos definidos, sendo "um deles (...) dar a conhecer coisas novas". Os educadores "deverão ter objectivos pedagógicos no sentido de proporcionar novos conhecimentos. Deverão fomentar também o desenvolvimento intelectual e não só, portanto, o conhecimento do mundo com todos os conhecimentos inerentes ao... desenvolvimento físico e psicológico da criança". Segundo a educadora, no dia-a-dia faz "os possíveis para orientar o trabalho de forma a promover essas ligações e interacções" entre os vários elementos do grupo (adultos e crianças).

Existem **aspectos relevantes na relação com a criança durante a adaptação** e que devem ser tidos em consideração. O educador deve ter em conta que há **procedimentos facilitadores da adaptação (para as crianças)**, sendo alguns deles apontados pela educadora. Refere que, para a criança, deverá haver "muita disponibilidade acima de tudo. Passar confiança, estar lá para ela, transmitir-lhe calma, explicar-lhe como é que as coisas vão funcionar, mostrar-lhe o espaço, tentar securizá-la. Através de coisas que a criança conhece ou vai vivenciando. Principalmente quando é que a mãe vai regressar; (...) Como a criança ainda não tem essa interpretação do tempo, não tem esse conhecimento do decorrer do tempo para que possa (...) perceber que dali a algum tempo alguém o virá buscar. (...) Tem que ter muita disponibilidade, muita atenção, muito estar ali ao pé".

Outro comportamento que pode ser facilitador está relacionado com a proximidade física. "Depende muito sempre da criança, mas o dar colinho e (...) a disponibilidade emocional de estar ali com a criança, o ir mostrar o espaço para a criança não se sentir perdida, o sentar-se perto dele e estar ali

com ele e ir explorando os materiais da sala. O que é que pode fazer ali, ir transmitindo-lhe segurança através de um discurso calmo e afectivo”.

No que respeita aos **aspectos relevantes na relação com os pais durante a adaptação**, a educadora diz que também existem **procedimentos facilitadores para os pais no momento de adaptação da criança**. Na sua opinião, o que é mais difícil para os pais “é a insegurança, é o deixar a criança num sítio desconhecido, com alguém que não conhecem. É a ansiedade de não saber se a criança fica bem ou não; é a criança a ficar a chorar e eles terem que deixar filho a chorar no colo de alguém que também lhes é desconhecido à partida”.

Para facilitar a adaptação e para atenuar os sentimentos de insegurança e ansiedade, a educadora defende que “primeiro deverá ter uma conversa com eles antecipadamente. A criança não deverá entrar na sala sem (...) os pais terem antes uma conversa com a educadora e mesmo a criança ir conhecer o espaço. E depois, se possível, dar-lhes alguma literatura, alguma base, alguns textos que os pais possam ler para que se sintam mais seguros, mais confiantes e também transmitir essa confiança e essa segurança por forma também que os pais se sintam bem, para deixar os filhos bem”.

### **3.3.2) Auxiliar B**

Na entrevista realizada à auxiliar B, esta foi questionada acerca do seu **percurso profissional**. No que respeita à **experiência e formação específica**, a auxiliar desempenha funções há cinco anos e antes de estar na sala de Creche no momento das observações “tinha experiência com crianças de dois anos de idade, tanto no emprego como durante o estágio do curso”.

Para desempenhar as funções de auxiliar frequentou o “Curso de Auxiliar de Acção Educativa”.

Quanto às **representações da auxiliar acerca da sua actividade profissional**, quando questionada acerca das **características e objectivos de um ambiente de qualidade em Creche** e ao perfil de quem trabalha nesta valência, afirma que os profissionais devem ser pessoas “meigas, responsáveis, atentas”. Um bom profissional deve “ser responsável” e “interagir, estar sempre ligada a eles, dar atenção, carinho, meiguices” porque “é o que eles precisam”.

Para si, a frequência da Creche é “importante”, uma vez que lá “vão aprendendo regras”. Uma sala de Creche com qualidade deverá ser “ampla, arejada, com luz” e com “materiais adequados no tamanho e à idade de cada um deles”. Quanto aos restantes aspectos do ambiente educativo, refere que “é muito importante eles terem a rotina, terem hora para comer, para mudar as fraldas, para brincar, para fazer as actividades”. Por tudo isto, acredita que a “Creche tem um papel importante no desenvolvimento de competências” e que “são muitas as vantagens” para as crianças que frequentam a Creche. Resume dizendo que “têm outros desenvolvimentos na Creche que não têm com os familiares ou com as amas”.

Quando questionada acerca da forma como se deve **estabelecer de relações** e quais os **procedimentos e atitudes facilitadores da adaptação para a criança** enumera como comportamentos essenciais “dar muitos mimos, dar muita atenção a essa criança... para ela se sentir segura” e a obrigação de transmitir “segurança e confiança a eles e aos pais” por parte da equipa.

Na **relação estabelecida com os pais** tenta mostrar aos pais que compreende as suas dificuldades, sendo a mais significativa, na sua opinião, “deixá-los com pessoas que não conhecem”. Perante esta situação, faz parte da sua função

“transmitir (...) a confiança, que eles ficam bem, ficam seguros”. Depois de “nós transmitirmos segurança e confiança a eles e aos pais”, “tem que se ajudar os pais e acalmá-los”.

Diz já ter adoptado alguns dos procedimentos acima referidos ao longo do seu percurso profissional, tal como dar “colinho à criança, dar a confiança de que ele fica bem aos pais. Que chora naquele momento, há-se chorar mais ao longo do dia, mas... a maior parte do tempo ele vai estar mais calminho. E com o tempo habitua-se e deixa de chorar”.

### 3.3.2) Auxiliar C

Na entrevista realizada à auxiliar C, esta foi questionada acerca do seu **percurso profissional**. No que respeita à **experiência e formação específica**, a auxiliar desempenha funções há doze anos e “foi a primeira vez” que esteve numa sala com crianças de dois anos de idade. Não tem formação específica e a preparação que tem foi aprendida ao longo do tempo, conforme foi “ganhando experiência”.

Quanto às **representações da auxiliar acerca da sua actividade profissional**, quando questionada acerca das **características e objectivos de um ambiente de qualidade em Creche** e ao perfil de quem trabalha nesta valência, afirma que deve “ter alguma experiência, ser afectiva com as crianças”, “tem que ter calma” e “que andar também tranquila”, além de “gostar de crianças”.

Para si, o seu papel numa sala de Creche é “ajudar a criança, auxiliar a criança na actividade que esteja a fazer, ajudar a educadora no que pedir”.

Defende que a passagem pela Creche é importante, pois “quando passa para o jardim (...) já vai com outras regras adquiridas”.

Para a auxiliar C, um ambiente de qualidade está relacionada com a sensação que a sala provoca, através da *“maneira como a sala está enfeitada”*. Deve ser *“uma sala colorida, com uns bonequinhos”, “onde as colegas se dêem bem”* para que *“as crianças se tornem mais autónomas”*

Para **estabelecer de relações** mais facilmente é necessário adoptar **procedimentos e atitudes facilitadores da adaptação para a criança**. Como exemplos de procedimentos facilitadores, refere *“dar o afecto para ele sentir confiança em nós”, “brincar”, “não os puxar da mãe”, “conversar, tentar ganhar um bocadinho de confiança deles”, “fazer rir” e “fazer cócegas”*.

Quanto à **relação estabelecida com os pais**, aconselha-os a *“tentar acreditar na pessoa que fica, ter confiança na pessoa com que deixa”*. *“Custa muito (...) deixá-los a chorar”*. Para ultrapassar as dificuldades da fase de adaptação, tenta que a criança vá para o seu colo, *“acalmá-la, acalmar os pais, dizer que aquilo que é só naquele momento, que ele depois começa a brincar”*. Depois *“fazer um jogo ou ir à janela (...) distraí-lo um bocadinho”*. É essencial *“tentar acalmar os pais, e se os pais quiserem telefonar mais tarde para saber”* como está o filho, podem fazê-lo.

Acredita que este processo é mais fácil para os pais se forem *“falando e também ir ganhando confiança com as pessoas com quem estão as crianças. Depois (...) vai-se vendo se a criança está a adaptar-se”*.

### **3.4) Análise dos resultados obtidos com a escala**

#### **ITERS-R**

Um dos objectivos deste trabalho é verificar a influência das alterações no ambiente educativo no processo de adaptação das crianças. Para cumprir esse propósito foi preenchida a escala ITERS-R, através de observação em dois momentos distintos, de modo a poder estabelecer uma comparação entre a organização da sala e da rotina no início e o final do período de observações. Segue-se a análise dos aspectos que sofreram alterados, referindo a importância de cada mudança.

#### **3.4.1) Sub-escala Espaço e Mobiliário**

		Descrição do item	1ª observação 4 de Setembro	2ª observação 3 de Dezembro
<b>Sub-escala 1</b>	<i>Item 1</i>	Espaço interior	6	6
	<i>Item 2</i>	Mobiliário para cuidados de rotina e jogo	7	7
	<i>Item 3</i>	Condições para relaxamento e conforto	2	3
	<i>Item 4</i>	Arranjo da sala	7	7
	<i>Item 5</i>	Material exposto para crianças	2	7
		<b>Média</b>	4,8	6,0

Tabela 7: Avaliação da sub-escala Espaço e Mobiliário

#### **Item 3 – Condições para relaxamento e conforto**

Neste item a cotação teve uma evolução de 2 para 3 uma vez que com a progressiva entrada das crianças passou a haver na sala almofadas. A cada criança foi pedido para trazer uma que seria depois utilizada para se sentar no tapete mais confortavelmente. Mesmo durante as brincadeiras as crianças iam buscar as almofadas para brincar. Os outros aspectos que poderiam levar

a uma mudança mais significativa não dependem da equipa de sala (por exemplo, existência de mobiliário macio).

### Item 5 – Material exposto para as crianças

A alteração de 2 para 7 deve-se ao facto de não se verificar a existência de imagens expostas na sala. Com o passar do tempo e com a entrada das crianças, começaram a surgir nos placards e nas paredes da sala cartazes, produções das crianças, instrumentos de pilotagem e fotografias. Algumas das fotografias que foram expostas na parede da sala eram das caras das crianças e estavam impressas em tamanho A4 (cada uma). As crianças mostravam especial atenção a estas imagens e observavam-nas constantemente, tanto sozinhas como em pequenos grupos, comentando-as.

### 3.4.2) Sub-escala Rotinas e Cuidados Pessoais

		Descrição do item	1ª observação 4 de Setembro	2ª observação 3 de Dezembro
<b>Sub-escala 2</b>	Item 6	Chegada / partida	7	7
	Item 7	Refeições / refeições ligeiras	7	7
	Item 8	Sesta	6	6
	Item 9	Mudança de fraldas / idas à sanita	4	4
	Item 10	Práticas de saúde	6	6
	Item 11	Práticas de segurança	2	2
		<b>Média</b>	5,33	5,33

Tabela 8: Avaliação da sub-escala Rotinas de Cuidados Pessoais

Não foram verificadas alterações significativas que se reflectam na alteração da cotação média obtida.

### 3.4.3) Sub-escala Escuta e Conversação

		Descrição do item	1ª observação 4 de Setembro	2ª observação 3 de Dezembro
Sub-escala 3	Item 12	Ajudar as crianças a compreender a linguagem	7	7
	Item 13	Ajudar as crianças a usar a linguagem	7	7
	Item 14	Utilizar livros	6	7
		<b>Média</b>	6,66	7,0

Tabela 9: Avaliação da sub-escala Escuta e Conversação

#### Item 14 – Utilizar livros

A cotação aumentou de 6 para 7 uma vez que a área da biblioteca foi permanentemente enriquecida com mais livros de diferentes tipos. Quando as crianças perdiam o interesse num dado livro, este era substituído por um que despertasse a atenção dos elementos do grupo.

### 3.4.4) Sub-escala Actividades

		Descrição do item	1ª observação 4 de Setembro	2ª observação 3 de Dezembro
Sub-escala 4	Item 15	Motricidade fina	6	7
	Item 16	Jogo físico activo	4	4
	Item 17	Arte	6	7
	Item 18	Música e movimento	5	6
	Item 19	Blocos	7	7
	Item 20	Jogo dramático	7	7
	Item 21	Jogo de areia e água	1	1
	Item 22	Natureza / Ciência	3	3
	Item 23	Uso de TV, vídeo e / ou computador	7	7
	Item 24	Promover a aceitação da diversidade	2	4
		<b>Média</b>	4,8	5,3

Tabela 10: Avaliação da sub-escala Actividades

### **Item 15 – Motricidade fina**

A cotação no que respeita aos aspectos relacionados com a motricidade fina aumentou de seis para sete devido ao facto de ter ocorrido uma rotatividade de materiais constante. Passou de 6 para 7 porque foi possível verificar a rotatividade de materiais. Assim, foram substituídos os materiais que já não despertavam o interesse das crianças e foram acrescentados aqueles que se julgaram apropriados para o desenvolvimento do grupo e que poderiam proporcionar-lhes novas experiências de aprendizagem.

### **Item 17 - Arte**

A cotação da abordagem à arte foi alterada de 6 para 7 porque se verificou que foram acrescentados materiais quando começou a fazer sentido para o grupo. Os materiais surgiram quando o grupo mostrou maturidade e vontade de os experimentar.

### **Item 18 – Música e movimento**

No que se refere à música e movimento a cotação passou de 5 para 6 depois de se terem observado actividades com instrumentos musicais e de se ter constatado que a música (de vários tipos) era uma constante na sala.

### **Item 24 – Promover a aceitação da diversidade**

O item relativo à aceitação da diversidade passou da cotação 2 para a cotação 4 depois de surgirem na sala, na área da casinha, bonecas com diferentes tons de pele. Uma vez que na sala existiam crianças de diferentes etnias, a diferença nos bonecos era bastante reparada pelo grupo. A equipa esforçou-se para justificar e desmistificar as diferenças entre as várias etnias.

### 3.4.5) Sub-escala Interação

		Descrição do item	1ª observação 4 de Setembro	2ª observação 3 de Dezembro
<b>Sub-escala 5</b>	Item 25	Supervisão do jogo e da aprendizagem	7	7
	Item 26	Interação entre pares	7	7
	Item 27	Interação adulto / criança	7	7
	Item 28	Disciplina	7	7
		<b>Média</b>	7,0	7,0

Tabela 11: Avaliação da sub-escala Interação

Não foram verificadas alterações significativas que se reflectam na alteração da cotação média obtida.

### 3.4.6) Sub-escala Estrutura do Programa

		Descrição do item	1ª observação 4 de Setembro	2ª observação 3 de Dezembro
<b>Sub-escala 6</b>	Item 29	Horário	7	7
	Item 30	Jogo livre	7	7
	Item 31	Actividades de grupo	7	7
	Item 32	Medidas para crianças com incapacidade	NA <sup>4</sup>	NA <sup>3</sup>
		<b>Média</b>	7,0	7,0

Tabela 12: Avaliação da sub-escala Estrutura do Programa

Não foram verificadas alterações significativas que se reflectam na alteração da cotação média obtida.

---

<sup>4</sup> NA: Não Aplicável. Esta cotação é permitida em alguns itens definidos na escala ITERS-R.

### 3.4.7) Sub-escala Pais e Pessoal

		Descrição do item	1ª observação 4 de Setembro	2ª observação 3 de Dezembro
<b>Sub-escala 7</b>	Item 33	Iniciativas para envolver os pais	4	6
	Item 34	Condições para satisfazer as necessidades pessoais do pessoal	3	3
	Item 35	Condições para satisfazer as necessidades profissionais do pessoal	7	7
	Item 36	Interacção e cooperação entre o pessoal	6	6
	Item 37	Continuidade do pessoal	7	7
	Item 38	Supervisão e avaliação do pessoal	3	3
	Item 39	Oportunidades para desenvolvimento profissional	2	2
		<b>Média</b>	4,57	4,85

Tabela 13: Avaliação da sub-escala Pais e Pessoal

#### **Item 33 – Iniciativas para envolver pais**

A cotação relativa às tentativas de envolvimento dos pais mudou de 4 para 6. Esta alteração deveu-se ao facto de se verificar um aumento da informação partilhada com os pais. Esta partilha ocorreu de diferentes formas, tais como:

- ✘ A educadora entregou aos pais no momento do primeiro atendimento um livro explicativo de quais os procedimentos mais adequados numa fase de adaptação;
- ✘ Foi realizada uma reunião com todos os pais;
- ✘ Sempre que os pais o solicitaram ou sempre que a educadora julgou necessário, foram combinadas reuniões individuais para resolver assuntos relativos às crianças;
- ✘ Nos momentos de chegada e de saída houve um esforço para que as conversas informais fossem um momento de partilha de informação.

Entre o início e o final das observações verificou-se também que houve encorajamento da participação da família nas actividades na sala, na celebração de aniversários e na comemoração de dias festivos. Também começou a ser dado aconselhamento aos pais quando a responsável da sala (a educadora) julgou conveniente que fosse feito o acompanhamento de determinadas situações por outros profissionais, melhor habilitados para dar apoio aos pais.

Verifica-se assim que ocorreram alterações na sala durante o período de realização das observações que contribuiram para uma melhor cotação no que respeita à avaliação da qualidade, como se pode verificar no gráfico comparativo que a seguir se apresenta.

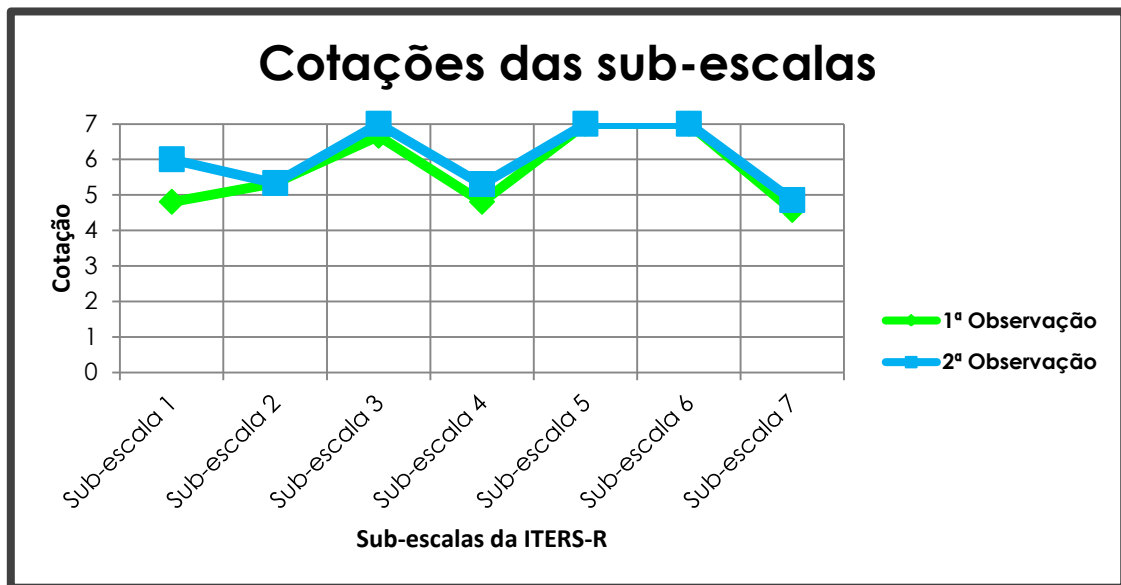


Figura 3: Gráfico de comparação das cotações obtidas com a ITERS-R

## **3.5) Comparação das observações com as entrevistas dos pais**

Através da comparação das informações obtidas durante as observações com as informações dadas pelos pais nas entrevistas, é possível verificar a influência que alguns factores podem ter no processo de adaptação.

### **3.5.1) Helena**

Na entrevista realizada à mãe da Helena foram referidos vários aspectos que poderão ter influenciado o comportamento da Helena e a sua reacção à entrada na Creche.

O comportamento da Helena mostrou-se em algumas situações bastante diferente da forma como a mãe o caracterizou. Por exemplo, a mãe refere que *“não tem vergonha nenhuma”* e se aproxima facilmente de estranho (crianças ou adultos) e tal não se verificou. No início, parecia sentir-se insegura, aproximando-se apenas do adulto que a tinha recebido de manhã e não interagiu com as outras crianças.

Nunca tinha passado por uma situação de adaptação, tendo estado sempre com a avó materna. Foi-lhe dito com alguma antecedência que ia para a Creche, mas esta notícia foi sempre acompanhada de alguns comentários que podem ter acabado por dificultar a adaptação. Um deles foi da parte da bisavó da Helena que, não estando de acordo com a ida para a Creche, dizia com frequência: *“ah, coitadinha da minha menina. Agora vai para a Creche... Ai, ai”*. Por outro lado, quando a Helena tinha um comportamento menos correcto, a mãe dizia-lhe: *“qualquer dia vou-te pôr à Creche e não te*

vou lá buscar!". Mas a mãe diz que ela não percebia e que só começou a compreender bem o que era a Creche quando começou a frequentá-la.

Há que considerar que, se a Helena percebia estes comentários e se eles passaram a fazer mais sentido com a entrada na Creche, estes não foram nada facilitadores da sua adaptação e em nada contribuíram para a sua segurança afectiva.

A mãe esperava que ela reagisse pior, *"que ela até adoecesse e tudo e que tivesse que a tirar (...) porque ela estava habituada a estar com a avó"*. Provavelmente, um reforço positivo e uma caracterização diferente da Creche, não como um sítio onde a mãe a iria deixar sozinha mas como um espaço lúdico e de permanência temporária, teria ajudado a Helena a lidar melhor com a situação.

A mãe refere que os primeiros dias foram bons, que os que se seguiram foram piores. Porém, a Helena chorou na entrada para a Creche tanto no seu segundo dia de frequência como ao fim de um mês. Entretanto, aconteceram situações em que se pendurava no pescoço da mãe para não ficar na sala, situações essas em que a mãe acabava por chorar também ao pé da Helena, não lhe transmitindo confiança. Apesar de com o avançar da manhã ficar mais calma, os momentos de efectiva separação foram difíceis para a Helena durante, pelo menos, o primeiro mês.

A mãe afirma que a equipa da sala esteve "muito bem" e que ajudaram a Helena. Prova disso foi a forma como a Helena se foi aproximando dos adultos e, mais tarde, das outras crianças, começando a mostrar-se mais integrada no grupo conforme a hora do dia avançava.

No caso da Helena, que ficou a chorar na chegada, a mãe julga ser benéfica a entrada gradual. Mostra-se no entanto algo confusa com outro

procedimento que poderia ser adoptado: o da permanência dos pais na sala nos primeiros dias. Equaciona a disponibilidade dos pais e as diferenças entre as crianças, uma vez que algumas ficam bem nos primeiros dias e só choram depois. Nessa situação, a permanência dos pais só iria complicar.

Ao fim de um mês, a Helena mostrou-se mais integrada no grupo, embora interagisse mais com os adultos do que com as crianças. Compreendia a rotina da sala e antecipava alguns momentos, tentando ser o mais autónoma possível (o que já transmite alguma segurança).

### **3.5.2) Beatriz**

A entrevista da mãe da Beatriz está bastante próxima, em muitos aspectos, do que foi observado no comportamento da Beatriz na sala.

Em qualquer das situações observadas, a Beatriz ficou na sala com facilidade. Bem-disposta, despediu-se da mãe e entrou na sala a observar tudo o que a rodeava. Na primeira observação começou a brincar de imediato com alguns brinquedos e, na segunda, indo de encontro ao que a mãe disse (que a Beatriz se aproxima das crianças aos poucos), procurou primeiro as crianças e só depois pegou em brinquedos. Porém, este processo de adaptação correu melhor do que a mãe esperava. Achou que *“ela ia fugir, que não ia ficar, (...) que ela ia chorar, porque ela era muito pequena”*. A Beatriz surpreendeu-a pela positiva e a mãe atribui este comportamento a vários factores.

Um deles terá sido a conversa que teve com a Beatriz na qual lhe explicou que ia para a escola brincar e conhecer mais amigos. O facto de a irmã frequentar a mesma instituição terá sido também facilitador. Por fim, a relação estabelecida pelos adultos com ela também fazia com que a Beatriz fosse

para a Creche com vontade, por *“gostar muito delas”*. A Beatriz nunca mudou o seu comportamento e ficou sempre bem na sala, segundo a mãe.

A Beatriz já frequentou uma Creche, para a qual entrou aos quatro meses e também nessa altura reagiu bem. Tal como nessa altura, a mãe diz ter-se esforçado para lhe transmitir confiança e desta vez diz ter tentado demonstrar que as pessoas que iam recebê-la (a equipa da sala) eram amigas e que iam gostar muito dela.

Nas observações, a Beatriz pareceu integrar-se no grupo gradualmente, mostrando maior aproximação às crianças que aos adultos, embora se mantivesse próxima destes também.

Com a entrada na Creche, a mãe apercebeu-se que a Beatriz respeita muito mais os adultos com quem tem uma relação afectiva. Essa diferença no comportamento também foi notória na segunda observação, depois de já estar há algum tempo na sala.

Em toda a entrevista a mãe da Beatriz não revelou ter sentido ansiedade e fala do processo de adaptação da Beatriz com bastante naturalidade.

### **3.5.3) Sofia**

A mãe da Sofia não sentiu dificuldades com a sua adaptação à Creche. Também na sua situação, as informações dadas na entrevista estão muito próximas das informações recolhidas nas observações.

A Sofia não mostrou qualquer dificuldade em ficar na sala em nenhuma das situações observadas. Ficou bem-disposta e agiu de acordo com o que a mãe referiu na entrevista; perante estranhos, é *“um bocadinho mais acanhada”*, sendo até *“tímida, mas depois com o tempo habitua-se ao meio”* e fica mais à-vontade. Se se tratar de crianças, ela é *“bastante tímida. Mais do que com*

adultos". Assim, para construir laço de afectividade a Sofia *"requer algum tempo. Confiança e algum tempinho"*. Verificou-se tudo isto na forma como a Sofia se movimentou na sala, a observar tudo e todos, bem como na forma como lentamente começou a interagir com adultos e crianças.

A Sofia nunca havia vivido uma situação semelhante achou que ela ia ter mais dificuldade, considerando que não se aproxima facilmente de estranhos. Porém, depois de verificar que os seus receios não se concretizaram, julga que a conversa que teve com a Sofia antes de ir para a Creche e o desempenho da equipa, *"as pessoas que a acolheram"*, foram decisivos. Explicou à Sofia que ia para a Creche, que ia ficar longe de si só um tempinho, ia aprender coisas novas e fazer novos amigos, tudo enquanto outra pessoa iria tomar conta dela. O comportamento da Sofia não se alterou ao longo do tempo, o que se confirma nas observações, o que ajudou a ultrapassar o receio que a mãe sentia. Diz que apesar de ter boas referências, custa sempre deixar os filhos com quem não se conhece.

Julga que a entrada gradual é benéfica e ajudou a Sofia a adaptar-se, o que reflecte o respeito pelos ritmos da crianças, o que permitiu à Sofia sentir-se à vontade para se integrar à sua maneira.

Atribui particular importância à explicação que lhe deu, o que provavelmente ajudou a Sofia a compreender que a estada na Creche era temporária, inevitável e que poderia ser divertida, uma vez que não demonstrou angústia por se separar da mãe, apesar de no momento da despedida se verificar que têm uma relação próxima e afectiva.

### 3.5.4) Pedro

A mãe do Pedro explicou que o processo de adaptação do Pedro sofreu algumas alterações ao longo do tempo.

No dia da primeira observação, o Pedro chora agarrado à mãe quando chega, mas passado um mês fica bem e com facilidade. Verifica-se assim o que mãe disse acerca do Pedro e a sua referência à dificuldade de aproximação e vergonha perante pessoas que não conhece. No entanto, costuma aproximar-se mais facilmente das crianças, apesar de não as conhecer, e nesta situação não se aproximou. Talvez por não se sentir ainda seguro, não adoptou a sua atitude usual.

A mãe falou de todo o processo com muita naturalidade e disse ter passado essa ideia ao filho. Assim que foram chamados para o atendimento, os pais contaram ao Pedro e deslocaram-se com ele à instituição para visitar os espaços que ele iria frequentar. Mostrou-se agradado nesse momento e na primeira semana; mas, segundo a mãe, a segunda e terceira semana de frequência foram bem diferentes e as mais difíceis, apesar de não conseguir perceber porquê. Disse julgar que é normal e que num processo de adaptação é expectável que uma situação destas aconteça. Não lhe gerou grande preocupação uma vez que o Pedro estava a passar pela separação pela primeira vez e ao fim de um mês ele já estava bem e adaptado. Este comportamento do Pedro foi verificado na segunda observação, uma vez que ele se despediu da mãe com facilidade e dirigiu-se sozinho para o interior da sala, interagindo com mais crianças do grupo e mostrou conhecimento da rotina em várias situações.

A mãe esperava que ele ficasse bem à partida porque há muitas crianças numa Creche. Mesmo que ele sentisse dificuldades, estas eram esperadas

uma vez que, para a mãe, são inerentes ao processo de adaptação. Estas dificuldades verificaram-se na primeira observação e a mãe agiu de acordo com o que disse na entrevista. Manteve-se firme, disse ao Pedro que não valia a pena chorar e que ele tinha que ficar, saindo da sala depois de se despedir, de forma a não prolongar o choro e os pedidos para ir embora. O Pedro mostrou-se resignado e, eventualmente, começou a movimentar-se na sala e a interagir com o meio físico.

Estratégias facilitadoras poderão ser boas, mas esta mãe defende que a inevitabilidade da situação e a forma como se comunica à criança a entrada na Creche são decisivas na forma como acontece a adaptação.

### **3.5.5) Marta**

A mãe da Marta revelou-se surpresa com a forma como decorreu o processo de adaptação da Marta.

Apesar de ser uma criança *“envergonhada”*, *“pacata”* e *“sossegadinha”*, começou de imediato a interagir com crianças e adultos da sala logo na primeira observação. Não lhe é fácil estabelecer relações com estranhos, mas uma vez que a mãe lhe assegure a segurança e a autorize, aproxima-se mais facilmente, tal como se verificou na sala. Ficou na sala com facilidade, sem qualquer protesto e desde o início com uma atitude de curiosidade e vontade de explorar. Também desde o início interagiu com adultos e crianças, mostrando muito descontraída.

A Marta já viveu uma situação semelhante numa ama, mas durante dois meses não parou de chorar e a mãe deixou de a levar. Apesar disso, tentou não fazer generalizações e tinha esperança que aqui corresse melhor, apesar de poder haver algum choro no início. Explicou-lhe que ia para uma Creche,

que iam comprar uma mochila para ela tal como para os irmãos e assim ficaria preparada para ir para a escola. A Marta “*entrou sem medo*” e ficou sempre bem, provavelmente baseando-se na confiança que a mãe lhe transmitiu. Nunca chorou para ficar e a mãe afirmou que julga que a equipa da sala contribuiu bastante para que isso não acontecesse. Acha-as “*muito meiguinhas*” e gosta da maneira como tratam a Marta. Disse saber que a filha também gosta e pôde observá-lo quando a foi buscar mais cedo logo no primeiro dia e a viu satisfeita. Isto ajudou a acalmar os receios da mãe. A Marta mostrou-se adaptada à rotina da sala, descontraída e satisfeita por estar na Creche desde o início do ano.

### **3.5.6) João**

As informações dadas pela mãe do João na entrevista foram facilmente verificadas nas observações realizadas.

Segundo a mãe, o João é reservado, envergonhado e gosta de brincar. Este comportamento acontece mais num primeiro contacto; depois muda. Foi isto mesmo que se verificou na primeira observação. O João não se aproximou do grupo com facilidade embora se mostrasse descontraído. Porém, na segunda, já interagia com facilidade com criança e adultos. Estava muito mais comunicativo e parecia integrado no grupo.

Chorou à chegada no dia da primeira observação, apesar de já ter andado numa Creche e de se ter adaptado bem, mas foi o único sinal de protesto e depressa parou, começando a explorar o espaço. Na segunda observação já ficou sem qualquer dificuldade. A mãe afirmou que a adaptação também depende muito da criança e esperava que o João não tivesse dificuldades, apesar de recear que ele pudesse não gostar, uma vez que até tinha

acabado de sair de outra Creche da qual gostava. Talvez por estar habituado, mostrou apropriar-se da rotina com relativa facilidade.

A mãe acha que apesar de tudo ele reagiu bem. Adoptou a antiga escola do irmão como sendo sua e, exceptuando alguns momentos na primeira semana, nunca chorou para ficar. Julga que isso se deveu ao facto de haver sempre um carinho disponível por parte da equipa quando ele precisava.

O facto de o irmão já ter frequentado a instituição foi assim facilitador para o João, mas também para a mãe, uma vez que já tinha confiança nas pessoas com que ele ia ficar.

### **3.5.7) André**

Na entrevista dada pela mãe do André foi possível recolher muita informação que provavelmente explica as dificuldades sentidas na adaptação à Creche.

A mãe começou por referir que os primeiros dias foram muito complicados uma vez que ele chorou muito e não queria largá-la. Atribui este comportamento ao facto de ele ser muito apegado a si e acha-o normal, mesmo continuando a acontecer ao fim de um mês. Afirmou que não adopta nenhuma estratégia para que o comportamento se altere, uma vez que o apego o justifica. Nas observações realizadas o André chegou à sala sempre a chorar. Na primeira observação o André não queria ficar e agarrava-se desesperadamente à mãe enquanto esta falava com a educadora, mostrando uma insegurança imensa e manifestando vontade de o levar de volta. Quando a mãe deixou o André estava chorar e ele viu. Na entrevista confessou que a entrada do André na Creche era contra sua vontade e que, se dependesse de si, ele estava com ela em casa. Este procedimento acaba necessariamente por afectar o entendimento que o André tem da situação.

A mãe já adivinhava um processo de adaptação muito complicado. Por isso e por entender que ele não ia entender, não lhe disse que ele ia para uma Creche. Assim, ele só percebeu que a mãe ia deixá-lo sozinho com quem não conhecia no momento de chegada à Creche. Esta situação deverá ter contribuído para intensificar os protestos do André, apanhado de surpresa num processo de separação repentino.

Todos estes aspectos reflectiram-se na forma do André estar na sala. Deixou que os adultos se aproximassem para o confortar mas rejeitou por completo as crianças. Acalmou-se com o passar da manhã, embora observasse a porta impacientemente. Só no final da manhã é que começou a interagir com outra criança. Porém, a continuação e a estabilidade que sentia na sala acabaram por ter alguma influência e ao fim de um mês, apesar de chorar à chegada, distraía-se com mais facilidade e participava nas actividades da sala activamente, deixando-se envolver pelos adultos e crianças da sala. Mostrou um maior respeito pelos adultos e começou a revelar alguma familiarização com a rotina.

O André mudou significativamente a sua atitude durante o tempo que permanece na sala, mas os momentos de chegada e separação dos pais não deixaram de ser um problema para ele.

### **3.5.8) Fábio**

As informações recolhidas nas observações estão na sua maioria de acordo com as recolhidas na entrevista realizada com a mãe do Fábio.

A mãe caracteriza o Fábio como sendo sossegado, tímido e muito meigo, principalmente com crianças. Gosta de estar no seu espaço e não toma a iniciativa de procurar os outros. Isto foi o que se verificou nas observações. O

Fábio manteve-se no seu espaço, tentando não invadir o que achava ser o espaço dos outros. Não interagiu com crianças nem com adultos na primeira observação, embora na segunda já se sintia mais à-vontade com os adultos.

No segundo dia de frequência chorou porque não queria ficar na sala, mas acabou por se resignar e com o avançar o dia a sua disposição melhorou.

Porém, passado um mês, ele chegou à sala bem-disposto e apesar de não interagir directamente com o grupo, mostrou estar à-vontade e foi brincar de imediato, depois de se despedir da mãe com facilidade. Esforça-se por não entrar em conflito com outras crianças e mantém-se no seu espaço.

Os pais disseram-lhe que ele iria para uma Creche e tentaram explicar-lhe o que é uma Creche, uma vez que ele nunca passou por uma situação de adaptação. Não perceberam se ele compreendeu, uma vez que reagiu bem, mas no dia de ficar protestou e chorou. Provavelmente, a efectivação da separação foi difícil de lidar ao nível emocional, mesmo que tenha compreendido a explicação dos pais.

A mãe sentiu-se mais tranquila com este processo devido à irmã do Fábio já ter frequentado a instituição e sentir confiança nos serviços lá prestados, embora lhe tenha custado deixá-lo a chorar nos primeiros dias.

Mesmo nos dias em que chorou, a equipa da sala disse à mãe que ele depois ficou melhor. Na primeira observação foi possível verificar que apesar de ter chorado no início, a sua disposição melhorou bastante ao longo do dia.

### **3.5.9.1) Comparação da evolução das crianças observadas**

#### **por sexo**

Numa tentativa de encontrar uma eventual relação entre o sexo da criança e a sua facilidade de adaptação, considerou-se a amostra observada. Assim, a

amostra é de oito crianças, sendo quatro elementos do sexo masculino e quatro elementos do sexo feminino.

No momento da primeira observação, foi notória uma diferença significativa entre a reacção dos rapazes e das raparigas, sendo que se consideraram crianças sem dificuldades de adaptação as que se mostraram satisfeitas com o facto de ficarem na sala aquando da primeira observação e que se despediram com facilidade dos pais.

A diferença entre rapazes e raparigas é significativa e traduz-se através do gráfico que se apresenta a seguir (Figura 4).

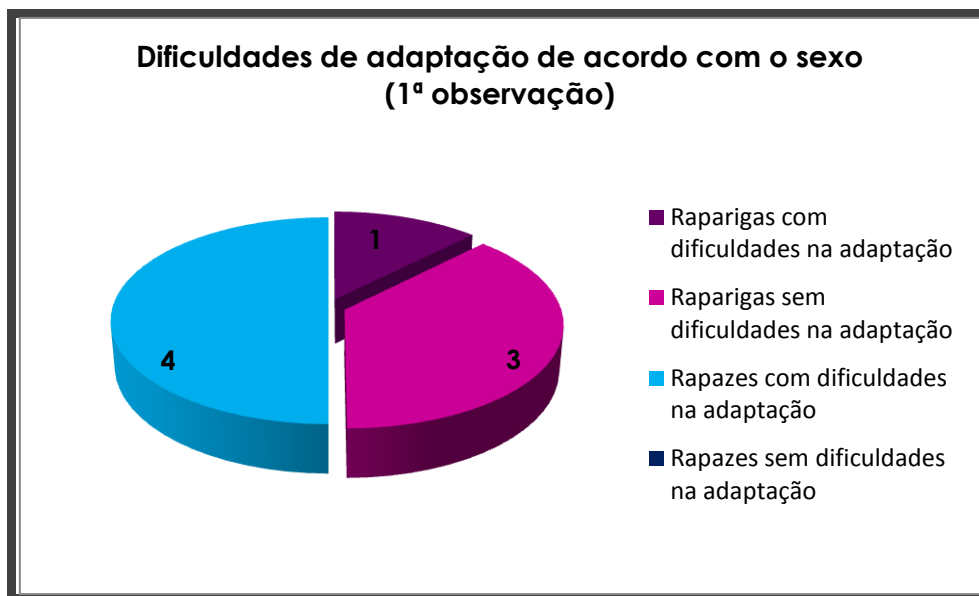


Figura 4: Dificuldades de adaptação de acordo com o sexo (1ª observação)

Conclui-se assim que na primeira vez em que foram sujeitos a uma separação para ficarem na Sala Verde, os rapazes demonstraram mais dificuldade em lidar com a separação das figuras de vinculação.

Num segundo momento de observação, ocorrido um mês depois do primeiro, procedeu-se a uma nova comparação, desta feita da evolução da adaptação das crianças de acordo com o sexo.

Considerou-se crianças sem dificuldades de adaptação as que se mostraram satisfeitas com o facto de ficarem na sala aquando da segunda observação, despedindo-se com facilidade dos pais e mostrando-se integrados no grupo e na rotina.

A diferença entre rapazes e raparigas perdeu significado com o passar do tempo e o desequilíbrio verificado não é semelhante ao existente na primeira observação. Esta informação encontra-se registada através do gráfico que se apresenta a seguir (Ilustração 5).

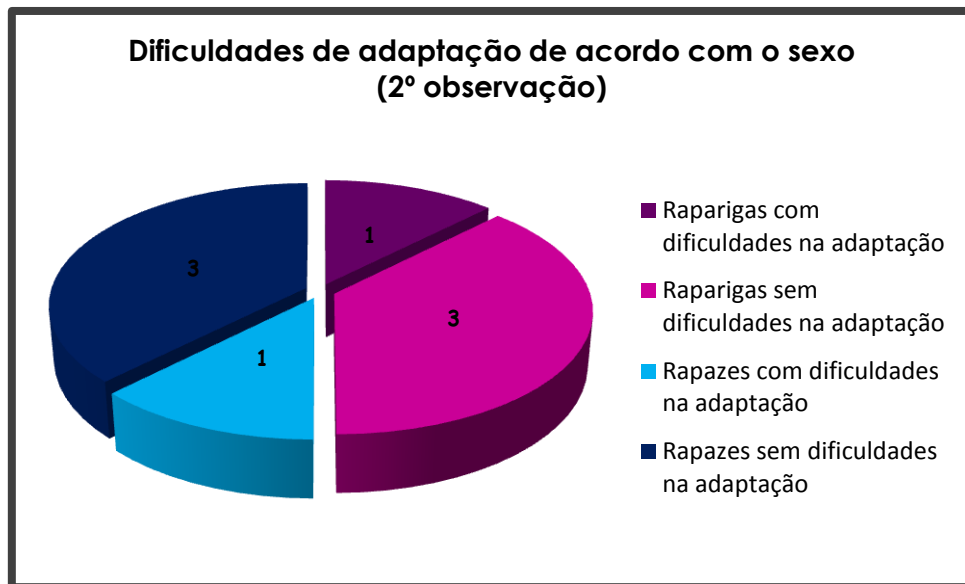


Figura 5: Dificuldades de adaptação de acordo com o sexo (2ª observação)

Através da comparação realizada, conclui-se que ao fim de um mês, a maioria das crianças encontrava-se com o processo de adaptação completo com sucesso, deixando de ser um factor directamente relacionado com o sexo da criança.

### **3.5.9.2) Comparação da evolução das crianças observadas**

#### **considerando a frequência da instituição por irmãos ou familiares**

Considerando que grande parte das crianças que frequentam a Instituição reside na sua área de implantação, julgou-se relevante ter em conta o facto de familiares de algumas das crianças frequentarem ou terem frequentado a Instituição, havendo assim referências e expectativas anteriores à entrada da criança.

Das crianças que constituem a amostra, cinco têm familiares ou irmãos que frequentam (ou frequentaram) a Instituição. A forma como as crianças que constituem a amostra reagiram à entrada na Creche está apresentada na seguinte tabela, de acordo com o facto de terem ou não referências da instituição no momento da entrada.

Observação e percentagens	Com familiares ou irmãos		Sem familiares ou irmãos		Totais
	Mostram desagrado por ficar na sala	Mostram agrado por ficar na sala	Mostram desagrado por ficar na sala	Mostram agrado por ficar na sala	
1ª Observação	3	2	2	1	8
Percentagem	37,5%	25%	25%	12,5%	100%
2ª Observação	0	5	1	2	8
Percentagem	0%	62,5%	12,5%	25%	100%

**Tabela 14: Evolução das crianças considerando a influência da frequência da Instituição por familiares ou irmãos**

Verifica-se que num primeiro momento de observação, o facto de ter ou não irmãos ou familiares a frequentar a instituição não é particularmente significativo para as crianças, uma vez que a diferença de percentagens definida pela sua reacção à Creche não é significativa.

Porém, quando se verificam os comportamentos na segunda observação, verifica-se uma diferença notória na adaptação conseguida pelas crianças cujos irmãos ou familiares já frequentaram a Instituição, sendo todas estas crianças mostram estar adaptadas à sala, ao grupo e à rotina.

Assim, a partir destes dados pode concluir-se que a frequência prévia ou simultânea da mesma instituição por irmãos ou familiares pode ser um elemento facilitador da adaptação de uma criança.

**3.5.9.3) Comparação da evolução das crianças observadas considerando a frequência prévia de uma ama ou Creche**

Considerando a frequência prévia de uma ama ou Creche, na primeira observação, nota-se algumas diferenças na adaptação das crianças, embora pareçam pouco significativas, como se pode verificar na tabela seguinte:

Ama		Creche		Casa	
Facilidade na adaptação	Dificuldade na adaptação	Facilidade na adaptação	Dificuldade na adaptação	Facilidade na adaptação	Dificuldade na adaptação
1	0	1	1	1	4

Tabela 15: Historial das crianças no que respeita a serviços de atendimento frequentados (1ª Observação)

Na segunda observação, as diferenças continuam a não ser expressivas, uma vez que as crianças que vêm de casa também mostram estar a adaptar-se, como se pode verificar na tabela 16.

Ama		Creche		Casa	
Facilidade na adaptação	Dificuldade na adaptação	Facilidade na adaptação	Dificuldade na adaptação	Facilidade na adaptação	Dificuldade na adaptação
1	0	2	0	3	2

Tabela 16: Historial das crianças no que respeita a serviços de atendimento frequentados (2ª Observação)

Tendo em consideração os resultados obtidos com esta comparação e a dimensão da amostra, não é possível concluir com certeza se neste grupo a frequência prévia de um serviço de atendimento teve influência significativa na adaptação das crianças.

### **3.6) Comparação das observações com a entrevista da educadora**

Através das informações dadas pela educadora durante a entrevista realizada, comparando com as informações recolhidas nas observações, é possível compreender as intenções da educadora, a forma como orienta o seu trabalho, os seus objectivos e as estratégias que utiliza para os atingir. Desta forma, podemos analisar a existência de coerência entre palavras e as atitudes da educadora.

As referências feitas no ponto 3.1 às observações realizadas pretendem principalmente ilustrar o comportamento das crianças nos dois momentos de observação.

Neste ponto do trabalho, julga-se pertinente incluir alguns excertos das observações que não foram ainda referidos, mas que são relevantes para comparação com aspectos focados pela equipa educativa nas entrevistas.

O mesmo sucederá na comparação das observações com as entrevistas das auxiliares.

De acordo com a educadora um profissional na Creche deve ser uma pessoa *“calma, compreensiva... que consiga transmitir também segurança às crianças e aos pais que as deixam”* (“A Helena tenta agarrar-se à mãe mas a mãe mexe o corpo de forma a que não consiga agarrá-la. A educadora aproxima-se,

pega na Helena ao colo e aproxima-a da mãe para que se despeça. A chorar, despede-se com um beijo"). Diz que é importante estarem na Creche para que possa haver interacção entre pares e porque "*têm que apreender a partilhar*" ("Lentamente, caminha até ao colchão e apanha algumas peças. A menina que já tinha o jogo reclama, tirando-lhe as peças. Ele larga as peças e senta-se no colchão a olhar para o jogo. A educadora intercede, dizendo: Então, amigos? O que se passa aqui? (Senta-se no colchão) Acho que as peças são muitas e chegam para todos... Vamos tentar..."Divide as peças pelas duas crianças enquanto Fábio a observa").

Assumindo "*uma postura de proximidade*" ("Encosta-se à educadora e esta acaricia-lhe as costas por cima da camisola com a mão depois de sorrir para ela e enquanto preenche uns papéis"), diz levar as crianças a explorar e a experimentar o que as rodeia ("vai buscar o jogo das molas (construído pela educadora) e pousa-o na mesa. Senta-se, tira uma mola de cada vez e põe-nas na lateral da caixa, na cor correcta. (...) Quando acaba, põe as molas todas dentro da caixa e recomeça o jogo"), fazendo actividades que estimulem o seu desenvolvimento ("Enquanto diz os dias da semana, a educadora utiliza os dedos da mão para ajudar a contar os dias").

No que respeita às interacções, a educadora defende a existência de espaços que as proporcionem (na sala são exemplos o tapete e as áreas da sala) e reafirma a importância da "proximidade afectiva" com a criança ("A educadora leva-o com ela para o tapete e ele fica ao seu colo a chorar").

Foram presenciadas nas observações actividades livres ("Entra na sala a sorrir e vai para a área da Casinha onde já estão duas meninas. (...) agarra num boneco que está pousado numa cama de brincar e segura-o ao colo como se fosse um bebé. Finge que o boneco vai cair, agarra outra vez e dá um beijo na testa do boneco"), mas o tempo de actividades dirigidas não foi alvo de observação, embora fossem visíveis as produções nos placards da sala e alguns momentos de

grande grupo ("Educadora começa a cantar (...) Ele diz algumas das palavras da canção e imita todos os gestos, (...) Pedro canta a última palavra de cada verso e bate palmas. Ri muito no fim da canção").

Os objectivos deverão ser também pedagógicos e deverá estar presentes nas intenções do educador ("Segue a linha na horizontal em frente ao seu nome e aponta o sítio onde deve marcar a presença. A Educadora elogia-a e ela sorri. Volta para o lugar, orgulhosa").

Para a educadora, é essencial que haja *"muita disponibilidade"* para a criança e que se explique *"como é que as coisas vão funcionar, mostrar-lhe o espaço, tentar securizá-la"* ("Sentam-se no tapete e outras crianças aproximam-se. Pega-o ao colo outra vez e vão à casa de banho buscar a caixa das sapatilhas. Entretanto parou de chorar. (...) A educadora põe-no no chão. Fica em pé no mesmo sítio até a educadora lhe dizer que pode ir fazer um jogo ou brincar com as outras crianças. Encaminha-se para a mesa e observa o que está em cima dela. Brinca com os copos que estão na mesa. Olha para a educadora para ver se é repreendido; como a educadora lhe sorri, continua a mexer nos copos. Desde que desceu do muda-fraldas a educadora não parou de observá-lo"), mas sem deixar de a acompanhar, apesar de ser necessário dar-lhe espaço, para que haja aquisição da autonomia.

No que respeita ao processo de adaptação das crianças, por várias vezes a educadora referiu aos pais os conselhos que estavam na brochura que lhes distribuiu, numa tentativa de facilitar o processo, mostrando assim coerência no seu trabalho com os pais.

Estes são apenas alguns exemplos do que foi dito pela educadora posto na prática. No geral, depois de analisadas todas as observações e comparadas com a entrevista da educadora, conclui-se que a sua prática pedagógica está de acordo com as informações dadas na entrevista.

### **3.7) Comparação das cotações da ITERS-R com a entrevista da educadora**

Como foi referido no início deste trabalho, o espaço deve ser flexível para melhor responder às necessidades do grupo e de cada criança individualmente. Comparando as informações dadas pela educadora na entrevista com os resultados obtidos através da aplicação da escala ITERS-R, é possível verificar a influência das variações do espaço no processo de adaptação das crianças, bem como a intencionalidade dessas alterações.

Foram algumas as alterações que aconteceram na sala no período que mediou a primeira e a última das observações. Com a intenção de facilitar a adaptação, tornar o espaço mais apelativo e funcional, bem como mais adequado às necessidades do grupo, a educadora procedeu a algumas mudanças já referidas no ponto 3.4.

As mudanças efectuadas estão de acordo com o que define ser um ambiente de qualidade, tendo sido realizadas no que foi possível à educadora. Todos os itens com cotação atribuída inferior a sete sofreram alterações, algumas mais significativas que outras.

Na entrevista, a educadora referiu-se a seis das sete sub-escalas da escala ITERS-R: o espaço e mobiliário, as rotinas e cuidados pessoais, a escuta e conversação, as actividades, as interacções e a estrutura do programa. Revela assim conhecimento dos factores significativos no ambiente educativo e reconheceu a importância de cada um, definindo também brevemente quais os requisitos para que cada sub-escala apresente qualidade.

Há a considerar também condicionantes físicas do espaço e financeiras que estão aquém das disponibilidades da Instituição e nas quais a educadora não

tem como interferir. É também de referir que entre a primeira e a segunda aplicação da escala ITERS-R passaram cerca de três meses, pelo que (provavelmente) terão ocorrido mais alterações ao longo do resto do ano lectivo, numa tentativa de melhorar ainda mais.

De acordo com as possibilidades e a evolução do grupo e da rotina, surgiram na sala elementos que alteraram a primeira cotação atribuída, aumentando-a. É importante salientar que nenhuma cotação desceu na segunda aplicação da escala; as cotações mantiveram-se ou aumentam.

Assim, entraram na sala as almofadas (aumentado as condições para conforto e relaxamento), as fotografias das crianças (variando o material exposto para as crianças), os livros que variaram em quantidade e em variedade (proporcionando uma maior utilização dos livros) e os pais (sendo mais as iniciativas que envolviam os pais).

No final das alterações referidas, verificou-se que todas as crianças mostravam estar mais adaptadas que no momento da sua entrada. Assim, pode concluir-se que o ambiente educativo e as alterações que nele aconteceram tiveram uma influência positiva no processo de adaptação das crianças.

### **3.8) Comparação das observações com as entrevistas das auxiliares**

Foram realizadas entrevistas individuais e com guião semelhante às duas auxiliares da sala. Apesar de não serem directamente responsáveis pela organização do ambiente educativo, influenciam-no a partir do momento em que são elementos da equipa educativa.

Procedendo a uma comparação entre as entrevistas e as observações de situações em que desempenharam um papel activo, tentou-se compreender se as observações estão de acordo com o afirmado nas entrevistas.

As auxiliares não se mostraram muito à-vontade durante a realização da entrevista, dizendo terem alguma dificuldade em exprimir por palavras algumas noções. No entanto, as informações dadas nas entrevistas não são divergentes, estando de acordo em muitos aspectos.

As auxiliares referem a importância da afectividade com as crianças, sendo que a auxiliar B refere ainda a responsabilidade a atenção e as interacções como sendo essenciais em alguém que trabalhe em Creche.

Também estão de acordo no que respeita à importância de frequentar a Creche, uma vez que aprendem regras que lhes facilitam a entrada no pré-escolar e apropriam-se da rotina.

Para a auxiliar C o ambiente educativo deve estar *"bem enfeitado"* e ser *colorido"*, com boas interacções e que favoreça a autonomia. Para a auxiliar B, este requer uma sala *"ampla, arejada, com luz"* e com *"materiais adequados no tamanho e à idade de cada um deles"*, que favoreçam a existência de uma *"rotina, terem hora para comer, para mudar as fraldas, para brincar, para fazer as actividades"*.

A auxiliar B diz ser essencial no seu trabalho *"dar muitos mimos, dar muita atenção a essa criança... para ela se sentir segura"* (na adaptação e não só) e a obrigação de transmitir *"segurança e confiança a eles e aos pais"*. A auxiliar C completa, referindo que é importante *"ajudar a criança, auxiliar a criança na actividade que esteja a fazer, ajudar a educadora no que pedir"*.

No que respeita à relação com os pais, acham fundamental *"transmitir (...) a confiança, que eles ficam bem, ficam seguros"*, sendo por vezes necessário

dar "colinho à criança, dar a confiança de que ele fica bem aos pais. Que chora naquele momento, há-se chorar mais ao longo do dia, mas... a maior parte do tempo ele vai estar mais calminho. E com o tempo habitua-se e deixa de chorar". Pode tentar-se "fazer um jogo ou ir à janela (...) distraí-lo um bocadinho". É essencial "tentar acalmar os pais, e se os pais quiserem telefonar mais tarde para saber" como está o filho, poderão fazê-lo.

Para comparar as informações das entrevistas com as observações, é necessário fazer referência (principalmente) às interacções e às intenções demonstradas pelas auxiliares nas diversas situações.

Em vários momentos verifica-se uma interacção positiva entre as auxiliares e as crianças, sendo perceptível que as últimas se sentem à-vontade na companhia destes adultos ("Tira uma das pomadas da bolsa onde estão guardadas e como não a agarra bem, cai-lhe na cabeça. Faz cara séria e leva a mão ao sítio onde a pomada caiu, esfregando a cabeça. Olha para auxiliar C e dá uma gargalhada. A auxiliar explica-lhe que não pode mexer ali, senão corre o risco de se aleijar novamente."; "Quando vê que não é para ela, palra e abana o indicador, como que a ralhar com a auxiliar B").

Observou-se que as auxiliares fazem actividades com as crianças ("Auxiliar B toma o lugar da educadora. Canta a canção da minhoca com eles e quando acaba a canção todos batem palmas e riem. Pedro continua a acompanhar algumas palavras e todos os gestos das canções, concentrado a ouvir."

Tentam transformar as brincadeiras em situações de aprendizagem ("Agarra um bacio de brincar que está no chão e põe em cima da mesa. Ri e olha para a auxiliar B. (...) A auxiliar faz uma expressão de estranheza e explica-lhe porque tem que colocar o bacio no chão, explicando-lhe algumas regras de higiene") e corrigir algumas posturas ("auxiliar C senta-se ao lado dele para ajudar um menino e ao vê-lo mal sentado pede-lhe para se sentar correctamente").

Presenciaram-se momentos em que fomentaram a autonomia ("Levanta-se da cama quando a auxiliar B a chama, puxa as calças para baixo e os boxers também. Tira a fralda puxando-a pelos autocolantes e dá-a à auxiliar. Esta entrega-lhe uma toalhita e Sofia limpa-se. Manda-a à casa de banho"; "a auxiliar C dá-lhe os óculos para a mão e a Marta põe-nos na cara") e em que aproveitaram os momentos de higiene para interagir com as crianças ("Enquanto fala passa-lhe os dedos no pescoço e ele ri-se, encolhendo-se ao mesmo tempo. A auxiliar B põe-no em pé para puxar as calças para cima e pede-lhe que segure as calças para a ajudar"; "não quer que lhe mexam no nariz. Esperneia e ri-se ao mesmo tempo. A auxiliar C põe soro no nariz, ela ri-se e a auxiliar limpa o excesso").

Estes são apenas alguns exemplos que confirmam as respostas dadas pelas auxiliares nas entrevistas no que respeita às questões que lhes foram colocadas.

### **3.9) Comparação das entrevistas da equipa de sala**

Para que o trabalho realizado numa sala atinja os objectivos propostos, é necessário que todos os elementos da equipa se organizem e definam uma forma de procedimento coerente, de forma a trabalharem em prol dos mesmos objectivos.

Através da análise e comparação das entrevistas dos três elementos da equipa educativa, conclui-se que essa coerência existe e é confirmada pelas cotações obtidas nos itens que dependem de toda a equipa educativa. Exemplo disto é a sub-escala respeitante à Interacção, sempre avaliada com a cotação máxima. A interacção entre os adultos da sala é constante e a discussão sobre o trabalho a realizar também.

Embora as auxiliares expressem as suas opiniões através de uma linguagem menos técnica e específica, além de mais resumidamente, as suas noções e opiniões vão de encontro às expressas pela educadora da sala. Atribuem uma grande importância, entre outros aspectos, ao bem-estar da criança, ao apoio aos pais, à frequência da Creche e ao trabalho que deve ser realizado. Quando feita a comparação das entrevistas com as observações, são vários os momentos e situações em que os vários elementos da equipa de sala têm posturas semelhantes, mostrando assim que existe uma grande coerência na forma de agir para atingir os objectivos propostos, estando estes bem presentes a todo o momento.

## 4) Conclusões

Tendo como base a fundamentação teórica, as observações e as entrevistas realizadas, bem como a aplicação da escala ITERS-R, é possível chegar a algumas conclusões.

Algumas das conclusões são consequência de situações isoladas, outras de situações verificadas com mais de uma criança, i.e., mais gerais.

No entanto, considerando a dimensão e a natureza da amostra, seria errado dar lugar a generalizações absolutas, quando este estudo foi realizado num contexto específico.

### **4.1) Sumário das conclusões**

De acordo com os dados recolhidos e a análise posteriormente realizada, é possível elaborar algumas conclusões para dar resposta às questões de partida e atingir os objectivos propostos.

Dois dos objectivos propostos estão intimamente ligados, sendo que se pretendia identificar dificuldades e modos de facilitar a integração do ponto de vista das crianças, dos pais e dos educadores.

Sendo que as dificuldades sentidas levam à formulação de estratégias facilitadoras, torna-se impossível não as relacionar. Assim, no que diz respeito às crianças, julgamos que a principal dificuldade encontrada neste estudo foi o facto de não saberem o que era a Creche, esta ter sido apresentada como um castigo (onde a mãe ia deixar a filha se ela se portasse mal) ou não ter sido sequer referido à criança que ia para a Creche até ao momento em que estava à porta para ficar (André e Helena). As crianças, no geral, mostraram alguma dificuldade em adaptar-se no início, mas as duas crianças que

viveram estes comportamentos menos correctos ainda sentiam dificuldades ao fim de um mês de permanência na Creche, o que já não acontecia com nenhuma das outras.

Julgamos importante a aplicação de estratégias, algumas utilizadas por pais participantes neste trabalho, tendo em consideração a criança e o contexto, sendo algumas delas:

- \* Levar as crianças a visitar o espaço e a conhecer a equipa educativa que vai recebê-los para que comecem a surgir as primeiras ligações afectivas (Pedro);

- \* Sentir segurança por parte dos pais (André e Helena viram as mães a saírem a chorar, não mostrando assim segurança ou confiança na equipa);

- \* Criação de relações de afectividade com o adulto (alguns pais referiram que as relações criadas foram uma grande ajuda na adaptação – Beatriz, Marta, Sofia);

- \* Explicar à criança, dentro do possível, o que é uma Creche, que é uma situação temporária, uma vez que no fim do dia os pais estarão lá para os levar para casa (a grande maioria dos pais referiu ter tido uma conversa com as crianças antes da entrada na Creche. As crianças cujos pais o fizeram por achar que a criança não percebia, tiveram mais dificuldades de adaptação;

- \* Não prolongar o momento de efectivação da separação além do necessário para se despedir bem da criança (mãe do Pedro explica que se permanecesse no local ele não pararia de chorar, pelo que se despedia e ia embora para deixar que a equipa o acalmasse);

- \* Estar habituado a outra Creche pode ser um elemento facilitador, mas é necessário ter o cuidado de ajudar a criança a fazer a transição (a mãe do

João explica que, apesar de ele estar bem adaptado na outra Creche, receou que ele não gostasse da nova sala e ele ainda chorou alguns dias);

Para os pais, a maior dificuldade sentida e apontada por todos é o facto de ter de deixar os filhos com alguém que não conhecem. Existem alguns comportamentos que podem constituir estratégias facilitadoras para os pais, tal como:

- \* Existir compreensão e apoio por parte da equipa educativa nas dificuldades sentidas pelos pais;

- \* Aceitação dos conselhos dados pelo educador (por exemplo, os conselhos dados na brochura dada aos pais no primeiro atendimento);

- \* Compreender que a Creche é propiciadora de desenvolvimento na criança e não a levar para a Creche contrariada (no caso da mãe do André, referiu várias vezes que se dependesse de si ele ficaria em casa);

- \* Conhecer toda a equipa da sala antes da entrada da criança (verificou-se que as crianças se adaptaram mais facilmente quando os pais já tinham referências da Instituição ou quando já a conheciam);

- \* Ter referências (irmãos, familiares, amigos) pode ajudar a superar a angústia e a sentir segurança e confiança (João, Fábio, Sofia, Beatriz);

Os pais deverão procurar estratégias próprias, se sentirem necessidade, que os façam sentir mais seguros e que os ajudem no processo de adaptação (o que, conseqüentemente, ajudará também a criança). Caso sintam dificuldade na articulação de estratégias, deverão poder contar com o conhecimento e experiência da equipa da sala para os ajudar.

É de referir que os conselhos dados pela educadora na brochura que distribuiu aos pais no primeiro atendimento são válidos e vão de encontro às ideias transmitidas no início deste trabalho, citando teóricos da área. Infelizmente não lhes foi dada a devida relevância. Note-se que nenhum dos pais fez referência à brochura ou ao seu conteúdo quando questionados acerca de estratégias facilitadoras adoptadas.

No que respeita à equipa de sala, se as estratégias facilitadoras acima indicadas para pais e crianças fossem adoptadas, esta já teria o trabalho mais facilitado. Além disso, poder-se-á optar por:

- \* Frequentar formações com temas ligados à adaptação e separação;
- \* Contactar com outros colegas de profissão para troca de ideias e experiências no sentido de conseguir desenvolver novas estratégias para ajudar mais eficazmente os pais e as crianças;
- \* Tentar que os pais compreendam melhor o que é a Creche e quais os seus objectivos, de forma a haver uma maior consciencialização e reconhecimento da sua importância no desenvolvimento da criança;

Fazendo agora referência à influência do ambiente educativo na Creche estudada através da aplicação da escala ITERS-R, poderá afirmar-se que este teve uma influência positiva na integração das crianças.

Depois de realizadas duas observações distintas, pôde concluir-se que a educadora, principal responsável pela organização da sala, teve o cuidado de introduzir mudanças quando achou que faziam sentido para o grupo.

Foi possível verificar que, na maioria das situações (exceptuando os momentos de maior instabilidade emocional por parte das crianças) estas interagiam

autonomamente e mostravam prazer nessa interação. Envolveram-se no grupo, criaram relações, exploraram o espaço, aprenderam a viver em grupo e compreenderam a intenção da Creche, passando a lidar melhor com a situação de separação dos pais.

A educadora procedeu a alterações em alguns dos itens que poderiam ser alterados por si, sendo regra que a cotação atribuída não diminuiu em nenhum ponto; ou se manteve ou aumentou. Em algumas das observações foi possível presenciar a efectivação de alterações e a reacção das crianças, uma vez que as mudanças eram partilhadas com o grupo. Esta partilha gerou um sentimento de pertença ao grupo e de apropriação do espaço.

Um dos aspectos particularmente notório foi o do nível das relações estabelecidas. Todos os elementos da sala interagem com todas as crianças e de forma coerente entre si, transformando o ambiente relacional num meio muito rico, estável e, portanto, securizante.

Apesar da especificidade deste estudo, esperamos que indivíduos e instituições que se identifiquem com este contexto possam considerá-lo uma base de trabalho, a partir da qual trabalhem para uma melhoria da qualidade do atendimento prestado.

## **4.2) Limitações do estudo**

Na elaboração deste trabalho existiram limitações que condicionaram a forma como foi conduzido.

Uma das limitações que influenciou muito a metodologia foi a indisponibilidade dos pais para a realização de uma entrevista anteriormente à entrada das crianças para a Creche. Caso esta tivesse sido realizada, poderia ter-se obtido uma noção mais fidedigna das expectativas dos pais.

Em alguns momentos, por se tratar de crianças tão pequenas e por dormirem no período da tarde, o que leva a que o tempo para actividades seja mais reduzido, foi difícil conseguir obter informações e realizar as observações sem perturbar o normal funcionamento da sala.

Outra dificuldade com que nos deparámos foi, apesar de terem sido realizados testes com os guiões utilizados nas entrevistas, alguns pais com reduzida escolaridade mostraram extrema dificuldade (e por vezes incapacidade) em compreender algumas das questões e em dar uma resposta adequada à questão que lhes havia sido colocada. Em algumas situações, nem a reformulação da questão ajudou.

### **4.3) Avenidas para novos estudos**

A quem enveredar por desenvolver este tema, poderá considerar estudar alguns aspectos que não foram estudados devido a limitações várias, uma vez que a sua exploração será de todo proveitosa.

Um dos temas que poderá ser estudado diz respeito às estratégias que poderão aplicar-se para incluir os pais de uma forma mais activa no processo de adaptação. Por exemplo, como levá-los a valorizar e a utilizar instrumentos como a brochura que foi entregue pela educadora A.

Também se poderá tentar encontrar as actividades mais eficazes para facilitar a adaptação das crianças (para as crianças e para os pais), levando-os a interagir na sala como forma de superar receios e familiarização com a equipa e o grupo.

Considerando que esta tese se refere a uma situação vivida por crianças em idade de Creche e a preocupação (relativamente) recente com esta faixa etária, julgamos poder dizer que os estudos que forem feitos nesta área terão decerto a sua utilidade e aplicação para uma maior compreensão dos vários processos nela vividos.

## 5) Bibliografia

- \* Ainsworth, D., Salter, M. Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). In Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1995).
- \* Alava, M.J. & Palacios, P. (2000). *Será feliz uma criança no infantário?*. Porto: Porto Editora.
- \* Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva. (Tradução do original em Inglês publicado em 1995)
- \* APEI (sd). A Educação de Infância: Breve História de Educação de Infância em Portugal. Recuperado em 28 de Novembro através de <http://www.apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/>
- \* Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. Em Departamento de Educação Básica. *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- \* Balaban, N. (1988). O início da vida escolar: da separação à independência. In Rapoport, Andrea & Puccinini, Cesar A. (2001). *Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche*. Recuperado em 27 de Janeiro de 2008 através de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000100010&script=sci\\_arttext#tabela3](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000100010&script=sci_arttext#tabela3)
- \* Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Editora Gradiva. (tradução do original em Inglês publicado em 1993)
- \* Berger, Maurice (1998). *A criança e o sofrimento da separação* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores. (tradução do original em francês publicado em 1977)
- \* Biasutti, Bruno (1975), *Guia para uma educação não repressiva*. Lisboa: Moraes Editores. (tradução do original em italiano publicado em 1972)

- \* Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora.
- \* Bower, T.G.R. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância* (1ªed.). Lisboa: Moraes Editores.
- \* Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, Vol.1. In Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução do original em inglês publicado em 1995)
- \* Bowlby, J. (1984). *Apego*. São Paulo: Dinalivro. (tradução do original em inglês publicado em 1995)
- \* Brazelton, T.Berry (2000). *Dar atenção à criança para compreender os problemas normais de crescimento*. Lisboa: Edições Terramar. (tradução do original em inglês publicado em 1984)
- \* Brazelton, T. Berry & Sparrow, Joshua D. (2004a). *O método Brazelton – A criança e a disciplina* (6ª ed.). Lisboa: Editorial Presença. (tradução do original em inglês publicado em 2003)
- \* Brazelton, T. Berry & Sparrow, Joshua D. (2004b). *O método Brazelton – A criança e a higiene* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença. (tradução do original em inglês publicado em 2004)
- \* Brazelton, T. Berry (2009). *O grande livro da criança: desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (11ª ed.). Lisboa: Editorial Presença. (tradução do original em inglês publicado em 1992)
- \* Brickman, Nancy A., Taylor, Lynn S. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução do original em inglês publicado em 1991)
- \* Câmara Municipal do Montijo (2007). *Plano Municipal para a igualdade de género no concelho do Montijo*. Montijo.
- \* Cardona, Maria João (1997). *Para a história da educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- \* David, Myriam (1970). *A criança dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Moraes Editores. (tradução do original em francês publicado em 1960)
- \* Dunn, Judy (1997). *Angústia e Bem-estar na criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- \* Figueiredo, Bárbara (2001). *Mães e Bebés*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- \* Filliozat, Isabelle (2000). *No Coração das Emoções das Crianças: Compreender a sua Linguagem, Risos e Choros* (1ªed.). Cascais: Editora Pergaminho. (tradução do original em francês publicado em 1999)
- \* Formosinho, J., Katz, L., McDellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar: a Construção Social da Moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- \* Fundação Maria Ulrich (1997). *O que esperam as crianças da sua Família*. Lisboa: Fundação Maria Ulrich.
- \* Gleitman, Henry (1999). *Psicologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução do original em inglês publicado em 1995)
- \* Gomes, Joaquim Ferreira (1986). *A educação Infantil em Portugal* (2ªed.). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica – Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- \* Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- \* Guerra, Isabel Carvalho (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso* (1ª ed.). Cascais: Principia.
- \* Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (2005). *Infant / Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. (tradução provisória para investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)
- \* Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (traduzido do original em inglês publicado em 1995)

- \* Homem, Maria Luísa (2002). *O jardim-de-infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação.
- \* Instituto da Segurança Social (sd). *Manual de avaliação da qualidade: Creche*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- \* Kamii, Constance (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar* (3ª ed.). Lisboa: Edições Instituto Piaget. (traduzido do original francês sd)
- \* Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas Sobre Qualidade. Em Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- \* Leitão, Francisco A. R. (1998). *Interação mãe-criança e actividade simbólica* (2ªed.). Lisboa: Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- \* Lopes, C. (2003). *Citações & Referências Bibliográficas*. Lisboa: ISPA .
- \* Lourenço, Orlando Martins (2002a). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: teoria, dados e implicações* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- \* Lourenço, Orlando Martins (2002Bb). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: teoria, dados e implicações* (3ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- \* Maia, M. M. C. (sd). *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*. Recuperado em [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_no\\_Pre\\_Escolar.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_no_Pre_Escolar.pdf) em 5 de Junho de 2010.
- \* Mantoy, Jacques (1975). *Vocabulário essencial a Psicologia da Criança*. Lisboa: Mores Editores. (tradução do original em francês publicado em 1972)
- \* Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- \* Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança (2004). *Carta Social: Rede de Serviços e Equipamentos, Relatório 2004*. Lisboa: Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.

- \* Nabuco, M. E. (2000). *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*. vol I, nº1, 81-90.
- \* OECD (2001). *Starting Strong - Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications. Recuperado em 2006, Maio 16, de <http://www.oecd.org/dataoecd/24/6/1956401.pdf>
- \* Papália, D. E, Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawhill. (tradução do original em inglês publicado em 1999)
- \*Portugal, G. (1998a). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- \*Portugal, Gabriela (1998b). *O Processo de Separação/Adaptação à Creche*. Cadernos de Educação de Infância, 48,19-24.
- \*Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em Creche: perspectivas de formação teóricas e práticas*. Infância e educação: investigações e práticas, 1, 85-106.
- \*Portugal, Gabriela (2004). *Observação e Planeamento de Actividades na Creche*. Recuperado em 11 de Julho de 2008 através de [http://www.dce.ua.pt/doc\\_disciplinas/OPAC%20Programa%2004\\_05.PDF](http://www.dce.ua.pt/doc_disciplinas/OPAC%20Programa%2004_05.PDF)
- \* Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- \* Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Editora Gradiva. (tradução do original em Inglês publicado em 1995)
- \* Rajecki, D. W., Hoffman, H., Rotner, A., Harlow, H., Ainsworth, M. S. & Bowlby, J. (1976). *As ligações infantis*. Amadora: Livraria Bertrand.
- \*Rapoport, Andrea & Puccinini, Cesar A. (2001). *Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche*. Recuperado em 27 de Janeiro de

2008 através de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000100010&script=sci\\_arttext#tabela3](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000100010&script=sci_arttext#tabela3)

\* Rodriguez, D. T. (1981). Infant Day Care: How very young children adapt. In Rapoport, Andrea & Puccinini, Cesar A. (2001). *Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche*. Recuperado em 27 de Janeiro de 2008 através de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000100010&script=sci\\_arttext#tabela3](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000100010&script=sci_arttext#tabela3)

\* SILVA, Pedro (Org.) (2007). *Escola, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições/Jornal a Página.

\* Spodek e Naracho(1998). *Ensinando crianças dos 3 aos 8*. Porto Alegre: Artmed.

\* Sprinthall, Norman A. & Sprinthall, Richard C. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill. (tradução do original em inglês publicado em 1990)

\* Urra, Javier (2007). *O pequeno ditador – da criança mimada ao adolescente agressivo* (1ª ed.). Lisboa: A esfera dos livros. (tradução do original em espanhol publicado em 2006)

\* Vasconcelos, Teresa (2000). *Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*. Revista Ibero Americana de Educação, 22. Recuperado em 30 de Novembro de 2010 através de <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>

\* Vitória & Rossetti-Ferreira (1993). Processos de adaptação na Creche. In Rapoport, Andrea & Puccinini, Cesar A. (2001). *Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche*. (Recuperado em 27 de Janeiro de 2008 através de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000100010&script=sci\\_arttext#tabela3](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000100010&script=sci_arttext#tabela3))

\* Woolfolk, Anita (2000). *Psicologia da Educação* (7ªed.). Porto Alegre: Artmed. (tradução do original em inglês publicado em 1998)

- \* Zabalza, André A. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil* (2ªed.). Edições ASA. (tradução do original em espanhol)
- \* Zabalza, André A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed. (tradução do original em espanhol publicado em 1996)

## **6) Anexos**

### **6.1) Anexo A – Pedido à Direcção para acesso à Instituição**

---

**6.2) Anexo B – Pedido de acesso à sala dirigido à educadora responsável**

---

**6.3) Anexo C – Pedido de colaboração para  
realização de entrevista à educadora**

---

**6.4) Anexo D – Pedido de colaboração para  
realização de entrevista às auxiliares**

---

**6.5) Anexo E – Pedido de autorização para  
observação do educando**

---

**6.6) Anexo F – Pedido de colaboração para  
realização de entrevista aos pais**

---

**6.7) Anexo G - Planta da sala verde**

---

**6.8) Anexo H - Planta do refeitório**

---

**6.9) Anexo I - Planta do espaço polivalente**

---

**6.10) Anexo J - Planta do espaço exterior**

---

**6.11) Anexo L - Infant/Toddler Environment Rating  
Scale – Revised Edition (ITERS-R)**

---

**6.12) Anexo M - Guião de entrevista aos pais**

---

**6.13) Anexo N - Guião de entrevista à educadora**

---

**6.14) Anexo O - Guião de entrevista às auxiliares**

---

**6.15) Anexo P – Brochura entregue pela educadora aos pais no atendimento inicial**

---