

# Refletindo e investigando a Prática Pedagógica em Educação de Infância: Estratégias de adaptação da criança ao Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Diana Isabel Rafael Amaro

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, maio de 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
POLITÉCNICO DE LEIRIA

# INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância I, **Rita Alexandra Bettencourt Leal**

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, **Luís Miguel Gonçalves de Oliveira**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre lutaram para que nunca me faltasse nada. Foram eles que me fizeram acreditar que, com esforço e dedicação, conseguimos sempre alcançar o que desejamos. Por todo o vosso amor, obrigada.

Ao meu irmão que teve a paciência e o carinho ao sacrificar horas a explicar-me determinadas matérias.

Às minhas duas grandes amigas, Fabiana e Rita, que me ajudaram em tudo e que me fizeram acreditar que isto seria possível. Muito do que sou hoje, dou graças a vocês.

Ao Daniel, por ser a pessoa que é, por acreditar em mim quando me apetecia desistir e pelo amor incondicional.

À minha Tia Zézinha, por tudo.

Ao Professor Miguel, por toda a orientação, paciência e encorajamento.

A todas as educadoras cooperantes, que de uma maneira ou outra, me ensinaram lições para a vida.

A todos, o meu muito obrigada.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, estando organizado em duas partes fundamentais. A primeira, centra-se na dimensão reflexiva, em que se apresenta o percurso realizado ao longo das três Práticas Pedagógicas, em diferentes contextos. A segunda, centra-se na dimensão investigativa.

Durante todo o seu percurso, o educador deve assumir um papel reflexivo e de questionamento, na medida em que observa tudo o que o envolve e encontra estratégias para diversas situações, melhorando a sua ação e adequando a cada criança e ao grupo. Ao longo da dimensão reflexiva, estes pressupostos estiveram fortemente presentes.

Na segunda parte, será apresentada a dimensão investigativa, O estudo apresentado incide na recolha e análise de dados relativamente às estratégias facilitadoras do processo de adaptação da criança ao Jardim de Infância, implementadas tanto pela família, como pela educadora. O estudo foi realizado no Jardim de Infância pertencente à rede pública.

Os dados recolhidos revelaram que existem diversas estratégias que podem ser utilizadas para facilitar o processo de adaptação das crianças ao Jardim de Infância e que o trabalho entre a educadora e a família deve ser contínuo e constante, para que se possa favorecer o processo de transição e adaptação da criança ao Jardim de Infância.

### **Palavras chave**

Adaptação, Educação de Infância, Estratégias, Família, Investigação, Reflexão

## ABSTRACT

The present report was prepared in the context of the Master's degree in Pre-school Education, being organized in two basic parts. The first one, it is centered in the reflexive dimension, in which there shows up the distance carried out along three Pedagogic Practices, in different contexts. On Monday, it is centered in the investigative dimension.

During the whole his distance, the educator must assume a reflexive paper and of questioning, in so far as it observes everything that wraps it and finds strategies for several situations, improving his action and adapting to each child and to a group. Along the reflexive dimension, these presuppositions were strongly present.

In the second part, it will be presented the investigative dimension, The presented study happens in the gathering and analysis when of they were given relatively to the facilitating strategies of the process of adaptation of the child to the Kindergarten, implemented so much by the family, as for the educator. The study was carried out in the Kindergarten pertaining to the public net.

The collected data showed that there are several strategies that can be used to make easy the process of adaptation of the children to the Kindergarten and that the work between the educator and the family must be continuous and constant, so that it is possible to favor the process of transition and adaptation of the child to the Kindergarten.

### **Keywords**

Adaptation, Childhood Education, Strategies, Family, Research, Reflection

# ÍNDICE GERAL

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada .....	ii
Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Índice Geral .....	vi
Índice de Figuras .....	x
Índice de Tabelas .....	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
CAPÍTULO I – O contexto de Creche .....	3
1. A Prática Pedagógica na Creche.....	3
1.1. Apresentação do contexto e intervenientes.....	4
1.2. Expetativas e desafios na Creche.....	5
1.3. Desenvolvimento e aprendizagens das crianças até aos 2 anos.....	6
1.4. A importância da observação na Creche.....	8
1.5. As atividades sensoriomotoras com crianças de 1 e 2 anos.....	9
2. As aprendizagens mais significativas na Creche.....	10
CAPÍTULO II – O contexto de Jardim de Infância I .....	12
1. A prática pedagógica no contexto de Jardim de Infância pertencente à rede privada..	12
1.1. Apresentação do contexto e intervenientes .....	12
1.2. Expetativas e desafios no Jardim de Infância.....	13
2. História e Funções da educação Pré-escolar em Portugal .....	14
2.1. A importância do tempo e do espaço na abordagem Reggio Emilia .....	15

3.	A Prática Pedagógica no Jardim de Infância Pertencente à rede pública.....	17
3.1.	Apresentação do contexto e dos intervenientes .....	17
3.2.	Expetativas e desafios no Jardim de Infância II .....	19
3.3.	Desenvolvimento e aprendizagens das crianças dos 3-6 anos.....	21
3.4.	A importância da brincadeira livre .....	22
3.5.	A importância da relação Jardim de Infância - Família.....	23
4.	As aprendizagens mais significativas no Jardim de Infância .....	24
CAPÍTULO III – A abordagem de projeto na educação de Infância .....		26
1.	A dinâmica da abordagem de projeto na Educação Pré-escolar.....	26
2.	Projeto I – “O que é o mel?”.....	27
2.1.	Contexto do projeto .....	27
2.2.	Indutor do projeto/Situação desencadeadora .....	27
2.3.	Problematizando: questões orientadoras.....	27
2.4.	Intencionalidade educativa do projeto .....	28
2.5.	Do <i>brainstorming</i> ao planeamento na voz das crianças .....	28
2.6.	A agência da criança: execução do projeto.....	28
2.7.	Avaliação autêntica: visibilizando as aprendizagens das crianças e divulgando o processo e os resultados.....	31
3.	Projeto II – “O que é que existe nos planetas?” .....	33
3.1.	Contexto do projeto .....	33
3.2.	Indutor do projeto/situação desencadeadora.....	33
3.3.	Problematizando: questões orientadoras .....	34
3.4.	Intencionalidade educativa do projeto.....	34
3.5.	Do <i>brainstorming</i> ao planeamento na voz das crianças .....	34
3.6.	A agência da criança: execução do projeto .....	35

3.7. Avaliação autêntica: visibilizando as aprendizagens das crianças e divulgação do processo e dos resultados.....	38
4. Projeto III – “O que é que têm os caracóis?” .....	39
4.1. Contexto do projeto .....	39
4.2. Indutor do projeto/situação desencadeadora.....	39
4.3. Problematizando: questões orientadoras.....	39
4.4. Intencionalidade educativa do projeto .....	40
4.5. Do <i>brainstorming</i> ao planeamento na voz das crianças .....	40
4.6. A agência da criança: execução do projeto.....	40
4.7. Avaliação autêntica: visibilizando as aprendizagens das crianças e divulgando do processo e dos resultados.....	43
Parte II – Dimensão Investigativa .....	45
1. Pertinência e justificação do estudo.....	45
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	47
1. A adaptação da criança ao Jardim de Infância .....	47
1.1. O apego e a separação.....	49
1.1.1. O apego .....	49
1.1.2. A separação .....	51
2. Relação Família-Escola na transição entre a Creche e o Jardim de Infância .....	53
3. Estratégias de adaptação das crianças ao Jardim de Infância.....	54
3.1. Estratégias da família.....	54
3.2. Estratégias do educador de infância.....	57
Capítulo II – Metodologia .....	61
1. Problemática e objetivos do estudo .....	61
2. Opções metodológicas.....	62
2.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	64

2.2. Contexto e participantes.....	65
3. Procedimentos do estudo.....	68
Capítulo III – Apresentação e Análise de Dados e Discussão dos Resultados.....	70
1.1. A adaptação ao JI: Olhar da educadora.....	70
1.2. A adaptação ao JI: Olhar dos encarregados de educação.....	73
1.3. A adaptação ao JI: Olhar Global sobre os Dados.....	76
Considerações Finais e limitações do estudo .....	78
Conclusão .....	81
Bibliografia.....	84
Anexos .....	91
Anexo I – Reflexão de Prática Pedagógica em Creche .....	i
Anexo II – Reflexão de Prática Pedagógica em Creche.....	iii
Anexo III – Reflexão de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II .....	vi
Anexo IV – Reflexão de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II .....	ix
Anexo V – Pedido de autorização de recolha fotográfica .....	xi
Anexo VI – Pedido de Autorização aos encarregados de educação.....	xii
Anexo VII – Guião de entrevista aos encarregados de educação.....	xiii
Anexo VIII – Guião de entrevista à educadora .....	xvi
Anexo IX – Pedido de Autorização aos encarregados de educação.....	xx
Anexo X – Transcrição da entrevista à educadora .....	xxi
Anexo XI – Fichas de observação .....	xxv
Anexo XII – Transcrição entrevista mãe da Andreia .....	xlvi
Anexo XIII – Transcrição entrevista mãe da Fabiana .....	xlviii
Anexo XIV – Transcrição entrevista pai do Miguel.....	l
Anexo XV – Transcrição entrevista pai do João .....	lii

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exploração de livros .....	29
Figura 2 - Observação da abelha .....	29
Figura 3 - Colmeia.....	29
Figura 4 - Jogo.....	30
Figura 5 - Crianças a experimentar o fato de apicultor .....	30
Figura 6 - Observação da natureza .....	30
Figura 7 - Crianças vestidas com o fato de abelhas.....	31
Figura 8 - Documentação pedagógica .....	32
Figura 9 - Criança a registar um certo .....	35
Figura 10 - Registo de informação .....	37
Figura 11 - Foguetão .....	38
Figura 12 - Sistema solar .....	38
Figura 13 - Divulgação do projeto.....	38
Figura 14 - Registo de informação .....	41
Figura 15 - Apresentação dos desenhos .....	41
Figura 16 - Observação do caracol.....	42
Figura 17 - Criança a escrever a palavra concha .....	42
Figura 18 - Manipulação de plasticina .....	43

## ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 – Caraterização das crianças.....	66
Quadro 2- Análise das fichas de observação referentes às estratégias realizadas pela Educadora.....	71
Quadro 3 - Análise de entrevista aos Encarregados de Educação.....	74
Quadro 4 - Agrupamento dos dados.....	76

## ABREVIATURAS

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

JI – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

PES – Práticas de Ensino Supervisionada

## INTRODUÇÃO

De forma a organizar o conteúdo apresentado, entendeu-se ser essencial considerar duas partes fundamentais, a primeira relativa à dimensão reflexiva e a segunda relativa à dimensão investigativa. Acrescenta-se que, as referidas partes integram três capítulos devidamente identificados e articulados, que permitem a organização e estrutura deste relatório e garantem a facilidade de leitura e análise do mesmo.

Assim, o relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira a dimensão reflexiva, onde reflito acerca do percurso realizado/vivenciado durante a Prática de Ensino Supervisionada realizada nos contextos suprarreferidos. Procurei enaltecer as experiências mais significativas, as aprendizagens mais evidentes, as dificuldades e os obstáculos que procurei colmatar bem como as vivências decorrentes dos três projetos, em que foi possível aprofundar diversos conhecimentos.

A segunda parte remete-nos para a dimensão investigativa, realizada no contexto de Jardim de Infância II e encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro, surge a revisão da literatura que dá suporte e fundamenta o estudo. Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos fundamentais acerca do processo de adaptação, sustentados teoricamente por legislação, autores e obras de referência. Evidencia-se a adaptação da criança ao Jardim de Infância, o apego e a separação, a relação entre a escola e a família e as estratégias da família e da educadora no processo de adaptação ao Jardim de Infância. No segundo capítulo apresenta-se a metodologia, destacamos a problemática e os objetivos do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, o contexto e os participantes e, por fim, os procedimentos do estudo. No terceiro capítulo apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos e discute-se os resultados. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e limitações do estudo, bem como sugestões para futuras investigações no mesmo âmbito deste estudo. Para encerrar o relatório, surge a conclusão final com alguma reflexão acerca de todo o processo vivenciado ao longo do mestrado.

Ao refletir-se acerca do processo de adaptação das crianças ao Jardim de Infância é necessário repensar as estratégias que poderão facilitar este processo, de uma forma

harmoniosa e progressiva. É importante que os familiares se encontrem presentes, não só no início do processo de adaptação, como também durante todo o processo educativo da criança. A existência de um trabalho cooperativo, entre o educador e as famílias, torna-se essencial e necessário, considerando que ambos têm o importante papel de contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança e para o seu bem-estar ao longo deste processo de adaptação.

O ensaio investigativo que apresento foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como finalidade apresentar, de uma forma reflexiva e organizada, as aprendizagens concretizadas ao longo de toda a trajetória vivenciada em contexto de Jardim de Infância II, em particular sobre a problemática do estudo.

Importa referir que, todos os nomes mencionados, quer sejam os das crianças, dos educadores, dos encarregados de educação e das instituições cooperantes são fictícios, salvaguardando, assim, a identidade de todos os intervenientes.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria, surge o presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020. Neste, apresenta-se o percurso vivenciado ao longo de três Práticas Pedagógicas (PP), realizadas em contexto de Creche, em contexto de JI I (instituição de rede particular) e JI II (instituição de rede pública).

Assim sendo, as vivências experienciadas nos referidos contextos serão exploradas nesta parte do relatório. Para cada uma das Práticas Pedagógicas, para além da apresentação e caracterização das instituições e intervenientes educativos, apresentam-se reflexões pessoais do percurso de aprendizagem vivido. Por forma a organizar as ideias principais, consideradas basilares no meu processo de aprendizagem, consideram-se subtópicos devidamente identificados nos capítulos seguintes.

### CAPÍTULO I – O CONTEXTO DE CRECHE

Este capítulo organiza-se por meio de tópicos, para que a leitura seja realizada de uma forma mais fluida. Primeiramente, apresenta-se o contexto e respetivos intervenientes e as expectativas e desafios com que me deparei neste contexto. Seguidamente, caracterizam-se os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária (1-2 anos), reflete-se acerca da importância da observação que o educador realiza e as experiências sensoriomotoras que podem ser realizadas pelas crianças em contexto de Creche. Salienta-se que, os assuntos mencionados e apresentados nesta parte do relatório são parte integrante das aprendizagens construídas.

#### 1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE

No âmbito da Unidade Curricular de PP, do Mestrado de Educação Pré-Escolar, iniciei o meu percurso em contexto de Creche, entre setembro e janeiro do ano letivo 2018/2019. Nesta primeira experiência, pude integrar um novo contexto educativo, com um grupo de crianças entre os 12 e os 24 meses e com outros intervenientes educativos.

Como tal, no ponto seguinte apresenta-se o contexto e intervenientes que marcaram esta PP e explora-se, de forma reflexiva, o percurso de aprendizagem construído ao longo destes meses de intervenção. Salienta-se que, tendo em vista a organização do conteúdo que se apresenta, as ideias reflexivas são estruturadas em tópicos devidamente articulados entre si.

### 1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO E INTERVENIENTES

O início da minha primeira experiência no âmbito da PP no Mestrado em Educação Pré-escolar, decorreu em contexto de Creche, num colégio em Leiria, mais propriamente numa zona periférica e residencial. Esta instituição surgiu num “projeto de família”, criado há seis anos, com o objetivo de assegurar uma educação individualizada e de excelência para todas as crianças. Neste contexto, a sua metodologia era centrada em “Reggio Emilia”, em que a criança é valorizada como um ser presente na sociedade, que deve ser escutada, respeitada e desafiada, para que pudesse construir as suas próprias aprendizagens.

A dinâmica do espaço físico apresentava um aspeto moderno e inspirador, pois a sua construção foi pensada e estruturada com o propósito de ser um complemento do processo educativo entre os docentes e a família. Caracterizava-se pela sua luz natural, proporcionada pelas várias janelas que deixavam entrar a luz do dia, aclarando todo o edifício. Ao longo dos corredores, era observável a exposição de experiências/propostas educativas feitas pelas crianças, acompanhadas por pequenas descrições, complementadas com frases inspiradoras de autores de referência.

A instituição era composta por 3 andares. O piso subterrâneo designava-se por “Mini-remida” e era de acesso exclusivo apenas aos colaboradores da instituição. Ainda neste piso encontravam-se os vestuários, os balneários, a lavandaria e uma pequena reciclagem. O piso 0, continha o Berçário, a Creche, o hall de entrada, o gabinete de saúde, uma sala de reuniões, uma sala de arrumações para ovos e carrinhos de bebés e 2 casas de banho para crianças e outra para adultos. Apresentava também uma sala polivalente que servia de um espaço multifuncional e o refeitório. Ainda que neste piso existiam áreas personalizadas, como por exemplo o “Jardim dos sons”, com o intuito da exploração das crianças, famílias e educadoras.

O piso 1 apresentava duas salas de Creche e duas salas de JI, dois ateliers destinados às áreas de artes plásticas e música, bem como uma biblioteca. Salienta-se que o colégio estava preparado para receber crianças com algum tipo de mobilidade reduzida, tendo fácil acesso a cadeiras de rodas tanto no exterior como no interior, pois existia um elevador e casas de banho adequadas.

A sala de atividades de Creche que integrei acolhia 12 crianças, com idades compreendidas entre os 1 e os 2 anos, sendo que 8 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino. À data de início desta PP, todas as crianças haviam completado 1 ano de idade e, após o mês de outubro, existiram crianças a completar os 2 anos. Neste grupo em particular, não existiam crianças referenciadas pela educadora com Necessidades Educativas Especiais.

## 1.2. EXPETATIVAS E DESAFIOS NA CRECHE

No início desta PP, em contexto de Creche, existia um misto de sentimentos e emoções que ocupavam os meus pensamentos. A insegurança e a falta de experiência somavam-se às dúvidas que detinha, nomeadamente quanto à minha capacidade de construir relações afetivas com as crianças e à facilidade em dinamizar experiências educativas enriquecedoras e adequadas ao grupo.

Desde os primeiros momentos desta experiência em contexto de Creche que pude reconhecer o apoio e acompanhamento prestados pela educadora cooperante e demais intervenientes educativos. Esta segurança proporcionada por estes elementos permitiu que me sentisse mais confiante nos vários momentos da minha intervenção e que os receios iniciais se fossem dissipando. Com a experiência que fui acumulando ao longo das primeiras semanas, tornei-me capaz de ser mais autónoma nas minhas ações e de estar disponível para observar o grupo de crianças.

Contando que esta PP envolveu outras dimensões para além da ação direta com as crianças, existiram outros desafios inerentes à minha ação enquanto mestranda. A minha capacidade de redigir documentos e de me expressar de forma escrita representou um desafio, algo a que me propus enfrentar. Considero que foi um processo que me proporcionou uma

evolução gradual, repleto de aprendizagens que me apoiaram na superação das minhas dificuldades.

### 1.3. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS ATÉ AOS 2 ANOS

Desde o seu nascimento, as crianças começam a descobrir o mundo que as rodeia fazendo uso dos seus cinco sentidos. A primeira infância é o começo de toda uma aprendizagem e é aqui que se constituem as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, comunicacionais, emocionais, linguísticos e cognitivos. Conforme Portugal (2009), a Creche é, portanto, o primeiro local socializador que a criança encontra, sem ser o contexto familiar, e, por esse mesmo motivo, a criança vê o adulto como alguém que a protege.

Além disso, na primeira infância este processo ocorre de forma rápida e integrada. Dias (2014) acrescenta que, no ramo da psicologia, o desenvolvimento é um processo dinâmico, longo e complexo, que se inicia na concepção e perdura até à morte. A partir de um ano de idade, a criança começa a querer mostrar a sua identidade, a descobrir-se a si e aos que a rodeiam. É nesta faixa etária que as crianças desenvolvem bases essenciais para a construção do “eu”, pois olham para o mundo que as rodeia tentando entender. Além disso, começam a iniciar as relações com os seus pares, estabelecendo contato com outras crianças.

Relativamente ao nível de desenvolvimento motor do grupo de crianças, estas já tinham adquirido a marcha, já conseguiam descer e subir o escorrega e correr em terrenos planos. Contudo, observava-se uma certa instabilidade no deslocamento nos terrenos irregulares verificando-se, assim, o desequilíbrio. No entanto, com as minhas observações diárias e constantes, fui percebendo que o grupo de crianças apresentava um grande interesse para o empilhamento de objetos com o objetivo de os empilhar e fazer com que estes não caíssem.

Segundo Dias (2014), nesta faixa etária, as crianças tornam-se conscientes dos objetos, o que pressupõe a localização do objeto, a organização do espaço e de relações particulares (por cima/por baixo, por exemplo).

Notava-se uma grande autonomia no grupo de crianças, em que estas conseguiam comer sozinhas as várias refeições, levando a colher à boca e agarrar o bebedouro, no entanto, é importante que o adulto preste auxílio sempre que necessário.

De acordo com (Amaro, R10 – 12 de dezembro):

A criança poderá possuir a sua própria autonomia quando o adulto lhe dá abertura para tal, confiando nas capacidades da criança e encorajando-a, para que realize tarefas autonomamente” dando um exemplo vivenciado “Neste sentido, na segunda-feira enquanto mudava a fralda à criança B, esta pediu que lhe desse a embalagem do soro para a sua mão. Enquanto continuava a mudar a sua fralda, observava o seu comportamento: a criança tentava colocar o soro no seu próprio nariz (...) mas este encontrava-se fechado. Deste modo, para que a criança realizasse o que pretendia, abri a embalagem do soro, a criança colocou de novo no nariz e pressionou com força de modo a escorrer para dentro do mesmo. Quando acabou, agarrou na compressa que se encontrava ao seu lado e limpou o nariz” (Amaro, R10 – 12 de dezembro, Anexo I).

Nesta faixa etária, é visível o desejo da criança pela sua própria autonomia e o adulto deverá alimentar esse mesmo processo. Embora não consiga manifestar verbalmente, a criança mostra a sua satisfação e/ou insatisfação a partir das suas expressões faciais. Segundo Reichert & Wagner (2007, p. 293) a autonomia está estreitamente ligada ao conceito de independência. Uma vez que a autonomia vai além dos comportamentos independentes e que a independência se refere à capacidade que as crianças possuem para decidirem por elas próprias.

Relativamente à comunicação e linguagem verbal, a maior parte das crianças já reproduziam alguns sons para tentarem comunicar, mas muitos deles ainda não eram perceptíveis. No entanto no momento do lanche da manhã, por exemplo, as crianças já verbalizavam a palavra “dá” pedindo o seu lanche. De acordo com Vermeulen (1992, p.53), “à aproximação de 1 ano, a criança indica um biscoito, um brinquedo, um objecto e diz: «dá» (por exemplo)”. Aos poucos, foi visível o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e estas começavam a pronunciar as primeiras palavras e a compreender não só as entoações vocais, como também as palavras singulares e até mesmo as proibições. Dias (2014).

O desenvolvimento da linguagem é, portanto, um processo, realizado de uma forma “holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento neste período” Sim-sim, Silva & Nunes (2008, p.24).

Ao nível cognitivo, as crianças já manifestavam as suas vontades, tanto de conforto como de desconforto, através de certos sons e até mesmo através da expressão corporal. Todas elas conseguiam acompanhar canções, tanto com o movimento do corpo como também, por vezes, com sons, tentando imitar o que ouvem. Relativamente ao controlo esfinteriano, a maior parte das crianças utilizava fralda, sendo que apenas uma possuía esse controlo. Todas as crianças utilizavam fralda na hora da sesta e tinham perto de si um objeto transacional.

Por fim, é de referir que o grupo revelava um forte interesse em descobrir o mundo envolvente, demonstrando interesse nas provocações que eram desenvolvidas. Ao longo dos vários momentos das rotinas diárias, as crianças privilegiavam situações de interação entre pares e revelavam-se permanente disponíveis para observar e escutar os adultos.

#### 1.4. A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO NA CRECHE

O educador deve observar todos os pormenores que acontecem à sua volta, uma vez que o momento de observação é fundamental para um bom conhecimento do grupo de crianças. A observação foi-me acompanhando durante todo o meu percurso em Creche, acabando por reconhecer que este é um instrumento essencial para a ação do profissional em contexto de EI. Neste sentido, recorri à observação para conhecer não só o grupo de crianças, as suas características, necessidades e interesses, como também para identificar estratégias a utilizar enquanto mestrandas a intervir. De acordo com Postic (1988) a observação de uma situação pedagógica que consiste em perceber como nascem e como se articulam os comportamentos dos diversos intervenientes, é também, analisar as causas das dificuldades e tentar encontrar uma solução para tal.

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.13)

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as

crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo.

Neste sentido, considero que a observação encaminha a ação, pois constitui uma parte integrante do processo educativo. O educador deverá garantir a intencionalidade educativa adequada ao grupo de crianças, que deverá decorrer através do processo reflexivo, da observação, do planeamento, da ação do mesmo e da avaliação que deve ser dirigida com as próprias crianças, com o objetivo de adequar as suas PP à realidade e às necessidades que cada criança apresenta. Estrela (1994) menciona que o educador deverá saber observar e problematizar, deverá também ser capaz de interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas.

### 1.5. AS ATIVIDADES SENSORIOMOTORAS COM CRIANÇAS DE 1 E 2 ANOS

Ao assumir a responsabilidade de iniciar este percurso de PP com um grupo de crianças desta faixa etária, considerei essencial, para além de conhecer e caracterizar o grupo, aprofundar os meus conhecimentos acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Através da sustentação teórica consultada, pude compreender que as crianças nestas idades procuram, essencialmente, conhecer o mundo envolvente recorrendo aos seus sentidos.

Muitos dos documentos consultados faziam referência às atividades sensoriais, visto que é nesta faixa etária que as crianças começam a descobrir o mundo à sua volta e a sua forma mais fácil de o fazer é tocando nas coisas. Isto é, segundo Andrade, Lacerda, Dantas e Oliveira (2016) só conseguimos entender o nosso corpo e todo o ambiente que nos envolve através do nosso sistema sensorial, aliás desde o início da nossa vida que começamos a conhecer o mundo através dos nossos sentidos.

Tal como o referido autor menciona, o ser humano nasce com a capacidade de integrar as sensações no cérebro, ainda que a habilidade de aplicar estratégias para perceber a complexidade dos estímulos ambientais só seja desenvolvida com o desenvolvimento e com a interação com o exterior. Com isto, percebi que é através do toque e do movimento que a criança aprende e descodifica o mundo que a rodeia, sendo que nos primeiros três anos de vida ocorre o maior pico de crescimento da criança e esta reage às diversas

sensações fazendo com que o desenvolvimento se vá desenrolando de uma forma natural e progressiva.

As atividades sensoriais contribuem para a construção de habilidades de desenvolvimento incluídas em variadas áreas, nomeadamente o comportamental, social e comunicacional. Post e Hohmann (2003) mencionam que é através das explorações sensoriomotoras que as crianças pequenas se envolvem em experiências de aprendizagem, como por exemplo, encher e esvaziar, descobrir objetos, mexer na areia entre outros. Mais que uma atividade a ser dinamizada, é um processo de aprendizagem em que

a criança obtém as bases para um desenvolvimento cerebral mais complexo e maduro, daí a importância de apresentar estímulos sensoriais à criança desde cedo, pois servirão como ferramentas mentais que ela terá para usar no futuro Andrade, Lacerda, Dantas & Oliveira (2016, p.2).

Segundo (Amaro, R4 – 31 de outubro, Anexo II)

é necessário trabalhar com as crianças a parte sensorial o máximo que conseguirmos, pois é aqui que as crianças exploram o mundo que as rodeia, conhecem texturas, saboreiam diferentes sabores e sentem coisas diferentes. É aqui que começam a construir o seu “eu”, a descobrirem o que gostam e o que não gostam, a quebrarem o medo e o receio... É nas atividades sensoriais que a criança vive uma experiência incrível que aumenta gradualmente o seu desenvolvimento.

Tal como é evidente através do excerto apresentado, ao longo do meu percurso neste contexto percebi que cada criança apresentava características, necessidades e interesses diferentes, o que permite que sejam seres únicos e individuais. Nesta perspetiva, procurei estabelecer relações afetivas com as crianças e acompanhá-las no seu desenvolvimento e aprendizagem, respeitando a sua individualidade.

## 2. AS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE

O meu percurso em contexto de Creche permitiu a construção de aprendizagens essenciais para o meu futuro enquanto educadora de infância. Ao longo deste, foi possível construir conhecimentos na teoria e na prática, confrontando ambas as experiências com vista a enriquecer as aprendizagens. É em contexto Creche que todas as ações ocorrem e que se definem as várias interações, tanto criança-criança e criança-família. A criança “passou a ter um grande poder com os adultos, a procurar o seu olhar e a poder, por seu

comportamento, suas mímicas, seu corpo, ter muitas influências sobre a pessoa que se ocupa dele” (Golse, 2002, p.117).

Assim sendo, foram diversas as aprendizagens que realizei ao longo deste meu percurso. As crianças de tenra idade tomam decisões, mostram o seu contentamento/descontentamento e têm um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. Com o passar do tempo, já olhava para a criança como um ser exclusivo e tentava prestar atenção a todas as suas necessidades e interesses para que fosse possível construir aprendizagens a partir daí. Com isto, confirma-se uma (re)construção de concepção que existiu. No início, considerava a criança como alguém sem opinião própria, hoje olho para a criança como um ser capaz.

Algo imprescindível que aprendi neste contexto foi a importância da brincadeira livre, considerando que entendi que as crianças são naturalmente curiosas e tentam descobrir o mundo que as rodeia através dos cinco sentidos e é necessário que o educador ofereça espaço e tempo para que esta, conheça o mundo que a rodeia através da brincadeira e da interação com os outros. Concluo que a Creche é um local onde a emergência de aprendizagens e desafios é frequente. Entendo-a como um espaço onde a atenção às crianças deve ser personalizada e individual porque tal como foi referido, a criança é um ser singular. O educador

deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer do bebê através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros de que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da sua autonomia e autoconfiança sempre que possível (Portugal, 1998, p.198).

A meu ver, esta é uma fase crucial na vida da criança e o papel enquanto futura profissional é de acompanhar e intervir sempre que considerar necessário.

## CAPÍTULO II – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

### 1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA PERTENCENTE À REDE PRIVADA

No presente capítulo apresentam-se os tópicos que considerei essenciais no decorrer da PP no Jardim de Infância I. Em primeiro lugar, será exposto o contexto e os intervenientes, as expectativas e desafios. Em seguida, será apresentado um tópico acerca da história e funções da educação Pré-Escolar em Portugal, para que seja possível compreender todo o processo proveniente da educação e qual o seu papel nos dias de hoje. Por fim, surge um tópico sobre a importância do tempo e do espaço na abordagem Reggio Emilia, visto que considero que foi um aspeto fundamental no decorrer das minhas PP.

#### 1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO E INTERVENIENTES

A segunda PP realizou-se no mesmo contexto da prática em Creche. O Jardim de Infância (JI) situava-se no 1.º andar, e caracterizava-se por ser um espaço de interação entre as crianças das várias salas de EPE. A sala apresentava particularidades específicas, essencialmente, devido à metodologia adotada pelo colégio e à faixa etária das crianças. O grupo era a junção de dois grupos, ou seja, outrora existiam duas salas de Creche que se juntaram. Até à data desta PP, o grupo constituía-se por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, 16 do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Com as observações diárias, fui constatando que algumas crianças eram empáticas umas com as outras, nomeadamente, partilhando um brinquedo com o seu par ou até mesmo demonstrando carinho quando alguma criança chorava ou demonstrava desagrado perante uma situação. Pude ainda constatar que, algumas crianças apresentavam dificuldades em partilhar e cooperar com o outro, devido à fase de egocentrismo que tanto caracteriza esta faixa etária. De uma forma gradual, as crianças foram demonstrando cada vez mais interesse em fazer explorações e descobertas em grupo e a facilidade em participarem nas brincadeiras com os pares foi-se tornando cada vez mais visível e frequente. O grupo era recetivo às propostas sugeridas pelos adultos da sala.

A maior parte das crianças demonstrava muito interesse pela área de expressão motora e utilizavam a representação verbal, conseguindo expressar os seus interesses, vontades e ansiedades. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, duas crianças usavam fralda, uma delas durante a sesta, a outra criança utilizava fralda o dia todo. Durante os momentos de higiene, nomeadamente nas idas à casa de banho, fui percebendo que as crianças se ajudavam entre si.

## 1.2. EXPETATIVAS E DESAFIOS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Este segundo momento em JI foi encarado como um desafio, visto que seria a primeira vez que estava a contactar com crianças em contexto de EPE. Porém, a educadora cooperante demonstrou-se sempre disponível para me acompanhar e apoiar. Estes receios iniciais foram-se dissipando, principalmente quando pude conhecer o grupo, uma vez que as crianças se revelaram disponíveis para estabelecer os primeiros contactos e interações.

Com as primeiras observações percebi que as explorações e brincadeiras das crianças se centravam, essencialmente, no jogo simbólico e revelavam interesse pelo mundo que as envolvia. Os primeiros dias de prática, que seriam dedicados à observação, envolveram muita interação com o grupo de crianças. Por esse motivo, muitas das vezes, todo o meu tempo era dirigido para a brincadeira e interação com cada criança, dispensado pouco tempo para a tarefa de observação. Com o passar do tempo, comecei a utilizar um meio-termo, isto é, brinquei com as crianças sempre que era possível e propício, no entanto, tirava parte do meu tempo para observar o grupo de crianças, para que fosse possível conhecê-las melhor e recolher informações fidedignas. Isto porque, é importante que o educador/adulto estabeleça ligações com as crianças, todavia, também é importante observar as crianças no momento de brincadeira livre, pois é quando se consegue recolher mais informações acerca das mesmas. De acordo com Hohmann e Weikart (1997)

Os adultos apoiam o desenvolvimento da iniciativa e das relações interpessoais das crianças ao exibirem benevolência, ao centrarem a sua atenção nos talentos das crianças, e ao viverem com divertimento as brincadeiras das crianças.”. Os autores ainda acrescentam que, é necessário que além do educador apoiar as relações das crianças é necessário que esteja atento às que existem e às que estão a emergir, no contexto educativo. Ou seja, antes de tudo, é necessário utilizar a observação (Hohmann & Weikart, 1997, p.575).

## 2. HISTÓRIA E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Visto que foi a primeira vez em que realizei uma PP em contexto de JI, considero importante salientar quais as funções e a história por detrás da Educação Pré-Escolar, para melhor entender tudo o que foi realizado, nomeadamente o ensaio investigativo. Procurarei, também, refletir sobre este cruzamento de ideias e sobre a evolução da conceção de criança e sobre a prática da EI. Com leituras realizadas, compreendi que a EI sofreu várias mudanças, considerando que, no passado, esta era tida como um “luxo” para crianças de classe alta, não sendo direcionada às classes mais baixas Ariès (1981) citado por (Santana, 2014). Na época antiga, a criança não era vista como um indivíduo e não tinha qualquer direito de opinião, chegando a ser maltratada e inferiorizada. Sarmiento (2007) citado por (Santana, 2014). No entanto, a punição não vai ao encontro do que eu defendo e do que defendem vários autores. Locke (2012) refere

que a grande severidade de punição faz muito pouco bem e, ao contrário, grande mal na educação; e penso que será visto que (...) as crianças mais castigadas raramente tornam-se os melhores homens.

Naquela época, a criança não era valorizada. Começava a trabalhar muito nova, com o objetivo de desenvolver competências nas lides domésticas. Durante estas práticas também era incentivada a reconhecer alguns valores humanos. No entanto, os sentimentos das crianças não eram considerados. Esta ideia é partilhada pelo autor, Sarmiento (2007) citado por (Santana, 2014, p. 232) mencionando que, “(...) a palavra infância é de origem latina, cujo sentido etimológico significa “aquele que não fala” (in) – negação, (fans) – o que não fala.” A meu ver, com o passar do tempo, a criança foi mostrando que tinha uma visão perante o mundo que a rodeava, que tinha uma palavra e que deveria ser escutada. Além disso, os adultos começaram a valorizar os seus contributos e a pensar mais aprofundadamente, olhando para a criança como o futuro da sociedade e respeitando-a na sua plenitude.

Na minha opinião, não foi um processo contínuo e equilibrado, a EI passou a ter um papel preponderante na sociedade e a criança começou a ser vista como alguém capaz e com ideias próprias. A EI, tornou-se assim como a primeira estância da educação. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.4) “apostar na educação como principal fator de

desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial”. Na minha perspetiva, é nesta etapa da vida, que a criança constrói alicerces fundamentais para descobrir o mundo que a rodeia, através de aprendizagens e interagindo com os seus pares no dia a dia.

Posto isto, é necessário que existam objetivos específicos nesta área da educação, sendo estes, a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, criando um clima de respeito, contribuir para a igualdade de oportunidades, estimular o desenvolvimento global da criança no que concerne às suas características individuais, desenvolver a expressão e a comunicação, entre outros (Ministério da Educação, 1997). Isto é, é importante que a criança seja valorizada e que se prepare a mesma para o futuro, que seja possível educar a criança de uma forma gradual e evolutiva, para que mais tarde se torne num cidadão com opinião e sentido crítico. Todos estes objetivos levam a criança a pensar por si própria e a valorizar-se enquanto membro de uma sociedade. Entendo que, apesar do contexto educativo ser um potencializador de aprendizagens, o adulto também apresenta um papel fundamental, na medida em que apoia e guia as crianças nas suas escolhas.

## 2.1. A IMPORTÂNCIA DO TEMPO E DO ESPAÇO NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Ao longo da minha PP em contextos de Creche e JI I, considerando que estas decorreram na mesma instituição, deparei-me com a abordagem *Reggio Emilia*, que me suscitou uma reflexão e aprofundamento de conhecimentos. Fascinava-me o facto de as crianças explorarem o mundo que as rodeava e de serem vistas pelos adultos como alguém com ideias e opiniões próprias. Um dos aspetos que considerei relevante, logo desde o início, era o facto de o espaço estar organizado de acordo com as necessidades e características das crianças. Zabalza (2005) refere que o término espaço faz ligação com o espaço físico, isto é, aos locais onde a atividade é concretizada com o auxílio, ou não, de objetos, materiais didáticos e da decoração.

Neste contexto, sempre que as crianças não se mostravam interessadas e envolvidas nas áreas da sala de atividades, a educadora cooperante modificava-a para que fosse ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças. Desta forma, como a disposição dos recursos não se revelava estática, as crianças sentiam que as suas explorações e as suas brincadeiras ganhavam sempre uma nova dinâmica e vida. De acordo com Silva et al. (2016), a organização do espaço constitui o suporte do desenvolvimento curricular e a forma como os materiais estão disponíveis são determinantes para a aprendizagem das crianças. Neste sentido, o educador deve refletir acerca das oportunidades educativas que o ambiente oferece, isto é, deve planejar intencionalmente a organização do espaço e posteriormente avaliar como este contribui para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, assegurando as mudanças e alterações necessárias.

Isto é, o espaço pode realmente afetar o desenvolvimento da criança. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995)

Afecta o grau de actividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais  
Hohmann, Banet e Weikart (1995, p.51).

Filippini (1999) menciona que os educadores de *Reggio Emilia* se referem ao espaço como um “container” que facilita e favorece a interação social, a aprendizagem e a exploração. Acrescenta que estes olham para o espaço como sendo um potencializador educacional, ou seja, o espaço apresenta diversos estímulos para a experiência interativa e para as aprendizagens construtivas, e por isso, é tão valorizado. Assim, em *Reggio Emilia*, o espaço é considerado o terceiro educador, pois estimula a criança em diversos aspetos e desencadeia aprendizagens. Interligado ao espaço, surge o tempo. O tempo torna-se assim importante, para que as crianças entendam que existe um determinado ritmo, ou seja, uma rotina pedagógica que é planeada pelo educador, para que as crianças saibam o que fazer nos vários momentos do dia. Assim, as crianças vão começando a ficar conscientes das unidades de tempo que servirão como fundamento para a compreensão do tempo, o passado, presente e futuro. (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p.27).

Posto isto, a organização do espaço e do tempo, constituem um suporte do desenvolvimento curricular. Torna-se importante salientar que, o tempo é precioso no âmbito da EPE, visto que as crianças “precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

### 3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA PERTENCENTE À REDE PÚBLICA

A terceira experiência que vivenciei em contexto de PP decorreu num JI pertencente à rede pública, situado na periferia da cidade de Leiria. A sala de atividades que integrei, era constituída por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Sendo um grupo heterogéneo quanto à idade cronológica, existiam crianças com nacionalidade Brasileira, Angolana, Venezuelana e Portuguesa.

Nas primeiras quatro semanas, dedicadas à observação e caracterização do contexto educativo, procurei inteirar-me das rotinas do grupo, construir relações afetivas com as crianças, conhecer o meio, a instituição e compreender a linha de ação da educadora cooperante. À medida que fui integrando os vários momentos da rotina diária das crianças e conhecendo os intervenientes deste contexto, tornei-me competente para atuar de uma forma mais dinâmica, assumindo, nas minhas semanas de atuação individual, as responsabilidades inerentes à ação da educadora cooperante. Desta forma, a partir da quarta semana desta PP, comecei a planear, gerir e avaliar os vários momentos da rotina diária das crianças e algumas experiências que ia propondo.

#### 3.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO E DOS INTERVENIENTES

A instituição apresentava uma estrutura térrea e era circundada por um espaço exterior de amplas dimensões. A envolvência do espaço era harmoniosa, colorida e acolhedora. Este espaço encontrava-se dividido em três zonas: a de areia, de cimento e de relva. No exterior, existiam escorregas, balouços e uma área com areia onde as crianças faziam construções. Existia uma zona com relva e uma árvore onde as crianças costumavam observar os seres vivos, como por exemplo, os caracóis e as formigas.

No que se refere ao espaço interior da instituição, este caracterizava-se por ser um espaço acolhedor com pormenores coloridos e convidativos. No interior existiam duas salas, a sala A e a sala B, duas casas de banho, um refeitório, uma sala de arrumos, um escritório e uma sala polivalente. As paredes estavam repletas de mensagens, fotografias, elementos de trabalhos realizados em propostas educativas, quadros para o registo das presenças e de tempo. A sala A encontrava-se dividida por áreas de interesse, o espaço da biblioteca, com dois pequenos sofás, um cesto de livros e dois quadros, um para giz e outro para magnetização ou caneta de acetato. De seguida, encontrava-se uma zona de tapete colorido com almofadas nas extremidades de forma horizontal e vertical, para que todas as crianças se conseguissem sentar. De um dos lados da sala, existia uma zona dedicada à área da casinha, com elementos característicos da mesma, nomeadamente, panelas, pratos e fruta. Seguidamente, existia uma zona dedicada aos jogos de mesa, com um armário da altura das crianças que continha diversas prateleiras. Os jogos eram explorados nas mesas que se encontravam ao lado. Por fim, existia a área da plasticina/pintura e trabalhos de exploração de materiais. Ao longo da sala, era visível que os armários, estantes, brinquedos e objetos eram adequados à faixa etária das crianças, cumprindo as normas de segurança.

O grupo de crianças estava, segundo a educadora cooperante, em conformidade com o desenvolvimento e aprendizagem de crianças desta faixa etária. Contudo existia uma criança que não ingressara para o 1.º Ciclo do Ensino Básico por considerar que apresentava dificuldades relacionadas com a aprendizagem e com reflexo no desenvolvimento global. O grupo demonstrava ser explorador, curioso, disposto para escutar e aprender o que os adultos e as outras crianças referiam e partilhavam. Salienta-se que, o grupo de crianças usava a comunicação verbal para expressar os seus interesses, vontades ou ansiedades. Desta forma, demonstravam diversas competências cognitivas e linguísticas, tais como: a identificação das cores/números/objetos, a utilização de pronomes pessoais, também recordavam e recontavam histórias e interessavam-se, essencialmente, pela hora do conto.

As crianças tinham autonomia para realizarem tarefas sugeridas pelos adultos da sala, como por exemplo, distribuir os leites pelos seus pares e para arrumar os brinquedos. Importa referir que, uma das crianças do grupo tinha epilepsia e toda a equipa tinha esse

conhecimento, bem como a informação de como agir caso a criança tivesse algum ataque ou outro episódio relacionado com a doença. E, tal como acontecia na prática, considero fundamental que exista um diálogo diário com os pais da criança sobre o seu dia a dia.

Por fim, as crianças questionavam sobre o mundo que as envolvia, demonstravam um interesse particular por seres vivos, que observavam no exterior da instituição e que pretendiam trazê-los para dentro da sala de atividades para cuidar deles. Uma parte das crianças revelava curiosidade acerca do sistema solar, fazendo questões diariamente. Em geral, as crianças mostravam-se interessadas no momento da leitura e participavam ativamente, propondo sempre novas histórias e/ou maneiras diferentes de as contar.

### 3.2. EXPETATIVAS E DESAFIOS NO JARDIM DE INFÂNCIA II

Desde que iniciei o Mestrado em EPE que sinto que me tenho tornado uma pessoa mais confiante e segura no que faço. Comecei neste contexto com uma atitude muito mais positiva relativamente aos outros dois contextos iniciais, tentando focar-me nos aspetos mais relevantes, observando tudo o que me rodeava, fazendo questões e refletindo, todos os dias, acerca da minha ação enquanto mestranda a intervir num contexto de PP. Visto que era o último contexto no decorrer deste percurso, procurei experienciar um conjunto de situações que me permitissem enriquecer os meus conhecimentos enquanto futura profissional.

Apesar disso, esta PP em contexto de Jardim de Infância II suscitou alguns desafios, os quais me propus enfrentar. Uma das dificuldades que senti ao iniciar esta PP foi a gestão do tempo. Por vezes, era difícil prever o tempo, que um diálogo com as crianças ou uma determinada experiência educativa iria ocupar. Comecei a sentir, essencialmente, que o diálogo no tapete se alongava muito, mais do que havia planificado, e este facto concretizou-se uma dificuldade tal como é possível evidenciar através da minha quinta reflexão,

O facto de se organizar o quotidiano das crianças “(...) pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades” (Barbosa & Horn, 2001, p. 67). No meu caso, foi um dos aspetos em

que tive mais dificuldade e que não era algo que esperava (Amaro, R5 – 16 de outubro, Anexo III).

Uma outra dificuldade sentida prendeu-se com o facto de este ser um grupo heterogéneo quanto à idade cronológica, uma vez que as crianças tinham idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos e por esse mesmo motivo, demonstravam interesses distintos. Apesar das dificuldades sentidas, através das experiências vivenciadas com o grupo, do apoio da educadora cooperante e do aprofundamento teórico realizado, pude concretizar aprendizagens essenciais. Neste sentido, considero importante que se utilizem estratégias diversificadas e criativas para envolver as crianças e que as propostas educativas sejam adequadas a cada faixa etária. É notório que um grupo heterógeno é uma mais-valia, dado que as crianças mais velhas assumem a responsabilidade de cuidar e integrar a participação das crianças mais novas.

Assim sendo, as crianças mais novas, ao participarem nestas atividades ampliam os seus interesses e necessidades, sendo que acabam por utilizar maneiras mais elaboradas de interagir (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). No entanto, considero importante que se utilizem estratégias diversificadas e criativas para envolver as crianças e que as propostas educativas sejam adequadas a cada faixa etária. Machado e Simões (2015) acrescentam que a gestão do grupo tem uma grande complexidade, não sendo apenas organizar as crianças de determinada forma, mas sim pensar em atividades, propostas, provocações e experiências desafiantes, em intenções, em estratégias e na gestão/organização do espaço e do tempo, sem nunca esquecer o ponto central, as crianças enquanto agentes na sua aprendizagem.

Por forma a colmatar as dificuldades que surgiam, procurei planear e refletir de forma antecipada em todas as ações que realizava, para que fossem bem-sucedidas ou pelo menos mais ponderadas. Contudo, esta preocupação em garantir uma resposta adequada às situações e à criança despoletou alguns momentos de tensão, por vezes pensava demasiado sobre as perguntas que as crianças poderiam fazer e não me libertava no momento da proposta educativa, fazendo com que ficasse tensa. Com o passar do tempo, apesar de antecipar as ações, procurei não pensar demasiado e fazer com que a atividade se tornasse mais espontânea.

No entanto, considero que esta PP foi das mais importantes, em que adquiri mais conhecimentos e desenvolvi mais competências experienciando na prática as ações, tarefas e responsabilidades da educadora.

### 3.3. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS DOS 3-6 ANOS

A partir dos três anos, as crianças começam a ter uma evolução acentuada, nomeadamente na linguagem e no desenvolvimento motor. Nesta faixa etária, existe uma necessidade intensa no que concerne a movimentarem-se e a descobrirem o mundo que as rodeia, a sua imaginação ganha asas e “a criança deseja vivamente o contacto com os seus pares, mas o egocentrismo impede a cooperação, e a agressividade caracteriza muitas vezes as primeiras relações sociais” (Delmine & Vermeulen, 1992, p. 86). Este período caracteriza-se pela existência de grandes avanços no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo caracterizado pelo aperfeiçoamento das habilidades, nomeadamente na capacidade de locomoção, comunicação e de jogos simbólicos. A criança começa a gostar de ouvir histórias e ver livros. Gosta de expressar as suas ideias, comentar o seu dia a dia, e por vezes, conta histórias (Coitinho, Brant & Albuquerque, 2002).

A maior parte das crianças, nesta faixa etária, já demonstram autonomia na execução de diversas atividades, no momento de higiene (por exemplo, quando lava as mãos), no momento da refeição (por exemplo, ao agarrar nos talheres e comer). É notável que “vestir-se leva cada vez menos tempo, saltar à corda ou ao pé-coxinho é um verdadeiro prazer, correr – até ao esgotamento (...) Que alegria também poder levantar e deslocar objectos que resistiam a anteriores esforços” (Delmine & Vermeulen, 1992, p. 87). Com esta idade, a criança questiona tudo à sua volta e recorre muito à fantasia, fazendo comparações, por exemplo “como se eu fosse um super-herói”. De acordo com Piaget, citado por Cavicchia (2010), o período pré-operatório é dominado pela representação simbólica, em que:

A criança não pensa, no sentido estrito desse termo, mas ela vê mentalmente o que evoca. O mundo para ela não se organiza em categorias lógicas gerais, mas distribui-se em elementos particulares, individuais, em relação com sua experiência pessoal. O egocentrismo intelectual é a principal forma assumida pelo pensamento da criança neste estágio Cavicchia (2010, p. 10).

Nesta faixa etária, as crianças começam a ter uma noção de si próprias, ou seja, do seu esquema corporal e das diferentes partes do seu corpo, nomeadamente

o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a percepção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.34).

Sabemos que uma criança começou a adquirir o reconhecimento das suas características a partir ,por exemplo, da forma como se expressa em grupo, na forma como observa os seus pares e analisar, por exemplo, os seus desenhos quando representa graficamente uma pessoa.

Relativamente a um pequeno grupo de crianças, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, estas ainda revelavam alguma dificuldade em formar frases e em comunicar, sendo por vezes, necessário pedir para repetirem várias vezes para se tentar descodificar. No entanto, algumas delas já tinham a plena consciência de que uma frase é constituída por palavras. Apresentavam também grande interesse pelas palavras, nomeadamente a divisão silábica acompanhada com palmas. O grupo era capaz de memorizar histórias e repeti-las. No que concerne ao nível cognitivo, as crianças conseguiam manter-se concentradas por um longo período e compreendiam o que os adultos queriam transmitir.

#### 3.4. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

Com esta experiência percebi que as crianças passavam muito do seu tempo em brincadeira livre, quer no espaço interior como no exterior da instituição. Ferland (2006) menciona que ao brincar, a criança desenvolve-se nas diferentes áreas, ou seja, desenvolve-se integralmente.

Ao longo desta PP, pude observar as ações das crianças, nos momentos de brincadeira livre, algo que me permitiu reconhecer os seus gostos e preferências e refletir acerca das competências desenvolvidas e aprendizagens construídas pelas crianças. Uma delas foi a relação com entre pares, em que era notável, nas diversas brincadeiras, que as crianças

interagiam e estabeleciam relações muito próximas umas com as outras. A corroborar esta ideia, Hohmann e Weikart (1997, p.572) referem que,

As relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras. É necessário entender que as crianças comunicam através da brincadeira e o adulto deverá estar atento a todas as formas de comunicação.

Como Silva et.al. (2016) mencionam, a brincadeira é a atividade natural da criança, que revela a sua forma holística de aprender. As autoras ainda acrescentam que, devemos diferenciar o conceito de brincar e o conceito de estar ocupada/entretida, isto porque, o brincar não consiste no facto de a criança estar “ocupada” a realizar uma ação. As mesmas autoras acrescentam ainda que é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (*Ibidem*, 2016, p.11).

Ao longo desta experiência em contexto de PP, pude reconhecer o interesse constante das crianças em brincar livremente no espaço exterior da instituição, algo que era valorizado e incentivado por parte dos adultos. Com o decorrer do tempo, comecei a observar que a brincadeira livre no exterior, tinha alterações no comportamento das crianças, deixando-as mais calmas e predispostas para escutar os adultos. Posto isto, considero que a brincadeira livre constitui um forte alicerce no que toca ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

### 3.5. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA - FAMÍLIA

Envolver a família no processo educativo da criança é extremamente importante, na medida em que os pais também são educadores e devem fazer parte deste processo, pois são eles que retêm a maior informação acerca dos seus educandos e que deverá ser partilhada com a educadora e com os restantes adultos que fazem parte da vida da criança. Posto isso, a sua presença e a participação, além de proporcionar um ambiente de bem-estar, faz com que as crianças se sintam seguras e valorizadas, tanto no contexto educativo como no familiar. Formosinho e Araújo (2013, p.21) mencionam que “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais”.

O JI não se deve sobrepor à família, nem o contrário, juntos deverão criar um ambiente de cooperação, visto que:

“os pais detêm sobre as crianças um conhecimento próprio que interessa indiscutivelmente ao jardim de infância, bem como este possui um conhecimento sobre as crianças que os pais necessitam de saber para exercer a sua atividade como educadores” (Miguéns, Porto et al., 2005, p.96).

Neste contexto, procurei, desde o início, construir uma relação de confiança com as famílias das crianças, através de momentos de interação diária. Contudo, esta dimensão da minha ação enquanto mestranda traduzia-se num desafio, devido aos sentimentos de insegurança que me ocupavam. No entanto, com o passar do tempo, fui sentindo mais confiança para o fazer. Sugestão: O apoio da educadora cooperante, que dialogava com os familiares das crianças sobre a nossa presença neste contexto, contribuiu para que estes nos identificassem como intervenientes em quem podiam confiar. Segundo (Amaro, R14 – 8 de janeiro, Anexo IV)

A Educadora desde o início que olhava para nós como futuras Educadoras e não como simples alunas de Mestrado e essa imagem foi passada para os pais, e estes passaram-nos a tratar de igual forma, o que para nós, foi uma experiência incrível. Por vezes, aproximavam-se de nós e davam-nos recados ou até mesmo questionavam-nos acerca dos progressos dos seus educados.

A EPE é, assim, um complemento da família e cabe ao educador garantir esta articulação, no sentido de auxiliar a criança na sua formação integral. Posto isto, o profissional de infância apresenta um papel de mediador de relações entre o JI e a família. Torna-se importante que o educador adote uma postura inclusiva fazendo com que “todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros” (Silva et al, 2016, p.10).

#### 4. AS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

O JI é um lugar de afetos, aprendizagens e descoberta do mundo. As crianças começam a questionar tudo o que as envolve e é aqui que o educador deverá manter uma postura de questionamento. Ou seja, é essencial que o educador apoie as crianças nas suas explorações, reconheça e valorize as suas descobertas e incentive a sua curiosidade natural.

Os dois contextos de JI proporcionaram-me inúmeras descobertas e aprendizagens. A curiosidade e a necessidade de descobrir o mundo que nos rodeia era o mais visível nestes dois grupos de crianças. Nos dois contextos foi possível privar com as crianças nos espaços exteriores e isso tornou-se importante, uma vez que era nestes que frequentemente se desencadeavam situações de aprendizagens significativas, por ser um espaço privilegiado para o brincar heurístico. Este facto permitiu-me compreender que, atualmente, o espaço exterior torna-se mais valorizado por parte dos educadores de infância como também dos encarregados de educação. Silva et.al. (2016) referem-se ao espaço exterior como um espaço educativo, tanto pelas suas potencialidades, como pelas oportunidades educativas que poderá oferecer às crianças.

Uma outra aprendizagem que concretizei através das experiências vivenciadas relaciona-se com a relação afetiva construída entre as crianças e o educador. Na minha perspetiva, a ligação estabelecida entre o educador e as crianças deve assentar no respeito e no afeto, não se devendo basear numa relação de transmissão de conhecimentos. Nestes dois contextos, o diálogo era a base das interações estabelecidas e o facto de cada criança se sentir escutada e valorizada, proporcionava um sentimento de segurança e confiança na educadora e facilitava à criança sentir o JI um ambiente seguro. Para corroborar estas ideias, Silva et.al. (2016, p.24) mencionam que,

“Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico. Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.”.

Além da relação entre o educador e crianças ser extremamente importante, o contato e o diálogo diário com os pais também se torna fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, o educador deverá ter um papel ativo no que concerne à observação do seu grupo de crianças, tentando captar as dificuldades de cada um e arranjar, posteriormente, estratégias para as colmatar. Mais que um profissional, o educador deverá ser uma figura de referência e confiança para a criança.

## CAPÍTULO III – A ABORDAGEM DE PROJETO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

### 1. A DINÂMICA DA ABORDAGEM DE PROJETO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As crianças caracterizam-se pela sua curiosidade natural e vontade incessante de explorar o mundo que as rodeia, que lhes permite construir aprendizagens importantes. É através desta capacidade inata para a aprendizagem, pela exploração e descoberta, que surge a necessidade de facilitar um ambiente rico em oportunidades e experiências. A abordagem de projeto em contexto de JI assenta no respeito pela criança e na valorização do seu potencial enquanto agente capaz de construir conhecimento. O educador incentiva-as a tomar iniciativa e a serem responsáveis pelo trabalho que desenvolvem (Katz & Chard, 2009)

Esta abordagem tem vários fatores que desencadeiam e favorecem a aprendizagem. Além de partir do que as crianças querem saber e dos seus interesses, também permite às crianças questionarem-se acerca do mundo que as envolve. Portanto, o trabalho de projeto mantém e estimula, em cada criança, o hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia e estimula a sua curiosidade inata. Para além disso, proporciona uma visão mais adequada do papel da EI e da aprendizagem proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender (Rangel & Gonçalves, 2010).

Esta abordagem vai ao encontro dos pressupostos da diferenciação pedagógica, isto é “a crescente diversificação da população escolar exige assim (...) a utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem diferenciadas que atendam às características e necessidades individuais (...) para que estes sejam capazes de desenvolver, com êxito, competências, valores e atitudes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.82). Além disso, com a realização do trabalho de projeto, as crianças vivenciam o trabalho cooperativo e são incentivadas a respeitar o outro, visto que o trabalho de projeto é realizado no meio de um grupo de crianças, cada uma com a sua individualidade e que possuem diferentes opiniões e maneiras

de encarar o mundo. Como tal, é necessário educar a criança para o respeito e civilização em grupo. Segundo Silva et.al. (2016, p.10) “a interação e cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras”.

Posto isto, tive a oportunidade de experienciar o desenvolvimento de projetos com as crianças nos contextos em que estive inserida, e nesse seguimento, foi necessário um aprofundamento de ideias, diálogos com a educadora e, por fim, um pedido de autorização. Para a realização de cada projeto, foi entregue um pedido de autorização a cada encarregado de educação para o registo audiovisual/fotográfico do seu educando (Anexo V).

## 2. PROJETO I – “O QUE É O MEL?”

### 2.1. CONTEXTO DO PROJETO

O projeto intitulado por “O que é o mel?” realizou-se em contexto de JI I (instituição particular) no decorrer da segunda PP do mestrado. Este projeto foi desenvolvido pelas 25 crianças do grupo, com idades compreendidas entre os três e cinco anos.

### 2.2. INDUTOR DO PROJETO/SITUAÇÃO DESENCADEADORA

O projeto surgiu num passeio ao exterior, destinado a observar e explorar os sinais de trânsito. Perante a intervenção de uma das crianças do grupo, que ao observar num arbusto algumas abelhas exclamou “são abelhas”, ao que a mestranda respondeu “e dão mel”. Perante esta intervenção do adulto, a criança perguntou “o que é o mel?”. Na sequência desta pergunta, várias crianças manifestaram entusiasmo e curiosidade em saber mais sobre o mel, querendo saber como este se fazia.

### 2.3. PROBLEMATIZANDO: QUESTÕES ORIENTADORAS

Através de um diálogo em grande grupo, em que refletimos sobre o passeio ao exterior, surgiu a possibilidade e interesse em desenvolver este projeto. No decorrer do diálogo,

surgiram várias ideias acerca do que pensavam saber. Como por exemplo: i. O mel é doce; ii. As abelhas fazem bolo de chocolate; iii. As abelhas fazem açúcar; iv. As abelhas tiram o açúcar das pessoas quando não estão e casa. Depois fazem um bolo. Em grupo, as crianças decidiram que o que gostariam de descobrir era: i. Onde vivem as abelhas?; ii. Quais os animais que comem mel?; iii. Descobrir como sermos abelhas?; iv. Descobrir como é que as abelhas fazem muito mel; “Como é que as abelhas transportam o mel?”; “As abelhas têm uma máquina para fazer mel?”. Assim sendo, a questão de partida foi “O que é o mel?”. Para registar a informação, utilizámos o vidro da sala de atividades, onde as crianças ilustraram as perguntas, à sua maneira, para conseguirem entender.

#### 2.4. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO PROJETO

Entendeu-se que o tópico interessava apenas a um pequeno grupo, adequava-se ao contexto e poderia envolver as famílias. Sendo assim, formularam-se diversas intenções, como: i. Estimular os hábitos de pesquisa; ii. Fomentar o gosto pela descoberta do mundo que nos rodeia; iii. Explorar diferentes técnicas de expressão plástica; iv. Fomentar a cooperação; v. Envolver as famílias no processo de aprendizagem; vi. Envolver a comunidade educativa; vii. Descobrir como é que o mel é feito; viii. Descobrir para que serve o mel;

#### 2.5. DO *BRAINSTORMING* AO PLANEAMENTO NA VOZ DAS CRIANÇAS

Na semana a seguir, o assunto acerca do mel voltou a ser falado durante todo o dia. Posto isto, num momento de questionamento, as crianças demonstraram quem estaria disposto e interessado em saber mais acerca do mel. Incentivámos todas as crianças a participar, mostrando que a sua ajuda era essencial para novas descobertas. No entanto, apenas oito crianças se mostraram interessadas. O grupo tinha como objetivo desvendar o “mistério”.

#### 2.6. A AGÊNCIA DA CRIANÇA: EXECUÇÃO DO PROJETO

Para as perguntas “onde” e “como” poderiam pesquisar e encontrar respostas para as dúvidas e curiosidades que tinham, as crianças apresentaram três sugestões: i. Irmos mascarados; ii. Visitar a casa das abelhas; iii. Uma caixa e colocarmos abelhas para vermos a fazer mel.

Assim sendo, a procura de respostas para as questões foi realizada em pequeno grupo. As provocações começaram com a exploração de diversos livros que falavam sobre as abelhas e o mel (Figura 1). Posteriormente, foi apresentada às crianças uma abelha real, com o objetivo de poderem observar com uma lupa as características físicas da abelha (Figura 2). Seguidamente, as crianças explicitaram o que pretendiam fazer. Disseram que gostavam de construir uma colmeia para ter na sala juntamente com abelhas, “mas não verdadeiras, porque picam!” (Salvador, 4 anos). De forma a responder à pergunta “Onde vivem as abelhas?”, as crianças sugeriram que nos dirigíssemos a uma das salas da instituição onde existiam materiais reutilizáveis, para que pudéssemos realizar a construção de uma colmeia (Figura 3). Este processo de construção foi apoiado por um trabalho de sustentação teórica feito pelas mestrandas a intervir, que recolheram informação numa enciclopédia



**Figura 1 – Exploração de livros**



**Figura 2 - Observação da abelha**



**Figura 3 - Colmeia**

Na parte da tarde, as crianças pediram que fosse colocado um filme acerca das abelhas, portanto a tarde consistiu numa sessão de cinema. Foi notório que as crianças faziam a ligação sobre o que viam no filme com o que confeccionaram na parte da manhã, como a colmeia, o ferrão, e as próprias abelhas. “Olha o ferrão” (Rute, 4 anos); “A abelha é muito parecida à que vimos hoje de manhã” (Miguel, 4 anos); “Adoro abelhas, são tão fofinhas” (Melissa, 5 anos); “E elas não fazem mal se nós também não fizermos” (António, 4 anos).

De modo a responder às perguntas “Como é que as abelhas fazem mel?”, “As abelhas têm uma máquina para fazer mel?” e “Como é que as abelhas transportam o mel?” foi apresentado um vídeo em suporte digital do percurso que as abelhas faziam para produzir

o mel, como também foi apresentado as diferentes espécies de abelhas (operária, zangão e rainha). Seguidamente, procedeu-se a um jogo no exterior (Figura 4) em que as crianças podiam transformar-se em abelhas e, para isso, teriam de ir buscar o pólen das flores e colocar dentro da colmeia.



**Figura 4 - Jogo**

O envolvimento da comunidade foi algo muito valorizado por nós enquanto mestrandas, portanto, na semana a seguir, convidámos um apicultor a visitar a nosso contexto. O apicultor realizou um diálogo com as crianças acerca da vida das abelhas, a sua constituição, e apresentou algumas curiosidades. Além disso, apresentou às crianças os vários materiais que usa no seu dia a dia como apicultor, em que as crianças tiveram a oportunidade de experimentar, como por exemplo: o fato de apicultor, as botas e até mesmo provar o mel das abelhas (Figura 5). Posteriormente, dirigimo-nos até ao pinhal que se encontrava perto da instituição, onde observámos várias abelhas e levámos algumas flores para colocar na nossa sala (Figura 6).



**Figura 5 - Crianças a experimentar o fato de apicultor**



**Figura 6 - Observação da natureza**

Na semana seguinte, de modo a responder a mais uma pergunta “Quais os animais que comem mel?” foi realizado um jogo de mimica no exterior. Foram apresentados vários

animais às crianças (elefante, urso pardo, chita...) e, posteriormente, foi discutido quais os animais que comem mel, imitando assim os seus movimentos e sons. No final do jogo, sentámo-nos em roda e fomos excluindo os animais que não comem mel, ficando apenas, a fuinha, o urso pardo, o zambeze, o texugo do mel e o escaravelho das colmeias. De modo a registarem toda a informação recolhida, as crianças desenharam e usaram a técnica de colagem.

Na semana seguinte, de modo a responder à pergunta “Como sermos abelhas?” foi realizado um diálogo com as crianças onde questionamos como poderíamos ser abelhas, no qual estas responderam: “Fazendo fatos de abelhas!” (Leticia, 4 anos). Portanto, dirigimo-nos a uma sala, à procura de materiais reutilizáveis para que pudéssemos construir o nosso fato. Usámos sacos do lixo, plástico com bolhas de ar, papel autocolante amarelo, cartão e palhinhas. Posto isto, as crianças durante um espaço curto de tempo imaginaram ser abelhas, “voando” e “falando” como estas pela instituição (Figura 7).



**Figura 7 - Crianças vestidas com o fato de abelhas**

## **2.7. AVALIAÇÃO AUTÊNTICA: VISIBILIZANDO AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS E DIVULGANDO O PROCESSO E OS RESULTADOS**

Numa fase final deste projeto, foi perguntado ao pequeno grupo como gostariam de partilhar com os seus pares e com a restante instituição tudo o que descobriram acerca do mel e das abelhas. Depois de uma conversa de partilha, as crianças sugeriram que fossem até às outras salas vestidas de abelhas. Não foi possível dirigirmo-nos a todas as salas, visto que as crianças de algumas delas se encontravam fora da instituição, portanto, duas salas de 1-2 anos reuniram-se na Piazza para escutarem os seus pares.

A avaliação do projeto foi realizada ao longo do discurso que se fazia com as crianças e, no final, foi feito um balanço global acerca das aprendizagens adquiridas e de todo o trabalho desenvolvido. Todos os registos foram bastante benéficos porque permitiram que cada criança tomasse a noção da sua própria ação, recordando tudo o que foi descobrindo ao longo do tempo. “Esta flor tem tanto pólen” (Rita, 4 anos); “As abelhas têm quatro asas” (Mariana, 4 anos); “As abelhas tiram o pólen com a língua e levam até à colmeia” (Leonardo, 5 anos); “Elas batem as asas para a água desaparecer” (Gustavo, 4 anos). Em conversa com as crianças, chegaram à conclusão de que afinal as abelhas não têm uma máquina para fazer mel e que não fazem bolos. Também descobriram o verdadeiro ciclo do mel e como uma abelha é trabalhadora e necessária no nosso planeta. A divulgação do projeto foi um desafio para algumas crianças, no entanto, demonstraram lembrar-se de tudo o que descobriram e, posteriormente, partilharam com os seus pares.

Além disso, foi realizado uma documentação pedagógica com tudo o que foi acontecendo ao longo do tempo relacionado com este projeto (Figura 8). Tudo o que está exposto foi realizado e sugerido pelas crianças que participaram. Como o projeto acabou por abranger um grande grupo de crianças interessadas (tanto da nossa sala como das outras), algumas frases ou desenhos expostos foram realizados por crianças que inicialmente não tinham demonstrado muito interesse em participar, mas que foram contagiadas pelos seus pares e adultos ao longo do processo de desenvolvimento deste projeto.



**Figura 8 - Documentação pedagógica**

O projeto “O que é o mel?” foi um projeto rico em aprendizagens e momentos vivenciados, que certamente marcaram estas crianças de uma forma positiva. Foi um

projeto construído ao longo das semanas e foi tendo cada vez mais destaque no dia-a-dia das mesmas, sendo que abrangeu não só grande parte da instituição, como também as famílias das crianças. Do ponto de vista curricular, este projeto possibilitou às crianças uma aprendizagem integradora e única, para mais tarde recordar.

### 3. PROJETO II – “O QUE É QUE EXISTE NOS PLANETAS?”

#### 3.1. CONTEXTO DO PROJETO

O projeto “O que é que existe nos planetas?” foi realizado em contexto de JI II, a última PP do mestrado, na sala A, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, contando com um total de doze participantes.

#### 3.2. INDUTOR DO PROJETO/SITUAÇÃO DESENCADEADORA

O projeto surgiu do interesse de todo o grupo de crianças pelas cartas colecionáveis da campanha comercial do Lidl & Cia denominada por “Guardiões da Terra”. Estas cartas apresentavam curiosidades, perguntas e factos acerca do meio ambiente, abordando os seis elementos da vida, nomeadamente, o fogo, a terra, a água, o ar, a natureza e o sol.

Após as crianças levarem sucessivamente estas cartas para a sala de atividades, questionarem as mestrandas e toda a equipa pedagógica do conteúdo das mesmas, foi necessário atribuir uma nova dimensão ao interesse do grupo pelos Guardiões da Terra. Assim, no dia 11 de novembro de 2019, na hora do tapete, iniciou-se uma conversa que induziu o projeto dos planetas. Isto é, após a leitura das algumas cartas, as crianças começaram a questionar e a afirmar aspetos sobre o planeta terra, tais como “Temos de ajudar o planeta” (Carlos, 4 anos); “O meio ambiente está sujo” (Luís, 5 anos); “O fundo do mar está sujo com óleo, plástico, lixo...” (Adriano, 6 anos); “Têm cascas de bananas” (João, 4 anos); “Não podemos cortar árvores” (Gabriel, 5 anos). A curiosidade intensificou-se quando foi apresentada a obra literária “*Aqui estamos nós – Apontamentos para viver no planeta terra*”, do autor Oliver Jeffers (2018).

### 3.3. PROBLEMATIZANDO: QUESTÕES ORIENTADORAS

Após a decisão de iniciar este projeto, enquanto mestrandas, questionámos o grupo sobre o que pensavam saber sobre o sistema solar e em concreto, do planeta terra, sendo estas as ideias principais: i. Os planetas têm pinguins; ii. Os planetas rodam todos; iii. Os astronautas têm de se vestir para ir para o espaço, com um capacete; iv. Os foguetões têm muita energia para chegar à lua, porque têm fogo; v. Para irmos para a lua precisamos de um foguetão; vi. Os planetas têm mar, relva e areia; vii. Os planetas são frágeis; viii. Os planetas podem-se partir; ix. Os planetas têm montanhas. Assim, a pergunta de partida que se elaborou foi “O que têm os outros planetas?”

### 3.4. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO PROJETO

O projeto foi desenvolvido com um grupo composto por doze crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos, sendo que as principais intenções foram as seguintes: i. Estimular e desenvolver hábitos de pesquisa; ii. Promover ambientes que permitam a recolha de informação nos diversos recursos (livros, enciclopédias, vídeo, imagens/fotografias ou computador); iii. Conhecer o sistema solar; iv. Descobrir quais as características dos oito planetas (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno); v. Consciencializar as crianças para a importância do planeta terra; vi. Sensibilizar para as práticas positivas na vida quotidiana; vii. Fomentar a curiosidade pelo mundo que as rodeia, estimular o gosto pela descoberta e ciência. viii. Envolver as famílias e a comunidade educativa no processo de aprendizagem.

### 3.5. DO *BRAINSTORMING* AO PLANEAMENTO NA VOZ DAS CRIANÇAS

Numa fase inicial, para a definição do problema, questionámos as crianças sobre o que queriam descobrir. Durante todo o processo, as mestrandas incentivaram as crianças a expor as suas dúvidas e curiosidades e a participar na dinâmica em grande grupo. Assim, surgiram as seguintes questões: i. O que existe nos outros planetas?; ii. No saturno vivem pessoas?; iii. Como são os planetas?; iv. Alguns têm animais?; v. Vivem pessoas nesses planetas?. Nesta fase, as crianças evidenciaram que pretendiam pesquisar informações no

computador, nos livros e no *tablet*. Para o desenvolvimento de todo este processo foi realizado um placar que esquematizava todas as informações descritas anteriormente. Este placar era reestruturado à medida que as crianças descobrissem as respostas às perguntas apresentadas ou novos conhecimentos. Cada vez que o grupo de crianças identificava a resposta a uma determinada pergunta registava pictoricamente com um símbolo (certo ou errado) em frente à pergunta (Figura 9).



**Figura 9 - Criança a registar um certo**

### 3.6. A AGÊNCIA DA CRIANÇA: EXECUÇÃO DO PROJETO

Para dar resposta à pergunta “Como são os planetas?”, as crianças optaram por pesquisar e recolher informação em livros e enciclopédias que existiam na sala de atividades, bem com os que as mestrandas disponibilizaram. Dessa forma, manusearam, folhearam e observaram as imagens que continham os livros e começaram por pedir à mestranda e à educadora cooperante para ler a informação. Assim, através do exercício de leitura oral da educadora e mestrandas e pela leitura pictórica realizada pelas crianças começaram a surgir possíveis respostas para a questão inicial “O que têm os outros planetas?”, tais como: “Não há água nem ar (Ariana, 6 anos); “Não podem viver porque não há água nem ar (Ricardo, 5 anos); “Parece um bocadinho dourado” (Guilherme, 5 anos); “Os astronautas conseguem ir à lua!” (Fabiana, 5 anos); “Enquanto uma parte está acesa outra parte não têm luz” (Guilherme, 5 anos); “Os astronautas estão a flutuar” (João, 5 anos); “É verdade, o sol é uma estrela, está aqui escrito!” (Miriam, 5 anos e Ariana, 6 anos); “O sol é grande!” (Joana, 5 anos).

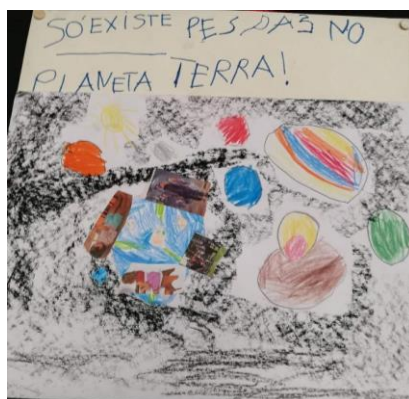
As descobertas estenderam-se para o dia seguinte e as crianças voltaram a folhear e manusear todos os livros para descobrirem as características de cada um dos planetas e, posteriormente, procederem à realização do primeiro olhar dos planetas e explicaram o seu desenho oralmente ao restante grupo de crianças. Posto isto, cada criança transcreveu para o computador as características de um planeta com o auxílio da mestranda. Ainda neste seguimento, as mestrandas prepararam uma proposta educativa “A viagem ao espaço” através do *Google Maps*. Esta viagem contou com o visionamento em 3D do Sol, Lua, Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter e uma estação espacial. Esta proposta educativa aumentou o interesse pelos planetas e promoveu todas as descobertas, comprovando as suas pesquisas.

Assim sendo, as crianças descobriram algumas características, como por exemplo: i. O sol é uma estrela porque tem luz e raios de luz; ii. Os satélites são máquinas que mandam para o espaço e tiram fotografias; iii. O Mercúrio é o mais perto do sol e o mais pequeno de todos. O mais quente de todos e é de cor cinzento; iv. O Vénus é laranja e amarelo. É o segundo depois do outro e não vive lá ninguém; v. O Planeta Terra tem animais, árvores saudáveis, frutos, muita segurança e muito ar. Tem terra, água e oxigénio; vi. Marte tem rochas vermelhas, pó e pedra. Ele é vermelho porque tem rochas vermelhas; vii. O Júpiter é o maior de todos. Tem muitas cores e meteoroides à volta. Não há nada lá! O sol não está perto dele. Ele é um pouco frio; viii. O saturno tem anéis à volta e é um dos maiores! É acastanhado, mas não existe pessoas nem animais, não existe vida nem oxigénio, nem árvores. Não têm bananas. Mas têm anéis à volta com rochas, gelo e pedaços de lua; ix. O Úrano tem uma cor azul e é muito frio porque está longe do sol; x. Neptuno é muito frio porque está muito longe do sol. Ele tem uma cor verde água. Ele foi o primeiro a ser descoberto.

No dia seguinte, as crianças questionaram os adultos da sala acerca da pertinência de construção/realização dos planetas em 3D. Com a aprovação dos adultos, as crianças começaram por referir os materiais que pretendiam usar e como teriam de fazer.

Para a pergunta “Vivem pessoas nesses planetas?” as crianças optaram por construir a resposta em pequeno grupo. Através da pesquisa inicial as crianças conseguiram perceber que só no planeta terra é que existe vida. Assim juntaram duas perguntas, sendo a “Vivem

“Só existem pessoas no planeta terra” (Figura 10).



**Figura 10 - Registro de informação**

A resposta à pergunta “Alguns têm animais?” foi construída da mesma forma que a anterior, ou seja, as crianças utilizaram um registro pictórico em grupo, com recorte e colagem de revista. A resposta foi descoberta a partir da primeira pesquisa realizada sobre as características dos planetas.

Após as crianças encontrarem as respostas às perguntas que pretendiam descobrir surgiu uma nova proposta. Ao longo das pesquisas e manipulação dos vários instrumentos de pesquisa, as crianças realçaram o interesse sobre o foguetão e questionaram os adultos da sala, com o intuito de o construir. Esta nova ideia foi aceita unanimemente por toda a equipa pedagógica. Assim, com vários materiais reciclados (cartão, papel alumínio, rolos de impressão, rolos de papel, tampas) e materiais complementares (cartolina, papel autocolante, papel transparente e tintas) as crianças construíram o seu foguetão (Figura 11). As crianças sugeriram que construíssemos um sistema solar na nossa sala perto do nosso foguetão, com materiais recicláveis. Estes materiais foram disponibilizados por um familiar. (Figura 12).



**Figura 11 – Foguetão**



**Figura 12 - Sistema solar**

### 3.7. AVALIAÇÃO AUTÊNTICA: VISIBILIZANDO AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS E DIVULGAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS

A avaliação do projeto foi realizada ao longo do discurso que era feito com as crianças e, no final, realizou-se um balanço global acerca das aprendizagens adquiridas e de todo o trabalho desenvolvido. No âmbito do projeto, o grupo de crianças foi questionado sobre o que pretendiam e como pretendiam divulgar todo o seu trabalho. Depois de uma conversa de partilha, as crianças sugeriram que convidássemos uma turma do 1.º Ano do Agrupamento e a sala de atividades B do JI. Dessa forma, combinámos, em grupo, o que cada criança poderia dizer e em concordância realizámos um vídeo com várias imagens durante todo o processo (Figura 13).



**Figura 13 - Divulgação do projeto**

Ao longo da conversa as crianças sugeriram que realizássemos a apresentação da música “O mundo da Sara – os planetas” que acompanhou o projeto ao longo do tempo, bem como a proposta educativa a viagem ao espaço, a partir do *Google Maps*.

## 4. PROJETO III – “O QUE É QUE TÊM OS CARACÓIS?”

### 4.1. CONTEXTO DO PROJETO

O projeto “O que é que têm os caracóis?” foi realizado na sala B do mesmo JI do projeto anterior, com crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos, contando com um total de doze participantes.

### 4.2. INDUTOR DO PROJETO/SITUAÇÃO DESENCADEADORA

O projeto surgiu na brincadeira livre, no exterior. As crianças estavam a brincar livremente quando, de repente, um grupo de três crianças mais pequenas (3/4 anos) chamaram uma das mestrandas para ir observar os caracóis. “Vem comigo” (Lara, 3 anos); “São caracóis muito pequeninos, são bebés...” (Catarina, 4 anos); “Bebés...” (Viviana, 3 anos). Após a observação contínua dos caracóis, uma das crianças pediu para levarmos os caracóis para dentro da sala. Em conjunto com as crianças, encontrou-se um espaço para os caracóis ficarem as crianças, já dentro da sala de atividades, as crianças pediram para mostrar os caracóis aos restantes pares. A criança que pediu para trazermos os caracóis para dentro da sala, estava a explicar aos seus pares como tudo aconteceu, até que começa por dizer “Ah sabem, eles têm aqui uma casinha. E têm aqui outra coisa, não sei o que é” (Carlos, 4 anos) e outra criança respondeu, “Mas isso é o quê? O que é que têm os caracóis?” (Mariana, 4 anos). Tornou-se evidente o interesse das crianças e, portanto, na semana seguinte iniciou-se o projeto.

### 4.3. PROBLEMATIZANDO: QUESTÕES ORIENTADORAS

Após a decisão de iniciar este projeto, enquanto mestrandas, questionámos o grupo sobre o que as crianças pensavam saber. Assim sendo, as questões/afirmações: i. Os caracóis comem farinha?; ii. Eles são do outono; iii. Os caracóis têm olhos; iv. Aquilo que eles têm é

a casinha deles; v. Os caracóis têm pauzinhos?; vi. Os caracóis não têm pernas. Sendo a questão central “O que é que têm os caracóis?”.

#### 4.4. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO PROJETO

Entendeu-se que o tópico interessava apenas a um pequeno grupo, adequava-se ao contexto e poderia envolver as famílias. Sendo assim, formularam-se diversas intenções, como: i. Estimular os hábitos de pesquisa; ii. Fomentar o gosto pela descoberta do mundo que nos rodeia; iii. Explorar diferentes técnicas de expressão plástica; iv. Fomentar a expressão corporal; v. Fomentar a cooperação; vi. Envolver as famílias no processo de aprendizagem; vii. Envolver a comunidade educativa.

#### 4.5. DO *BRAINSTORMING* AO PLANEAMENTO NA VOZ DAS CRIANÇAS

Seguidamente, questionámos as crianças acerca do que gostariam de descobrir. Assim sendo, as crianças revelaram querer descobrir algumas coisas, nomeadamente: i. Os caracóis têm boca?; ii. Como é que se chamam os pauzinhos do caracol?; iii. Como se chama a casa do caracol?; iv. Onde são os olhos do caracol?; v. O que é os caracóis comem?; vi. Como é que se enrolam os caracóis?

Para as perguntas “onde” e “como” poderiam pesquisar e encontrar respostas para as questões e curiosidades existentes, as crianças apresentaram três sugestões: i. Nos livros; ii. No computador; iii. No *tablet*.

#### 4.6. A AGÊNCIA DA CRIANÇA: EXECUÇÃO DO PROJETO

Para a pergunta “O que é que comem os caracóis?”, as crianças optaram por se deslocar até ao computador, juntamente com os adultos, para recolher informação. Assim, sentámo-nos em roda no chão e a mestranda colocou o computador à vista de todos. “Escreve «caracol» e assim já sabemos!” (Carolina, 4 anos), “Sim! Eu acho que assim vai dar” (Mariana, 4 anos). Ao pesquisar apenas a palavra caracol, as crianças perceberam que não iria aparecer os resultados que pretendiam, uma vez que era uma palavra muito abrangente. Emerge uma nova sugestão: “Podemos pôr «comida do caracol»” (Bernardo, 4 anos). Quando colocado, apareceu-nos o *website* da Ciência Viva que indicou que os caracóis comiam vegetais,

frutas e até pão. Seguidamente, as crianças procederão ao registo do que acabaram de descobrir. No final do registo, sugeriram apresentar os desenhos que realizaram a todos os pares (Figura 15 e 16).



**Figura 14 - Registo de informação**



**Figura 15 - Apresentação dos desenhos**

Relativamente às perguntas “Os caracóis têm boca?” e “Onde são os olhos do caracol?” as crianças optaram por pedir à mestranda para escrever no computador “Boca dos caracóis” (João, 3 anos) ou “Será que os caracóis têm olhos?” (Mariana, 4 anos). Procedemos então à sugestão da primeira criança e o resultado levou-nos para uma plataforma *online* que apresentava alguns vídeos de caracóis. As crianças pediram para que um determinado vídeo fosse colocado. No decorrer deste, era visível que os caracóis tinham boca, sendo possível observá-los a comer. No entanto, não só era possível observar que eles tinham boca, como... “Ah, eles têm ali olhos” (Mariana, 4 anos); “Afinal os caracóis têm olhos” (Miguel, 3 anos); “Uau.” (João, 3 anos); “São olhos pequeninos” (Margarida, 4 anos). Posteriormente ao vídeo, as crianças decidiram recortar os olhos e a boca dos caracóis e colocar numa cartolina, para registar a informação. Além disso, observaram de perto o caracol, para tentarmos verificar os seus olhos e a sua boca (Figura 16).



**Figura 16 - Observação do caracol**

Para que fosse possível responder às questões “Como se chama a casa do caracol?” e “Como se chamam os pauzinhos dos caracóis?”, o grupo de crianças optou por usar um livro e o computador. “Temos de ver aqui no livro onde estão os pauzinhos” (Bernardo, 4 anos); “Mas aqui não dá a resposta, não tem nada escrito” (Margarida, 4 anos); “Vamos ao computador, aquele sítio onde fomos” (Cristina, 4 anos). Assim, colocámos no motor de pesquisa “Caracol corpo” (Margarida, 4 anos) e apareceu uma imagem relativamente à morfologia do caracol, que nos indicava os nomes científicos da “casa” do caracol e dos “pauzinhos” do mesmo. Referindo que o nome da “casa” era concha e os “pauzinhos” intitulavam-se de tentáculos. Para registar a informação, uma criança sugeriu, “Vamos escrever... depois os pais podem ver” (Margarida, 4 anos) (Figura 17).



**Figura 17 - Criança a escrever a palavra concha**

Seguidamente, para se responder à pergunta “Como é que se enrolam os caracóis?”, as crianças decidiram recorrer à plataforma digital “Ciência Viva” e com o auxílio das mestrandas foi possível descobrir que o caracol se enrola em forma de espiral, tal e qual o

formato da sua concha. Para registarmos esta conclusão, as crianças decidiram, utilizando a plasticina, fazer caracóis a enrolarem-se (Figura 18).



**Figura 18 - Manipulação de plasticina**

Além de todas estas aprendizagens, as crianças também descobriram que os caracóis largam baba durante todo o seu trajeto, que os ajuda a conseguir subir muros. Além disso, os caracóis têm pouca audição, mas possuem um elevado nível de olfato.

#### **4.7. AVALIAÇÃO AUTÊNTICA: VISIBILIZANDO AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS E DIVULGANDO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS**

Foi perguntado ao pequeno grupo como gostariam de partilhar com os seus pares e restante instituição, tudo o que descobriram acerca dos caracóis. Depois de uma conversa de partilha, as crianças sugeriram que convidássemos uma turma de 1.º Ano do Agrupamento. Combinámos, em grupo, o que cada criança poderia dizer e, em concordância, realizámos um vídeo com várias imagens durante todo o processo (Figura 19). Ao finalizarmos o projeto, também descobrimos que para o bem-estar dos caracóis, estes deviam viver no exterior, e, portanto, considerámos “libertá-los” e despedirmo-nos (Figura 20).



**Figura 19 - Divulgação do projeto**



**Figura 20- Libertação dos caracóis**

A avaliação do projeto foi realizada ao longo do discurso que era feito com as crianças no decorrer do projeto e, no final, foi feito um balanço global acerca das aprendizagens adquiridas e de todo o trabalho desenvolvido. Todos os registos foram benéficos, uma vez que permitiram que a criança tomasse a noção da sua própria ação, recordando tudo o que foram descobrindo ao longo do tempo. Em conversa com as crianças, estas chegaram à conclusão de que a “casa” do caracol se chama concha, que gostam de ambientes húmidos, que comem muitos legumes e frutas e que eles não veem muito bem, mas conseguem cheirar perfeitamente. A divulgação do projeto foi um desafio para algumas crianças, no entanto, demonstraram lembrar-se de tudo o que descobriram e, posteriormente, partilharam com os seus pares.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O educador além de ser uma pessoa atenta e proporcionar aprendizagens significativas ao seu grupo de crianças, também deverá ser um investigador. Um educador investigador observa, estuda, pesquisa e arranja novas estratégias para a sua Prática ser evolutiva, diariamente.

A dimensão investigativa está dividida em quatro partes, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e análise de dados e a discussão dos resultados, finalizando com a conclusão. Pretende-se investigar a adaptação das crianças ao contexto de JI. Neste sentido, surgiu a seguinte pergunta de partida: “Que estratégias poderão facilitar a adaptação da criança ao Jardim de Infância?”. O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar rege-se pela observação e conclusões de estratégias que influenciem positivamente o processo de adaptação de um grupo de crianças, que provêm de diferentes contextos (outra Creche/outro JI ou de Casa).

### PERTINÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

O presente ensaio investigativo auxiliou-me na minha PP e também me irá ajudar em todo o meu percurso profissional, uma vez que olho para a adaptação das crianças ao JI como um processo que irei vivenciar em muitos momentos do meu futuro profissional.

Considero que a realização deste estudo foi e é extremamente fundamental para conseguir compreender o que é realmente o processo de adaptação, o que a criança demonstra e vive durante este processo. Procurarei ainda reconhecer o papel da educadora e dos encarregados de educação no mesmo. Olho para estes intervenientes como fundamentais para a adaptação positiva e sólida da criança ao contexto de JI. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), a adaptação está assente nas modificações necessárias para responder às diferentes circunstâncias, surgindo vinculação do indivíduo e o meio em que se insere, e por esse mesmo motivo, implica um processo dinâmico referente a tais condições.

Além de observar as estratégias facilitadoras deste processo, sinto que o mesmo também me irá preparar para o futuro, essencialmente, no que toca à importância da ligação JI-

família, uma vez que atribuo uma grande importância ao envolvimento e à relação de todos os intervenientes para facilitar o processo de adaptação da criança, bem como o que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, o trabalho desenvolvido em parceria com a família torna-se importante visto que se constroem alicerces e um trabalho de parceria e continuidade.

De acordo com Oliveira et al (2000) o educador deverá organizar-se para dar uma boa receção tanto à criança como à sua família no processo de adaptação, conseqüentemente irá contribuir para a diminuição da ansiedade e das inseguranças iniciais. Para corroborar a ideia acima referida, Rossetti, Vitoria e Goulardins (2001) referem que a adaptação pode durar dias ou até meses. Os autores ainda referem que a adaptação nunca termina, porque estamos sempre a conhecer uns aos outros. No entanto, existe sempre uma fase em que o desafio é maior.

Ao observar o momento de acolhimento, percebi que as crianças revelavam comportamentos negativos no momento de separação dos seus familiares. Observava com muita atenção a forma como a educadora e os encarregados de educação lidavam com aquela situação, tentando sempre amenizar o que a criança estava a sentir. Todas as crianças têm personalidades únicas, mas questionava-me o porquê de algumas crianças, vindas do mesmo contexto (de Casa, por exemplo) reagirem de maneiras diferentes. Neste sentido, as primeiras observações deste momento despertaram-me interesse e a curiosidade, pois queria entender melhor como se processava a adaptação das crianças ao JI, bem como as estratégias que tanto os encarregados de educação como a educadora praticavam para suavizar este momento. Além destes aspetos, desde sempre senti curiosidade acerca deste processo.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo é constituído por diferentes tópicos que circunscrevem a problemática da adaptação e que surgem devidamente fundamentados. O primeiro ponto é acerca da adaptação da criança ao JI, seguidamente irei explorar o apego e a separação tendo em atenção diferentes contextos vivenciados pelas crianças anteriormente, como por exemplo: Creche/JI, Ama ou Casa. O terceiro ponto remete para a importância da relação família-JI neste processo de adaptação. O quarto ponto é direcionado para as estratégias de adaptação das crianças ao JI, subdividindo-se em estratégias do educador de infância e em estratégias da família. Durante o ensaio investigativo, estes tópicos foram o foco central.

### 1. A ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AO JARDIM DE INFÂNCIA

O contato com um ambiente diferente consiste numa mudança extrema, tanto na vida da criança como da sua família. A criança passa a conhecer o mundo que a rodeia e a inserir-se noutra grupo social, o novo contexto educativo onde se inserirá. De acordo com Piaget (1967) citado por Kamii (2003, p.23) “a adaptação é importante para todos os seres vivos, porque logo que um organismo cessa de se adaptar ao seu meio, morre, pura e simplesmente”. O autor acrescenta ainda que, as crianças choram quando não se sentem à vontade, recorrem a mecanismos de adaptação, intitulados por instintos, reflexos ou inteligência, “o facto é que todos os organismos vivos têm mecanismos que lhes permitem agir de maneira a satisfazer as suas necessidades biológicas” (Piaget, 1967, citado por Kamii, 2003, p.26).

Tal procedimento costuma ser doloroso tanto para a criança como para a família, dado que

a entrada dos filhos na escola é a primeira crise de desmembramento com que a família se confronta, implicando em termos internos a separação e em termos externos o início da relação com um sistema novo, bem organizado e altamente significativo (Relvas, 1996, p.114).

Portugal (1998) menciona que a adaptação da criança a um novo contexto é um processo extremamente delicado e muitas vezes as crianças demonstram comportamentos de *stress*, sonos alterados, recusas alimentares e choro. Compartilhando a mesma opinião, Gersamia e Imedadze (2015) defendem que a imaturidade que algumas crianças revelam no sistema

funcional faz com que tenham mais dificuldades no processo de adaptação. E poderão revelar algumas atitudes como:

Deterioration of the emotional state, disorders of appetite and deviations in behaviour are observed: obstinacy, whims, rejection of communication with the teacher and children and delays in motor functions. Disorders of the emotional state, and hence inadequate behavioural reactions, are the consequences of mental stress in children and the increase in anxiety level (Gersamia & Imedadze, 2015, p.253).

As autoras referem ainda que um dos grandes desafios dos educadores é, certamente, reduzir o nível de ansiedade durante o processo de adaptação e “(...) create positive conditions for them during the stay in kindergarten” (Gersamia & Imedadze, 2015, p. 254). Tal situação acontece, porque a criança, no seu contexto familiar, está habituada a um só ambiente, estando rodeada pelos mesmos objetos e pessoas. Este processo poderá revelar-se como uma modificação no seu meio habitual., ou seja, a criança traz com ela hábitos e rotinas fixas e quando entra num novo contexto, terá de fazer uma reestruturação. Este processo poderá revelar-se doloroso (Portugal, 1998). Para corroborar esta ideia, Brazelton (2009) menciona que a entrada no JI é a primeira oportunidade e a mais importante que a criança tem para poder aprender a adaptar-se a uma nova realidade, ao mundo exterior.

Alpi, Benedetti, Manferrari, Marchesi, Motta, Righi, Roda, Vassuri (2002, p. 22) referem que

(...) la adaptación evoca un proceso en devenir, un movimiento hacia el sentido de pertenencia a un lugar significativo donde el contexto está representado tanto por los sujetos como por los objetos que lo viven y que encuentran en él su forma de expresión y su identidad como papel y como función.

Os mesmos autores acrescentam ainda que existem alguns pressupostos teóricos que contribuem para as questões inseridas no processo de adaptação. Tais como: o valor da figura primária, a construção da confiança básica, das modalidades em que está estruturado o apego à possibilidade de controlar e favorecer uma separação não traumática da figura de referência. A adaptação deve ser um processo contínuo e harmonioso, sem grandes dificuldades, para que a criança comece a criar laços com os seus pares e com o educador, ou seja, para que a criança se comece a habituar a uma nova realidade. Se todo este procedimento for realizado de uma forma natural, a criança estabelecerá novos pontos de

referência e desenvolverá uma dupla interiorização, sendo estas, as imagens parentais e a imagem da pessoa que a acolhe (Portugal, 1998).

De acordo com Brzezinska, Czub e Ozadowich (2013, p.26)

(...) the process of adaptation to preschool environment is the effect of the influence of subjective and contextual factors; subjective, related to such characteristics of a child as age, gender, type of nervous system and temperament and contextual constituting the preschool and familial surrounding environment of the child. Neither of these factors acts in isolation.

Portanto, cada criança é singular e cada uma delas reage a um novo contexto dependendo de inúmeros fatores e das vivências já realizadas. Uma vez que “os comportamentos de cada criança, quando em presença de um meio relativamente novo e de adultos que, muitas vezes, não conhece, são variáveis e dificilmente previsíveis” (Silva et al, 2016, p.98). No entanto, é necessário mencionar que a criança está em constante mudança e durante toda a sua vida terá de passar por fases de adaptação. A entrada para um novo contexto educativo, é das fases mais difíceis para uma criança de tenra idade, visto que esta ainda não apresenta condições para largar a sua família por um período incerto. Santos (1974) refere ainda que a vida de uma criança é composta por várias adaptações e algumas podem apresentar um caráter dramático. O autor enumera-as, mencionando que a primeira é a crise do nascimento e a última a puberdade, a fase que leva a criança à adolescência.

## 1.1. O APEGO E A SEPARAÇÃO

### 1.1.1. O APEGO

Quando a criança nasce cria, automaticamente, relações com quem a rodeia, com quem cuida dela e com quem a protege. Estas primeiras relações constituem uma forte base na construção da criança, pois “o amor materno é a principal fonte de segurança para a criança pequena”, esta ligação é “indispensável, tanto no plano moral quanto nos planos físico e intelectual” (Marinha, 1989, p. 27). Portugal (1998, p.60) menciona as ideias de Bowlby, referindo que este

propõe o termo monotropia para indicar a predisposição dos indivíduos para a formação de uma relação primária com uma única figura materna. O estabelecimento dessa relação desenvolve-se antes de qualquer outra relação e permanece como sendo a mais importante durante bastante tempo.

Para interligar as ideias, Brazelton e Cramer (2002) mencionam que a relação entre a criança e a mãe começa no período de gestação e todos os atos poderão influenciar a relação entre ambos, ao longo do crescimento da criança. A ausência das relações familiares poderá originar “consequências de carência familiar”, que se podem transformar em distúrbios “muitas vezes impossíveis de anular e que levam frequentemente o indivíduo à total incapacidade de conviver satisfatoriamente com o seu semelhante, isto é, de se adaptar à sociedade” (Marinha, 1989, p.28). No decorrer da sua vida, a criança constrói uma vinculação com a sua figura de referência e, em alguns momentos, torna-se difícil a separação. No processo de adaptação a um contexto educativo novo, a criança poderá sentir-se sozinha, deixada por um tempo indeterminado. Esta sensação poderá causar-lhe alguma tristeza e angústia, durante o dia. (Marinha, 1989)

Segundo Bowlby (1984, p.194)

o comportamento de apego é considerado uma classe de comportamento social de importância equivalente à do comportamento de acasalamento e do parental. Sustenta-se que tem uma função biológica que lhe é específica.

Ferreira (1986) citado por Mondin (2005, p.131) apresenta uma outra definição, referindo que o apego é “caracterizado como um conjunto de comportamentos, por meio dos quais o indivíduo inicia ou mantém uma relação afetiva estável com um ou mais indivíduos do seu grupo social.” No entanto, o apego não decorre na mesma intensidade durante a vida da criança, “aos três ou quatro anos, essa intensidade entra em declínio ou sofre modificações em suas formas de expressão” (Mondin, 2005, p.131).

O apego desenvolve-se como consequência da interação entre a criança e o meio ambiente de adaptabilidade evolutiva, mas especialmente, à sua interação com a principal figura de referência presente no meio ambiente, a sua mãe (Bowlby, 1984). Bowlby citado por Portugal (1998) refere que não significa que os comportamentos de apego não possam ser dirigidos a outras pessoas, apenas se gera uma ordem de preferências. O autor acredita que é importante que exista uma ligação primária e que esta se torne mais importante do que qualquer outra, sendo que a criança cria uma hierarquia de figuras de apego, como por exemplo, o pai, os avós, o irmão e os amigos.

O comportamento de apego pode ser dividido em três grupos distintos: i) apego seguro; ii) apego evitativo; iii) apego ambivalente (Ainsworth, Waters, Wall e Blehar, 1978). No apego seguro a criança explora livremente o espaço na presença da sua mãe. No entanto, quando se ausenta, a criança explora menos o ambiente e poderá chorar. Por outro lado, quando a mãe retorna fica feliz e reconfortada. No que concerne ao apego evitativo, a criança não explora o ambiente e evita a mãe quando ela volta. Para finalizar, no apego ambivalente, a criança explora pouco o ambiente e fica ansiosa com a ausência da mãe, chorando e sentido medo de pessoas estranhas, quando a sua mãe regressa sente-se ressentida (Ainsworth, Waters, Wall & Blehar, 1978).

Crianças que vêm de outra Creche ou outro JI reagem de maneiras diferentes ao momento de separação, visto que o apego já não é tão intenso porque existiu um momento de desapego quando a criança entrou numa outra instituição. No entanto, crianças que permaneceram em casa com a sua mãe, é normal que o sentimento de apego esteja mais fortalecido, o que dificultará o momento de separação. Em suma, é importante referir que “o comportamento de apego não desaparece na infância, mas persiste durante a vida inteira” (Bowlby, 1984, p.371).

### 1.1.2. A SEPARAÇÃO

Após o tempo em que estão com os pais, a criança inicia uma nova fase da sua vida. Ao frequentar pela primeira vez um JI, a criança poderá encarar esta experiência como assustadora, devido ao medo do desconhecido. De acordo com Brazelton (1988, p.47)

Os primeiros medos de uma criança podem expressar-se como uma elevada sensibilidade aos estranhos, a qual surge em vários pontos previsíveis no primeiro ano. Pontos altos de consciência da presença de estranhos e medo de estranhos constituem o primeiro indício, da sua crescente capacidade para distinguirem as pessoas importantes da sua vida.

O processo de separação será sempre doloroso para a criança, a não ser que se encontre alguém capaz de oferecer à criança o estímulo afetivo essencial (Marinha, 1989). A autora acrescenta que a gravidade de separação é distinta, dependendo das idades das crianças, referindo que dos seis meses aos três anos, a criança precisa da presença total da sua mãe, dos três aos seis anos, a mãe já poderá fazer ausências, “mas separações prolongadas só

poderão ser suportadas sem dano por crianças com mais de seis ou sete anos” (Marinha, 1989, p.28).

Para amenizar esta situação e para se tornar mais facilitado tanto para a criança como para as famílias, poderão existir estratégias que atenuam a intensidade das reações (Bowlby, 1984). O autor menciona que as duas estratégias mais utilizadas são: a presença de uma pessoa conhecida e/ou os objetos familiares/objetos transacionais e os cuidados maternos, alguém que possa substituir a sua mãe. Quando os pais deixam os seus filhos no JI, até que se torne numa rotina, as crianças poderão pensar que os pais as vão abandonar, por isso é que é tão importante o diálogo antecipado e a relação próxima entre a criança e as suas famílias, que irá ser explorado no tópico das estratégias da família (Bowlby, 1984).

Segundo Felipe (2001, p.32)

ao entrar na pré-escola a criança se depara com um novo ambiente composto de adultos e crianças com os quais ela nunca interagiu. O distanciamento da família por longas horas do dia e a inserção em um novo ambiente, com rotinas específicas, exigirão da criança uma grande capacidade de adaptação. No entanto, este aspeto não diz respeito à criança, mas exige de sua família e também dos/as profissionais que atuam na escola infantil um processo de adaptação.

Se não existir qualquer “preparação” prévia para a entrada da criança no JI, o processo de separação será muito mais angustiado e poderá desencadear reações como chorar, gritar e consequentemente, as crianças, poderão bater e atirar coisas. Truchis (1998) citado por Portugal (1998, p.183) refere o desencadear de diferentes sintomas, tais como “agitação ou hipercontrolo, recusas, modificação dos ritmos, perturbações do sono, problemas alimentares e diversas manifestações somáticas”. Para que a separação seja realizada de forma a causar menos sofrimento e fazendo com que o processo de adaptação seja positivo, existem várias maneiras, nomeadamente o contato diário entre o educador e a figura de referência. Goldschmied e Jackson (2006, p.65) referem que “uma maneira de lidar com o momento da separação é fazer com que a mãe e a cuidadora sentem-se juntas”.

Em suma, a criança desenvolve um comportamento de apego a partir dos seus primeiros anos de vida, optando por uma figura de referência que deve transparecer afetividade para com a criança, mantendo sempre o diálogo. Nesta perspetiva, também é importante que a

coloque a par de todas as situações para que no momento de separação, exista cumplicidade e confiança, tornando o processo de adaptação mais facilitador.

## 2. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA TRANSIÇÃO ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA

Como já foi referido, esta fase é uma das mais marcantes na vida da criança, devido a inúmeros fatores, nomeadamente a gestão de sentimentos no seio familiar. Ou seja, o facto da família estar disponível para apoiar a criança nesta nova etapa da sua vida, faz com que se sinta mais confortável e suportada. A família é o primeiro educador da criança e é no seio familiar que a criança estabelece as primeiras interações e descobre mais sobre o mundo que a rodeia. É de extrema importância que a família se sinta incluída e que colabore no processo de adaptação, bem como no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p.27)

O mundo familiar mostra-se numa vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa de força de uma única forma de emocionar, interpretar e comunicar.

Pela primeira vez, a criança vai interagir com crianças com identidades e interesses diferentes dos seus, vai vivenciar novas rotinas e regras e vai conhecer e explorar o novo contexto. Esta mudança poderá desencadear comportamentos negativos, visto que no seio familiar a criança encontra-se num “mundo reduzido, protetor, onde a criança pode fazer as suas experiências ao abrigo dos embates e durezas do mundo exterior” (Marinha, 1989, p.21). O contexto educativo dá a possibilidade à criança de descobrir e explorar o mundo que a rodeia, no entanto, “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al, 2016, p.9). Deste modo, pretende-se que exista uma ligação direta entre o educador e a família, para que ambos possam trabalhar de forma colaborativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O contexto educativo surge como uma extensão da família e tem uma função central: alargar e complementar o seu papel educativo (Lima, 1992, citado por Homem, 2002). Cabe também à instituição educativa potencializar este contato e fazer com que a família se sinta valorizada e acolhida, numa perspectiva integradora, “para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade” (Silva et al, 2016, p 10).

### 3. ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS AO JARDIM DE INFÂNCIA

A entrada num novo contexto educativo poderá ser um processo difícil de gerir para a criança e para a respetiva família. Para que esta situação não seja tão dolorosa, podem ser utilizadas estratégias facilitadoras, tanto da parte da família como do contexto de JI, nomeadamente do educador, ou seja, é necessário que haja um trabalho colaborativo entre estas duas entidades. De acordo com Fisher (1996), Fabiana e Dunlop (2007) e Vasconcelos (2009), este momento é muito sensível na vida das crianças e pode-se verificar uma alteração no bem-estar emocional durante este processo, levando a que a criança sinta cansaço, tristeza, desorientação e até poderá revelar comportamentos agressivos, podendo ser um marco prejudicial no percurso escolar da criança. Os autores acrescentam que estes sintomas poderão afetar a capacidade de aprendizagem da criança e, conseqüentemente, a existência de problemas de relacionamento e motivacionais. (Fisher, 1996; Fabian & Dunlop, 2007; Vasconcelos, 2009).

Por este motivo, é importante que a família e o educador reúnam as condições necessárias, nomeadamente a comunicação constante e um trabalho colaborativo, para tranquilizar a criança e assegurar que esta tenha uma adaptação positiva a um novo contexto educativo.

#### 3.1. ESTRATÉGIAS DA FAMÍLIA

Uma relação confiante, sólida e confidente entre o educador e a família é a base para a adaptação bem-sucedida da criança. Estes intervenientes devem trabalhar como uma equipa, de forma a facilitar e acompanhar a adaptação de cada criança a um novo contexto. Ambos devem demonstrar sentimentos de confiança e tranquilidade que contagiem a criança, pois “se os pais não forem capazes de reconhecer e enfrentar as suas próprias emoções, eles não serão suficientemente livres para ajudar o seu filho a lidar com as dele” (Brazelton &

Sparrow, 2003, p.89). Fazendo uma gestão das emoções, será mais fácil apoiar e facilitar o processo de adaptação. Quando a criança começa a frequentar outro contexto educativo, uma das formas de amenizar a situação prende-se com o bom envolvimento parental, uma vez que o JI é a continuidade do que foi e é vivido em casa (Nabuco & Lobo, 1997).

É compreensível que a família sinta ansiedade e receio no momento de separação, uma vez que estes sentimentos estão ligados aos receios subjacentes à separação e à rivalidade entre os pais e os próprios educadores, na medida em que a criança passará mais tempo com os educadores do que com os pais e pode acabar por causar desconforto aos encarregados de educação (Brazelton, 2005).

Segundo Rapoport (2008), alguns fatores que poderão influenciar o processo de adaptação da criança ao JI prendem-se com a forma como a família olha para a entrada da criança num novo contexto, as representações da criança acerca desse mesmo contexto e a relação que vai construindo com o educador. Trata-se de aspetos fundamentais para que a adaptação seja realizada de uma forma tranquila e progressiva, promovendo segurança e comodidade à criança.

A família poderá adotar como estratégias, as visitas semanais ou até mesmo diárias antes da entrada das crianças no novo contexto educativo, para que as crianças e as famílias se vão familiarizando gradualmente com o espaço, com a sua dinâmica e com as pessoas que o frequentam (Fabian & Dunlop, 2007). Os autores mencionam ainda que as instituições devem ser sensíveis a este tipo de situação e, conseqüentemente, deverão auxiliar tanto a criança como a família neste processo. Os pais também poderão integrar o seu filho juntamente com outra criança, com um amigo, para que o processo de adaptação seja mais simples e natural (Fabian & Dunlop, 2007).

Silva et.al, (2016) referem que os primeiros contatos entre a família são fundamentais para se conseguir esclarecer e compreender as preocupações que a família acarta. Isto porque, é completamente normal que os encarregados de educação sofram com a separação e para tal, a educadora poderá dar a “possibilidade de um familiar estar presente, nos primeiros dias, durante mais ou menos tempo, de acordo com as suas possibilidades” (Silva et al, 2016,

p.98). Assim, através da afetividade e da proximidade com o seio familiar, as crianças diminuem a ansiedade e começam a adaptar-se ao novo ambiente.

Uma outra estratégia, prende-se pelo diálogo direto entre a família e a criança. A criança necessita de se sentir suportada e deverá ser realizado um diálogo antecipado acerca do que irá acontecer, para que esta não seja apanhada de surpresa e possa ir interiorizando de uma forma natural e harmoniosa. De acordo com Silva et al (2016)

Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97).

Como refere Balaban (1988, p. 32) “a autoconfiança surge separações bem conduzidas” e as atitudes das famílias e da educadora poderá influenciar a atitude da criança perante futuras transições (Silva et al, 2016). Para que o sentimento de autoconfiança seja sentido por parte da criança, importa que as famílias se incluam na evolução do processo educativo da sua criança

sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer.

As mesmas autoras acrescentam que não se deve antecipar as metodologias nem as estratégias de aprendizagem próprias da fase seguinte, mas sim de proporcionar experiências e diversas oportunidades que desencadeiam aprendizagens e que permitam à criança desenvolver as suas várias potencialidades, como também fortalecer a sua autoestima, autonomia e autocontrolo, oferecendo condições necessárias para que possa ter sucesso na próxima etapa. A partir do momento em que a criança se insere numa nova instituição, os pais devem-se mostrar disponíveis e presentes, isto porque, “as crianças cujos pais estão envolvidos nas suas escolas irão ter um melhor desempenho a nível académico, irão ter uma maior participação em atividades extracurriculares e terão menos problemas de comportamento” (Brazelton & Sparrow, 2003, p.238). Tornando este comportamento numa estratégia facilitadora. É suposto que a família construa as pontes

necessárias para que as transições das crianças se façam de uma forma natural (Magalhães, 2007).

Assim, a integração da família no contexto educativo, o diálogo entre todos os intervenientes pertencentes ao seio familiar, o diálogo com a educadora, pré-visitas à instituição e sentimento de confiança serão ser fatores preponderantes para o processo de adaptação da criança e poderão ditar a maneira que esta encarará as demais transições no futuro.

### 3.2. ESTRATÉGIAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Os educadores não são apenas figuras que “cuidam” das crianças, “são profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” (Zabalza, 2001, p.40).

Ao entrar num novo contexto educativo, a criança revela inseguranças, pois começa a frequentar um espaço desconhecido com pessoas que não lhe são familiares. No entanto, se o trabalho entre todos os intervenientes for organizado e realizado em parceria, a criança adapta-se de uma forma mais natural e progressiva.

A adaptação é vista pelo educador de infância como um processo complexo que acaba por desencadear várias emoções, tanto da parte das crianças como da família. Mas não só, acaba por ser também difícil para o educador lidar com este assunto, pois envolve um acompanhamento extremamente cauteloso. A meu ver, acompanhar o processo de adaptação das crianças, incentiva a educadora a criar estratégias diferentes para cada uma, pois as reações provenientes dessa adaptação serão distintas, variando de criança para criança. De acordo com Silva et al (2016, p. 98)

Esta transição merece uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características.

Tal como esta experiência permitiu compreender, este é um momento sensível e, portanto, é necessário que o educador de infância tenha um conhecimento prévio acerca da criança, para que este possa compreender quem ela é e como atuar devidamente. Oliveira (2002) relata que a educadora tem a responsabilidade de ajudar a criança a superar qualquer ansiedade no momento da separação. O seu objetivo será aumentar a confiança no mundo, fora do seu contexto familiar. Os profissionais de educação assumem um papel crucial neste processo de separação e adaptação a um novo contexto educativo. No entanto, essa família também tem a responsabilidade.

O facto de o educador trabalhar em parceria com as famílias é um fator fundamental, visto que a família conhece a criança verdadeiramente e, como tal, pode passar informações relevantes ao educador, numa forma de diálogo diário ou semanal. Assim, é fundamental que o educador consiga atender às necessidades afetivas da família. Na mesma linha de pensamento, Silva et al (2016, p.98) referem que,

O contacto prévio com os pais/famílias permite, ainda, recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança, que são úteis para que o/a educador/a preveja como a receber e acolher de forma individualizada.

Magalhães (2007, p.136) menciona que a educadora deverá motivar os pais, não a obrigá-los a participarem na educação dos seus filhos, “mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram”. De acordo com Sousa (2003, p.15) “a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos.” Por esse mesmo motivo, poderá ser usada como uma estratégia para amenizar o ambiente e o estado emocional da criança.

No Decreto-Lei n.º 241/2001, *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância*, o educador “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia”. Assim, a afetividade torna-se uma estratégia potencializadora da diminuição de angústia no processo de adaptação. Ao sentir-se amada e bem recebida, a criança ganha segurança e passa a ter mais empatia pelo que a rodeia. Além do diálogo constante e da parceria entre casa e o JI, é importante que o educador procure contactar com outros educadores que participaram na vida da criança,

“para conhecer o trabalho desenvolvido e o seu percurso educativo” (Silva et.al., 2016, p.99).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p.49) a criança deve ser ouvida. O educador poderá colocar-se à altura da criança para que esta se sinta valorizada. O educador deve respeitar as suas ideias e não as menosprezar. A escuta deve ser

um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade.

Segundo Hohman e Weikart (2011, p.130) o trabalho em equipa deverá implicar um clima de apoio e respeito mútuo, e por esse mesmo motivo, todos os elementos da equipa pedagógica, nomeadamente a família, o estabelecimento e a equipa educativa de sala de atividades devem trabalhar em cooperação para atingir os mesmos objetivos. Isto porque é

importante que as decisões sobre as melhores formas de estabelecer a relação com as famílias e de receber as crianças sejam refletidas e pensadas ao nível do estabelecimento e da equipa de cada sala, de forma a encontrar estratégias comuns e facilitadoras desse acolhimento.

As autoras expõem algumas estratégias que podem ser exercidas, nomeadamente, a observação constante dos comportamentos da criança, estando sempre atento aos sinais de ansiedade para que a possam confortar. Incentivar a criança a levar para o JI um objeto de transição (por exemplo, um brinquedo de casa) é uma das estratégias que pode ser exercida para dar conforto à criança. Além destas estratégias, é importante que o educador, nos primeiros tempos, esteja particularmente atento aquela criança. Este tempo de observação também lhe permitirá que registre “como a criança interage com as outras crianças e adultos, que materiais prefere e como os utiliza. Registrar e documentar esse processo é fundamental para o/a educador/a planear a sua ação e compreender como a criança se integra no grupo” (Silva et al, 2016, p.99). Por fim, o facto de o educador responsabilizar uma criança mais velha por uma mais pequena, irá facilitar a sua integração, visto que esta começa a perceber que não está sozinha.

Cada criança é única e por esse mesmo motivo, o educador deverá adotar estratégias diversificadas para cada uma delas. No entanto, existem algumas estratégias que, segundo alguns autores, são facilitadoras deste processo.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a pergunta de partida, bem como os objetivos do ensaio investigativo. Também será apresentada a metodologia que fora adotada, com a devida fundamentação. No primeiro ponto será clarificada a problemática e os objetivos do estudo. O segundo ponto refere-se às opções metodológicas, devidamente fundamentadas. No terceiro ponto serão exploradas as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. No quarto ponto serão apresentados o contexto e os participantes. Para finalizar, no quinto e último ponto, serão mencionados os procedimentos do estudo.

### 1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A situação problema deste estudo centra-se em compreender o processo de adaptação das crianças ao JI, vindas de diferentes contextos e as respetivas estratégias facilitadoras deste processo, utilizadas pela educadora e pelos encarregados de educação. A necessidade de realizar esta investigação prendeu-se com o que foi observado e vivenciado a partir da primeira semana de PP. A sala onde realizei a minha prática era composta por um grupo de crianças heterogéneo, com várias etnias. Algumas crianças nunca haviam estado em contexto de Creche nem de JI. Por outro lado, outras já tinham frequentado outros contextos educativos, noutra instituição e, por esse mesmo motivo, estavam a passar pelo processo de adaptação a uma nova realidade.

Durante o momento de acolhimento era notável a ansiedade e receio dos pais, como também das crianças e, por essa razão, foi necessário o apoio dos intervenientes educativos, a educadora e a auxiliar, neste momento, para que facilitasse todo o processo. Toda esta curiosidade levou à formulação da seguinte questão “Que estratégias poderão facilitar a adaptação da criança ao Jardim de Infância?” e de alguns objetivos de investigação: i) Observar os comportamentos das crianças e das figuras de referência no momento de separação; ii) Encontrar estratégias facilitadoras de adaptação ao JI implementadas pela educadora; iii) Encontrar estratégias facilitadoras de adaptação ao JI implementadas pelos encarregados de educação.

As observações foram realizadas durante três meses no JI, de 30 de setembro a 3 de dezembro de 2019. No entanto não foram realizadas de forma contínua, mas sim periodicamente. A recolha de evidências decorreu, maioritariamente, na entrada do JI, antes de as crianças se dirigirem para a o interior da sala de atividades.

No decorrer da PP foram observados diversos momentos que evidenciaram o processo de adaptação de cada participante do estudo. Com estas observações também foi possível recolher dados com a intenção de responder à pergunta de partida e aos objetivos delineados. Depois de apresentada a problematização e os objetivos do estudo, será necessário fundamentar todas as opções metodológicas no tópico seguinte.

## 2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A palavra metodologia surge do grego e significa para além de, um discurso ou um estudo. Tem como finalidade estudar e avaliar os vários caminhos disponíveis, como também as suas utilizações. Este conceito interliga-se com o pensamento e prática exercida na abordagem da realidade, incluindo procedimentos que contribuem para a aquisição do conhecimento (Vilelas, 2017).

De acordo com Postic (1990), a investigação deverá reger-se por regras e ter uma linguagem específica. Além disso, deve-se tratar de fixar um critério de ocorrência do fenómeno a observar, utilizando um quadro de referências. Completando esta ideia, Vilelas (2017) menciona que a investigação é vista como uma atividade básica da ciência, onde se procura questionar e analisar a realidade. O autor refere que é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza perante a realidade do mundo. Para corroborar com estas ideias, Coutinho (2013) refere que a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. A investigação possibilita reflexão, problematização sobre o que acontece na prática, debates e a construção de ideias inovadoras.

O presente estudo foi realizado na terceira e última PP, no contexto de JI, situado na periferia da cidade. Podemos considerar que o estudo se insere no paradigma qualitativo,

dado que está assente na observação para que fosse possível a compreensão das diferentes formas de adaptação das crianças ao JI (Carmo & Ferreira, 2008). De acordo com Carmo e Ferreira (2008) o método qualitativo apresenta três características, é indutivo, holístico e naturalista. Trata-se de um método indutivo porque os investigadores analisam a informação de uma forma indutiva, desenvolvendo conceitos. Acabam por chegar à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Holístico porque é um método que tem em consideração a realidade, estudando o passado e o presente. Para finalizar, naturalista, porque integra os sujeitos da investigação de uma forma natural (Carmo & Ferreira, 2008). Isto é, os investigadores “procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram” (Carmo & Ferreira, 2008, p.197).

Os autores, Sousa e Baptista (2011) salientam que a investigação qualitativa está assente na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. A investigação é descritiva e indutiva e o investigador em vez de recolher os dados para comprovar teorias, desenvolve conceitos a partir dos padrões encontrados nos dados. Partilhando da mesma ideia, Carmo e Ferreira (2008, p.198) referem que os “investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrer” acrescentado que a investigação qualitativa, é descritiva”.

Relativamente ao método de investigação, esteve assente um grupo de crianças em específico, sendo considerado um estudo de caso. Segundo Léssard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), o estudo de caso interliga-se ao fenómeno no seu contexto real, ou seja, o investigador, quando observa o objeto em estudo, reúne informações detalhadas com o objetivo de abranger os aspetos da realidade em estudo, podendo recorrer a técnicas de recolha de informação, por exemplo, a entrevista. Considera-se a metodologia como descritiva visto que advém de observações ao longo do dia, das crianças que se encontravam em adaptação, como também da análise das entrevistas efetuadas à educadora e aos encarregados de educação das crianças que participaram no estudo. Segundo Carmo e Ferreira (2008, p.231) “esta área de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. (...) Os procedimentos de administração, assim como de análise dos dados recolhidos, deverão ser cuidadosamente planeados.”

## 2.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

As técnicas de recolha de dados utilizadas assentaram na observação participante e na entrevista. Por outro lado, os instrumentos empregues foram o diário de bordo e o guião de entrevista.

De acordo com Bechker (1972) citado por Ferreira, Torrecilha e Machado (2012), a observação é vista como uma solução para o estudo de fenómenos complexos, podendo ser usada para se realizar análises descritivas como exploratórias. Tem como finalidade inferir acerca de um fenómeno que nos leva a certas regularidades, que podem ser consideradas generalizações. Segundo (Freire, 2018) ser observador não é tão simples quanto parece, isto porque um bom observador assinala objetivos claros, concisos e definidos. Partilhando da mesma opinião, (Queroz e Stutz, 2016) afirmam que todas as observações deverão ser levadas a sério, para não cairmos no risco do senso comum, pois poderá influenciar os resultados que advêm dessa observação.

Relativamente à observação participante, esta está inserida “numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação”, (Pawlowski et al. 2016) citado por Mónico et al. (2017, p.724).

Todas estas observações, tiveram como recurso o diário de bordo, onde foram feitos registos de todos os momentos que se consideravam importantes acerca do processo de adaptação de determinada criança. Segundo Alves (2001, p.224) “o diário pode ser considerado como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo”. O autor acrescenta que, “todavia, interessará situar o diário, antes de mais, no conjunto de instrumentos de recolha de dados biográficos, também designados por documentos pessoais, para lhe conferirmos o seu verdadeiro sentido e abrangência” (Alves, 2001, p. 223).

Segundo Bogdan e Biklen (1994)

a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Para completar a minha investigação, foram realizadas entrevistas aos encarregados de educação e à educadora. Assim, foi enviado um pedido de colaboração para a entrevista (Anexo VI). As tipologias das entrevistas foram estruturadas, isto é, através de um guião previamente estruturado, colocaram-se questões claras e diretas, para que o entrevistado tivesse a liberdade de dar a sua genuína opinião. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006) a entrevista é uma técnica de recolha de dados. É uma forma racional de conduta previamente estabelecida, de forma a encaminhar um conteúdo sistemático de conhecimento, o mais completo possível, com o mínimo de esforço de tempo.

Para tratamento dos dados recolhidos nas observações e na entrevista optei pela análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O objetivo desta análise é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção das mensagens. Flick (2009) menciona que este procedimento é dos mais utilizados para analisar o material textual. Huberman e Miles (1991), citados por Sousa (2009) referem que existem vantagens e desvantagens. As vantagens provêm das inferências, explicações e interpretações baseadas em procedimentos, sendo que estes, respeitam a particularidade de cada situação e o contexto em que se enquadra. Como desvantagem, os autores referem os “significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar.” (Huberman e Miles, 1991, citados por Sousa, 2009, p.266)

## 2.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo realizou-se com seis crianças (três meninos e três meninas) entre os 3-4 anos de idade, de uma instituição pública, na PP no contexto de JI II. Além destes participantes, contamos com a participação dos respetivos pais das crianças e da educadora do grupo, que assumiram um papel fundamental no que concerne à participação na entrevista, bem como a recolha de dados para a investigação. Os critérios de seleção estiveram interligados com

os objetivos do meu estudo, visto que se pretendia fazer a comparação relativamente à adaptação ao JI das crianças que estavam a frequentar pela primeira vez aquela instituição.

Para dar a conhecer um pouco de cada criança e para identificar o contexto que havia frequentado anteriormente, construiu-se uma tabela que segue abaixo, com alguma informação considerada pertinente.

**Quadro 1 – Caraterização das crianças**

<b>Nomes (fictícios)</b>	<b>Caraterísticas principais das crianças</b>
<b>Carlos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 anos e vem de Casa;</li> <li>- Nacionalidade Portuguesa;</li> <li>- Tímido e envergonhado;</li> <li>- Gosta de brincar sozinho na área da garagem.</li> </ul>
<b>Miguel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 anos e vem de Casa;</li> <li>- Nacionalidade Portuguesa;</li> <li>- Envergonhado e tímido;</li> <li>- Gosta de brincar com uma criança em especial, partilhando apenas os carros com esse par.</li> </ul>
<b>Andreia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 anos e vem de Creche;</li> <li>- Nacionalidade Portuguesa;</li> <li>-Tímida, mas participa em todas as atividades de livre vontade;</li> <li>- Sem dialogar com nenhuma criança, participa em brincadeiras e gosta de brincar na área da casinha, onde interpreta quase sempre o papel de filha.</li> </ul>
<b>João</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 anos e vem de Creche;</li> <li>- Nacionalidade Brasileira;</li> <li>- Alegre e participativo. Gosta de dar a sua opinião;</li> <li>- Brinca livremente com todas as crianças, no entanto, revela ter preferência por uma criança.</li> </ul>
<b>Fabiana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 anos e vem de Casa,</li> <li>- Nacionalidade Brasileira;</li> <li>- Participativa. Gosta de ter o encargo de chefe do dia;</li> <li>- Brinca com todas as crianças. Gosta de especialmente da área da casinha, onde costuma fazer o papel de mãe.</li> </ul>
<b>Iara</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 anos e vem de Casa;</li> <li>- Nacionalidade Brasileira;</li> <li>- Gosta de dar a sua opinião relativamente a diversos assuntos, respeitando a vez de todos os seus pares;</li> <li>- Gosta de brincar em todas as áreas e integra-se bem com qualquer criança.</li> </ul>

O grupo de crianças apresentava-se como heterogéneo a nível social, cognitivo e motor. Três crianças não apresentavam quaisquer problemas a nível motor, cognitivo e social, enquanto as outras três demonstram algumas dificuldades. As crianças demonstravam heterogeneidade visto que umas têm mais facilidade de expressão verbal do que as outras. Além disso, apenas três crianças demonstravam comportamentos de sociabilidade, enquanto as outras, ainda revelavam alguma dificuldade em socializar com o resto dos seus pares.

Relativamente ao domínio social e afetivo, as crianças Carlos, Miguel e Andreia distanciavam-se das outras crianças nos vários momentos do dia, não encarando o adulto nos olhos e recusando a brincadeira ou o contato com os seus pares. As crianças João, Fabiana e Iara eram crianças extremamente carinhosas e afetivas, que se relacionavam com todos os seus pares. A maior parte deles, respeitavam o espaço dos seus pares, apesar de manterem alguma distância, partilhavam os seus brinquedos. O António revelava dificuldades de sociabilidade conjugando com algumas atitudes de egocentrismo, nomeadamente no momento de partilhar um brinquedo com um dos seus pares. A maior parte das vezes, acabava por brincar sozinho, isolando-se num canto. No entanto, nas últimas observações, o António começava a interagir de forma gradual e espontânea com um colega.

Em relação ao domínio cognitivo, a Fabiana, a Iara e o João revelavam ter o conhecimento de várias palavras conseguindo comunicar com alguma facilidade com um adulto e até mesmo com os seus pares. Eram crianças que expressavam as suas opiniões de uma maneira explícita e direta. Estas crianças reconheciam a inicial do seu nome e por vezes realizavam rimas, todas elas apresentavam a capacidade de realizar a divisão silábica acompanhando com palmas, com muito entusiasmo. O António não realizava diálogos com os adultos nem com os seus pares. No entanto, os encarregados de educação afirmavam que em casa, a criança falava constantemente sobre o que sentia/pensava.

Relativamente ao domínio motor, as crianças iam aperfeiçoando as suas capacidades motoras finas, nomeadamente o agarrar material de escrita. O João demonstrava um desenvolvimento superior à sua faixa etária, sendo que saltava com um pé e com os dois com muita facilidade, revelando alguma destreza em realizar circuitos.

As crianças João, Fabiana, Iara, António, Carlos e Andreia foram denominadas desta forma para se garantir a proteção da sua verdadeira identidade. Sendo assim, foi realizado um pedido de autorização aos encarregados de educação para integrarem o estudo para que fosse possível a observação dos seus educandos (Anexo IX).

### 3. PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Para realizar o ensaio investigativo, comecei por observar aspetos relacionados com a problemática que pretendia investigar no contexto em que estava inserida, para a definir com mais clareza e de forma mais adequada ao contexto. Posteriormente, defini a questão de partida e os respetivos objetivos. Em seguida, defini a metodologia de investigação, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados. Para finalizar, recolhi, organizei e analisei os dados que eram fundamentais para o estudo do tema e discuti os resultados.

O ensaio investigativo começou pela observação dos comportamentos das crianças e das suas figuras de referência face ao processo de adaptação. As entrevistas à educadora de infância e aos encarregados de educação foram realizadas antes de finalizar minha prática neste contexto. Foi possível recolher mais informações acerca das suas opiniões face a este momento. Enviei para todos os encarregados de educação uma solicitação para a realização da entrevista. No entanto, de seis pais apenas quatro se disponibilizaram para realizar a entrevista. A entrevista à educadora de infância foi realizada na sala de atividades e a dos encarregados numa sala polivalente, de forma individual (Anexo X). Para finalizar, procedeu-se à transcrição e à análise de conteúdo das entrevistas e do diário de bordo.

A entrevista à educadora teve como objetivo: i) Identificar saberes e competências adquiridos pelo sujeito no processo de adaptação; ii) Saber como lidam com as diferentes reações das crianças no momento de acolhimento; iii) Saber as diferentes estratégias que utiliza no processo de adaptação. A entrevista para os encarregados de educação centrou-se em quatro objetivos específicos: i) Conhecer o ambiente familiar e/ou percurso educativo da criança; ii) Conhecer a opinião dos pais acerca do processo de adaptação ao JI; iii) Saber como as crianças reagem ao processo de adaptação ao JI na visão dos seus encarregados de educação; iv) Conhecer as estratégias utilizadas pelos encarregados de educação no

processo de adaptação da criança ao JI. Posteriormente a estes objetivos, foi realizado um guião de entrevista para a educadora de infância e outro para os encarregados de educação (Anexo VII e VIII). Nestes foram colocados os objetivos a alcançar, bem como as questões a realizar ao entrevistado, de acordo com uma ordem de ideias previamente estipulada.

O guião da entrevista foi organizado em blocos. Para a educadora, dividiu-se em seis blocos (A-F), sendo eles: A) Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a; B) Formação de grupos no Jardim de Infância; C) O início de ano letivo e a adaptação das crianças ao JI; D) Dificuldades no processo de adaptação das crianças ao JI; E) Estratégias do educador de infância para facilitar a adaptação das crianças ao JI; F) Constrangimentos.

Para os encarregados de educação, dividi em quatro blocos (A-D), sendo eles: A) Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a; B) Informações sobre a criança; C) Opinião/visão dos pais; D) Estratégias utilizadas.

Nos tópicos seguintes, serão apresentados e analisados os dados e discutidos os resultados.

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo será dedicado à apresentação e análise de dados. Os dados foram recolhidos de duas formas, através do diário de bordo e das entrevistas. Os registos feitos no diário de bordo foram transcritos e organizados em grelhas de observação e de análise, originando uma grelha para cada momento de observação. A partir destes registos foram realizadas fichas de observação, enumeradas de 1 a 20 e identificadas com o nome de cada criança, a data e a hora do momento observado, o contexto da observação, a descrição objetiva da situação e a observação em análise (Anexo XI). As entrevistas foram realizadas, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo.

O conteúdo deste ponto evidencia as ideias mais relevantes que foram observadas em contexto, bem como as opiniões referidas pelos entrevistados. Durante a realização deste ensaio investigativo foi deveras importante a observação e, posteriormente, a realização dos registos nas grelhas de observação. Senti que me ajudou a organizar e compreender as estratégias facilitadoras do processo de adaptação que a educadora adotava diariamente. Além da observação, a entrevista também foi essencial para compreender o olhar dos encarregados de educação perante este assunto. Sendo assim, começaremos por analisar a opinião da educadora face ao processo de adaptação, bem como as estratégias que esta utiliza.

### *1.1. A ADAPTAÇÃO AO JI: OLHAR DA EDUCADORA*

#### **1.1.1. Adaptação das crianças a um novo contexto de Jardim de Infância**

Na Entrevista (Anexo IX), a educadora referiu que, naquele grupo, existiam crianças que tinham frequentado anteriormente vários contextos. Nomeadamente Ama, Casa, Creche ou outro JI. A educadora acrescenta que, as crianças que provêm de Creches, estão mais habituadas a lidar com outras crianças. Por outro lado, as crianças que vêm de Casa têm normalmente maior dificuldade na relação com os pares. A opinião da educadora vai ao encontro das ideias de Bowlby (1969), referindo que a capacidade que a criança tem para

estabelecer laços emocionais é determinante para o seu desenvolvimento e funcionamento psicológico.

Outra preocupação com que a educadora se deparava consistia no facto de as crianças que provinham de Casa não estarem tão sensibilizadas para a rotina diária em contexto educativo. A educadora referiu que “as crianças mais velhas ajudam as crianças que estão a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez e isso ajuda muito o processo de adaptação”. Este pensamento vai ao encontro do que afirmam Silva et. al. (2016), quando referem a responsabilidade que pode ser atribuída à criança mais velha sobre a mais nova, podendo esta estratégia ser utilizada como facilitadora do processo de adaptação da criança.

### 1.1.2. Estratégias utilizadas na adaptação das crianças

A partir das fichas de observação, foi possível verificar as estratégias que a educadora usava para facilitar o processo de adaptação. Como por exemplo: i) Agachamento para estar à altura da criança; ii) Interação entre pares; iii) Permissão do objeto transicional; iv) Diálogo educadora-criança; v) Diálogo educadora-encarregado de educação; vi) Cantar canções. Assim sendo, os dados observados sobre as estratégias utilizadas pela educadora de infância suprarreferidos foram quantificados e organizados no Quadro 2. Cada evidência é acompanhada pelo número da ficha de observação que lhe corresponde, apresentada como “F”.

**Quadro 2 - Análise das fichas de observação referentes às estratégias adotadas pela educadora**

<b>Categoria</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total de evidências</b>
Agachamento para estar à altura da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A educadora baixa-se ao nível da criança e encaminha-a até à porta da sala de atividades.” (F1)</li> <li>• “A educadora colocou-se ao nível da criança e disse-lhe que estava tudo bem.” (F2)</li> <li>• “A educadora agachou-se.” (F5)</li> <li>• “A educadora agacha-se” (F9)</li> <li>• “A educadora agacha-se a altura dele” (F19)</li> <li>• “A educadora agacha-se.” (F20)</li> </ul>	6
Interação entre pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A educadora dá-lhe os bons dias e pede para que ela se sente junto dos seus pares” (F3)</li> <li>• “A educadora começa a pedir aos amigos para lhe dizerem bom dia e encaminha a criança até ao seu lugar no tapete.” (F1)</li> <li>• “A educadora chegou-se perto dela e sorriu para ela, perguntou-lhe se gostava de ir brincar com um amigo dentro da sala.” (F6)</li> </ul>	6

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A educadora senta-a perto das outras crianças.” (F10)</li> <li>• “A educadora agarra na criança e pede-lhe para se sentar junto dos seus pares, ela senta-se e sorri para o par ao seu lado.” (F12)</li> <li>• “Pede para que a criança abrace o seu par.” (F19)</li> </ul>	
Permissão do objeto transacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A criança agarra no peluche e dirige-se para a área da biblioteca.” (F17)</li> </ul>	1
Diálogo educadora-criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Olhou a criança nos olhos e deu-lhe um abraço, dizendo que ia ficar tudo bem.” (F5)</li> <li>• “A educadora dialoga com ele dizendo “Tem de ser. Vai correr tudo bem”.” (F8)</li> <li>• “Diz à criança que os outros meninos gostavam de brincar com ele e encaminha-o.” (F9)</li> <li>• “Acaricia-lhe as costas dizendo que vai ficar tudo bem.” (F10)</li> <li>• “A criança para de chorar quando a educadora começa a interagir com ela.” (F11)</li> <li>• “A criança chora ainda mais e só acalma quando a educadora dialoga com ela acerca da importância de comer sopa.” (F13)</li> <li>• “A educadora junta-se a ela, dizendo que está tudo bem.” (F14)</li> <li>• “Depois da educadora lhe explicar que é para o bem de todos, acaba por acalmar.” (F15)</li> <li>• “A educadora intervêm dizendo que é necessário ouvir a opinião dos outros, que por vezes não é igual à nossa.” (F16)</li> <li>• “A educadora fala com a criança,” (F18)</li> <li>• “E refere que é preciso que sejamos amigos de todos.” (F19)</li> </ul>	11
Diálogo educadora-encarregado de educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O pai começou a dialogar com a educadora, dizendo que o Miguel não tinha passado bem a noite, por isso poderia estar mais agitado durante o dia, a educadora agradeceu pela informação e disse que iria estar atenta.” (F7)</li> </ul>	1
Cantar canções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A criança continuava a chorar até que a educadora começou a cantar uma canção que era do agrado da criança.” (F4)</li> <li>• “Diz-lhe para ir com ela cantar a canção do bom dia.” (F20)</li> </ul>	2
<b>Total</b>		26

Perante a observação e análise do Quadro 2 é possível verificar que, de acordo com os momentos observados, registámos um total de 26 evidências e 6 estratégias desenvolvidas pela educadora. A estratégia mais evidente realizada pela educadora foi o diálogo com a criança, com um total de 11 evidências. As duas estratégias menos utilizadas pela educadora foram o diálogo com o encarregado de educação e a permissão do objeto transicional.

Ainda relativamente às estratégias utilizadas pela educadora para facilitar o processo de adaptação das crianças ao JI, esta enumera “O diálogo, as canções, lengalengas, histórias curtas, fantoches, haver um fantoche que chama as crianças para as rotinas. Atividades muito simples de expressão motora, canções de roda. Envolvem o grupo todo e acabam por

ser atividades muito simples”. Esta ideia vai ao encontro do que está referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*, referindo que o facto de se relacionar com as crianças de uma forma próxima e afetiva, transmite segurança e acaba por promover a sua autonomia.

Na entrevista, a educadora dá especial importância à ligação constante com os pais, mencionando que

Os pais têm um papel fundamental, ao contrário do que eles pensam, e isso é um trabalho que tem de ser feito com eles. Todas as ansiedades que os pais tenham, transmitem isso à criança. É importante que os pais sintam confiança em nós e na nossa palavra. Caso a criança não esteja confortável ao longo do dia, também devemos conversar com os pais e encontrar estratégias (Entrevista à Educadora – 10 de dezembro de 2019).

Por vezes, para amenizar a situação, os pais e a educadora de infância dão autorização que a criança traga um peluche, fazendo-a sentir-se mais confortável e segura.

## *1.2. A ADAPTAÇÃO AO JI: OLHAR DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO*

### **1.2.1. Estratégias utilizadas na adaptação das crianças**

Como já referido anteriormente, foi realizada uma entrevista aos encarregados de educação para melhor entender as estratégias que cada família utilizou para facilitar o processo de adaptação da criança (Anexo XII, XIII, XIV, XV). Neste ensaio investigativo, participaram apenas quatro pais. Posto isto, não foram recolhidos dados junto dos pais do Carlos e da Iara. Após a análise de conteúdo das entrevistas foi possível verificar que as estratégias utilizadas, entre os encarregados de educação, eram semelhantes. As estratégias relatadas foram: i) Diálogo antecipado com a criança; ii) Apresentação da instituição antecipadamente; iii) A criança levar o objeto de transição; iv) Diálogo constante com a educadora; v) Entrar no JI com um amigo. De forma a organizar os dados recolhidos nas entrevistas foi realizado o Quadro 3.

**Quadro 3 - Análise de entrevista aos encarregados de educação**

<b>Estratégias</b>	<b>Suporte teórico</b>	<b>Evidências</b>
Diálogo antecipado com a criança	Conforme Silva et al.(2016) a criança necessita de se sentir suportada e deverá ser realizado um diálogo antecipado acerca do que irá acontecer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim, tive uma conversa prévia com ela. Em que ela iria deixar a Creche onde estava e que ia para um novo. Sempre numa perspectiva de crescimento.” (Mãe da Andreia)</li> <li>• “Sim, conversei com ela.” (Mãe da Fabiana)</li> <li>• “Uma conversa prévia, utilizámos sempre as palavras corretas sem usar diminutivos.” (Pai do Miguel)</li> <li>• “O diálogo constante também foi algo trabalhado.” (Encarregados de educação do João)</li> </ul>
Apresentação da instituição antecipadamente	A família poderá usar como estratégia visitas semanais ou até mesmo diárias antes da entrada das crianças no contexto educativo, para que tanto as crianças como os pais se familiarizem com o ambiente e com as pessoas (Fabian & Dunlop, 2007).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela compreendeu bem e até foi fácil porque este JI era o mesmo em que a irmã frequentava. Portanto, ela já estava familiarizada com o espaço e com as pessoas.” (Mãe da Andreia)</li> <li>• “Eu trouxe ela na porta do jardim para ela ver as crianças a brincar.” (Mãe da Fabiana)</li> </ul>
A criança levar o objeto de transição	Deixar com que as crianças possam levar para a instituição objetos familiares, como por exemplo, um brinquedo proveniente de casa. (Silva et al, 2016).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “No primeiro dia, trouxe um bonequinho dela.” (Mãe da Andreia)</li> <li>• “Continua a trazer, os carros.” (Pai do Miguel)</li> </ul>
Diálogo constante com a educadora	Pretende-se que exista uma ligação direta entre o educador e a família, para que ambos possam trabalhar positivamente no processo de desenvolvimento da criança. (Silva et al, 2016).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A confiança que eu depusitei na educadora e ela observava e escutava as nossas conversas também ajudou muito.” (Mãe da Fabiana)</li> <li>• “Sim, tem acontecido muito. Nós temos falado.” (Pai do Miguel)</li> <li>• “Estamos sempre a conversar com a educadora.” (Encarregados de educação do João)</li> </ul>
Entrar no JI com um amigo	Os pais também poderão integrar o seu filho juntamente com um amigo para que seja mais simples e natural o processo de adaptação (Fabian & Dunlop, 2007).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “E o facto de ela ter o amigo Miguel como amigo, ajudou muito na adaptação.” (Mãe da Fabiana)</li> <li>• O facto de ele ter aqui uma amiga muito próxima e estarmos sempre a dizer-lhe isso facilitou bastante. (Encarregados de educação do João)</li> </ul>

Após a análise da entrevista aos encarregados de educação pode-se concluir que a maior parte dos encarregados de educação valorizaram o diálogo antecipado com a criança e o diálogo constante com a educadora. Ainda assim, durante a entrevista, os encarregados de educação referiram a importância de existir uma ligação aberta com a criança e com a

educadora, com o objetivo de passar para a criança um sentimento de confiança e de bem-estar, facilitando o processo de adaptação ao JI.

Relativamente aos dados dos encarregados de educação foi visível que todos eles dialogaram com as suas crianças, nomeando esta estratégia como uma das mais valorizadas no processo de adaptação ao JI. Apenas dois encarregados de educação apresentaram a instituição, antecipadamente, às crianças. No entanto, os que o fizeram revelaram que é extremamente importante que as crianças, antes de ingressarem no JI, se familiarizem com o espaço e com as pessoas. Fabian e Dunlop (2007) referem que a família deverá apresentar a instituição antecipadamente, para que a criança comece a familiarizar-se com tudo o que a envolve. Os encarregados de educação referem que utilizaram esta estratégia e que foi benéfica. O facto da criança entrar no JI com um amigo próximo ou conhecido, segundo dois encarregados de educação, também foi importante, facilitando o dia-a-dia de ambas na instituição. Silva et al. (2016) confirmam esta ideia ao referirem que é uma estratégia que poderá ser utilizada para facilitar o processo de adaptação.

Após a análise das entrevistas é possível constatar que a maior parte dos encarregados de educação consideram de extrema importância o diálogo constante com a educadora de infância, referindo que o diálogo é a base de todo o processo.

No que toca aos objetos de transição, apenas dois encarregados de educação referiram que os seus educandos necessitaram de o levar para o JI. Silva et al. (2016) referem que a família e a educadora devem deixar que as crianças possam levar para instituição objetos familiares, como por exemplo, um brinquedo de casa. A criança identifica-se com os objetos e sente-se mais segura. Tanto a educadora como os encarregados de educação adotaram esta estratégia para facilitar a adaptação da criança ao novo contexto. Segundo Hohman e Weikart (2011) algumas crianças sofrem de ansiedade durante o processo de adaptação e, como tal, é aconselhável que se autorizem os objetos de transição para o JI.

Para finalizar, apenas dois encarregados de educação usaram como estratégia a entrada da criança no JI com um amigo.

### 1.3. A ADAPTAÇÃO AO JI: OLHAR GLOBAL SOBRE OS DADOS

Para finalizar, de forma a reunir os dados relativamente às fichas de observação e à análise das entrevistas, foi realizado o Quadro 4 com todos os dados.

**Quadro 4 - Agrupamento dos dados**

	<b>Categoria</b>	<b>Fabiana</b>	<b>Miguel</b>	<b>Andreia</b>	<b>João</b>	<b>Carlos</b>	<b>Iara</b>	<b>Total</b>
Educadora	Agachamento para estar à altura da criança	2	2	—	—	2	—	6
	Interação entre pares	1	—	3	—	1	1	6
	Permissão do objeto transacional	1	—	—	—	—	—	1
	Diálogo educadora-criança	—	2	3	1	3	2	11
	Diálogo educadora-encarregado de educação	—	1	—	—	—	—	1
	Cantar músicas	—	1	—	—	1	—	2
Encarregados de educação	Diálogo antecipado com a criança	1	1	1	1	—	—	4
	Apresentação da instituição antecipadamente	1	—	1	—	—	—	2
	A criança utilizar o objeto de transição	—	1	1	—	—	—	2
	Diálogo constante com a educadora	1	1	—	1	—	—	3
	Entrar no JI com um amigo	1	—	—	1	—	—	2

Analisando o Quadro 4 é possível verificar quantas vezes é que a educadora utilizou certas estratégias com uma criança em específico. A estratégia de agachamento para estar à altura da criança foi evidenciada apenas com a Fabiana, com o Miguel e com o Carlos, tendo duas evidências cada um. Uma das estratégias mais evidentes realizadas pela educadora, centra-se no agachamento para estar à altura das crianças. O agachamento direciona-se para a

escuta ativa como estratégia facilitadora do processo de adaptação. O facto da criança se sentir ouvida e valorizada, quando a educadora se coloca à altura dela, desencadeia nesta confiança e otimismo perante este processo. (Oliveira-Formosinho 2013). Para corroborar com estas ideias, Freinet (1973) refere que é de extrema importância dar valor às opiniões e ideias da criança, surgindo assim, um clima de cooperação e de valores mútuos.

A interação entre pares foi utilizada com todas as crianças, exceto com o Miguel e com o João. Conforme Silva et al. (2016) a criança só se desenvolve em interação com os outros, em que esta desempenha um papel dinâmico. Ao interagir com outras crianças, o processo de adaptação será mais positivo. A educadora utiliza como estratégia a interação entre pares, para que a criança comece a construir relações e a adaptar-se ao meio. A permissão do objeto transicional foi uma estratégia aplicada apenas uma vez com a criança Fabiana. O diálogo entre a educadora e a criança foi realizado com todas as crianças, exceto com a Fabiana, tendo sido mais evidente com a Andreia e com o Carlos. O diálogo entre a educadora e o Encarregado de Educação foi realizado apenas uma vez com o Miguel.

A outra estratégia realizada foram as canções, que foi observada com o Miguel e com o Carlos. Conforme Sousa (2003) a música suscita prazer e poderá modificar certos estados emocionais e conseqüentemente permitir a expressão de sentimentos. Para comprovar, a educadora utiliza como estratégia canções que as crianças conheciam e gostavam.

## *CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO*

Finalizado o ensaio investigativo apresentam-se as considerações finais, as limitações face a este percurso, fazendo uma breve reflexão acerca da problemática do estudo e sugestões para novas possibilidades de investigações.

Com os dados obtidos no estudo, que visam identificar as estratégias facilitadoras do processo de adaptação utilizadas pela educadora e pelos encarregados de educação, foi possível constatar que cada criança é única e tem direito à sua individualidade e, por esse mesmo motivo, as estratégias devem ser adaptadas a cada uma. Ou seja, apesar de as estratégias utilizadas tanto pela educadora como pelos encarregados de educação terem funcionado com estas crianças, podem não resultar com outras. A forma como as crianças reagem ao processo de adaptação varia de criança para criança. Deste modo, é importante ter em conta as suas vivências, os seus valores, as suas etnias, a sua ligação com a família e o contexto em que vivem.

Relativamente às crianças que vinham de casa antes de começar a frequentar o novo contexto educativo, o Miguel, a Fabiana e a Iara, é possível inferir que, no início do ano letivo, as crianças demonstraram reagir menos bem ao processo de adaptação do que as crianças que haviam frequentado anteriormente Creches ou outros JI. No entanto, com o decorrer do tempo, o comportamento das crianças foi sendo cada vez mais semelhante.

Assim, os resultados encontrados, permitem-nos conhecer as estratégias facilitadoras do processo de adaptação utilizadas pela educadora e pelos encarregados de educação. Sabe-se que o processo de adaptação nem sempre é fácil e poderá ser doloroso, pois para alguns encarregados de educação, nomeadamente da Fabiana e do Miguel, foi a primeira vez em que se depararam com a separação. Alguns encarregados de educação no decorrer do ano letivo, realizaram conversas informais com a educadora referindo, que esta nova adaptação fez com que deixassem de comer e não dormissem durante a noite. Segundo Portugal (1998) são comportamentos “naturais” no que concerne à adaptação da criança a um novo contexto.

As estratégias utilizadas, tanto pelos encarregados de educação, como pela educadora, foram bastante semelhantes, na medida em que ambos privilegiam o diálogo com a criança. De acordo com Silva et. al. (2016), neste momento em específico, é importante que se tenha um diálogo com a criança e que se transmita uma visão positiva acerca deste novo processo.

Além disso, como já foi mencionado, o diálogo entre a educadora e os encarregados de educação é referido nas duas tabelas, embora nas fichas de observação só se tenha registado uma evidência, após o tempo letivo. A educadora costumava reunir com os encarregados de educação, de forma individual, para falarem acerca de aspetos relacionados para o seu educando. Brazelton & Sparrow (2003) mencionam que o facto dos pais se envolverem na educação dos filhos e estarem em contato constante com a educadora, faz com que tenham menos problemas de comportamento. Para Hohmann e Weikart (2011) o educador e os encarregados de educação devem trabalhar em equipa, apoiando-se, sempre, num clima de ajuda e respeito.

Neste ensaio investigativo, conclui-se que embora o processo de adaptação seja doloroso, em certos momentos, para algumas crianças, o trabalho em equipa entre a educadora e os encarregados de educação deverá ser a base de todo este trajeto. É visível também, que a educadora utilizava estratégias diferenciadas para cada criança, consoante os seus interesses e a sua maneira de ser. A opinião da educadora bem como dos encarregados de educação foi extremamente importante, no entanto, realizando as entrevistas aos pais, pude fazer a ligação com alguns comportamentos que as crianças demonstravam ter e com as estratégias (ou não) que os pais utilizaram no processo de adaptação.

Este ensaio investigativo, proporcionou-me aprendizagens extremamente importantes, nomeadamente, formas de intervenção que poderão ser realizadas durante o processo de adaptação das crianças, que certamente serão uteis para o meu futuro enquanto educadora. Também reconheço que é importante ter, sempre em conta, a individualidade de cada criança.

Uma das maiores limitações encontradas durante a realização deste estudo prendeu-se com a inexperiência enquanto investigadora, visto que dificultou o processo de recolha de dados.

Outra dificuldade sentida com a análise dos dados e a devida organização da informação. Como existia muita informação, surgiu a dificuldade de organização e de definição das categorias específicas. Por outro lado, o facto de as crianças que participaram no estudo faltarem muitas vezes ao JI, fez com que não conseguisse acompanhar devidamente o seu processo de adaptação. Também o facto de dois encarregados de educação não se mostrarem disponíveis para a realização da entrevista, fez com que não conseguisse recolher todos os dados de todas as crianças, como era pretendido.

O processo de adaptação das crianças ao JI poderá ser um assunto delicado tanto para as crianças como para os encarregados de educação. Para tal, sugere-se uma continuação mais aprofundada do estudo, mas que se poderá prolongar até ao início do 1.º Ciclo do ensino Básico, com o mesmo grupo de crianças. Assim, o objetivo centra-se em verificar se as estratégias utilizadas tanto pela educadora como pelos encarregados de educação, modificaram o comportamento das crianças face a um novo processo de adaptação. Neste caso, o primeiro ano de escolaridade.

## CONCLUSÃO

A realização deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, possibilitou que refletisse acerca de todo o meu percurso realizado nas três PP: Creche, JI I e JI II. No decorrer do meu processo de formação, as pesquisas teóricas foram extremamente gratificantes e essenciais para que fosse possível desenvolver as PP do Mestrado em Educação Pré-Escolar de forma segura e fundamentada. Além disso, sinto que a prática também me beneficiou em diversos aspetos pelo facto de ter experienciado as duas valências (creche e JI), ambas distintas, mas ricas em múltiplas aprendizagens. Estas dimensões deram-me a oportunidade de experienciar, refletir e desenvolver as bases necessárias para que possa ser bem-sucedida futuramente, embora considere que irei continuar a aprender ao longo da vida.

O meu percurso em Creche foi iniciado com alguns receios e dúvidas, visto que não sabia como deveria ser a minha postura com crianças tão pequenas. Recordo-me que hesitava um pouco quando estava à frente do grupo, sem saber como proceder. Questionava-me se as crianças estavam a desfrutar do momento e se estavam realmente a desenvolver competências. Ao longo do tempo, as incertezas tornaram-se em certezas e a afinidade com o grupo de crianças tornou-se um aspeto fundamental para que a minha PP levasse um rumo positivo. A ligação com o grupo tornou-se a base para o sucesso, e as atividades já eram mais fluidas, indo sempre ao encontro do que as crianças pediam/mostravam interesse.

Relativamente ao meu percurso no JI I, posso afirmar que foi uma surpresa, dado que seria a primeira vez que estaria em contato com um grupo de crianças pertencente àquela faixa etária. Após ter vindo de Creche, notava-se uma grande diferença no desenvolvimento e aprendizagem relativamente às crianças que frequentavam o jardim de infância. Nesta valência, as crianças fazem notar as suas opiniões e decisões de uma forma mais crítica, e o meu receio era não estar à altura dos seus interesses e necessidades. No entanto, logo no primeiro dia de intervenção, as crianças construíram uma ligação positiva, procuravam-me para brincar e para conversar. Esta valência deu-me a oportunidade de experienciar algo novo e de aprender e aprofundar os meus conhecimentos. O facto de se ter realizado um

projeto acabou por se tornar compensador tanto para mim como para as crianças, visto que se criaram vínculos e aprendizagens únicas e inesquecíveis.

O JI II foi bastante positivo, na medida em que já me encontrava mais confiante devido ao meu percurso anterior, tendo muita vontade em aprender coisas novas, visto que seria o meu último ano e conseqüentemente a minha última PP. Esta valência foi deveras gratificante, visto que me deparei com um grupo heterógeno, com etnias e com faixas etárias distintas. Quando conheci o grupo, fiquei receosa, questionando-me como seria possível arranjar atividades que conseguissem satisfazer todas as crianças. Seria um desafio, ao qual me propusera enfrentar.

Com o decorrer do tempo, foi notável a evolução do grupo de crianças demonstrando curiosidade e vontade de aprofundar inúmeros temas e descobrir novos problemas. Partindo de uma escuta ativa e constante das crianças, foi possível despoletar dois projetos em simultâneo, para que assim fosse possível responder às diferentes necessidades e interesses das crianças. Foi uma PP repleta de aprendizagens, de memórias e de conquistas.

Foi no JI II que realizei a minha investigação acerca das estratégias facilitadoras do processo de adaptação e foi das melhores experiências que tive durante todo o meu percurso, o facto de poder estar em contacto direto e sistemático com os encarregados de educação, foi muito gratificante e certamente será útil para o meu futuro enquanto educadora, quando me deparar com novos processos de adaptação. Neste contexto, aprendi o quanto é importante a relação e interação entre a educadora e os encarregados de educação e o quanto é fundamental a presença ativa das figuras de referência no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além disso, também foi extremamente importante, observar as diferentes estratégias realizadas tanto pela educadora como pelos pais, que certamente serão úteis futuramente.

A dimensão reflexiva foi essencial para este crescimento, na medida em que refleti acerca de todo o meu processo, colocando em evidência as minhas dificuldades, as minhas conquistas e aprendendo sempre mais acerca de todos os tópicos explorados. O facto de poder refletir acerca do que vivenciei, de arranjar estratégias e de solucionar problemas foi e será fundamental para o meu percurso. Na minha perspectiva, é deveras importante, o

questionamento e é bom aceitar que todos os dias, aprendemos alguma coisa nova e que não devemos tomar nada por sabido completamente.

Relativamente à dimensão investigativa foi extremamente importante, uma vez que me permitiu desenvolver competências investigativas e elucidou-me da importância da investigação, tanto na Educação Pré-Escolar como nas outras valências. Assim, a dimensão investigativa vai ao encontro da dimensão reflexiva, na medida em que nos leva a questionar, a arranjar objetivos e a investigar para que possamos melhorar sempre a nossa prática. Além disso, importa referir que este tipo de investigações são pensadas, essencialmente, para a melhoria do ambiente educativo e para o bem-estar das crianças para que se possam desenvolver e aprender de uma forma harmoniosa.

Todo este processo ajudou-me a crescer enquanto futura profissional. Todas as dificuldades e obstáculos que surgiram no meu percurso, fizeram-me evoluir e ver a EI com um outro olhar. O olhar da cumplicidade, do amor pela profissão, da brincadeira e da alegria que é partilhar os dias com as crianças.

A elaboração deste relatório fez-me questionar e ponderar acerca do meu papel no campo da educação. A reflexão e a investigação tornam-se essenciais durante o percurso do educador e é necessário que este observe o seu grupo de crianças e reflita acerca da sua posição, arranjando estratégias para melhorar a cada dia que passa. O processo de adaptação estará sempre presente no meu futuro enquanto educadora, e será sempre um novo desafio, pois cada criança apresenta a sua individualidade e reage a cada situação de uma forma distinta. Cabe-me a mim, enquanto futura educadora, e aos encarregados de educação, arranjar estratégias que se apliquem especificamente a cada criança e que possa haver sempre um trabalho colaborativo.

Em suma, levo comigo todas as vivências, aprendizagens e todas as crianças que conheci, bem como todos os adultos, como uma experiência única e incrível que me fez crescer tanto a nível profissional como a nível pessoal. Esta jornada deu-me a certeza que ser educadora de infância é um privilégio e fez-me acreditar que é possível realizar qualquer coisa, quando se tem amor no coração.

## BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, S., Blehar, C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Alves, F. (2013). *Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Educação Ciência e Tecnologia. 222-239. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>. Acesso a 9 de fevereiro de 2020.

Alpi, L., Benedetti S., Manferrari, M., Marchesi, F., Motta, M., Righi, F., Roda, A. & Vassuri, P. (2002). *Adaptación a la escuela infantil*. Madrid: Edizioni Junior.

Andrade, P., Lacerda, H., Dantas, J., Oliveira, A. (2016). *Percepção dos professores sobre a importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento infantil*. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em [https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA 5\\_ID56\\_21102016203050.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA 5_ID56_21102016203050.pdf)

Balaban, N. (1988). *O início da vida escolar da separação à independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bowlby, J. (1984). *Separação – Angústia e raiva*. Brasil: Martins fontes.

Brazelton, T. (1988). *Dar Atenção à Criança*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T. & Sparrow, J.D. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Editorial Presença

Brazelton, T. (2009). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença

Brzezinska, A., Czub, M. & Ozadowicz, N. (2020, março). *Adaptation of a three-year old child to preschool environment*. Edukacja: An interdisciplinary approach, 25-40.

- B-Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cavicchia, D. (2010). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Consultado a 15 de janeiro de 2019. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Leya.
- Coitinho, D., Brant, J., Albuquerque, Z. (2002). *Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento infantil*. Brasil: Ministério da Saúde.
- Cró, M., Pinho, A. (2012). Educação de Infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 205-215. Consultado em 21 de fevereiro de 2020. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/998>.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 30/08/01, D.R. n.º 201, I Série-A. Perfil geral de desempenho. <http://neebuminho.weebly.com> Consultado em 10 de março de 2020.
- Delmine, R., & Vermeulen, S. (1992). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Porto: Edições ASA
- Dias, I. (2014). *De bebé a criança: características e interações*. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 06, n.11, jan./jun, p: 158-172.
- Edwards C. et al. (eds.). (1999) *As cem Linguagens da criança – Abordagem a Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Estrela A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fabian, H., & Dunlop, W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation - Working Paper 42.

- Felipe, J. (2001). *O Desenvolvimento infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vigotsky, Wallon*. In C. Craidy & Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: p'ra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed (pp. 27-38).
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation - Working Paper 42.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fisher, J. (1996). *Starting from the Child*. Buckingham: Open University Press.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna (6ª série), pp. 13 – 33.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freinet, C. (1973) *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gersamia, I. & Imedadze, N. (2020, março). *Difficulties in social adaptation of a child to kindergarten: Research of factos*. Forum Pedagogiczne, 253-263.
- Goldschmied E. & Jackson S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Santana. Porto Alegre: Artmed.
- Golse, B. *O que temos aprendido com bebês*. In: Corrêa Filho, Laurista; Corrêa, Maria Elena Girade; França, Paulo Sérgio (Orgs.). *Novos olhares sobre a gestação e a criança até aos três anos*. Brasília: L.G.E, 2002. p. 116-134
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbrnkian.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Locke, J. (2012). *Alguns pensamentos sobre a educação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). *A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 186-193.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marinha, M. (1989). *A família na educação da criança*. Porto: Artipol.
- Miguéns, M., Porto, M., ..., Miranda, J., Almeida, A. (2004). *Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Mondin, C. (2005). *Interações afetivas na família e na pré-escola*. Lisboa: Estudos de Psicologia.

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, v. 3, 724-733.

Moreira, A. & Souza, T. (2016, maio). *Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia*. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, 229-237.

Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). *Articulação entre o jardim-de-infância e o 1.º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo)*. *Saber Educar*. Nº. 2. 31-41.

Oliveira-Formosinho et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora. 3ª Ed.

Oliveira-Formosinho, J., Costa, J. (2011). *Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?*. In Oliveira-Formosinho, J & Gambôa, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora. (p. 83-124);

Oliveira- Formosinho, J., Costa, J (2011). *Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?*. In Oliveira-Formosinho, J & Gambôa, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora. (p. 83-124);

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Ed.

Oliveira, Z., Ferreira, M., Mello, A. & Vitória, T. (2000). *Creches: Crianças, Faz de conta & cia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 8ª Ed.

Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora

Pires, A., Gordo, C., Lopes, A., Dias, I., Kowalski, I., Carvalho, I., Gil, I., Sousa, M., Charters, M., Cruz., O., Almeida, R., Folgado, T. (2008). *Sabe o que é a Educação Pré-Escolar?*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

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

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Postic, M. & De Ketele, J. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Queroz, J. & Stutz, L. (2016, Abril 6). *A importância da observação de aulas na Educação Infantil*. Calidoscópico, v.14, 7-19.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto

Rapoport, A. (2008). *A adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental*. Porto Alegre: Educação 31.

Reichert, C. B. e Wagner, A. (2007). *Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais*, Revista Psico, v. 38, n. 3, set./dez., pp: 292-299. Consultado em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1496/2173>

Relvas, A. (1996). *O Ciclo vital da família- Perspectiva Sistémica*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.

Rosa, C. & Arnoldi, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Rossetti-Ferreira, M., Vitoria, T., Goulardins, L. (2001) *Quando a criança começa a frequentar a creche ou a pré-escola*. In Rossetti-Ferreira, M. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo, Brasil: Cortez Editora, p.47-51;

Santos, J. (1974). *A educação da criança – problemas quotidianos*. Lisboa: Livros horizontes.

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

Sim-sim, Silva & Nunes. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. (3.º Volume). Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.

Szymanski, H., Almeida, L., Prandini, R. (2011). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Veiga, C. (2007). *História da Educação*. São Paulo: Ática.

Vilelas, J. (2017). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA. 3.º Ed.

Zabalza, M. (2005). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre - Brasil: ArtMed

# ANEXOS

## ANEXO I – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

### Reflexão Semanal

(Semana 10 a 12 de dezembro de 2018)

Na semana de 10 a 12 de dezembro coube-me a mim dinamizar as provocações, em que a intencionalidade educativa esteve centrada na exploração das sombras e das luzes, dando continuidade à exploração da semana passada.

Desta forma, o objetivo da provocação consistiu na observação e posterior avaliação dos comportamentos das crianças enquanto encaravam a sombra dos fantoches e até mesmo as suas próprias sombras.

A provocação deu-me a oportunidade de observar vários comportamentos, entre eles, a curiosidade das crianças e o interesse pela história e pelos fantoches. No entanto, o que me suscitou interesse nestes dois dias foi o poder de autonomia que estas crianças demonstraram tanto no decorrer dos dois dias de provocação como também durante toda a semana de estágio.

Assim sendo, a meu ver, acho oportuno referir a importância de promover a autonomia nestas idades como também algumas situações experienciadas durante esta antepenúltima semana de estágio.

Do meu ponto de vista, a criança não deverá ser vista como uma miniatura, uma vez que a criança apesar da sua tenra idade (12 a 24 meses) já tem o poder de decisão, já sabe o que quer e o que não quer e apesar de ainda não conseguir dialogar verbalmente a partir das suas expressões faciais demonstra a sua satisfação e/ou insatisfação.

Neste seguimento, segundo (Rousseau, 1955), este refere que a autonomia da criança consiste em deixá-la viver o seu mundo infantil de uma forma natural e livre, porém atendendo às suas necessidades, pois deverá ser tomada a consciência da sua dependência social que esta entenderá que as suas ações no mundo devem ser limitadas. Rousseau refere que é esta compreensão que torna o indivíduo autónomo.

Contraopondo a opinião de Rousseau, (Piaget, 1994) relaciona a autonomia com a maturação biológica que se desenvolve a partir de regras morais, consistindo assim na capacidade de tomar as próprias decisões a partir de consensos coletivos.

Na minha opinião, a criança poderá possuir a sua própria autonomia quando o adulto lhe dá abertura para tal, confiando nas capacidades da criança e inculcando nela que realize tarefas autonomamente. Neste sentido, é de extrema importância criar rotinas, isto porque, quando uma criança se acostuma às atividades rotineiras esta automaticamente interioriza todos os passos da mesma e por conseguinte realiza-as sozinha, como por exemplo: lavar as mãos; colocar o babeto para comer; assoar o nariz.

Neste sentido, na segunda-feira enquanto mudava a fralda à criança B, esta pediu que lhe desse a embalagem do soro para a sua mão. Enquanto continuava a mudar a sua fralda, observava o seu comportamento: a criança tentava colocar o soro no seu próprio nariz (habitualmente na troca da fralda, procedemos sempre à colocação do soro quando as fossas nasais se encontram congestionadas) mas este encontrava-se fechado. Deste modo, para que a criança realizasse o que pretendia, abri a embalagem do soro, a criança colocou de novo no nariz e pressionou com força de modo a escorrer para dentro do mesmo. Quando acabou, agarrou na compressa que se encontrava ao seu lado e limpou o nariz.

Impressionada com a sua autonomia tentei observar esta criança no decorrer destes três dias. Esta criança mostrou um grande sentido de autonomia ao colocar o babeto na hora do almoço e ao esfregar as mãos na hora de as lavar, também esta criança já pretende limpar as mãos sozinha. Quando possui secreções nasais, resiste quando alguém lhe tenta limpar o nariz querendo realizar essa tarefa sozinha.

Na hora de almoço, antes de algum adulto referir para as crianças colocarem o babeto ao pescoço, esta já o tinha colocado. Quando observei, dialoguei com a criança, dizendo “Muito bem! Colocaste sozinha.” de forma a que a criança se sinta valorizada pela sua autonomia, através de reforços positivos.

Em suma, o adulto deverá inculcar tarefas à criança para que esta se sinta capaz de realizá-las autonomamente e assim, desenvolver o sentimento de competência. Também, o adulto deverá realizar diálogos positivos com a criança reforçando a sua capacidade e consequentemente aumentando a sua confiança.

### **Bibliografia:**

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo.

Rousseau, J. J. (1955). *Emílio, ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand.

## ANEXO II – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

### Reflexão Semanal

(Semana 29 a 31 de outubro de 2018)

Esta semana de estágio coube-me a mim ficar responsável pela dinamização das atividades que decorreram ao longo da semana, em que a intencionalidade educativa estava centrada no desenvolvimento sensorial.

A presente reflexão sintetiza os momentos experienciados, a provocação desenvolvida como também saliento a importância da pintura na creche.

Algo que para mim faz muito sentido na creche é a pintura e as atividades sensoriais, isto porque, estas apresentam um poder enorme no desenvolvimento das crianças tanto a nível motor como psicológico. São nestas provocações que as crianças têm a oportunidade de se exprimir, de explorarem as diferentes cores, de descobrirem novas maneiras de pintar e de experimentarem novas texturas.

Falando um pouco sobre a minha provocação, saliento um momento experienciado na segunda-feira: uma das crianças que por costume é curiosa e ativa em todas as provocações do dia-a-dia, quando colocou o pé dentro da caixa de tinta começou a chorar porque o pé estava molhado com tinta.

- “Pé, pé” dizia a criança a chorar.

- Calma Francisco (nome fictício), está tudo bem! – Disse.

A criança continuou a chorar. Neste momento, senti-me fragilizada, sem saber bem como proceder. Depois de muitas tentativas de a acalmar, a criança continua a chorar. Decidi então, retirar a meia.

- Vou tirar-te a meia então... Pronto já está!

Francisco olhou para o pé e reparou que ainda estava sujo, pois a tinta tinha passado para o seu pé. Decidi ir buscar um bocado de papel e limpei-o.

Apesar de restar alguns bocados de tinta no seu pé, dei-lhe espaço de modo a verificar como é que esta criança iria proceder. Passado uns minutos, por incrível que pareça, começou a tocar na tinta, agarrando os ramos de cedro e manipulando-os pelo ar, ficando muito entusiasmado com o resultado da tinta a voar.

Ainda que tenha sido um momento difícil para mim, durante a provocação a criança mostrou-se envolvida. O meu receio era não conseguir acalmar a criança e que esta provocasse reações nos seus pares fazendo com que a provocação não tivesse o resultado esperado.

No entanto, aprendi que é normal a reação desta criança, pois é algo que não faz parte do seu dia-a-dia habitual. Aprendi que todas as crianças são diferentes e que reagem às novas coisas de maneiras diferentes e na verdade, está tudo bem se isso acontecer. Cabe a nós, auxiliar estas na viagem da sua vida, que é repleta de novas sensações que fortalecerão o seu crescimento.

Deste modo, é notório que nem todas as crianças reagem de uma maneira favorável ao seu primeiro contato com a pintura mas na verdade, esta é algo que deverá ser trabalhado em todo o seu crescimento. Isto porque, é aqui que as crianças se podem exprimir e não são censuradas, apesar de não entenderem muito bem o que é pintura, estas experienciam e vivem o momento, tocando e manipulando a tinta, aplicando a tinta em diferentes sítios de modo a sentir diferentes texturas e até mesmo a aplicarem esta no seu próprio corpo de modo a sentirem a suavidade da tinta em contato com o seu corpo e de como esta é fria e depois de um tempo seca.

Indo de encontro ao que já referi e para salientar a importância da pintura, Violet Oaklander refere que «a pintura possui um valor terapêutico especial, ou seja, quando a pintura flui, o mesmo ocorre com a emoção das crianças. As crianças têm o prazer de pintar» (Oaklander, 1980).

Assim sendo, as crianças ao pintar acabam por libertar o seu interior, quando começam a fazê-lo não tem necessidade de parar porque ao observarem a tinta a movimentar-se enquanto elas mexem com a mão de um lado para o outro, para eles é um momento incrível e uma experiência única.

Visto que a pintura é muito importante no desenvolvimento da criança, saliento também, a importância da pintura com os dedos. A maior parte das crianças em creche pintam usando a sua mão como um todo, no entanto, numa das minhas provocações observei uma criança pintando e observando o resultado de pintar apenas com o dedo indicador no papel de cenário. Segundo, (Oaklander, 1980) «A pintura com os dedos é calmante, fluente. (...) Ele não experimenta o fracasso, e também não necessita de muita habilidade.» O espanto da criança foi quando constatou que a pintura com as mãos e com os dedos dá um resultado diferente do habitual e que esse resultado é incrível.

Em suma, a pintura é algo a ser trabalhado desde cedo, tanto para as crianças tomarem a consciência das diferentes cores como também das diferentes sensações e texturas que existem. Como futura educadora,

esta semana foi muito importante na minha formação, sendo que aprendi que a pintura é uma forma de as crianças se expressarem e libertarem-se, de sentirem e de serem felizes. Ao brincarem as crianças aprendem, e a aprenderem elas são felizes.

**Bibliografia:**

Oaklander, V. (1980). *Descobrendo crianças : a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. Summus.

## ANEXO III – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

### Reflexão Semanal

(Semana de 14 a 16 de outubro)

A semana de 14 a 16 de outubro foi a quinta semana de estágio. Foi a primeira semana em que intervim de forma individual e por esse mesmo motivo, senti inseguranças que até agora ainda não tinha sentido, pois foi a primeira vez em que tive verdadeiramente um grupo de crianças a meu cargo. Durante esta reflexão, irei falar acerca do que se sucedeu como também irei salientar quatro aspetos a melhorar nomeadamente: a organização do tempo, dos materiais, o questionamento e o posicionamento dentro da sala.

Sabe-se que a rotina é fundamental para as crianças. Estas necessitam que a rotina esteja presente no seu dia-a-dia para que se possam organizar e para que tenham a noção do que se deve/pode-se fazer ao longo do dia. Ou seja, a organização do tempo deve ser algo pensado pelo educador, de uma forma muito profunda. O facto de se organizar o quotidiano das crianças “(...) pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades” (Barbosa & Horn, 2001, p.67). No meu caso, foi um dos aspetos em que tive mais dificuldade e que não era algo que esperava.

Durante o dia, perguntava-me a mim mesma se era uma hora indicada para brincar livremente, se o grupo estaria disposto a realizar a atividade ou necessitava de uma pausa, enfim, deparei-me com alguns questionamentos acerca do que seria melhor para as crianças. Esta semana, acabo por refletir que o tempo deverá ser gerido pelo educador mas não só, deverá também ser pelas crianças, elas constituem uma voz ativa e “Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.27).

E por todos estes motivos, considero que seja um ponto fulcral a melhorar nas próximas intervenções. Para melhorar penso que deverei observar mais atentamente as crianças e o seu comportamento, porque muitas das vezes as crianças não estão dispostas a realizar qualquer atividade devido ao seu tempo de concentração e poderão necessitar de um momento de brincadeira livre. Além disso, a sala contém crianças dos 2 aos 6 anos de idade e, portanto, existem crianças com mais tempo de concentração do que outros e deverá ser algo analisado conscientemente.

Outro aspeto que considero relevante e um ponto a ser melhorado, é a organização dos materiais com antecedência. Durante as atividades penso que me tinha facilitado o facto de ter logo os materiais

disponíveis para iniciar a atividade com as crianças, facilitando o início da mesma e não perdendo o foco das crianças.

Relativamente às atividades, estas foram direcionadas para a organização do espaço e das crianças, criando uma tabela que representasse as tarefas que o chefe do dia teria que fazer ao longo do dia, nomeadamente, marcar as presenças, colocar o estado do tempo, retirar a mensagem do dia e distribuir o leite e as bolachas, para o lanche da manhã. Tal tarefa, teve bastante impacto nesta semana, pois as crianças preocupavam-se com o facto de cumprir todos os seus “deveres” como chefe do dia e consequentemente marcá-los como concluídos. Além disso, também acaba por desenvolver a autonomia das crianças e o facto de estas auxiliarem os mais pequenos a marcar presenças, por exemplo, constitui um alicerce nas relações interpessoais aumentando a afetividade e um sentimento de interajuda entre as crianças.

Em conjunto, decidimos também inserir as regras da sala e as palavras mágicas. As regras da sala são fundamentais para todas as crianças saberem o que se pode e o que não se pode fazer, tanto dentro da sala como no exterior. E, portanto, penso que seja oportuno inseri-las para que todas as crianças possam ter a oportunidade de as observar diariamente.

Muitas das vezes as crianças durante a brincadeira livre saíam de uma área para ir para outra sem se dirigirem a um adulto e quando uma criança batia na outra era incapaz de pedir desculpa. Então, as palavras mágicas surgiram por essa necessidade, necessidade de educar, das crianças aprenderem a pedir “por favor” a usar o “desculpa”, a agradecer, entre outros. Atrevo-me a dizer que estas tiveram um efeito positivo na maior parte das crianças, inclusive algumas usam no momento do tapete e até contam situações vivenciadas durante o dia no Jardim de Infância em que utilizaram tais palavras.

O facto de haver este tipo de organização torna-se fundamental para as crianças porque “uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se comprometa a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 36). Acrescento também que estas tarefas em que as crianças participam de forma ativa permite as crianças tornarem-se responsáveis e tomarem iniciativas.

Durante as atividades, senti que muitas das vezes questionava as crianças, mas rapidamente dava a resposta, não criando o desafio cognitivo da criança. Sinto que as crianças realizavam aprendizagens, mas que não eram elas a chegar ao fundo da questão e a meu ver, é algo que terei que melhorar, dado que “o questionamento intencional (...) é, e deve ser utilizado como, um instrumento fulcral para uma orientação metacognitiva” (Galego, 2014, p.2), para que a criança se aperceba do que aprendeu e como aprendeu, permitindo-lhe que tome consciência de si enquanto aprendiz (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.37).

Em suma, considero que haja aspetos a melhorar ao longo do tempo, que se vão tornando significativamente mais fáceis de lidar com o decorrer das semanas, pois vamos conhecendo cada vez mais

as crianças que nos rodeiam, encontrando estratégias que poderão facilitar a envolvimento do grupo. No entanto, o balanço final desta semana é positivo, uma vez que consegui que as crianças adquirissem as aprendizagens desejadas relativamente à organização da sala como também à alimentação e hábitos de vida saudáveis.

**Bibliografia:**

Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Galego, C. M. (2014). O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. d.-G. Educação, Ed.)

## ANEXO IV – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

### Reflexão Semanal

(Semana de 6 a 8 de janeiro de 2019)

Esta foi a última semana de Prática Pedagógica, pelo que tive oportunidade de refletir em todas as vivências que marcaram o meu percurso. Estas semanas de intervenção em contexto de Jardim de Infância II foram essenciais, não só porque aprendi coisas fundamentais com a educadora cooperante e com todos os intervenientes, como também aprendi inúmeras coisas com as crianças, como por exemplo, não é preciso muito para ser feliz.

Provavelmente por ter sido a última Prática Pedagógica tive especial atenção a todos os pormenores, desde as dicas que a educadora nos dava semana após semana, como também todas as críticas construtivas que tanto o supervisor como a educadora nos davam. Nesta prática, vivenciei cada momento como fosse o último e aproveitei todas as intervenções ao máximo. Errei muito, brinquei muito, fiquei nervosa, entusiasmada, assustada, mas saí de lá com muito amor no coração. A educadora desde o início que olhava para nós como futuras educadoras e não como simples alunas de Mestrado e essa imagem foi passada para os pais, e estes passaram-nos a tratar de igual forma, o que para nós, foi uma experiência incrível. Por vezes, aproximavam-se de nós e davam-nos recados ou até mesmo questionavam-nos acerca dos progressos dos seus educados.

Esta relação entre escola-famílias fez-me ver que é mais importante do que alguma vez pensei. Isto é, “A família não se deve sobrepôr ao jardim de infância e vice-versa, juntos tornam-se um só e desta maneira cria-se um ambiente de cooperação, visto que os pais detêm sobre as crianças um conhecimento próprio que interessa indiscutivelmente ao jardim de infância, bem como este possui um conhecimento sobre as crianças que os pais necessitam de saber para exercer a sua atividade como educadores” (Miguéns, Porto, ..., Almeida, Avelino, 2005, p.96).

Esta última reflexão faz-me pensar em todas as Práticas Pedagógicas por onde passei, o tanto que aprendi, e tenho a certeza que trouxe um bocadinho de cada criança/adulto e deixei lá um bocadinho também, porque na minha perspetiva, o educador deve conseguir criar boas relações com todos os intervenientes, deve ser uma pessoa segura, confiante e otimista, deve ver o amor nos pequenos gestos e passar estas mensagens e estes sentimentos às crianças. O facto de o educador ter um papel de afeto torna-se gratificante para a criança, para que esta se sinta segura no espaço em que passa a maior parte do seu tempo. Segundo Brazelton & Greenspan (2009, p.188) “Toda a aprendizagem, mesmo 18 a dos limites e da organização,

começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam”.

Durante estas semanas, a educadora convidou-nos a assistir a uma reunião de pais. Na minha perspetiva, foi uma das melhores aprendizagens, observar a educadora a dialogar com os pais, ouvir cada palavra sua, de-me com certeza, ferramentas para mais tarde, conseguir encarar e criar um bom ambiente com os pais. Considero que, o que faltou durante a Licenciatura e o Mestrado foram mais momentos como este, para nos familiarizarmos à situação e à pressão de estar em frente aos pais, mostrar-lhes que podem confiar em nós, porque eu sei, que deve ser difícil entregar os filhos a umas “desconhecidas”, e se conseguirmos passar a confiança através desta interação, certamente fará muito mais sentido tanto para nós, como para os pais como para as crianças.

Por esse mesmo motivo é que, como referi no início, esta Prática Pedagógica teve um impacto enorme na minha maneira de ver e lidar com as situações reais, e só me resta agradecer à educadora por ter uma orientação tão autêntica.

Termino, assim, esta etapa da minha vida, com um sentimento de (quase) conseguido. Tenho a perfeita noção que ainda me faltam diversas ferramentas para encarar este mundo colorido, que é o de ser educadora de infância, mas também sei que a Prática me vai dar auxílio e que pouco a pouco vou ser uma melhor educadora.

### **Bibliografia:**

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença

Miguéns, M., Porto, M., ..., Miranda, J., Almeida, A. (2004). *Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

## ANEXO V – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA FOTOGRÁFICA

### **Pedido de Autorização**

Para a realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, venho por este meio, ao abrigo do Regulamento de Proteção de Dados, enquanto mestrandas, solicitar a vossa autorização para a recolha de registos fotográficos e vídeos do vosso educando.

Todos os registos serão utilizados apenas para fins académicos, nomeadamente para construção de um portfólio individual que integrará o relatório final de Prática Pedagógica Supervisionada. Para além disso, todos os registos realizados serão incorporados no dossiê individual da criança. Ainda assim, é necessário salientar que a identidade de cada criança irá ser impreterivelmente salvaguardada.

Agradeço desde já a sua importante colaboração.

Atenciosamente,

Diana Amaro

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do(a)  
\_\_\_\_\_, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa)  
a recolha de registos audiovisuais do meu educando para os fins supracitados.

## ANEXO VI – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

### **Entrevista**

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, no dia \_\_\_\_ do mês de \_\_\_\_\_, pelas \_\_\_\_\_ horas, no \_\_\_\_\_ pedindo também a sua permissão para realizar a gravação áudio da mesma. A duração prevista para a entrevista será cerca de 30 minutos, podendo este tempo prolongar-se consoante as respostas dadas.

Esta entrevista insere-se no âmbito de uma pesquisa investigativa que irá estar contida num relatório final respeitante à área do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorrente da Prática Pedagógica Supervisionada efetuada, e onde procuro conhecer a perspetiva e estratégias dos Encarregados de Educação no processo de adaptação das crianças ao Jardim de Infância.

Assim a realização desta técnica de recolha de dados tem como objetivos:

- Conhecer o ambiente familiar/percurso escolar da criança;
- Conhecer a opinião dos pais acerca do processo de adaptação ao Jardim de Infância;
- Saber como as crianças reagem ao processo de adaptação ao Jardim de Infância na visão dos seus Encarregados de Educação;
- Conhecer as estratégias utilizadas pelos Encarregados de Educação no processo de adaptação da criança ao Jardim de Infância;

Grata pela atenção dispensada,

A Mestranda,

Diana Amaro

## ANEXO VII – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

### Guião de Entrevista - Pais/Encarregados de Educação

**Tema:** A adaptação das crianças ao Jardim de Infância

**Entrevistado/a:** Pais/Encarregados de Educação

**Questão de investigação:** Que estratégias poderão ser facilitadoras do processo de adaptação de crianças com a sua figura de referência no jardim de infância?

**Objetivos gerais:**

- Conhecer o ambiente familiar/percurso educativo da criança;
- Conhecer a opinião dos pais acerca do processo de adaptação da criança ao Jardim de Infância;
- Saber como as crianças reagem ao processo de adaptação ao Jardim de Infância na visão dos seus encarregados de educação;
- Conhecer as estratégias utilizadas pelos encarregados de educação no processo de adaptação da criança ao Jardim de Infância;

**Local:** Jardim-de-Infância

**Meio de Comunicação:** Oral

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>Bloco A</b> – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Validar a entrevista;</li><li>• Motivar o</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elucidar acerca da importância da sua colaboração na entrevista;</li></ul>	<p><b>Tempo médio:</b> 2 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Breve explicação acerca da definição do processo de adaptação;</li></ul>

	entrevistado;		
<b>Bloco B</b> – Informações sobre a criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o ambiente familiar/percurso escolar da criança.</li> </ul>	<p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O seu educando provém de alguma creche/jardim de infância? Se não, provém de onde?</li> <li>• Com que idade é que o seu educando entrou para o Jardim de Infância?</li> <li>• Realizou algum tipo de preparação para a entrada no Jardim de Infância? Se sim, qual?</li> </ul>	<b>Tempo Médio:</b> 5 minutos
<b>Bloco C</b> – Opinião/visão dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião dos pais acerca do processo e adaptação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que a criança se adaptou bem ao Jardim de Infância dos Marrazes I?</li> <li>• Como é que o seu educando reage no caminho ao chegar ao JI;</li> <li>• Como é que o seu educando reage quando se despede no momento de acolhimento?</li> <li>• Quando chega a casa, o seu educando partilha o seu dia no JI?</li> <li>• O facto de não dormir a sesta dificultou o processo de adaptação da criança ao JI?</li> </ul>	<b>Tempo Médio:</b> 5 a 10 minutos

<p><b>Bloco D - Estratégias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pelos encarregados de educação no processo de adaptação da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança levou para o JI algum objeto de transição?</li> <li>• Considera que a educadora tem um papel fundamental no que concerne a estratégias para uma melhor adaptação?</li> <li>• Considera que a ligação entre educadora/família poderá facilitar o processo de adaptação ao JI?</li> <li>• Que estratégias utilizou para facilitar o processo de separação?</li> <li>• Que estratégias utilizou para facilitar o processo de adaptação?</li> </ul>	<p><b>Tempo Médio:</b> 5 a 10 minutos</p> <p>Um objeto de transição é um objeto com que a criança se identifica e se sente mais segura ao tê-lo por perto. Por exemplo: peluche, um pano;</p> <p>No início do ano letivo, algumas crianças não reagem bem ao momento de separação e por esse e outros motivos torna-se difícil o processo de adaptação. Posto isto, utilizou algumas estratégias para amenizar este momento?</p>
-------------------------------------	--	--	--

## ANEXO VIII – GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA

### Guião Entrevista 1 – Educadora de Infância

**Tema:** A adaptação das crianças ao Jardim de Infância

**Questão de investigação:** Que estratégias poderão ser facilitadoras do processo de adaptação de crianças com a sua figura de referência no jardim de infância?

**Objetivos do estudo:**

**Objetivos específicos da entrevista:**

- Identificar saberes e competências adquiridos pelo sujeito no processo de adaptação;
- Saber como lidam com as diferentes reações das crianças no momento de acolhimento;
- Saber as diferentes estratégias que utiliza no processo de adaptação;

**Local:** Jardim-de-Infância      **Meio de Comunicação:** Oral

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>Bloco A –</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	Validar a entrevista;  Motivar o entrevistado;  Elucidar o entrevistado dos aspetos que revestem a entrevista.	Pretende-se justificar a importância da entrevista e motivar o entrevistado para a mesma. Terá uma duração aproximada de 40 minutos e serão abordados os aspetos seguintes:  • Identificar o entrevistador.  • Informar acerca dos objetivos do trabalho de investigação e da entrevista.  • Solicitar ajuda ao docente mostrando a importância da sua colaboração sincera, nomeadamente, das suas opiniões e sentimentos, para o sucesso da	Tempo médio: 2 minutos  - Neste bloco pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, tentando que o entrevistado se sinta completamente à vontade, pelo que não

		<p>investigação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir o anonimato da organização e dos colaboradores e a confidencialidade das informações recolhidas.</li> <li>• Dar a conhecer a duração prevista da entrevista.</li> <li>• Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.</li> <li>• Pedir autorização para publicar (integral ou em parte) os dados recolhidos na entrevista.</li> </ul>	deve ser rigidamente conduzida
<b>Bloco B</b> – Formação de grupos no Jardim de infância	Conhecer a proveniência das crianças do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os anos tem recebido crianças novas nos grupos com que trabalha? E este ano?</li> <li>• As crianças vêm do contexto de creche ou vêm de outros contextos?</li> <li>• Havendo outros contextos de proveniência das crianças, quais são? E se será em número significativo? Quantos?</li> <li>• Verifica diferentes características entre crianças que vêm da creche, de outros jardins, de casa, ou de amas?</li> </ul>	<p>- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não condicionar as suas respostas;</p> <p>- Serão colocadas, sempre que necessário, questões decorrentes das respostas obtidas</p>
<b>Bloco C</b> – O início de ano letivo e a adaptação das crianças ao JI	<p>Conhecer a opinião da Educadora acerca do processo de adaptação das crianças ao JI.</p> <p>Perceber se as crianças que vêm de casa terão mais dificuldades de adaptação do que as que vêm de outras respostas sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que o facto de uma criança nunca ter frequentado uma creche ou jardim de infância dificulta o processo de adaptação ou torna-o mais complicado em relação a uma criança que provém de outra instituição?</li> <li>• Com que idade entram as crianças para o Jardim de Infância?</li> <li>• Há crianças de fralda ou crianças que dormem a sesta? Quantas? Sente que estes aspetos podem ser uma dificuldade na adaptação das crianças ao JI?</li> <li>• Tem recursos dentro da sala para estas crianças (para sesta e muda de fralda)? Se não, como resolve estas questões?</li> <li>• Como é o início do ano letivo no JI?</li> </ul>	<b>Tempo Médio:</b> 5 a 10 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterize o processo de adaptação das crianças que vêm de diferentes contextos? Estabeleça uma relação entre eles.</li> <li>• A adaptação de novas crianças prejudica de algum modo o trabalho do educador? Porquê e como?</li> <li>• Considera haver diferenças na adaptação das crianças atualmente relativamente ao que acontecia há uns anos? Quais e porquê?</li> </ul>	
<b>Bloco D</b> – Dificuldades no processo de adaptação das crianças ao JI	<p>Conhecer as grandes dificuldades do educador no processo de adaptação das crianças ao JI.</p> <p>Conhecer as grandes dificuldades das crianças no processo de adaptação das crianças ao JI.</p> <p>Conhecer as grandes dificuldades das famílias no processo de adaptação das crianças ao JI.</p>	<p>Pode elencar as principais dificuldades sentidas enquanto educadora no processo de adaptação das crianças ao JI</p> <p>Pode elencar as principais dificuldades sentidas pelas crianças no processo de adaptação das crianças ao JI</p> <p>Pode elencar as principais dificuldades sentidas pelas famílias no processo de adaptação das crianças ao JI</p>	
<b>Bloco E</b> – Estratégias do Educador de Infância para facilitar a adaptação das crianças ao JI	Conhecer as estratégias do educador no processo de adaptação das crianças ao JI.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pode elencar as estratégias que utiliza para facilitar o processo de adaptação das crianças?</li> <li>• Qual o papel dos pais nesta fase de adaptação de uma criança a um novo contexto? E que estratégias utiliza em parceria com as famílias?</li> </ul>	

<p><b>Bloco F –</b> Constrangimentos</p>	<p>Conhecer a existência ou não de possíveis constrangimentos que possam ter influenciado a prática do entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades sentidas no desenvolvimento da sua atividade profissional ao nível da adaptação de crianças ao Jardim de Infância, nomeadamente política do agrupamento relativamente à formação de grupos (por exemplo)</li> </ul>	<p>Apenas se considerar acrescentar alguma informação</p>
--	--	---	---

## ANEXO IX – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

### **Pedido de Autorização**

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, venho por este meio, ao abrigo do Regulamento de Proteção de Dados, enquanto mestrandas, solicitar a vossa autorização para a recolha de registos fotográficos e vídeos do vosso educando.

Todos os registos serão utilizados apenas para fins académicos, nomeadamente para construção do relatório final para a obtenção do grau de Mestre, que integrará o relatório final de Prática Pedagógica Supervisionada. Ainda assim, é necessário salientar que a identidade de cada criança irá ser impreterivelmente salvaguardada.

Agradeço desde já a sua importante colaboração.

Atenciosamente,

Diana Amaro

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do(a) \_\_\_\_\_,  
autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha de registos audiovisuais do meu educando para os fins supracitados.

## ANEXO X – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

### **Entrevista Educadora**

#### **1. Todos os anos tem recebido crianças novas nos grupos com que trabalha? E este ano?**

Sempre. Todos os anos.

#### **2. As crianças vêm do contexto de creche ou vêm de outros contextos?**

É 50/50, tanto temos crianças que vêm de contexto creche como crianças que vêm de ama, ou crianças que não vêm de nenhuma dessas situações e vêm mesmo de casa, onde têm estado com os pais, com a mãe normalmente.

#### **3. Havendo outros contextos de proveniência das crianças, quais são? E se será em número significativo? Quantos?**

Ou vêm de amas ou ficam em contexto de família, relativamente a este contexto de jardim de infância, a maior parte das crianças vêm de contextos familiares, ou seja, nunca estiveram inseridos em nenhuma instituição.

#### **4. Verifica diferentes características entre crianças que vêm da creche, de outros jardins, de casa, ou de amas?**

Sim. As crianças que vem de creche já estão mais habituadas a lidar com as outras crianças, enquanto que as crianças que vêm de casa têm normalmente maior dificuldade de relacionamento, de interação com os pares e essa é a primeira evidência. Estão habituadas a interagir com o adulto. E em termos de rotina também se torna difícil, porque os que já vêm de outros jardins têm assente algum tipo de rotina, enquanto que as que provém de casa estão habituadas a que tudo seja feito ao seu ritmo, e não têm rotinas propriamente certas.

#### **5. Considera que o facto de uma criança nunca ter frequentado creche ou jardim de infância dificulta o processo de adaptação ou torna-o mais complicado, em relação a uma criança que provém de outra instituição?**

Facilita eles terem frequentado creche, na maior parte dos casos, claro que há exceções, depende da criança. Mesmo que as rotinas sejam diferentes, da creche para as nossas, a criança já sabe o que é a rotina. Mas mais do que a rotina é saber estar com os outros, porque eles têm mais facilidade do que as crianças que não estão com os pares da mesma idade.

#### **6. Com que idade entram as crianças para o Jardim de Infância?**

Ainda temos crianças que só nos chegam aos 4/5 mas a maioria chega aos 3.

#### **7. Há crianças de fralda ou crianças que dormem a sesta? Quantas? Sente que estes aspetos podem ser uma dificuldade na adaptação das crianças ao JI?**

Sempre, cada vez mais. Normalmente, nota-se que elas estavam habituadas a dormir a sesta, a maior parte delas, os primeiros dias nota-se alguma sonolência, depois com o passar do tempo vão-se habituando a esta rotina. À noite começam a ir para a cama mais cedo. São uma dificuldade para o processo de adaptação porque os grupos são muito grandes, é muito difícil estarmos com o grupo de 25 crianças e a retirar a fralda que devia ter sido feito pelos pais.

#### **8. Tem recursos dentro da sala para estas crianças (para sesta e muda de fralda)? Se não, como resolve estas questões?**

Temos alguns recursos, alguns catres, onde podem repousar um bocadinho. E excepcionalmente, este Jardim tem um fraldário, que só existe neste porque até este ano tivemos sempre crianças com NEE. Mas quando não se tem é muito complicado.

#### **9. Como é o início do ano letivo no JI?**

No início é muito mais livre, não existem muitas rotinas vincadas e vamos começando progressivamente, claro que algumas coisas são rotineiras, ir à casa de banho, lavar as mãos antes de comer, as refeições. As crianças mais velhas ajudam as crianças que estão a frequentar o jardim de infância pela primeira vez e isso ajuda muito o processo de adaptação.

**10. Caracterize o processo de adaptação das crianças que vêm de diferentes contextos? Estabeleça uma relação entre eles.**

O facto de termos grupos muito grandes, não nos permite individualizar tanto quanto nós gostaríamos, e eu sei, por experiência própria, que 25 faz a diferença. Não podemos particularizar tanto quanto gostaríamos. As estratégias são mais amplas. As crianças que vêm de creche ou de outro jardim de infância relacionam-se melhor com os seus pares e adequam-se mais facilmente às rotinas.

**11. A adaptação de novas crianças prejudica de algum modo o trabalho do educador? Porquê e como?**

Não podemos dizer que não prejudica, porque acaba sempre por prejudicar. Porque interrompemos mais vezes, temos que dar as crianças o tempo que elas precisam, temos de parar uma história porque a criança está quase a adormecer e temos de a retirar do tapete, ou porque têm de ir com a assistente retirar a fralda. Mas tudo isto é normal e faz com que o resto do grupo seja mais tolerante e aprenda a esperar. Por isso, isto que acaba de ser um entrave, faz de alguma forma, com que os outros interiorizem alguns valores também. As crianças precisam do tempo de adaptação e temos de fazer desta forma.

**12. Considera haver diferenças na adaptação das crianças atualmente relativamente ao que acontecia há uns anos? Quais e porquê?**

Não têm a ver com a forma como adaptamos as crianças, as crianças é que são diferentes. As crianças atualmente não são as mesmas de há 20 ou 15 anos atrás. Antes, estavam muito disponíveis, muito abertas a tudo e as crianças hoje, quando chegam à escola, muitas delas, mas não todas, estão muito habituadas a ter quase tudo e a serem o centro das atenções, que era uma coisa que antes não acontecia. Dai a dificuldade e a necessidade de ir alterando estratégias para chegar a estas crianças que temos em hoje em dia. São crianças muito mais digitais, crianças habituadas a outro universo. Agora recorremos muito mais aos vídeos, à internet, e facilita-nos a vida, como é verdade, mas também é uma forma de chegarmos a eles. Antes, qualquer coisa, captava a tenção das crianças. Tudo o que oferecíamos era novidade, hoje já não é bem assim, temos de ser muito mais criativos.

**13. Pode elencar as estratégias que utiliza para facilitar o processo de adaptação das crianças?**

O diálogo, as canções, lengalengas, histórias curtas, fantoches, haver um fantoche que chama as crianças para as rotinas. Atividades muito simples de expressão motora, canções de roda. Envolvem o grupo todo e acabam por ser atividades muito simples.

**14. Qual o papel dos pais nesta fase de adaptação de uma criança a um novo contexto? E que estratégias utiliza em parceria com as famílias?**

Os pais têm um papel fundamental, ao contrário do que eles pensam, e isso é um trabalho que tem de ser feito com eles. Todas as ansiedades que os pais tenham, transmitem isso à criança. Se estiverem desconfiados e com insatisfação, a criança sente isso perfeitamente, e os pais têm que ser firmes nesse aspeto também. Têm de confiar em nós e ter uma atitude assertiva ao longo dos primeiros tempos. Se a criança chega a chorar e o pai resolve levá-la de volta para casa, isso vai prejudicar a adaptação da criança. Porque eles percebem que podem e se chorarem, o pai/mãe vai levá-los e a partir daí vamos ter choro todos os dias. Porque as crianças também utilizam estratégias. É importante que os pais sintam confiança em nós e na nossa palavra. Caso que a criança não esteja confortável ao longo do dia, também devemos conversar com os pais e encontrar estratégias, trazer um peluche por exemplo.

**15. Dificuldades sentidas no desenvolvimento da sua atividade profissional ao nível da adaptação de crianças ao Jardim de Infância, nomeadamente política do agrupamento relativamente à formação de grupos (por exemplo)**

A quantidade de crianças no grupo, é excessivo, para o espaço que temos e para as crianças de atualmente... 25 crianças é muito difícil e não conseguimos dar o apoio individualizado. Essa para mim é a maior dificuldade.

## ANEXO XI – FICHAS DE OBSERVAÇÃO

### Observação 1

#### FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da instituição / Sala de atividades	<b>Data:</b> 30 de setembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 8h55-9h00	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Fabiana (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> Acolhimento da manhã. O acolhimento das crianças no JI tem início às 8h30 na entrada da Instituição, onde se encontram bancos de um lado e do outro que dividem as duas salas (sala A e B). A criança chega à instituição às 8h55, e aguarda pela chegada da Educadora que entra em serviço às 9h da manhã. Deste modo, esta pede sempre para que façam uma fila à porta da sala para começarem a entrar ordenadamente para se sentarem em roda nas almofadas, para começarem a cantar a canção do “Bom dia”.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
A Fabiana, entrou na instituição às 8h55 no colo da mãe, encolheu-se e encostou a sua cabeça ao ombro da sua mãe. A auxiliar dá-lhe os bons dias e diz que a Educadora está a chegar. A mãe tenta colocá-la no chão embora não consiga, pois, a criança continua a agarrar a mãe com muita força, dialoga com a criança que tem de ir para a escola, junto dos seus amigos. A criança continua a chorar e a mãe abraça-a dizendo que vai ficar tudo bem. Quando a auxiliar tenta tirar a criança do colo, a mãe não ajuda, e acaba por agarrar mais a criança. A mãe coloca a criança no chão ao mesmo tempo que a agarra pela cintura e afirma “A mãe vem já”, encaminhando-a até à auxiliar. Esta, agarra-a ao colo, conseguindo separá-la da mãe. Entretanto, a educadora chegou e encontra-se na entrada da instituição, à porta da sala de atividades. A educadora baixa-se ao nível da criança e encaminha-a até á porta	A Fabiana entrou na instituição sem fazer contato visual com nenhum adulto/criança, encostando a sua cara contra o ombro da sua mãe. A mãe mostra ainda não lidar muito bem com a situação visto que não consegue criar contato visual com a criança e que no momento de a colocar no chão, mostra-se hesitada, sem saber se a coloca no chão ou deixa-a permanecer no seu colo. No entanto, a mãe esforça-se em criar um ambiente positivo dizendo à filha que vai ficar tudo bem. Quando a educadora chega, nota-se que a mãe ficou mais calma e tranquila, mostrando com esta atitude, que confia na educadora. A mãe entrega a filha à auxiliar e a criança apesar de continuar a chorar, acalma quando a educadora interage com ela e faz com que os seus pares interagem também com ela. O facto de a educadora fazer contato físico com a criança, colocando a sua mão em cima da sua perna,

da sala de atividades. A educadora e auxiliar repetem tanto para a mãe como para a criança que vai ficar tudo bem. A criança continua a chorar. A educadora começa a pedir aos amigos para lhe dizerem bom dia e encaminha a criança até ao seu lugar no tapete, enquanto as restantes crianças se vão sentando. A educadora senta a criança no seu respetivo lugar e coloca a sua mão em cima da sua perna até que a criança acaba por se acalmar.

acalma a criança, e esta acaba por parar de chorar.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Casa de banho/ Entrada da instituição	<b>Data:</b> 1 de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 12h00-12h02	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Fabiana (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> Depois de regressarem do exterior as crianças dirigem-se para as casas de banho para realizarem a higienização. Formam uma fila esperando pela sua vez.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
Quando chegou à vez da Fabiana realizar a sua higiene começou a chorar chamando pela sua mãe. Repetindo algumas vezes “Quero a minha mãe!”. A auxiliar ajoelhou-se e explicou que a mãe tinha ido trabalhar, mas que já a vinha buscar. A criança ao ver outra criança a chorar pelo mesmo motivo, chorou ainda mais colocando as mãos na cara e agachando-se. A educadora colocou-se ao nível da criança e disse-lhe que estava tudo bem, encaminhando-a para a entrada da instituição para se sentarem num banco. A educadora afirmou que a mãe já vinha e que estava tudo bem, dando-lhe um abraço. A criança abanou com a cabeça para trás e para a frente, agarrou-se à auxiliar e parou de chorar.	É visível que a criança sente mais a falta da sua mãe nos momentos mais pessoais como por exemplo: o de higiene e o da alimentação. Quando se rodeia de crianças que choram pelo mesmo motivo ou apenas mostram-se frustradas, a Fabiana acaba por chorar ainda mais, gritando que queria a sua mãe. O facto de a auxiliar recorrer ao diálogo e ao afeto como estratégia para solucionar aquele momento, deu tranquilidade e segurança à criança, visto que parou de chorar seguidamente a esse momento.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Sala de atividades	<b>Data:</b> 30 de setembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 09h05-09h08	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Andreia (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> O dia começou às 9h00 com o acolhimento das crianças que já se encontravam presentes na instituição. A educadora pede sempre para que façam uma fila à porta da sala para começarem a entrar ordenadamente para se sentarem em roda nas almofadas, para começarem a cantar a canção do “Bom dia” e começar um novo dia. Quando as crianças chegam depois das 9h00 é a auxiliar que recebe as crianças e as direciona até à sala de atividades.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
A Andreia, chega depois da Educadora e nesse momento, já todas as crianças se encontram sentadas, portanto é a auxiliar que a recebe à porta. A criança chega no colo da sua mãe com a cabeça encostada no seu ombro. Quando chega o momento da separação olha fixamente para a sua mãe, não desviando o seu olhar. A mãe dá-lhe um beijo na testa e diz-lhe “até já.”. A auxiliar dá-lhe a mão para que ela entre acompanhada na sala e profere palavras como “Vamos ter com os amigos, estão à tua espera.”. Esta, agarra a mão e segue em frente em direção à Educadora. A educadora dá-lhe os bons dias e pede para que ela se sente junto dos seus pares, para começarem a cantar a música do bom dia. Um par dá-lhe um abraço e a criança abana a cabeça para trás e para a frente como forma de concordância.	A Andreia, reagiu a este momento de uma forma calma. Quando chegou ao colo da sua mãe, fez uma cara de choro, no entanto quando a auxiliar lhe dá a devida atenção e a reconforta com palavras “Vamos dizer bom dia aos amigos!” ou “Queres vir-me ajudar? Vamos!” acaba por seguir a auxiliar e facilita o momento de separação.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da instituição / Sala de atividades	<b>Data:</b> 1 de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 9h30-9h35	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Carlos (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> O dia começou às 9h00 com o acolhimento das crianças que já se encontravam presentes na instituição. A educadora pede sempre para que façam uma fila à porta da sala para começarem a entrar ordenadamente para se sentarem em roda nas almofadas, para começarem a cantar a canção do “Bom dia” e começar um novo dia. Quando as crianças chegam depois das 9h00 é a auxiliar que recebe as crianças e as direciona até à sala de atividades.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
Ao chegar à instituição, O Carlos vinha no colo do seu pai. O pai preparava-lhe antecipadamente e tentava colocá-lo no chão, no entanto este fazia muita força e não permitiu que o pai o fizesse. A auxiliar brinca com ele dizendo “Ai que eu te vou apanhar!” e agarrou-o ao colo para o transportar até à sala de atividades onde se encontrava a educadora. Este, começou a chorar e a auxiliar colocou-o no chão e à sua frente, empurrando-a devagarinho para ele andar até à sala. A criança fazia força para trás enquanto chorava ao mesmo tempo. A educadora deu os bons dias e disse-lhe para ele colocar o bibe enquanto brincava com a situação dizendo “Não estou a ver o teu dedo” enquanto dialogava com ela. A criança continuava a chorar até que a educadora começou a cantar uma música que era do agrado da criança, visto que parou de chorar.	O Carlos, ao entrar na instituição já vinha a chorar e a resistir fortemente à postura do pai, que lhe queria colocar no chão. Mesmo com as brincadeiras que a auxiliar fez para lhe captar a atenção, a criança continuava a chorar, desviando o olhar. Quando a auxiliar direcionada a criança até à sala, o pai saiu da instituição, não se despedindo do filho para não causar ainda mais choro. A criança continuava a olhar para o seu pai, enquanto se direcionava para a porta da sala de atividades. Quando viu todas as crianças sentadas, continuou a chorar, mas mais calmamente, controlando o choro. Quando a educadora começou a cantar e a dialogar com ela, parou de chorar e começou a acompanhar a música com os lábios sem produzir qualquer som.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Exterior	<b>Data:</b> 1 de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 11h30-11h32	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Carlos (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> Depois de realizarem as atividades da parte da manhã, as crianças deslocam-se para o exterior para realizarem a brincadeira livre.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
O Carlos encontrava-se encostado a uma parede no parque exterior, empurrando os seus pares que se tentavam aproximar dele. Quando uma criança lhe agarrou na mão e puxou-o para ele ir brincar atirou-se para o chão e começou a chorar pela sua mãe e o seu pai. A educadora agachou-se, olhou a criança nos olhos e deu-lhe um abraço, dizendo que ia ficar tudo bem.	Quando a criança se atirou para o chão a chorar e a bater com os pés, a auxiliar aproximou-se tentando perceber o que se passava, a criança gritava “Quero a mamã e o papá” repetidamente. Constato, que o Carlos desde manhã que tem permanecido em silêncio desde a separação do seu pai na hora do acolhimento. A auxiliar agarrou-lhe na mão e disse “Calma. está tudo bem! A mãe e o pai foram trabalhar.” agarrou-lhe ao colo e sentou-se ao seu lado, dialogando com ele e colocando a mão na sua cabeça até a criança se acalmar. A criança acalmou-se, colocando as suas mãos em frente aos olhos e esfregando.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da escola	<b>Data:</b> 1de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 8h35-8h37	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Iara (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> A criança desloca-se até à instituição no momento de acolhimento, acompanhada pela sua avó.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
A Iara, veio com a sua mãe até à instituição. Veio de mão dada e chegando ao Jardim de Infância começou a bater os pés no chão a dizer “Não quero!”. A mãe tentava-lhe acalmar, baixando-se ao tamanho dela. A criança começou a chorar. No entanto, a educadora chegou-se perto dela e sorriu para ela, perguntou-lhe se gostava de ir dar de ir brincar com um amigo dentro da sala. A criança sorriu, abanou a cabeça para a frente e para trás e seguiu a educadora.	A criança entrou no Jardim de Infância já contrariada dizendo à sua mãe que não queria ir. A mãe tentou-lhe acalmar, mas a criança mostrava-se revoltada com aquela situação, batendo com os pés e abanando a cabeça para um lado e para o outro. Após a intervenção da educadora, usando como estratégia a brincadeira, a criança acalmou.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da escola	<b>Data:</b> 2 de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 8h40-8h42	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Miguel (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> A criança desloca-se até à instituição no momento de acolhimento, acompanhada pelo seu pai.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
O Miguel, chegou à instituição de mão dada com o seu pai e a sorrir em direção a ele. No momento de separação, agarrou a mão do pai e perguntou onde estava o seu lanche. O pai disse que estava dentro da mala, ele olhou diretamente para os olhos do seu pai e sorriu. O pai começou a dialogar com a educadora, dizendo que o Miguel não tinha passado bem a noite, por isso poderia estar mais agitado durante o dia, a educadora agradeceu pela informação e disse que iria estar atenta.	O Miguel no momento de separação, na parte da manhã, mostrou-se muito confortável e recetivo, mostrando desejo de começar o seu dia. Apesar de não comunicar facilmente verbalmente, utiliza as expressões faciais para mostrar o seu agrado/desagrado. Neste caso, sorriu para o pai. O facto do pai dialogar com a educadora sobre o sucedido fez com que esta tivesse mais atenção à criança durante o dia e arranjasse estratégias para amenizar a situação, se fosse necessário.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da escola	<b>Data:</b> 2 de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 8h55-858	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> João (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> A criança desloca-se até à instituição no momento de acolhimento, acompanhada pela sua mãe. Quando a educadora chega, pede que todas as crianças façam uma fila à porta para entrarem ordenadamente na sala de atividades.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
O João, vem acompanhado pela sua mãe até à instituição, de mãos dadas. Quando chega, a mãe senta-o no seu colo até a educadora chegar. O João, debruça-se sobre a mãe e começa a mexer-lhe no cabelo lentamente. Quando a educadora chega e pede para todos entrarem na sala, Miguel olha diretamente nos olhos para a sua mãe. A educadora dialoga com ele dizendo “Tem de ser. Vai correr tudo bem”. Ele sai do colo da mãe e vai em direção à educadora, enquanto está na fila para entrar dentro da sala de atividades, não desvia os olhos da sua mãe, colocando a sua cabeça para baixo. (Diálogo)	O João é uma criança que reage bem à separação no momento de acolhimento. Por vezes, ainda tenta manipular a sua mãe com o seu olhar. Depois da educadora dialogar com ele acerca da importância da “escolinha” a criança acaba por concordar e entra na sala de atividades para perto da educadora.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Exterior	<b>Data:</b> 15 de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 14h-40-14h44	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Carlos (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças deslocam-se até ao exterior para a brincadeira livre.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
Todas as crianças encontram-se no exterior na brincadeira livre. O Carlos, observa os seus pares, mas senta-se no degrau à entrada do Jardim de Infância. Coloca as mãos dentro dos bolsos e o capuz na cabeça. Passado uns segundos, coloca a cabeça para baixo direcionando o seu olhar para o chão. Uma criança aproxima-se dele e pergunta-lhe se este quer brincar com ela, colocando a sua mão no joelho dele. A criança não responde. A educadora, agacha-se e diz à criança que os outros meninos gostavam de brincar com ele e encaminha-o.	O Carlos, não tem mostrado ligação com nenhuma criança. No momento de brincadeira livre é algo mais visível, pois a criança isola-se num canto e rejeita o contato com as restantes crianças. Os seus pares esforçam-se para criarem ligações nos momentos de brincadeira livre, perguntando se este quer brincar, no entanto, a criança não se mostra disponível, ignorando qualquer ligação. Quando a educadora se mostra disponível para ele, a criança concorda e assente com a cabeça.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da instituição / Sala de atividades	<b>Data:</b> 15 de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 9h05-9h8	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Andreia (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se no momento de acolhimento, já sentadas no tapete. Quando as crianças chegam depois das 9h00 é a auxiliar que recebe as crianças e as direciona até à sala de atividades.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
A maior parte das crianças já se encontram sentadas no tapete. A Andreia, chega relativamente cinco minutos após o momento de acolhimento. Entra a chorar na sala e não se quer despedir da sua mãe agarrando a sua mãe. A educadora intervém e agarra a sua outra mão dizendo-lhe que os amigos estão à sua espera. Esta, começa a entrar lentamente dentro da sala esfregando os seus olhos. A educadora senta-a perto das outras crianças e acaricia-lhe as costas dizendo que vai ficar tudo bem.	A Andreia, entrou na instituição a choramingar, agarrando fortemente a mão da sua mãe. Quando a mãe bate a porta para a criança entrar, esta começa a chorar agarrando o braço da sua mãe. A educadora dialoga com ela, sorrindo e dizendo que os amigos estão à sua espera para começar a cantar a canção do bom dia. A mãe empurra-a delicadamente para dentro da sala de atividades. O facto de a mãe se mostrar confiante e não hesitante no momento de deixar a sua filha, faz com que a criança volte ao seu estado normal rapidamente, com o auxílio da educadora.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da instituição / Sala de atividades	<b>Data:</b> 28 de outubro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 9h10-9h15	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Andreia (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se no momento de acolhimento, já sentadas no tapete. Quando as crianças chegam depois das 9h00 é a auxiliar que recebe as crianças e as direciona até à sala de atividades.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
As crianças já se encontram sentadas no tapete. A Andreia, chega cerca de 10 minutos após a chegada da educadora. Ao entrar na instituição, vem ao colo da mãe e reage naturalmente ao ver a auxiliar a abrir-lhe a porta. Quando a mãe começa a despir-lhe o casaco, esta começa a choramingar e a mãe afirma “Oh o que se passa? Vais brincar muito.”. E direciona-a para a sala de atividades. A auxiliar permanece à frente da mãe, abrindo-lhe a porta para que ela consiga passar. A mãe agachase ao tamanho da criança e despede-se da filha com um beijo dizendo-lhe para se divertir. A criança agarra o pescoço da mãe e não a larga, fazendo força. A mãe pede ajuda dizendo “Por favor, preciso de ajuda.” com um ar sorridente. A educadora, retira as mãos da criança do pescoço da sua mãe e leva-a até às almofadas para se sentar. A mãe agradece-lhe, dizendo que ela diz que não quer vir para a escola, a educadora refere que é normal e que vai tratar de falar com ela. A criança para de chorar quando a educadora começa a interagir com ela.	A Andreia, é extremamente calma, no entanto, quando a mãe se coloca na entrada da sala de atividades e diz que vai embora, a criança começa a chorar e agarrar a mãe com muita força, mostrando algum receio. A mãe não se mostra confortável com a situação, o que acaba por piorar a atitude da criança e esta começa a chorar. Quando a educadora ajuda a mãe, a criança acalma. A educadora utiliza estratégias de interação e diálogo.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da instituição	<b>Data:</b> 12 de novembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 9h00-9h03	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Andreia (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se em fila para entrar na sala de atividades, a Andreia quando chega à instituição, despede-se rapidamente da sua mãe e coloca-se na fila.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
A Andreia, chega à instituição de mãos dadas com a sua mãe e a sorrir para ela. A mãe retira-lhe o casaco e coloca a mochila no sítio específico. A criança pede para a mãe lhe dar a bandolete, a mãe dá-lhe e a criança coloca na cabeça, dando um sorriso. A mãe dá-lhe um beijo e a criança coloca-se na fila para entrar na sala de atividades. A educadora ri-se perante aquele momento e a mãe refere que ela hoje acordou bem-disposta. A educadora agarra na criança e pede-lhe para se sentar junto dos seus pares, ela senta-se e sorri para o par ao seu lado.	A Andreia, mostra-se mais recetiva no momento de acolhimento, mostrando prazer em entrar na sala de atividades. Já se despede da sua mãe de uma forma harmoniosa sem chorar ou resistir à sua mãe/auxiliar/educadora. Quando a educadora pede para ela se sentar perto dos seus pares, a criança fica mais confortável e confiante.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Refeitório	<b>Data:</b> 12 de novembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 12h05-12h09	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Carlos (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se sentadas no refeitório para iniciarem a refeição da hora de almoço.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
O Carlos, senta-se no seu lugar e coloca os braços cruzados, olhando para o teto. A educadora aborda-o colocando a sua mão no seu ombro, pedindo que coma a sopa. A criança vira a cabeça para o outro lado. A educadora, agacha-se e pede que coma a sopa, tentando fazendo o aivão com a colher. O Carlos não responde positivamente e começa a chorar, coloca uma mão esquerda no olho esquerdo e começa a mandar para trás a colher, acabando por espalhar a sopa toda. A educadora, finge que está a comer a sopa e diz que está muito boa, a criança chora ainda mais e só acalma quando a educadora dialoga com ela acerca da importância de comer sopa e lhe tira a sopa da frente e trás o segundo prato.	A criança recusa completamente a sopa. Coloca uma postura ausente, ignorando qualquer palavra que a educadora lhe transmita, colocando a sua cabeça na direção oposta da educadora. Mesmo quando esta tenta brincar para que seja mais fácil para a criança comer, esta não colaborada, ficando ainda mais irritada e consequentemente chorando mais alto. Nota-se que a educadora está exausta e começa a respirar fundo, tentando uma última vez dar-lhe a sopa. No entanto, não é bem-sucedida, e soluciona o problema tirando a sopa da frente da criança e dialogando com esta sobre a importância da mesma.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Exterior	<b>Data:</b> 13 de novembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 11h05-11h07	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Iara (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se no exterior em brincadeira livre. A Iara encontra-se em interação com outras três crianças.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
A Iara corre de um lado para o outro, fazendo uma competição de corrida com mais três pares. Pede que um adulto conte “1,2,3” para fazerem a partida. A criança cai e começa a chorar pela mãe, a educadora junta-se a ela, dizendo que está tudo bem. A criança acaba por acalmar.	A Iara, mostra-se receptiva a novas amizades, preocupando-se com os seus pares e tentando protegê-los em algumas situações. No entanto, nesta situação ficou um pouco frustrada com a situação recorrendo a sua mãe, até a educadora usar como estratégia e o diálogo.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Sala de atividades	<b>Data:</b> 13 de novembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 09h00-09h05	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Miguel (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se em fila para entrar na sala de atividades e sentarem-se no tapete.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
O Miguel, despede-se com agrado do seu pai, dando-lhe um beijinho e colocando-se na fila para entrar na sala de atividades. Ao sentar-se no tapete, começa a mexer no carrinho (objeto com o qual se sente seguro), no entanto, nesta altura, é pedido que todas as crianças coloquem os seus brinquedos dentro de uma caixa para não haver distrações na hora do tapete. A criança começa a olhar fixamente para o seu carrinho, quase a chorar, no entanto depois da educadora lhe dizer explicar que é para o bem de todos, acaba por acalmar.	O Miguel é uma criança com dificuldade em dialogar e o seu conforto e abrigo são os seus carrinhos. No entanto, costuma distrair-se muito no momento do tapete com estes objetos e, portanto, é necessário que se coloque dentro de uma caixa. No início, a criança foi apanhada despercebida, hesitando em colocar o seu carrinho, mas com o apoio da educadora, a criança acabou por ceder.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Sala de atividades	<b>Data:</b> 27 de novembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 11h10-11h13	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Iara (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se na sala de atividades, sentadas no tapete, a terminar de comer as suas bolachas do lanche da manhã.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
A Iara, após comer a sua bolacha, começa a realizar um diálogo acerca dos caracóis, explicando a um par que não se pode matar os animais porque são nossos amigos e que eles precisam de nós para sobreviver. Um dos adultos da sala ouviu estas palavras e pede para que todas as crianças escutem o que a Iara tem para dizer. A criança, levanta-se e explica que os caracóis são todos nossos amigos e que devemos cuidar deles, uma das crianças não concorda dizendo que não gosta de caracóis. A criança começa a chorar e a gritar. A educadora intervém dizendo que é necessário ouvir a opinião dos outros, que por vezes não é igual à nossa. A criança assente com a cabeça e entende.	A Iara, dialoga facilmente tanto com os adultos como também com os seus pares, conseguindo criar um clima de comunicação, dando sempre a sua opinião. Neste caso, a criança quis explicar aos seus amigos que não devemos magoar os caracóis (isto porque, no exterior, uma das crianças pisou um caracol). Todas as crianças escutaram-na, no entanto, nem todas partilhavam da mesma ideia. A criança começou a ficar frustrada, no entanto, depois da educadora realizar um diálogo com ela, a criança entendeu.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Sala de atividades	<b>Data:</b> 3 de dezembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 10h-10h02	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Fabiana (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se em brincadeira livre dentro da sala de atividades. A Fabiana entra dentro da sala de atividades.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
A Fabiana entra dentro da sala de atividades de livre vontade. Dando um beijinho à mãe e agarrando o seu pescoço. A mãe diz-lhe para ela ir ler um livro e tira-lhe o seu peluche. A criança olha para a educadora e a educadora diz-lhe que se ela quiser pode trazer o seu peluche. A criança agarra no peluche e dirige-se para a área da biblioteca.	A Fabiana entra na sala de atividades, um pouco hesitada. Quando a mãe lhe tira o peluche parece não querer entrar na sala, no entanto quando a educadora lhe diz que ela pode entrar. A criança solta um sorriso e dirige-se para a área da biblioteca, de livre vontade.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada interior da instituição	<b>Data:</b> 16 de dezembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 09h02-09h04	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Miguel (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se sentadas no banco à espera que a educadora chegue para fazerem uma fila ordenadamente à porta da sala de atividades para entrarem na mesma.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
O Miguel, entra na instituição de mão dada com o pai. O pai agarra na mala e no seu casaco e coloca no respetivo cabide do filho. O Miguel começa a agarrar a perna do pai e o pai olha para a educadora e diz que ele passou o fim de semana a dizer que não queria vir para a escola, que tinha medo. A educadora fala com a criança, dizendo que não tem de ter medo e que iam fazer coisas divertidas. O Miguel cede e acompanha a educadora.	O Miguel entrou no Jardim de Infância reticente. Quando o pai dialogou com a educadora dizendo que ele não queria vir à escola, a criança baixou a cabeça mostrando-se triste. No momento em que a educadora lhe confortou dizendo que não tinha que ter medo, olhou nos olhos da educadora com hesitação e seguia-a até à entrada da sala de atividades.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Exterior	<b>Data:</b> 3 de dezembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 10h40-10h43	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> Miguel (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças encontram-se em brincadeira livre no exterior	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
O Miguel encontra-se no exterior a brincar com o seu carro. Começa a lançá-lo para longe e vai a correr apanhá-lo, repetindo a ação diversas vezes. Uma criança apanha o seu carro e repete o mesmo processo. O Miguel, começa a chorar e a tentar bater no seu par, para lhe devolver o carro. A educadora aproxima-se e tenta atenuar a situação explicando a importância de partilhar os brinquedos com os amigos. O Miguel, começa a chorar e a tapar a cara com as duas mãos. A educadora agacha-se a altura dele e refere que é preciso que sejam amigos de todos e pede para que a criança abrace o seu par. A criança, dá um abraço e partilha o brinquedo com o seu par.	O Miguel, tem mantido uma distância entre os seus pares, aproximando-se apenas de uma criança em específico. No momento de partilhar brinquedos, especialmente os seus carros, mostra-se reticente e começa a chorar. De acordo com a sua faixa etária, a criança ainda revela um sentimento egocêntrico e conseqüentemente não partilha os brinquedos mais próximos com os restantes pares. No entanto, a conversa com a educadora é extremamente importante neste momento, visto que a criança mudou a sua atitude após o diálogo.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO

<b>Espaço da observação:</b> Entrada da escola	<b>Data:</b> 3 de dezembro de 2019
<b>Tempo de observação:</b> 9h00-9h03	<b>Observador:</b> Diana Amaro
<b>Criança:</b> João (nome fictício)	
<b>Contexto de observação:</b> A criança desloca-se até à instituição no momento de acolhimento, acompanhada pela sua mãe e da Educadora que também entra a seu lado. No momento de separação, a criança não quer largar a mãe, mas com o auxílio da Educadora, a criança cede.	
<b>Descrição objetiva da situação</b>	<b>Observações/análise</b>
O João entra na instituição acompanhado com a sua mãe e com a Educadora a seu lado, que também irá começar o seu serviço. A Educadora começa a perguntar-lhe se dormiu bem e mãe responde que sim. O João baixa a cabeça, mas continua a andar até à entrada da sala de atividades. A mãe agacha-se e ele dá um abraço à mãe sem lhe querer soltar. A Educadora agacha-se e diz-lhe para ir com ela para irem cantar a canção do bom dia. O João larga a mãe e agarra a mão da Educadora. Ambos entram dentro da sala de atividades.	Ao entrar no Jardim de Infância, o João mostra-se confiante sorrindo para todos os amigos. Neste dia, quando a Educadora iniciou o diálogo, sentiu-se um pouco hesitado, não querendo largar a mãe. No entanto, quando a Educadora se agachou e conversou com ele, a criança automaticamente largou a mão da mãe e entrou dentro da sala de atividades.

## ANEXO XII – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA MÃE DA ANDREIA

### Mãe da Andreia

- 1. O seu educando provém de alguma creche/jardim de infância? Se não, provém de onde?**

Vem de creche.

- 2. Com que idade é que o seu educando entrou para o Jardim de Infância/Creche?**

Aos seis meses.

- 3. Realizou algum tipo de preparação para a entrada no Jardim de Infância? Se sim, qual?**

Sim, tive uma conversa prévia com ela. Em que ela iria deixar a creche onde estava e que ia para um novo. Sempre numa perspetiva de crescimento. Ela compreendeu bem e até foi fácil porque este Jardim de Infância era o mesmo em que a irmã frequentava. Portanto, ela já estava familiarizada com o espaço e com as pessoas.

- 4. Considera que a criança se adaptou bem ao Jardim de Infância dos Marrazes I ?**

Sim.

- 5. Como é que o seu educando reage no caminho ao chegar ao JI?**

Numa fase inicial, em que não tinha confiança com as pessoas, recusava. Mostrava pouca vontade em vir. Mas ao chegar, aceitava o facto que tinha de ficar e a partir daí o dia corria normalmente. Mas agora, vem com satisfação.

- 6. Como é que o seu educando reage quando se despede no momento de acolhimento?**

Ao início, custava muito. Ela resistia ao facto de ter de ficar cá sem a mãe, queria vir comigo. Mas, chorar, só no primeiro ou segundo dia.

- 7. Quando chega a casa, o seu educando partilha o seu dia no JI?**

Sim. Dentro do possível, o que ela retém que é importante. Ela começou a falar mais tarde, mas sempre lhe coloquei questões e ela sempre me respondeu dando o seu feedback em relação ao dia.

**8. O facto de não dormir a sesta dificultou o processo de adaptação da criança ao JI?**

Não. Porque eu já sabia que ela ao vir para aqui não ia dormir, então habituei-a.

**9. A criança levou para o JI algum objeto de transição?**

Não especificamente. Mas no primeiro dia, trouxe um bonequinho dela.

**10. Considera que a educadora tem um papel fundamental no que concerne a estratégias para uma melhor adaptação?**

Ela tem um papel essencial, é a âncora.

**11. Considera que a ligação entre educadora/família poderá facilitar o processo de adaptação ao JI?**

Sim, é fundamental.

**12. Que estratégias utilizou para facilitar o processo de separação?**

A separação é uma necessidade e de qualquer maneira já a tinha introduzido num ambiente que não era completamente estranho. O que eu fiz foi antecipar o diálogo, preparando-a sem criar muita ansiedade. Tudo novo, mas num sentido positivo.

**13. Que estratégias utilizou para facilitar o processo de adaptação?**

O diálogo antecipado.

## ANEXO XIII – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA MÃE DA FABIANA

### Mãe Fabiana

- 1. O seu educando provém de alguma creche/jardim de infância? Se não, provém de onde?**

Não provém de nenhuma. Teve sempre comigo, em casa.

- 2. Com que idade é que o seu educando entrou para o Jardim de Infância/Creche?**

Com três anos e seis meses.

- 3. Realizou algum tipo de preparação para a entrada no Jardim de Infância? Se sim, qual?**

Sim, conversei com ela. Eu trouxe ela na porta do jardim para ela ver as crianças a brincar. A irmã também falou com ela acerca de algumas coisas, que o jardim era muito giro e que ia fazer muitos amigos.

- 4. Considera que a criança se adaptou bem ao Jardim de Infância dos Marrazes I ?**

Sim, eu achei que ia ser pior. No início, ela chorou mesmo muito, mas com o passar do tempo ela foi ficando encantada com as coisas que foi fazendo, coisas novas, amigos novos...

- 5. Como é que o seu educando reage no caminho ao chegar ao JI?**

Normalmente bem, por vezes ela refere que não quer ir para a escola porque não quer comer a sopa, mas quando é dia de ginástica ela adora e vem com muita disposição.

- 6. Como é que o seu educando reage quando se despede no momento de acolhimento?**

Nos primeiros dias, ela agarrava-se ao meu pescoço e dizia que não queria ficar.

- 7. Quando chega a casa, o seu educando partilha o seu dia no JI?**

Eu pergunto-lhe sempre. Partilha sempre com muito gosto o que se passou no dia, como o que ela gostou e não gostou. No outro dia disse que não gostou de uma história porque era muito assustadora.

- 8. O facto de não dormir a sesta dificultou o processo de adaptação da criança ao JI?**

Não, porque ela já não dormia há muito tempo à tarde.

- 9. A criança levou para o JI algum objeto de transição?**

Não. Em casa dorme com um peluche, mas aqui nunca teve necessidade, porque eu acho que ela sabe que não se pode trazer brinquedos para dentro da sala.

**10. Considera que a educadora tem um papel fundamental no que concerne a estratégias para uma melhor adaptação?**

Sim, porque se eu passo segurança para ela e acredito que com isso ela faça um bom trabalho.

**11. Considera que a ligação entre educadora/família poderá facilitar o processo de adaptação ao JI?**

Sim, é muito importante. Uma coisa vai ajudando a outra.

**12. Que estratégias utilizou para facilitar o processo de separação?**

Eu não usava muita coisa, porque no começo até foi muito difícil porque eu nunca me tinha separado dela durante tantas horas. Mas conversando com ela e mostrando que ia ficar tudo bem, resultou. A confiança que eu depusitei na educadora e ela observava e escutava as nossas conversas também ajudou muito.

**13. Que estratégias utilizou para facilitar o processo de adaptação?**

Conversei muito com ela. Quando ela dizia que não tinha conseguido fazer alguma coisa eu tentava animá-la e dizer que amanhã iria ser diferente e melhor. Tentava colocar nela coisas boas, para ela pensar positivo. E o facto de ela ter o amigo Miguel como amigo, ajudou muito na adaptação.

## ANEXO XIV – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PAI DO MIGUEL

### Pai do Miguel

- 1. O seu educando provém de alguma creche/jardim de infância? Se não, provém de onde?**

Ele teve comigo e com a mãe, como temos turnos alternados dá para conjugar e a nível económico poupávamos dinheiro. Teve connosco até aos três anos.

- 2. Com que idade é que o seu educando entrou para o Jardim de Infância/Creche?**

Aos três anos.

- 3. Realizou algum tipo de preparação para a entrada no Jardim de Infância? Se sim, qual?**

Não, não foi nada de especial. Ele quando passava por escolas pedia por favor para ir para a escola, porque associava a escola como um sítio para brincar com meninos, porque ele não tem ninguém com quem brincar.

- 4. Considera que a criança se adaptou bem ao Jardim de Infância dos Marrazes I?**

Sim. Apesar de eu notar que ele nos tempos livres é uma coisa e no tempo letivo é outra, não fala.

- 5. Como é que o seu educando reage no caminho ao chegar ao JI?**

Tem dias. Ele para cá vem sempre bem, vem a cantarolar. Mas quando acorda diz logo que não quer vir para a “escola”. Mas depois passa-lhe.

- 6. Como é que o seu educando reage quando se despede no momento de acolhimento?**

No início chorou, mas de resto vem sempre bem.

- 7. Quando chega a casa, o seu educando partilha o seu dia no JI?**

Sim, desde que sai daqui até casa. Diz sempre o que fez e com quem brincou.

- 8. O facto de não dormir a sesta dificultou o processo de adaptação da criança ao JI?**

Não, embora ao fim-de-semana ele queira dormir um pouco mais. Durante a semana, chega a casa e dorme logo.

- 9. A criança levou para o JI algum objeto de transição?**

Continua a trazer, é os carros.

- 10. Considera que a educadora tem um papel fundamental no que concerne a estratégias para uma melhor adaptação?**

Sim, é. Tanto que ele gosta e fala da educadora.

**11. Considera que a ligação entre educadora/família poderá facilitar o processo de adaptação ao JI?**

Sim, tem acontecido muito. Nós temos falado.

**12. Que estratégias utilizou para facilitar o processo de separação?**

Quando ele resistia, dizíamos que ia correr tudo bem, que estavam aqui muitos meninos. E pelo caminho utilizávamos a tática “Olha aquele menino também vai para a escola e não vai a chorar, estás a ver.”

**13. Que estratégias utilizou para facilitar o processo de adaptação?**

Uma conversa prévia, utilizámos sempre as palavras corretas sem usar diminutivos, e sempre fomos muito abertos com ele, explicávamos tudo como deve de ser.

**Entrevista 4**

**1. O seu educando provém de alguma creche/jardim de infância? Se não, provém de onde?**

No Brasil, ele ficou numa creche. Ficou comigo até um ano e dois meses, e seguidamente foi para a creche, mas ficou apenas dois meses. Quando viemos para Portugal, ele tinha um ano e sete meses, e começou numa nova creche nos Parceiros, depois fomos para a Marinha Grande e ele ficou em casa comigo uns três meses. E depois, foi para outra creche durante uns três meses. Depois ficou com a ama durante uns quatro meses e depois viemos para os Marrazes.

**2. Com que idade é que o seu educando entrou para o Jardim de Infância/Creche?**

Um ano e dois meses.

**3. Realizou algum tipo de preparação para a entrada no Jardim de Infância? Se sim, qual?**

Ele tem uma amiguinha de coração. E essa amiguinha veio para os Marrazes e, portanto, nós decidimos que ela vinha também com ela. Pensamos que os outros infantários deram muita preparação. Também falávamos que ele ia para a escolinha e que a amiga ia estar lá, que ia correr tudo bem.

**4. Considera que a criança se adaptou bem ao Jardim de Infância dos Marrazes I ?**

Sim, foi muito bom. Ele mostra-se muito mais interessado aqui do que nos outros sítios.

**5. Como é que o seu educando reage no caminho ao chegar ao JI?**

No início, ele queria muito vir para o jardim, ele até fazia uma competição comigo para ver quem é que colocava o sapato mais rápido para sair de casa.

**6. Como é que o seu educando reage quando se despede no momento de acolhimento?**

Por vezes segura a minha perna e não quer mesmo entrar na sala, mas acaba por entrar. No início chorava muito.

**7. Quando chega a casa, o seu educando partilha o seu dia no JI?**

Se ele estiver muito entusiasmado, ele fala logo quando eu pego ele. Costuma falar no carro. Quando ele não está muito interessado em falar, nós perguntamos o que é que ele fez, como é que foi o dia dele.

**8. O facto de não dormir a sesta dificultou o processo de adaptação da criança ao JI?**

Eu gostava muito que ele dormisse a sesta. Ele sempre dormiu e quando chega a casa fica exausto. Porque apesar de eu saber que à noite ele está sossegado porque está cansado, não é isso que eu quero, eu quero que o meu filho esteja mentalmente preparado para poder receber as informações que a Educadora e nós damos. E como ele não dorme a sesta e está tão exausto, ele acorda imensas vezes à noite e chora imenso.

**9. A criança levou para o JI algum objeto de transição?**

Não, o Miguel nunca utilizou peluches nem usou chupeta. Eu sei que é importante e até tive atenta, para ver se ele se apegava a algum objeto para ajudar nesta transição, mas ele não mostrou interesse. Mas de vez em quando, ele tem o homem-aranha, mas nunca traz para o jardim, sempre que sai do carro diz que vai deixar o seu peluche no carro.

**10. Considera que a Educadora tem um papel fundamental no que concerne a estratégias para uma melhor adaptação?**

Sim, com certeza.

**11. Considera que a ligação entre Educadora/família poderá facilitar o processo de adaptação ao JI?**

Sim, com certeza, vocês são tudo. Estamos sempre a conversar com a educadora.

**12. Que estratégias utilizou para facilitar o processo de separação?**

Dizer que a amiguinha também vinha. E que se ele se portasse bem, ia visitar o parque dos dinossauros, algo que ele gostava muito. Eu baixo-me, à altura dele e digo-lhe que é rápido, dou-lhe um beijo e um abraço.

**13. Que estratégias utilizou para facilitar o processo de adaptação?**

O facto de ele ter aqui uma amiga muito próxima e estarmos sempre a dizer-lhe isso facilitou bastante. O diálogo constante também foi algo trabalhado.