

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Fátima Maria Sousa Nunes

Prática de Ensino Supervisionada e estudo sobre o papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário



Dezembro de 2017

Fátima Maria Sousa Nunes

Prática de Ensino Supervisionada e estudo sobre o papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Esperança Ribeiro

Dezembro de 2017





#### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Fátima Maria Sousa Nunes, número 10405 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 22 de novembro de 2017

O aluno, Fátima Maria Sousa Nunes

med07ac27

## **Agradecimentos**

Com a concretização deste relatório final de estágio, gostaria de agradecer o apoio e o incentivo transmitido por todos aqueles que estiveram ao meu lado, ao longo deste percurso.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Esperança Ribeiro, pela disponibilidade, orientação, colaboração e correções ao longo de todo o trabalho.

À Professora Doutora Maria Figueiredo pela disponibilização de recursos, que contribuíram para a realização do trabalho.

Às assistentes operacionais do berçário, por me terem recebido com muito carinho, atenção e também por se mostrarem disponíveis para ajudar e colaborar ao longo da recolha de dados.

Aos meus pais e à minha irmã, por todo o carinho, amor, dedicação, motivação que me transmitiram nos momentos bons e menos bons. Pelo apoio que me deram nas minhas decisões e por todas as aprendizagens e alegrias que me proporcionaram.

Ao meu namorado, Carlos Santos, por estar ao meu lado nas minhas decisões e nos momentos bons e menos bons. Obrigada por todos os abraços, sorrisos e força que me deste ao longo do meu percurso.

A todos um grande Obrigada!

## Resumo

O Relatório Final de Estágio está dividido em duas partes essenciais: reflexão crítica sobre as práticas em contexto e o estudo sobre o papel do adulto na adaptação do bebê ao contexto de berçário. Para a realização da reflexão crítica recorreremos aos materiais, às atividades, à legislação em vigor e a autores, de maneira a refletirmos sobre as nossas práticas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada ao longo do 1º e 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo aborda o papel do adulto na adaptação do bebê ao contexto de berçário. Os objetivos são conhecer estratégias e procedimentos usados em contexto de berçário para promover a adaptação do bebê e perceber como se estabelece especificamente a interação adulto-bebê, no referido contexto, no sentido de promover a adaptação deste último. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente de um estudo de caso, com recurso, nomeadamente, às técnicas de observação direta e inquérito (entrevista semiestruturada). Tendo em conta as observações realizadas e os resultados obtidos podemos afirmar que as estratégias utilizadas foram a literacia afetiva, comunicação com a família e formas específicas de comunicação. No que respeita à relação adulto-criança, verificámos que os adultos em estudo apresentaram comportamentos de atenção, preocupação, afeto, carinho, confiança, segurança ao longo do processo de adaptação dos bebês, o que contribuiu para proporcionar um ambiente de conforto e bem-estar no contexto do berçário.

**Palavras-chave:** Creche; Berçário; Adaptação; Ingresso; Vinculação; Comunicação Adulto-Bebê; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar.

## **Abstract**

The Final Stage Report is divided into two essential parts: critical reflection on practices in context and the study on the role of the adult in the adaptation of the baby to the nursery context. In order to carry out the critical reflection we use the materials, the activities, the legislation in force and the authors, in order to reflect on our practices developed in the Supervised Teaching Practice throughout the 1st and 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The study addresses the role of the adult in adapting the baby to the nursery context. The objectives are to know strategies and procedures used in a nursery context to promote the baby's adaptation and to understand how the adult-baby interaction is specifically established in the context of promoting the adaptation of the baby. This is a qualitative study, more specifically a case study, using, in particular, the techniques of direct observation and inquiry (semi-structured interview). Taking into account the observations made and the results obtained, we can affirm that the strategies used were affective literacy, communication with the family and specific forms of communication. With regard to the adult-child relationship, we found that the adults in the study presented behaviors of attention, concern, affection, affection, confidence and security throughout the process of adaptation of the babies, which contributed to provide an environment of comfort and well-being in the context of the nursery.

**Key words:** Child Care; Nursery; Adaptation; Ticket; Binding; Communication Adult-Baby; 1st Cycle of Basic Education; Pre-School Education.

## Índice

Introdução geral .....	1
Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	2
Nota introdutória.....	3
1.Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	3
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	6
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	6
2.2. Educação Pré-Escolar .....	9
3. Síntese global da reflexão .....	17
Parte II-Estudo sobre o papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário .....	18
Introdução .....	19
1. Revisão da literatura .....	20
1.1. A creche como resposta social e educativa .....	20
1.1.1. Processo de ingresso na creche .....	24
1.1.2. As rotinas diárias no berçário .....	25
1.1.3. Comunicação e processo de vinculação.....	27
1.2. Do conceito de adaptação aos procedimentos e estratégias .....	29
1.2.1. Operacionalização do conceito de adaptação .....	30
1.2.2. Comunicação adulto-bebé.....	31
1.2.3. O papel dos profissionais do berçário.....	32
2. Investigação empírica .....	35
2.1. Objetivos e tipo de estudo.....	35
2.2. Participantes .....	36
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	36
2.4. Procedimento.....	38
2.5. Técnicas de análise dos dados.....	40
3.Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	41
3.1. Caracterização do ambiente físico no berçário .....	41
3.2. Procedimentos na adaptação do bebé: o acolhimento e a partida .....	45
3.2.1. O acolhimento .....	45
3.2.2. A partida.....	48
3.2.3. Rotinas de cuidados e educativas .....	50
3.3. Interações adulto-bebé no processo de adaptação.....	52
3.3.1. Domínios da interação adulto-bebé .....	53
3.3.2. Enfoque na observação dos profissionais: dimensão sensibilidade.....	58

3.4. A perspetiva dos profissionais cuidadores sobre a adaptação do bebé .....	60
3.5. Triangulação dos resultados .....	66
Conclusão .....	68
Bibliografia .....	69

### **Índice de figuras**

Figura 1- Observações realizadas no berçário.....	39
Figura 2- O berçário (sala parque).....	41
Figura 3 - O berçário (sala parque).....	42
Figura 4 - O berçário (dormitório).....	42
Figura 5 - O berçário (fraldário).....	42
Figura 6 - O berçário (copa).....	43
Figura 7- Níveis de Sensibilidade na interação do adulto 1.....	58
Figura 8- Níveis de Sensibilidade na interação do adulto 2.....	59

### **Índice de tabelas**

Tabela 1- Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário no momento do acolhimento.....	47
Tabela 2- Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário no momento da partida.....	49
Tabela 3- Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário durante as rotinas de cuidados e educativas.....	51
Tabela 4 – Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário de acordo com a perspetiva dos profissionais.....	62
Tabela 5 – Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário de acordo com a perspetiva dos profissionais.....	63
Tabela 6 – Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário de acordo com a perspetiva dos profissionais.....	65

## **Índice de anexos**

Anexo A- Atividades realizadas no 3º ano.....	73
Anexo B- Atividades realizadas no 1º ano.....	73
Anexo C- Certificados dos "Olhares sobre a Educação II, III, IV".....	73
Anexo D- Atividade realizada com as crianças.....	74
Anexo E- Atividade realizada com as crianças.....	74
Anexo F- Atividades realizadas com as crianças.....	74
Anexo G- Nova área de interesse (consultório médico).....	75
Anexo H-Remodelação do espaço exterior.....	75
Anexo I-Certificados dos "Olhares sobre a Educação II, III, IV, V" e "Primeiros passos lá fora".....	75
Anexo J- Certificados de "Aprender em Comunidade" e "IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade".....	76
Anexo K- Protocolo de observação naturalista.....	76
Anexo L- Protocolo de observação naturalista.....	77
Anexo M- Protocolo de observação naturalista.....	78
Anexo N- Protocolo de observação naturalista.....	79
Anexo O- Protocolo de observação naturalista.....	80
Anexo P- Protocolo de observação naturalista.....	81
Anexo Q- Protocolo de observação naturalista.....	82
Anexo R- Protocolo de observação naturalista.....	83
Anexo S- Protocolo de observação naturalista.....	84
Anexo T- Protocolo de observação naturalista.....	85
Anexo U-Protocolo de observação naturalista.....	86
Anexo V- Protocolo de observação naturalista.....	87
Anexo W- Protocolo de observação naturalista.....	88
Anexo X- Protocolo de observação naturalista.....	89
Anexo Y- Protocolo de observação naturalista.....	90
Anexo Z- Protocolo de observação naturalista.....	91
Anexo AA- Protocolo de observação naturalista.....	92
Anexo BB- Protocolo de observação naturalista.....	93
Anexo CC- Protocolo de observação naturalista.....	94

Anexo DD- Protocolo de observação naturalista.....	95
Anexo EE- Protocolo de observação naturalista.....	96
Anexo FF- Protocolo de observação naturalista.....	96
Anexo GG- Protocolo de observação naturalista.....	97
Anexo HH- Protocolo de observação naturalista.....	98
Anexo II- Protocolo de observação naturalista.....	99
Anexo JJ- Protocolo de observação naturalista.....	100
Anexo KK- Protocolo de observação naturalista.....	101
Anexo LL- Protocolo de observação naturalista.....	102
Anexo MM- Protocolo de observação naturalista.....	103
Anexo NN- Protocolo de observação naturalista.....	105
Anexo OO- Protocolo de observação naturalista.....	107
Anexo PP- Protocolo de observação naturalista.....	108
Anexo QQ- Protocolo de observação naturalista.....	109
Anexo RR- Protocolo de observação naturalista.....	109
Anexo SS- Ficha de observação de empenho do adulto 1.....	110
Anexo TT- Ficha de observação de empenho do adulto 1.....	111
Anexo UU- Ficha de observação de empenho do adulto 1.....	112
Anexo VV- Ficha de observação de empenho do adulto 1.....	113
Anexo WW- Ficha de observação do empenho do adulto 2.....	114
Anexo XX- Ficha de observação do empenho do adulto 2.....	115
Anexo YY- Ficha de observação do empenho do adulto 2.....	116
Anexo ZZ- Ficha de observação do empenho do adulto 2.....	117
Anexo AAA- Guião da entrevista semiestruturada ao adulto.....	118
Anexo BBB- Entrevista semiestruturada ao adulto 1.....	119
Anexo CCC- Entrevista semiestruturada ao adulto 2.....	123
Anexo DDD- Declaração do consentimento informado.....	125

## **Introdução geral**

O presente trabalho, foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico I, II e Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II, que ocorreram no primeiro e no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho é composto por duas partes, sendo estas: reflexão crítica sobre as práticas em contexto e o estudo sobre o papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário.

No que concerne à primeira parte, reflexão crítica sobre as práticas em contexto, fazemos uma observação, reflexão e análise sobre o trabalho realizado e os conhecimentos construídos nos dois níveis de ensino (1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar).

Relativamente à segunda parte, dá-se a conhecer o estudo realizado que visa responder ao seguinte problema: *Qual o papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário?* Neste sentido, iremos conhecer estratégias e procedimentos usados no referido contexto para promover a adaptação do bebé e perceber como se estabelecem especificamente as interações do adulto com este no sentido de potenciar a sua adaptação.

Para a apresentação desta investigação, iremos ter em conta duas divisões importantes que incluem a revisão da literatura e o estudo empírico. Neste último, são abordadas as questões metodológicas, bem como a apresentação, análise e discussão dos resultados. Este relatório termina com uma conclusão geral, onde realizámos uma síntese de todo o trabalho, bem como as respostas aos objetivos.

## **Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Nota introdutória**

Esta primeira parte do Relatório Final de Estágio tem como objetivo refletir criticamente acerca do trabalho realizado ao longo do primeiro e segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, a contextualização e a reflexão crítica dos estágios desenvolvidos na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico I, II e Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II, de forma a compreender as aprendizagens feitas relativamente a conhecimentos profissionais. Neste sentido, inicialmente caracterizam-se os dois contextos e posteriormente analisam-se as competências desenvolvidas, bem como as práticas.

### **1.Contextualização dos estágios desenvolvidos**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é composto por dois anos. Ao longo destes dois anos, tivemos a oportunidade de estagiar no primeiro ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no segundo ano na Educação Pré-Escolar, neste sentido, este estágio possibilitou-nos observar, compreender e perceber as práticas em cada contexto e também trabalhar nos mesmos.

No 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) I, tivemos a oportunidade de estagiar no 1.º semestre numa escola do 1.º CEB de um agrupamento do distrito de Viseu. No 2.º semestre, o estágio ocorreu também numa escola do 1.º CEB de um agrupamento do distrito de Viseu.

Relativamente ao 1.º semestre numa escola do 1.º CEB de um agrupamento do distrito de Viseu, a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I ocorreu com uma turma do 3.º ano constituída por vinte alunos, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino com idades compreendidas entre os oito e os onze anos. A sala onde ocorreram as intervenções era ampla e a maior parte dos alunos ao longo dos trabalhos apoiavam-se mutuamente, participavam de forma ativa e demonstravam-se interessados e motivadores.

Em relação ao 2.º semestre numa escola do 1.º CEB de um agrupamento do distrito de Viseu, a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II sucedeu numa turma do 1.º ano composta por 22 alunos, 14 do sexo feminino e 8 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. O espaço da sala era amplo, nos placares foi possível visualizar os trabalhos realizados pelos alunos. Estes revelaram-se

interessados, empenhados e gostavam de partilhar as suas ideias e opiniões com os restantes colegas.

Nestes dois semestres, em ambos os estágios foi possível inicialmente observar os alunos e a organização das salas. Após as observações, lecionamos algumas vezes em grupo, outras individualmente, foram elaborados várias planificações, materiais e roteiros de matemática. As planificações, materiais e roteiros elaborados nos dois semestres contribuíram para o enriquecimento pessoal e profissional, na medida em que permitiu-nos pensar e estruturar nas diversas atividades e recursos para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Em suma, os estágios foram importantes porque permitiram estar em contacto com os alunos em dois níveis de ensino diferentes e sermos responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. O contacto com estes dois níveis de ensino possibilitou-nos entender, perceber e estruturar atividades adequadas a cada contexto.

No 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II (PESEPE I e II), tivemos a oportunidade de estagiar no 1.º semestre e no 2.º semestre num jardim de infância, num agrupamento do distrito de Viseu.

Relativamente ao 1.º semestre, o grupo era constituído por dezanove crianças, nove do sexo masculino e dez do sexo feminino com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Em relação ao 2.º semestre, a Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar ocorreu no mesmo jardim de infância de um agrupamento do distrito de Viseu, onde o grupo aumentou e passou a ter dez crianças do sexo masculino e dez do sexo feminino. O jardim de infância onde ocorreram as intervenções era amplo no interior com três salas de trabalho, um refeitório e uma cozinha. No exterior existiam dois grandes espaços. Ao longo destes dois semestres as crianças participaram de forma ativa, partilharam as ideias, opiniões, demonstraram-se interessadas, motivadas e empenhadas na realização das atividades.

Neste sentido, em ambos os estágios foi possível observar inicialmente as crianças, bem como a organização do jardim de infância. Posteriormente às observações, realizámos atividades algumas vezes em grupo, outras individualmente e para isto foi necessário estruturar diversas planificações e materiais. As planificações e os materiais nos dois semestres contribuíram para o enriquecimento pessoal e profissional, na medida em que nos permitiram pensar e estruturar as diversas

atividades e recursos que se adequassem ao contexto para promover uma melhor aprendizagem das crianças.

Perante isto, a Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II foi fundamental, pois possibilitou estar em contacto com as mesmas crianças na Educação Pré-Escolar nos dois semestres. Este contacto permitiu sermos responsáveis pela aprendizagem, desenvolvimento das crianças, bem como entender, perceber e estruturar atividades adequadas ao contexto.

## 2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

### 2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, como também na Educação Pré-Escolar, no Básico e Secundário, existe um perfil geral de desempenho profissional definido pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Este confirma os perfis de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que se encontra subdividido em quatro dimensões essenciais, sendo estas: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, tanto no estágio do 1.º semestre na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I (PES I) como no estágio do 2.º semestre na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II (PES II), houve sempre o cuidado de procurar informação atualizada para a concretização de uma prática melhor e adequada, de promover o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos. Ao longo destes dois estágios, foram elaborados vários relatórios semanais, ocorreram as reflexões semanais com as cooperantes e também as reuniões com as supervisoras.

Os relatórios foram importantes, pois permitiram refletir sobre as atividades realizadas, os recursos utilizados, explicar alterações que poderiam ter surgido, sobre o nosso desempenho e o que melhorar nas práticas seguintes. Para além dos relatórios semanais, ocorreram as reflexões semanais com as cooperantes dos dois estágios (PES I e PES II). Aqui foi-nos sempre apresentado um *feedback* positivo ou negativo sobre a maneira como foram trabalhados os conteúdos. Cada *feedback* positivo ou negativo possibilitou-nos um enriquecimento para uma evolução em cada prática.

Outra forma de refletir foram as reuniões com as supervisoras, que permitiram perceber o que melhorar e também foram fundamentais para auxiliar na elaboração das planificações e das atividades sempre que foi necessário. Deste modo, as reflexões ajudaram-nos a desenvolver o espírito crítico acerca do trabalho realizado e perceber o que melhorar, pois segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.32),

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Assim, através da reflexão conseguimos identificar os problemas e a melhor solução como resposta aos mesmos.

No estágio no 1º semestre e no 2º semestre, para além das reflexões que elaborávamos, valorizávamos os diversos saberes, ideias, opiniões e cultura de cada aluno.

No que respeita ao trabalho realizado a pares foi colaborativo, possibilitou-nos a partilha de conhecimentos, opiniões e ideias entre colegas e também com os alunos. Este permitiu-nos estabelecer uma boa relação com os alunos que inicialmente não conhecíamos, mas também com a comunidade escolar.

Em relação à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, eram abordados conteúdos apresentados pela cooperante que estavam presentes no plano mensal e também no programa do 1.º CEB referente ao nível de ensino. Para cada conteúdo presente na área disciplinar, procurámos enriquecer o nosso conhecimento científico sobre o mesmo. As diversas atividades foram organizadas e preparadas consoante a área disciplinar, o tempo estipulado para cada uma, os materiais adequados a cada nível de ensino e a avaliação. Estas estavam organizadas numa planificação, que permitiu-nos estruturar as diversas atividades das áreas disciplinares ao longo do dia de forma articulada.

A realização da planificação ocorreu na PES I e na PES II, inicialmente na PES I surgiram algumas dificuldades na realização da mesma, mas com o passar das semanas e na PES II com a apreciação dos supervisores, verificou-se uma evolução nas planificações, estando estas de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no programa. As atividades presentes nas planificações da PES I, como da PES II, foram pensadas e realizadas de forma adequada aos dois níveis de ensino. No 1.º semestre na turma do 3.º ano de escolaridade, as atividades eram um pouco mais elaboradas, visto ser um nível de ensino mais avançado. Já no 2.º semestre, com a turma do 1.º ano de escolaridade, as atividades eram simples, mas sempre dentro do grau de escolaridade pretendido (cf. anexo A e B). Os alunos durante as atividades partilhavam as suas ideias, opiniões e vivências do seu quotidiano, que se tornaram importantes e proporcionaram um diálogo enriquecedor com os restantes colegas.

Para realização das atividades houve sempre o cuidado de utilizar os diversos recursos disponíveis como por exemplo o computador, videoprojetor e o quadro de giz. Estes permitiram a visualização de imagens, vídeos e de atividades acerca dos conteúdos das várias áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e as

Expressões Artísticas) por parte dos alunos, para que a aprendizagem dos mesmos fosse enriquecedora, motivadora, interessante e diferente nos diversos dias.

Ao longo do 1.º e 2.º semestre, tivemos a oportunidade de receber *feedback* acerca das planificações, bem como das atividades o que possibilitou-nos melhorar ao longo das práticas e também o nosso desenvolvimento ao nível do conhecimento e do desempenho ao lecionar.

Inicialmente nos dois semestres surgiu sempre um nervosismo, pois somos responsáveis pelas diversas aprendizagens que os alunos constroem no 1.º CEB que são fundamentais ao longo da sua vida. Com o passar das semanas, o nervosismo deixou de existir e a confiança ao lecionar aumentou. O estágio nos dois semestres possibilitou-nos estabelecer uma boa relação com os alunos. Quando apresentavam dúvidas sobre os conteúdos lecionados, eram auxiliados no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e gostavam de receber *feedback* ao longo dos vários trabalhos que elaboravam.

Na PES I e na PES II, em ambas as turmas, observamos alguns comportamentos menos bons. Foi necessário mudar de lugar alguns alunos e relembrar sempre as regras para o bom funcionamento da aula e também para que a aprendizagem dos mesmos fosse enriquecedora e evolutiva.

Relativamente à avaliação das atividades elaboradas pelos alunos, estas ocorriam através da observação das respostas nas fichas de trabalho, nas questões colocadas pela estagiária aos alunos, observação da concentração, interesse dos mesmos na elaboração das atividades e observação da criatividade. Esta observação permitiu-nos verificar os trabalhos elaborados, as aprendizagens contruídas pelos alunos sobre os diversos conteúdos e também possibilitou-nos entender que o nosso desempenho foi bom e adequado.

O desempenho nos estágios dos dois semestres foi positivo e adequado, por serem dois anos de escolaridade diferentes possibilitou-nos um conhecimento ao nível da organização da sala e da aula, de estabelecer uma boa relação com faixas etárias diferentes, acompanhar a evolução dos alunos e auxiliar os mesmos nas suas dificuldades. Relativamente às estratégias para abordar os conteúdos, ocorreram alterações de umas aulas para as outras no 2.º semestre, pois como era uma turma do 1.º ano de escolaridade foram fundamentais atividades motivadoras que despertassem a curiosidade dos alunos.

No que diz respeito à relação escola e família, ao longo das várias aulas observadas e lecionadas no 1.º semestre e no 2.º semestre verificámos que os

familiares participavam nas reuniões que ocorriam na escola e eram informados, pela caderneta do aluno e pelo telefone das várias situações referentes aos alunos.

No que concerne ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, engloba os seminários que ocorreram no 1º semestre e no 2º semestre. Estes foram importantes para a nossa formação, na medida, em que nos orientou ao longo dos vários trabalhos, como as planificações, roteiros de matemática e esclarecimento de algumas dúvidas acerca de determinados conteúdos propostos no estágio de PES I e PES II. O conhecimento adequado ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação também permitiu-nos abordar os diversos conteúdos sem ser necessário a utilização recorrente do quadro de giz.

Outras formações que contribuíram para o desenvolvimento ao nível pessoal e profissional ao longo da vida foram os “Olhares sobre a Educação II, III e IV”, estas formações permitiram conhecer trabalhos de outros colegas e projetos em várias áreas de outros profissionais com muito sucesso. Através destas formações construímos diversos conhecimentos que podem ser aplicados dentro e fora da sala (cf. anexo C).

Os vários trabalhos e atividades elaborados ao longo do 1.º e 2.º semestre nos dois anos de escolaridade do 1.º CEB foram fundamentais, pois através dos mesmos construímos diversos conhecimentos que nos são úteis num futuro próximo. Também foi possível durante as semanas de estágio a construção de uma relação positiva com os alunos e mantê-la até o último dia de aulas.

A PES I, a PES II e as formações ao longo da vida são conhecimentos indispensáveis para o enriquecimento pessoal e também ao nível profissional, pois segundo Alarcão (s/d), “os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos” (p. 5).

Em suma, o desenvolvimento do conhecimento ao longo da vida possibilita um enriquecimento e uma melhor maneira de ensinar determinado conteúdo aos alunos.

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

No que concerne à apreciação crítica das competências desenvolvidas no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º e 2.º semestre, estas competências vão ser analisadas de acordo com o despacho n.º 16034/210 dos Padrões de Desempenho Docente, segundo as quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;

participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, tanto no estágio do 1.º semestre na Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I (PESEPE I), como no estágio do 2.º semestre na Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II (PESEPE II), houve sempre o cuidado em procurar informação atualizada para a concretização de uma prática melhor. Desta forma, no que diz respeito ao compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional, no 1.º semestre este foi possível colocar em prática através da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I. Para a construção do conhecimento e utilização do mesmo no estágio, foi importante a análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que contém informação sobre as Áreas e Domínios de Conteúdo, que ocorreu na unidade curricular Didáticas Específicas da Educação de Infância I. No 2.º semestre, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar também foi um documento crucial durante o estágio, na medida em que acompanhou a realização das várias planificações semanais. Este documento possibilitou visualizar informação essencial sobre as Áreas e Domínios de Conteúdo, bem como permitiu um enriquecimento pessoal ao nível da informação. Para além das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, neste segundo semestre, a unidade curricular Didáticas Específicas da Educação de Infância II foi fundamental, uma vez que, os docentes mostraram exemplos de atividades, situações, bem como proporcionaram aprendizagens nas diversas áreas e domínios, sendo estas: Matemática; Educação Física; Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Educação Artística e Conhecimento do Mundo, que ajudaram a entender o contexto de estágio.

Com a construção de conhecimentos, realizámos previamente para todas as semanas de estágio uma planificação com a seguinte estrutura: tabela com organização dos dias (hora, espaço e atividade); justificação das opções empreendidas para a semana; teia de ideias; operacionalização dos diferentes momentos (acolhimento: hora, organização do grupo, local, materiais, aprendizagens visadas e a descrição da atividade) e apresentação e desenvolvimento das tarefas pela educadora de infância. Esta estrutura permitiu apresentarmos as atividades de forma clara, objetiva e organizada, sendo que, ao longo das várias planificações, foi-nos dado *feedback*, de forma a haver uma evolução.

Neste 2.º ano, também tivemos a oportunidade de realizar planificações focadas na criança, o que nos possibilitou uma observação mais atenta das dificuldades de determinada criança, para depois trabalhar individualmente com a mesma. Para além das planificações, os relatórios semanais foram fundamentais, pois permitiram analisar e refletir sobre a semana em que trabalhámos, se as atividades, a organização do ambiente educativo, as organizações do grupo estavam adequadas e principalmente analisar o desempenho individual. Importa referir que, no final de cada semana, existiram sempre momentos de reflexão com as educadoras orientadoras cooperantes, onde foi apresentado *feedback* positivo ou negativo sobre a forma como foram abordados os conteúdos, este *feedback* possibilitou-nos um enriquecimento para uma evolução em cada prática. Deste modo, a reflexão ajudou-nos a desenvolver o espírito crítico acerca do trabalho realizado e perceber o que melhorar.

Relativamente ao compromisso com a promoção de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico das crianças, no 1.º e no 2.º semestre, houve sempre a atenção em estruturar atividades durante as planificações para o enriquecimento do conhecimento das crianças e também ajudar na autonomia das crianças, ou seja, na Educação Física as crianças tiravam sozinhas os sapatos antes de iniciar as atividades e no final também calçavam sozinhas. Sendo responsáveis pelo grupo e pelas aprendizagens dos mesmos, no decorrer das várias atividades, os ambientes de trabalho eram pensados e estruturados para o desenvolvimento de atividades seguras e estimulantes com uma variedade de materiais, sendo estes: instrumentos musicais, cartolinas, fantoches de meia, solo, paus, fios de lã, esponjas material reutilizável (caixas de cereais, caixas de bolachas, tampas de iogurte, garrafas de água), imagens, computador, rádio, músicas, vídeos, plantas, sementes, livros, entre outros), pois “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 2016, p.15).

No que concerne ao compromisso com o grupo de pares e com a escola, o trabalho realizado a pares foi colaborativo, ocorreram momentos de partilha de conhecimentos, opiniões e ideias e também existiu auxílio e entreaajuda ao longo das atividades. Para além do trabalho realizado a pares, também houve um contributo na realização do projeto de envolvimento da família (remodelação do espaço exterior), na fase da construção das estruturas no exterior. Nesta fase, estiveram presentes os familiares, as crianças, educadoras e estagiárias, que possibilitou a todos os

intervenientes construir aprendizagens numa base de colaboração e comunicação. Neste jardim de infância, existiu sempre uma relação positiva com as educadoras orientadoras cooperantes, com a equipa educativa, pois auxiliaram nos momentos em que era necessário. Importa referir, que também foi possível estabelecer uma boa ligação com as crianças.

Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II, foi enriquecedora, na medida em que possibilitou trabalhar com as crianças as atividades previamente pensadas e estruturadas para o enriquecimento do conhecimento. Possibilitou estar presente nas várias rotinas ao longo dos dias, bem como estruturarmos as reuniões com os familiares e acompanhar todo o projeto realizado no jardim de infância. Um outro momento que também foi importante no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II, foram as visitas a outros locais de estágio, que possibilitaram conhecer outras formas de trabalho e de estar em contacto com outros contextos.

Em relação à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, eram trabalhados temas apresentados pelas educadoras orientadoras cooperantes e também temas sugeridos às mesmas que estavam presentes no plano mensal. Relativamente à preparação e organização das atividades letivas, houve sempre a preocupação para o enriquecimento do conhecimento inerente às áreas e domínios de conteúdo para uma melhor estruturação das atividades (cf. anexo D, E e F). Para a realização e organização das atividades letivas, ocorreu sempre uma reunião com as educadoras orientadoras cooperantes que nos indicavam o tema a ser trabalhado durante a semana. Com isto, as várias atividades foram organizadas consoante as rotinas, as áreas de conteúdo ao longo do dia, o tempo, os materiais adequados a este nível educativo e o espaço onde se realizava, neste sentido, as planificações foram documentos que permitiram estruturar os vários momentos/atividades durante o dia de forma articulada. Em relação a planificações, inicialmente no 1.º e no 2.º semestre, existiram algumas dificuldades, mas com o passar das várias semanas foi notória a evolução na apresentação das atividades.

Para a realização das atividades, houve sempre o cuidado de utilizar os diversos espaços, materiais e recursos disponíveis como por exemplo, videoprojetor, rádio, livros, computador, entre outros. Estes recursos possibilitaram às crianças a visualização de imagens, vídeos e também de ouvirem, dançarem e cantarem músicas. Para além dos recursos e meios disponíveis, optamos por diversificar mais as atividades e materiais ao longo das várias dinamizações.

Durante o 1.º e 2.º semestre recebemos *feedback* acerca das planificações, bem como as atividades o que permitiram progredir ao longo das práticas e também enriquecer o nosso conhecimento e o desempenho.

No que diz respeito à relação pedagógica com os alunos, no decorrer do estágio nos dois semestres, foi possível estabelecer com o passar do tempo uma relação ainda melhor com as crianças, estes sempre que tinham dúvidas sobre algum conteúdo, atividade ou até mesmo alguma palavra que ouviram, mas não sabiam o que queria dizer, auxiliava-os, de forma a obterem respostas. As crianças eram auxiliadas no sentido de tornar o seu conhecimento enriquecedor e também gostavam de receber *feedback* sobre o trabalho que realizavam.

Relativamente ao processo de avaliação das aprendizagens das crianças no 1º semestre, foram utilizadas e implementadas diversas estratégias de avaliação, sendo estas: o *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC); observação e registo diário sobre as crianças; relatórios semanais; conversas com a equipa sobre as crianças e por fim, a planificação para uma criança. O *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC) foi utilizado inicialmente para a caracterização geral do contexto, aqui foram preenchidos vários tópicos como as características da comunidade, características e expectativas das famílias, recursos na comunidade e finalidades definidas no *Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola* (PCE). No 2.º semestre, foram utilizadas diversas estratégias de avaliação, tais como: observação e registo diário sobre as crianças; relatórios semanais; conversas com a equipa sobre as crianças e por fim, a planificação para uma criança. Estas estratégias de avaliação possibilitaram-nos um maior conhecimento sobre o jardim de infância, das crianças e também dos familiares. Um outro aspeto em que a observação foi fundamental, foi na observação de atividades, ou seja, através dos trabalhos tivemos a oportunidade de visualizar as aprendizagens construídas pelas crianças sobre os diversos conteúdos e também possibilitou-nos entender que o nosso desempenho foi bom e adequado, uma vez que, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Ministério da Educação, 2016, p. 13).

Neste sentido, o desempenho nos estágios dos dois semestres foi positivo e adequado, possibilitou-nos um conhecimento ao nível do contexto, da organização do jardim de infância, de estabelecer uma boa relação, acompanhar a evolução das crianças e auxiliar as mesmas nas suas dificuldades.

No que diz respeito à dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, no 1.º semestre foram realizadas atividades diversificadas com

as crianças, bem como o acompanhamento das mesmas nos vários momentos da rotina. As crianças participaram na construção de uma nova área de interesse que foi o consultório médico. Este surgiu para as crianças poderem utilizar a maleta de médico num espaço adequado, visto que esta se encontrava na casinha e as crianças não utilizavam muito a maleta. Em conversa com as educadoras orientadoras e com as crianças, surgiu então a ideia de construir um consultório médico no espaço onde estavam as construções. Neste espaço, foi possível ter um sofá e revistas enquanto o paciente espera pela sua vez, bem como diversos materiais solicitados pelas crianças e a maleta de médico que se encontrava na casinha (cf. anexo G).

Para além da mudança do espaço também ocorreu a participação na Festa de Natal, onde realizámos um vídeo com os vários momentos de aprendizagem das crianças no jardim de infância. Na festa, os familiares também participaram no “Circo das Trapalhadas”, para isto, elaborámos uma reunião com os familiares, já que “a comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões” (Ministério da Educação, 2016, p.19). Através deste projeto houve um envolvimento do Jardim de Infância com as famílias, sendo esta relação um fator importante para o desenvolvimento da criança e também contribui para uma aprendizagem mais rica e significativa.

No 2.º semestre, também foram realizadas atividades diversificadas com as crianças, bem como o acompanhamento das mesmas nos vários momentos da rotina. Para além das atividades, houve a participação das crianças e dos familiares no trabalho de projeto-remodelação do espaço exterior, que surgiu de um interesse das crianças. Posteriormente à conversa com as educadoras e com os familiares, o projeto teve início no dia 10 de abril de 2017 e atualmente o espaço exterior tem uma casa da árvore, um balancé, pneus de equilíbrio, pista de carros e uma parede de escalada (cf. anexo H).

Neste projeto, destacamos as relações que se fortaleceram e as interações que se criaram com a família, na medida em que todas as fases do trabalho se desenvolveram a partir da articulação com as famílias, em que estas demonstraram-se disponíveis e entusiasmadas desde o início, sendo que, “o/a educador/a também planeia e avalia a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo” (Ministério da Educação, 2016, pp. 18-19). Neste sentido, sentimos que este projeto foi enriquecedor, na medida

em que nos permitiu fortalecer as relações com as crianças e educadoras, bem como construir interações positivas com as famílias.

Em relação à comunidade educativa no 1.º semestre e no 2.º semestre, houve uma boa interação, sempre que foi necessário ocorreu auxílio por parte das educadoras, colega de estágio e assistentes operacionais, no decorrer das várias atividades.

No que concerne à dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, aqui estão presentes as Didáticas Específicas da Educação de Infância I e II e a Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II que ocorreram no 1.º semestre e no 2.º semestre. Estes foram importantes para a nossa formação, na medida em que nos orientou ao longo dos vários trabalhos, como as planificações, relatórios semanais, trabalho de projeto, projeto de envolvimento da família, projeto do espaço exterior, relatório de mudança do espaço e esclarecimento de algumas dúvidas.

No decorrer do 1.º e do 2.º semestre, houve sempre o cuidado e a atenção na construção de conhecimentos, neste sentido ao realizar os relatórios semanais, estivemos a refletir sobre o que aconteceu, mas também estivemos a construir conhecimento do grupo para que nas atividades seguintes adotássemos uma estratégia diferente e diversificada para uma melhor aprendizagem do grupo. Desta forma, ao realizar os relatórios semanais, o relatório do projeto da família, o relatório da mudança do espaço e a reflexão final, trabalho de projeto houve sempre a consciência em refletirmos/analísarmos sobre o trabalho realizado, de maneira a compreender, se no que foi trabalhado houve aspetos positivos e negativos relativamente ao desempenho.

Outras formações que contribuíram para o desenvolvimento ao nível pessoal e profissional ao longo da vida foram os “Olhares sobre a Educação II, III, IV, V”, “Primeiros passos lá fora”, “Aprender em Comunidade” e “IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade”, estas formações permitiram-nos conhecer trabalhos de outros colegas e projetos em várias áreas de outros profissionais com muito sucesso. Através destas formações houve a oportunidade de construir diversos conhecimentos que podem ser utilizados dentro e fora da sala (cf. anexo I e J).

Para o enriquecimento do conhecimento, também houve desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo em pares, com a equipa educativa, na medida em que para a realização de qualquer tarefa houve a partilha de ideias, de conhecimentos, opiniões entre o grupo de estágio na preparação da planificação, nos momentos de intervenção individual, uma vez que proporcionou momentos de aprendizagem e construção de saberes. Desta forma, a equipa educativa também teve um papel essencial, pois foi possível estabelecer uma boa relação com a

mesma, bem como a partilha de opinião, de sugestões e também de outras informações cruciais para o desenvolvimento da formação.

As formações ao longo da vida são conhecimentos indispensáveis não só para enriquecimento profissional, como também para enriquecimento pessoal. Desta forma, o desenvolvimento do conhecimento ao longo da vida proporciona um enriquecimento e uma forma melhor de abordar determinado conteúdo às crianças.

Neste sentido, os vários trabalhos e atividades elaborados ao longo do 1º e do 2º semestre foram cruciais, pois através dos mesmos foram construídos vários conhecimentos que são úteis num futuro profissional próximo.

### **3. Síntese global da reflexão**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é composto por dois anos letivos. Nestes dois anos tivemos a possibilidade de estar em contacto, entender e compreender as práticas de dois níveis diferentes em contextos distintos (1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar).

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, tivemos a oportunidade de conhecer os espaços, as práticas, bem como o trabalho elaborado em ambientes diferentes.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos a possibilidade de explorar e utilizar o programa referente ao nível de ensino que estamos a lecionar, uma vez que foi importante para podermos trabalhar com os alunos os conteúdos presentes no mesmo. Para este nível de ensino, estruturámos atividades e materiais adequados e apoiámos os alunos sempre que solicitavam.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, tivemos também a oportunidade de conhecer as práticas referentes a este nível de ensino, bem como estivemos a analisar e a utilizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar para a construção de atividades. As atividades e os materiais para este nível de ensino eram diversificados e adequados para os mesmos. Neste contexto, trabalhámos em grupo e individualmente com as crianças e também conseguimos realizar um projeto no exterior em articulação com os familiares.

Neste sentido, a reflexão crítica destas práticas possibilitou falarmos sobre os contextos onde estivemos, sobre os conhecimentos que construímos, bem como os horários, rotinas, atividades, as crianças/alunos, as assistentes operacionais, as educadoras/professores e os familiares com que estivemos em contacto.

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada foi fundamental, pois possibilitou-nos estar em contacto com estes dois contextos e também nos permitiu o enriquecimento do nosso conhecimento que é importante para o futuro profissional.

## **Parte II-Estudo sobre o papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário**

## Introdução

As crianças, quando vão pela primeira vez para a creche, têm a oportunidade de iniciar um contacto próximo com outra(s) pessoas(s) para além do pai e da mãe.

A figura do educador que a criança conhece na creche “representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.51).

Com base no que foi referido anteriormente, surgiu a motivação para investigar o papel do adulto em contexto de berçário, uma vez que é um aspeto importante a ter em conta no desenvolvimento da criança.

A investigação científica inicia-se com a escolha de um problema e para isto, o tema que nos propomos estudar é: *Qual o papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário?*

Com o problema do estudo já referido, os objetivos deste são: conhecer estratégias e procedimentos usados em contexto de berçário para promover a adaptação do bebé e perceber como se estabelecem especificamente as interações do adulto com este no sentido de potenciar a sua adaptação.

Como forma a dar a resposta aos objetivos, realizou-se a recolha de dados a partir de várias técnicas e instrumentos, tais como: observação participante passiva, a escala de empenhamento do adulto e por fim a entrevista semiestruturada. Após a recolha de dados procedeu-se à análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), primeiro em sistema de categorização emergente (observações diretas) e posteriormente em sistema pré-categorial (entrevistas semiestruturadas).

Desta forma, procuramos enriquecer o conhecimento sobre o tema e prepararmo-nos para a possibilidade de um futuro profissional em contexto de creche.

## **1. Revisão da literatura**

Nesta parte da revisão da literatura ocorre uma fundamentação teórica, referente à creche, ao processo de ingresso, as rotinas diárias no berçário, comunicação e processo de vinculação, adaptação, comunicação adulto-bebê, bem como ao papel dos profissionais, com base em pesquisa realizada de autores que se dedicam e investigam esta área do saber.

### **1.1. A creche como resposta social e educativa**

A creche é considerada como um local onde diversas coisas acontecem ao nível das relações, atividades e desafios (Portugal 2011). Segundo Moniz (2011), a creche funciona como enquadramento educativo, mas também presta um auxílio à família.

Nesta perspetiva, a creche apresenta-se como uma resposta social de âmbito socioeducativo, onde devem ser possibilitadas às crianças situações apropriadas para o seu desenvolvimento geral e bem-estar (Ministério da Educação, 2000, cit. por Pinho, Cró & Dias, 2013).

Segundo o Ministério da Segurança Social, Solidariedade e Trabalho (2011, p.1), “a creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades”. Neste sentido, a creche não é “apenas um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 1998, p.193).

A creche é considerada, segundo Beaumatin (1988, cit. por Portugal, 1998, p.171), como um acréscimo da educação parental, “a creche como requerendo não apenas conformidade e adaptação da parte da criança mas dando também espaço para os ritmos e características individuais e à elaboração de relações afectivas privilegiadas com outros adultos e crianças”.

No que concerne aos objetivos da creche, segundo a Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto (p.4338), estes incidem em:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num

ambiente de segurança física e afectiva; f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Relativamente às finalidades educativas, a creche pode compreender um conjunto de metas a atingir, tais como: “(...) desenvolvimento de um sentido de segurança e auto-estima (...); “(...) desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório (...); (...) competência social e comunicacional (...)” (Portugal, 2012, p. 6).

A creche também proporciona um conjunto de atividades e serviços, sendo estes:

a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica; c) Cuidados de higiene pessoal; d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças; e) Actividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças; f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança (Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, p. 4338).

Neste sentido, a creche numa combinação contínua de cuidados e educação, pode proporcionar experiências importantes na vida das crianças, das famílias e dos profissionais, de forma a desenvolver e a simplificar a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social (Portugal 2000).

Relativamente ao currículo na creche, segundo Portugal (2011), este compreende o brincar, a exploração e a variada experimentação, de forma a desafiar e aumentar o mundo da criança. A creche também engloba estratégias de desenvolvimento curricular, como as interações, atividades livres, jogos e cuidados de rotina sempre que o adulto esteja disponível, sem deslembrar “(...) a importância do estabelecimento de relações colaborativas “alianças” com as famílias” (Portugal, 2011, p.53).

A educação em creche pode e deve ter uma pedagogia própria. Também por isso o trabalho a desenvolver é de natureza educativa.

Um dos modelos pedagógicos suscetíveis de ser implementado em creche é o da *pedagogia-em-participação* que “(...) advoga a agência e a competência participativa de todas as crianças, sem reservas suscitadas por qualquer condição idiossincrática” (Oliveira-Formosinho & Araújo 2013, pp.13-14). Na *pedagogia-em-participação*, “as

interações adulto-criança são uma dimensão vital da pedagogia” (Oliveira-Formosinho 2007, Araújo 2011, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo 2013, p.18).

A *pedagogia-em-participação* compreende a ação em educação de infância como a construção de espaços e tempos pedagógicos, onde a moral das relações e interações possibilitam criar “(...) actividades e projectos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem aos aprendentes viver, conhecer, significar e criar” (Oliveira-Formosinho, 2008, cit. por Cardoso, 2010, p. 7).

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, pp.14-16), existem quatro eixos centrais da *Pedagogia-em-Participação*, sendo estes: “o primeiro eixo pedagógico – o ser – estar; o segundo eixo pedagógico – o eixo do pertencimento e da participação; o terceiro eixo pedagógico – explorar e comunicar; o quarto eixo pedagógico – o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem”.

Relativamente ao primeiro eixo, incorpora o dinamismo do sentir, do emocionar-se, do bem-estar físico e psicológico e do agir. No que diz respeito ao segundo eixo, este intencionaliza uma *pedagogia de laços*, onde a identificação de pertencer a uma família é ampliada sucessivamente à cultura em que pertence e comunidade local, bem como à natureza e ao centro de educação de infância. Quanto ao terceiro eixo, suporta-se no dinamismo das experiências dos outros eixos e forma um valor na descoberta da cultura. No que concerne ao quarto eixo, possibilita “(...) outra ordem de intencionalidade e compreensão que, contudo, se sustenta nas ordens criadas no interior de cada um dos outros eixos de intencionalidade experiencial e na sua interatividade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, pp.14-16).

Nesta perspetiva, a *pedagogia-em-participação* é uma pedagogia da diversidade, onde as distinções que definam a pessoa devem ser respeitadas e valorizadas a partir da estruturação de contextos educativos que convoquem à relação, à participação, ao diálogo intercultural, de forma a confirmar para todos o sucesso na aprendizagem (Formosinho, 2010, cit. por Azevedo & Sousa, 2010).

Na creche, também é possível utilizar o modelo *High/Scope*, este modelo baseia-se na teoria construtivista de Piaget e aqui as crianças produzem uma compreensão própria do mundo a partir de uma ligação ativa com as pessoas, materiais e ideias (Amy Powell, 1991, cit. por Post & Hohmann, 2007). Na perspetiva do mesmo autor, a abordagem *High/Scope* “(...) sugere que todas as crianças – quer sejam bebés ou crianças em idade pré-escolar ou do ensino primário; crianças com... dificuldades de

aprendizagem ou inteligência acima da média – aprendem activamente” (Amy Powell, 1991, cit. por Post & Hohmann, 2007, p. 1).

Segundo Peyton (2005, p. 434), o modelo *High/Scope* engloba diversos objetivos, sendo estes:

Desenvolver a capacidade das crianças para tomar a iniciativa e tomar decisões sobre o que eles vão fazer, e como; Desenvolver a autodisciplina das crianças e sua capacidade de identificar metas pessoais e complete tarefas auto-escolhidas; Desenvolver a capacidade das crianças de trabalhar com outras crianças e adultos, para que o trabalho feito é resultado de planejamento de grupo, esforço cooperativo e liderança compartilhada; Desenvolver a capacidade de auto-expressão das crianças, para que elas possam usar linguagem, imagens, movimento e escrita para compartilhar suas experiências com os outros; Para desenvolver a capacidade das crianças de aplicar seu raciocínio em uma ampla gama de situações, usando uma variedade de materiais; Desenvolver a criatividade infantil, espírito de investigação e abertura ao conhecimento e pontos de vista de outras pessoas.

Neste modelo, existe a “Roda da Aprendizagem” onde se encontram explícitas as ideias essenciais aos cuidados e à educação em grupos de crianças pequenas e em bebês, sendo estas:

aprendizagem activa para crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as interações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa (Post & Hohmann, 2007, p. 10).

Relativamente às experiências-chave, estas mostram o que os bebês e crianças mais novas encontram no decorrer das suas aventuras diárias de aprendizagem ativa. Conforme vão explorando e brincando, estas constroem o sentido de si próprio, estabelecem relações sociais, envolvem-se em representações criativas, produzem sistemas de comunicação e linguagem e exploram objetos (Post & Hohmann, 2007).

Os adultos nesta abordagem entendem que as explorações automotivadas das crianças possibilitam experiências-chave, uma vez que é uma aprendizagem essencial para o crescimento e desenvolvimento humano saudável (Post & Hohmann, 2007).

Neste sentido, a abordagem evidencia a construção de um ambiente que auxilia com segurança a exploração ativa (Post & Hohmann, 2003, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo 2013).

### **1.1.1. Processo de ingresso na creche**

O ingresso da criança na creche (4 meses aos 12 meses) é um período importante, na medida em que as experiências vivenciadas numa fase precoce do ciclo de vida têm muita importância.

Segundo Rapoport e Piccinini (2001a), alguns estudos têm mostrado que as mães e as educadoras relatam que as primeiras semanas são stressantes sobretudo para os bebés e para as crianças pequenas.

As crianças nos primeiros dias vão deparar-se com um ambiente desconhecido, a alimentação, as novas rotinas, pessoas que não são da família, as separações e a ausência da mãe diária e tudo isto coloca uma exigência social e emocional (Davies & Brember, 1991, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a).

O ingresso na creche faz com que os bebés e os seus familiares estejam inseridos num meio físico, social, ideológico e simbólico novo. A creche, sendo um contexto diferente, irá possibilitar novos contactos, experiências, formar significados, bem como propiciar recursos pessoais (Amorim, Vitoria & Rossetti-Ferreira, 2000).

Relativamente à forma como o ingresso ocorre, é essencial haver planeamento do acolhimento da criança e dos seus familiares de maneira a proporcionar o conhecimento, a confiança e ainda "(...) favorecer a integração e o estabelecimento de vínculos entre os familiares e as educadoras" (Amorim et al., 2000, p.123).

É importante ocorrer uma manutenção das rotinas no contexto familiar e de creche, de forma a garantir a estabilidade da criança, "(...) um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e lhe oferecem experiências interessantes" (Grande, Nunes, Coelho, Cadima & Barros, 2017, p. 250).

Nesta linha de pensamento, se a creche apresentar uma boa organização, em relação ao espaço, objetos, rotinas, favorece as interações entre o adulto e a criança, um ambiente acolhedor, irá transmitir à mãe uma boa sensação e ter uma percepção positiva do espaço, acabando por haver confiança e colocam o filho no berçário. Neste sentido, este processo permite à mãe e à educadora construírem-se como sujeitos, transformar e modificar os significados ao nível pessoal e coletiva (Amorim et al., 2000).

O ingresso das crianças na creche torna-se assim num processo árduo não só para as crianças como também para os seus familiares e educadoras, uma vez que ocorre uma reestruturação e uma mudança para todos (Rapoport & Piccinini, 2001a).

### **1.1.2. As rotinas diárias no berçário**

No berçário, o dia de um bebé está organizado em redor das experiências de cuidados diários, como a muda de fraldas, vestir, comer, dormir e de momentos como a chegada, partida, tempo de escolha livre, tempo de exterior e de atividades em grupo. Estes cuidados de rotina, segundo Portugal (2011), são acontecimentos essenciais que possibilitam momentos únicos “(...) para interações diádicas, e para aprendizagens visuais e tácteis” (p.54). Desta forma, as rotinas quando são agradáveis, as crianças compreendem “(...) que as suas necessidades e os seus corpos são importantes (Portugal, 2011, p. 54).

Segundo Evans e Ilfield (1982b, cit. por Post & Hohmann, 2007, p.193), a rotina “é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”.

As rotinas devem ser concordantes com dois princípios básicos, sendo estes: serem previsíveis embora flexíveis e integrarem o conceito de aprendizagem ativa (Kruse, 2005, Post & Hohmann, 2003, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo 2013).

As rotinas quando são previstas, bem coordenadas e não estão constantemente a mudar, irão proporcionar aos bebés um sentimento de segurança e de confiança, pois estes ao saberem o que irá ocorrer no momento seguinte, sintonizam-se com o ritmo do seu corpo e com o ritmo do dia. Desta forma, as rotinas “são suficientemente repetitivas para permitirem que as crianças explorem, treinem, e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2007, p.15).

Segundo Portugal (2012, p. 5), é importante certificar que as experiências e as rotinas diárias da criança propiciem a satisfação das suas necessidades, sendo estas:

necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso); necessidade de afecto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afectivas, conhecer relações calorosas e atentas); necessidade de segurança (de clareza, referência e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade); necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento

de pertença); necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedido, experienciar sucesso, alcançar objectivos, ultrapassar a fronteira das actuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido); necessidade de significados e de valores (de percepção de sentido, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo).

Em relação ao horário, os profissionais da creche aprendem e respondem ao horário diário personalizado de cada bebé e ao mesmo tempo desenvolvem um horário diário global que se ajuste o mais possível a todas as crianças do grupo (Post & Hohmann, 2007).

No decorrer do dia-a-dia, de acordo com os mesmos autores, os profissionais da creche têm maneiras de auxiliar as crianças nos momentos de chegada e partida, as refeições, as rotinas de cuidados corporais, a sesta, o tempo de escolha livre, o tempo de exterior e o tempo de grupo.

Relativamente aos momentos de chegada e partida, é essencial que o adulto dê de uma maneira calorosa as boas vindas e as despedidas, ajudando-os no processo de separação e de reencontro (Post & Hohmann, 2007).

No que diz respeito às refeições, os profissionais propiciam um ambiente descontraído, calmo, para que as crianças comam e desfrutem a sua refeição na companhia dos outros (Post & Hohmann, 2007).

Quanto às rotinas de cuidados corporais, os profissionais da creche tentam partilhar o mais possível o seu controlo com as crianças, “segundo os seus indícios e procurando formas através das quais bebés e crianças possam ser parte activa na tarefa que têm em mãos” (Post & Hohmann, 2007, p. 232).

No que concerne à sesta, o adulto respeita e coordena a resposta à necessidade que cada criança tem de dormir ou de descansar quando está exausta e quando acorda sozinha depois de ter descansado (Post & Hohmann, 2007).

Em relação ao tempo de escolha livre, os profissionais ficam disponíveis para observar e interagir com as crianças de forma física e emocional e em simultâneo respeitam as necessidades que as crianças têm de explorar e brincar ao seu ritmo com as pessoas e com os materiais que lhes interessam (Post & Hohmann, 2007).

No que se refere ao tempo no exterior, o adulto também dá atenção à exploração e às brincadeiras no exterior, interage e possibilita auxílio físico e emocional às crianças. Por fim, quanto ao tempo de grupo, os profissionais demonstram às crianças um conjunto de materiais ou experiências que pode ser uma novidade para eles e despertar interesse. Desta forma, os adultos auxiliam as escolhas que as crianças fazem ao longo

da exploração, colocando em prática as suas ideias e resolvendo problemas que surgem (Post & Hohmann, 2007).

Neste sentido, a presença de um profissional amigo, calmo pode auxiliar as crianças e os pais a sentirem-se mais tranquilos e confiantes (Post & Hohmann, 2007).

Na perspectiva de Vitta e Emmel (2004), as atividades que compreendem o cuidar do bebé, carecem de uma rotina estruturada, caracterizada por vários aspetos como a alimentação, higiene, descanso e brincadeiras. Estas atividades permitem que as crianças organizem as suas sensações e ações acerca dos objetos e das pessoas.

No berçário, os cuidados que são realizados durante as rotinas são ocasiões fundamentais que oferecem "(...) oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais" (Portugal, 2012, p. 9).

Ao longo das rotinas, segundo Post e Hohmann (2007), os bebés e as crianças apercebem-se dos adultos que encaram os cuidados corporais como algo penoso ou aborrecido e daqueles que têm prazer na interação com eles no decorrer dos cuidados. Os profissionais da creche quando entendem o impacto destas interações, oferecem maior atenção ao bebé que estão a mudar a falda, a vestir ou a lavar. Eles sabem que o interesse genuíno pelo bebé fortifica o elo de ligação entre si e o bebé e os sentimentos de segurança e confiança.

Nesta perspectiva, as rotinas quando são boas, ajudam as crianças a compreenderem que as suas necessidades são relevantes (Portugal, 2012).

### **1.1.3. Comunicação e processo de vinculação**

No berçário existe uma comunicação que está muito presente, sendo esta a comunicação não verbal. Antes de começar a falar, os bebés expressam-se através da ação tudo o que vão descobrindo e sentindo, como o "(...) chorando, balanceando, retesando-se, voltando as costas, fazendo caretas, agarrando-se, abraçando, brincando às escondidas, chupando e olhando" (Post & Hohmann, 2007, p. 24).

Segundo Oliveira-Formosinho (2011a, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), em contexto de creche, com crianças desde o nascimento até aos três anos de idade, a questão das interações está relacionada com a questão da vinculação e a sua centralidade para o bem-estar físico e psicológico da criança, bem como a sua identidade.

A vinculação é um procedimento mais moroso e tem sido visto como uma área-chave no desenvolvimento ao nível afetivo e social da criança (Portugal, 1998). Segundo Portugal (1998), Bowlby refere-se à vinculação como "(...) todo o comportamento que

permite ao bebé estabelecer e manter a proximidade ou contacto com a mãe” (p. 41). Esta vinculação pode ser manifestada quando um bebé procura a existência de uma figura de ligação, a mãe, quando alguns sentimentos dominam as vivências da criança, sendo estes, o medo, o alarme, o mal-estar e a ansiedade (Portugal 1998).

Na perspetiva de Rajcecki, Hoffman, Ratner, Harlow, Bowlby e Ainsworth (1976), a vinculação diz respeito a um laço afetivo que uma pessoa constrói com outro indivíduo em específico. Esta vinculação, de acordo com os mesmos autores, quando é formada tende a continuar.

A vinculação é obtida pelo condicionamento de diversos sistemas comportamentais, como a aproximação, orientação, olhar, seguir, permanecer perto, tocar, sorrir e vocalizar com um determinado indivíduo ou um grupo de pessoas (Rajcecki et al., 1976).

Segundo Portugal (1998), Bowlby sugere quatro fases sequenciais no desenvolvimento da vinculação, tais como: “responsividade social indiscriminada, responsividade social discriminada, iniciativa activa na procura da proximidade e contacto, é uma elaboração destas sequências comportamentais” (pp.45 - 46).

Relativamente à primeira fase “responsividade social indiscriminada” (Portugal, 1998), ocorre nos primeiros 2-3 meses e o bebé não aparenta ter padrões de interação distintos entre os adultos.

No que concerne à segunda fase “responsividade social discriminada” (Portugal, 1998), é possível observar até aos 6 meses de idade e nesta fase o bebé consegue distinguir as pessoas que são da família das que não são da família, uma vez que, interage com elas de maneira diferente.

Quanto à terceira fase, “iniciativa ativa na procura da proximidade e contacto” (Portugal, 1998), esta começa a partir dos 7 meses de idade. Nesta fase o desenvolvimento motor do bebé que engloba o gatinhar, controlo de braços e mãos têm um papel fundamental, uma vez que são claros comportamentos como agarrar-se à mãe, explorar, trepar, aproximar e seguir a figura de ligação.

No que diz respeito à quarta fase, “é uma elaboração destas sequências comportamentais” (Portugal 1998), que possivelmente não acontece antes dos 2-3 anos. Nesta fase, o bebé chega progressivamente a deduzir coisas sobre os objetivos da mãe e também sobre os planos que escolhe para os atingir.

Quanto ao comportamento dos bebés, existem cinco padrões comportamentais, que, segundo Bowlby (1974, 1976, cit. por Portugal, 1998), contribuem para a ligação à mãe, como o chupar, agarrar, seguir, chorar e sorrir. Nesta linha de pensamento, o

contacto físico dos bebés tende a ser mais rápido quando a criança demonstra diversos sinais de cansada, com fome, doente ou sente-se desconfortável. Determinadas condições do ambiente como “(...) mudanças bruscas de nível de estimulação, objetos ou situações estranhas, o interesse ou curiosidade por parte de outros adultos ou crianças”, podem impulsionar um comportamento de alta intensidade e fazer com que a criança procure a proximidade da mãe (Portugal, 1998, p. 43). Neste sentido, o objeto transacional tem um papel importante, pois segundo Hermann e Winnicott (1953, cit. por Rajecki et al., 1976), é um objeto a que o bebé se agarra como forma de substituir a mãe na sua ausência e assim reduzir a ansiedade que resulta desta separação. Na perspetiva de Vorcaro e Lucero (2015), o objeto transicional demonstra a passagem do bebé de uma fase em que se encontra perto da mãe para uma fase em que está em relação à mãe como algo externo e separado. Este objeto possibilita o bebé “passar do controlo onipotente (mágico) sobre os objetos que cria e que o satisfazem para o controlo pela manipulação (...)” (p. 24).

Os comportamentos das crianças dependem de diversos fatores, pois na ausência da mãe após os doze meses de idade ou antes, a criança pode ir de uma simples choraminguice até gritos sem controlo e tentar seguir a mãe. Um outro aspeto fundamental está relacionado com a saída da mãe, uma vez que, se a saída for calma a criança vai apresentar um comportamento mais tranquilo do que uma saída rápida (Portugal, 1998).

Neste sentido, a maior parte das crianças quando estão na creche e enquanto não chegam aos 2 anos e 9 meses de idade, ficam incomodadas com a ausência e separação da mãe. Estas crianças têm dificuldades em acalmar e apesar do choro não ser por muito tempo, solicitam com maior frequência a atenção do adulto (Bowlby, 1974, cit. por Portugal, 1998).

## **1.2. Do conceito de adaptação aos procedimentos e estratégias**

Os primeiros dias da criança à creche são reconhecidos por diversos autores como essenciais e reconhece-se também a necessidade de criar atividades especiais nesta etapa inicial, ao qual chamam de período de adaptação, apesar de que não existir concordância “quanto à definição do termo adaptação nem quanto à caracterização deste período” (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a, p.85).

Segundo Vitória e Rossetti-Ferreira (1993, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a), o período de adaptação inicia-se através dos primeiros contactos dos pais com a creche,

uma vez que as impressões iniciais têm influência na maneira como vão relacionar-se com o novo ambiente. Já Bloom-Feshbach, Bloom-Feshbach e Gaughram (1980, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a), consideram o período de adaptação uma etapa que vai desde o ingresso da criança na creche até ao final do primeiro mês, enquanto que, para outros autores, este período ocorre entre os três e os seis meses após o ingresso (Fein, 1995; Fein, Gariboldi & Boni, 1993, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a).

Durante a adaptação da criança à creche, segundo Portugal (1998, p. 186), o autor Hignett propõe quatro aspetos, sendo estes:

- (1) desde o primeiro dia, cada criança deve estar ligada a um educador, que é responsável por importantes rotinas do dia-a-dia da criança (alimentação, muda de fraldas, sono, etc);
- (2) a criança deve continuar com este educador até à idade dos 3 anos;
- (3) cada educador não deve ter a seu cargo mais de quatro crianças;
- (4) o ambiente físico deve permitir o controlo da intensidade da luz, frio e calor e barulhos exteriores.

Nesta perspetiva, a entrada pela primeira vez na creche envolve criar relações com adultos desconhecidos e a adaptação aos espaços e rotinas (Daniel & Shapiro, 1996, cit. por Coelho, Barros, Pessanha, Peixoto, Cadima & Pinto, 2015).

### **1.2.1. Operacionalização do conceito de adaptação**

Os bebés, quando vão para a creche pela primeira vez, experienciam um conjunto de mudanças que necessitam da sua adaptação, em relação à separação da família, bem como a adaptação ao espaço, rotinas, organização e aos indivíduos com quem interagem (Datler, Erekly-Stevens, Hover-Reisner & Malmberg, 2012; Fernandez, 2004, cit. por Grande et al., 2017).

Não existe concordância quanto à definição do conceito de adaptação (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a, p.85), uma vez que existem diversos autores com perspetivas diferentes acerca do mesmo.

Segundo Rapoport e Piccinini (2001a), a adaptação à creche é um procedimento gradual, onde cada criança necessita de um período de tempo diferenciado para se adequar, uma vez que é fundamental respeitar o ritmo da criança e não determinar um período exato. Nesta mesma linha, o autor refere que a acomodação não se resume apenas aos primeiros dias como também pode durar meses.

Na perspetiva de Portugal (1998), quando é referido a “(...) adaptação à creche falamos do modo como a criança entra e experiencia o contexto creche, a partir da sua

história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (p. 17).

No que diz respeito ao conceito de adaptação, segundo Klein e Ballantine (1988, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a), cada contexto tem as suas características, processos e valores e se as características de cada criança são conciliáveis com estes, então a adaptação da criança é compreendida como boa.

Segundo Portugal (1998), os autores Rodríguez e Hignett explicam que a adaptação é um procedimento muito complexo e que ao longo de determinadas etapas de desenvolvimento é provável o reaparecimento de comportamentos negativos idênticos aos visualizados nos períodos iniciais de adaptação. O conceito de adaptação, de acordo com Rothbart e Bates (1998, cit. por Pinto, 2010 p. 11), diz por sua vez respeito “a dimensões do funcionamento da criança que são indicativas do seu ajustamento a contextos particulares”. Neste sentido, o processo de adaptação é uma ligação entre a creche e as famílias, sendo fundamental que cada um compreenda a importância do seu desempenho (Marcos & ZauhyGarms, 2016).

### **1.2.2. Comunicação adulto-bebé**

A comunicação é um método de troca de informação ativo que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação de dois ou mais participantes (Sim-Sim, 1998). Sendo a interação “o grande motor da comunicação, não será de admitir que no diálogo adulto/criança surjam com grande frequência as situações de aprovação/elogio que funcionam, muitas vezes, como resposta do adulto à tentativa de comunicação do bebé” (Sim-Sim, 1998, p. 63)

Segundo Bronfenbrenner (1979, cit. por Portugal, 2011, p.52), a criação de interações num ambiente com “(...) uma ligação afectiva e positiva, disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social e, mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação. Tais actividades, por sua vez, estimulam o desenvolvimento psicológico da criança.”

Neste sentido, os bebés precisam de atenção a nível físico e psicológico, de um ambiente saudável, seguro e apropriado para o seu desenvolvimento, bem como uma relação com alguém em quem confiem, momentos para interagirem com outras crianças e a liberdade de exploração com todos os seus sentidos (Portugal, 2000).

Os bebés através das interações, que ocorrem ao longo do dia com os adultos, segundo Portugal (1998, 2002, 2005, cit. por Portugal, 2011), acabam por ter as suas primeiras relações de amor ou desamor.

A interação do adulto com o bebé acontece de uma maneira muito física, uma vez que, “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo” (Post & Hohmann, 2007, p.69).

Uma vez que os bebés passam a maior parte do tempo próximo do chão, os educadores devem proporcionar interações ao nível do bebé, segundo Post e Hohmann (2007), como ajoelhar-se, pegar ao colo, de forma a trocarem olhares e expressões faciais, sentar e deitar. Estas maneiras de interação permitem ao educador partilhar o controlo com as crianças evitando que as crianças percecionem os “(...) adultos como gigantes que se baixam e as agarram sem aviso” (Post & Hohmann, 2007, p.73).

Segundo Nörnberg (2013), o colo, o carinho no rosto, o cuidado na hora de trocar as fraldas, são importantes, uma vez que a pele é o primeiro meio de comunicação. Os movimentos e as formas de relação são outras formas de aproximar os adultos e bebés.

Neste sentido, as relações que se criam na creche com os bebés atribuem-se como uma relação educativa, para além de uma relação de cuidar.

### **1.2.3. O papel dos profissionais do berçário**

No berçário, os bebés precisam da presença de um adulto ao longo das suas explorações, sentimento de segurança, bem como a construção de um sentido de identidade positiva.

Segundo Portugal (2000), “o bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimento sobre comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (p.86). Desta forma, os adultos têm um papel importante em possibilitar às crianças atingir os objetivos educacionais da infância, uma vez que é essencial uma formação apropriada.

Para além da formação adequada, é fundamental que os profissionais que prestam cuidados e são responsáveis pelas crianças orientem a sua intervenção por critérios de qualidade, que segundo o Ministério da Segurança Social, Solidariedade e Trabalho (2011, p. 2), são:

Ter em consideração o superior interesse da criança, especialmente quando se encontra a planificar o trabalho, aspecto que implica um trabalho de grande proximidade com a família desta.

Nos cuidados tidos ao nível da qualidade das relações que a criança vai estabelecer quer com outras crianças quer com os adultos.

Todas as crianças necessitam de se sentir incluídas, de ter um sentimento de pertença, de se sentir valorizadas e importantes para algo.

Compreender as formas como estas crianças aprendem.

As crianças, nos primeiros anos de vida, têm experiências que estão relacionadas com os cuidados que auferem. Estas experiências podem ter um impacto no desenvolvimento futuro das crianças, uma vez que os cuidados apropriados no decorrer da primeira infância proporcionam benefícios para a vida toda. A infância, segundo o Ministério da Segurança Social, Solidariedade e Trabalho (2011), é o período essencial da vida das crianças, sendo particularmente fundamentais os primeiros trinta e seis meses de vida para o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual da criança.

As pessoas que cuidam das crianças, buscam criar relações positivas e recíprocas, ou seja, relações em que o essencial é o encorajamento. Estas abraçam, seguram, brincam e falam com as crianças de uma maneira calorosa e constroem um ambiente psicológico seguro (Post & Hohmann, 2007).

De acordo com os mesmos autores, os profissionais encorajam a curiosidade e a mobilidade; respeitam a necessidade de gatinhar, andar, correr e mexer ou transportar objetos de um lado para o outro; e estabelecem ambientes seguros e espaçosos onde estas atividades possam ocorrer (Post & Hohmann, 2007).

O papel dos profissionais, segundo Portugal (2000, 2002, cit. por Portugal, 2011), não é o de forçar o desenvolvimento, mas assegurar que as rotinas diárias e as experiências da criança lhe concedem encorajamento e segurança emocional. Neste sentido, os profissionais devem ser capazes de “aprender os ritmos de sono e alimentares do bebé, perceber o seu comportamento perante novos objectos e pessoas, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado” (Portugal 2011, p.53).

À medida que o adulto se torna apto em prever as necessidades das crianças e a maneira como responde a tipos de estímulos diferenciados, a criança acaba por conhecer a estabilidade emocional, compreender um sentido de segurança e confiança “(...) relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes” (Portugal 2011, p.53). Para além da segurança e

da confiança, segundo Post e Hohmann (2007), as pessoas que cuidam das crianças preparam rotinas e horários focados nos interesses e nas necessidades das crianças, possibilitando-lhes um sentimento de controlo e de pertença.

Inicialmente, no processo de adaptação, é importante que a mãe/pai ou familiar fique junto do bebé, de forma a apoiar na exploração do ambiente que é estranho para a criança e também na criação de novos relacionamentos com as crianças e com as educadoras (Bloom-Feshbach et al., 1980, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a).

O processo de adaptação é compreendido pelos profissionais da creche muitas das vezes como um período de tempo e espaço definidos pela instituição como objetivo de incentivar as crianças a pararem de chorar (Marcos & ZauhyGarms, 2016).

Segundo Rodriguez (1981, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a), o processo de adaptação dos bebés e crianças pequenas não é simples e linear, uma vez que podem acontecer retrocessos ligados ao desenvolvimento infantil.

Para simplificar o processo de separação e para desenvolver o trabalho de acolhimento da criança, é necessário ter em consideração "(...) a criança e pais; importa que os adultos da creche sejam considerados responsáveis e capazes de iniciativas criadoras no seu trabalho, podendo investir na observação da criança e na análise das suas próprias práticas" (Portugal, 1998, p. 192). Neste sentido, o processo de entrada da criança na creche implica entender cada criança, bem como dar atenção às suas características e circunstâncias (Portugal, 1998).

Os educadores devem ser "sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com os familiares" (Portugal, 2012, p. 7). Estas devem ter competências essenciais, como observar, registar, organizar e avaliar a informação referente às crianças, para serem capazes de delinear atividades apropriadas, bem como a compreensão e implementação de um currículo (Pinho, Cró & Dias, 2013).

No berçário os profissionais devem ser pessoas que possibilitam através de gestos, palavras, atitudes e atenção, o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer (Portugal, 1998).

## **2. Investigação empírica**

Nesta parte, descrevemos as diversas fases que percorremos ao longo de todo o processo relacionado com a investigação de campo, bem como os objetivos subjacentes à mesma.

### **2.1. Objetivos e tipo de estudo**

A investigação realizada propõe-se a conhecer estratégias e procedimentos usados em contexto de berçário para promover a adaptação do bebé e perceber como se estabelecem especificamente as interações do adulto com este, no sentido de potenciar a adaptação.

Trata-se de uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso.

Numa investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador é o instrumento principal e os dados são recolhidos diretamente do ambiente natural. Os dados são “designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Neste sentido, a investigação irá compreender uma parte mais descritiva e uma parte exploratória.

No que diz respeito à parte descritiva, incide-se na análise do papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário, sendo orientada e auxiliada pela revisão da literatura e de instrumentos.

Relativamente à parte exploratória, esta recai na análise dos dados recolhidos a partir de técnicas e instrumentos, como, a observação participante passiva, a escala de empenhamento do adulto, entrevista semiestruturada e posteriormente a análise de conteúdo dos mesmos.

O estudo de caso define-se como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005, p.32 cit. por Meirinhos & Osório, 2010, p.54).

Segundo Merriam (1988, cit. por Bogdan & Biklen, 1994), o estudo de caso é uma observação pormenorizada de um determinado contexto ou pessoa, ou de uma ocorrência específica. Neste sentido, o estudo de caso vai permitir-nos perceber os procedimentos, estratégias e as interações do adulto com o bebé numa sala em contexto do berçário.

## 2.2. Participantes

Esta investigação desenvolveu-se numa creche, mais concretamente numa sala de berçário, do distrito de Viseu. Nesta estivemos em contacto com um grupo de 10 bebés onde observámos especificamente três meninas com as idades de 11, 9 e 6 meses, bem como o trabalho desenvolvido por duas assistentes operacionais no âmbito das rotinas diárias e respetivas interações adulto-bebé, uma vez que não existia educadora no berçário. A escolha destas três bebés resultou do facto de terem entrado pela primeira vez no berçário, o que permitiu acompanhar os procedimentos e estratégias ao longo da adaptação das mesmas. Atribuímos neste trabalho a designação de bebé A à mais velha e bebés B e C às seguintes.

A primeira assistente operacional (Adulto 1) tem 43 anos de idade, o 12.º ano e o curso de auxiliar de educação. Esta profissional trabalha há vinte anos no berçário. A segunda assistente operacional (Adulto 2), tem 47 anos, o 8.º ano de escolaridade e vinte e sete anos de serviço, nesta área.

## 2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a concretização deste estudo recorreremos à técnica de observação, um método essencial “(...) que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinada ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas” (Dias, 2009, p. 176). Tratou-se de uma observação participante passiva que é “(...) aquela que exigindo flexibilidade, humor e paciência, permite ao observador manter-se íntegro na observação de um *mundo estranho*” (Dias, 2009, p. 179), tendo-se para efeitos de registo procedido à utilização dos protocolos de observação naturalista que nos possibilitou observar e compreender os vários momentos interativos ao longo dos dias (cf. anexo K).

No que concerne à observação direta e participante, esta é descrita como “uma espécie de “descida ao poço”, consistindo numa “imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento” (Hamel, 1998, p.121, cit. por Amado, 2014, p.153). Os autores distinguem a observação participante em passiva e ativa.

A observação participante passiva foi a técnica que utilizámos para realização deste estudo, uma vez que é “(...) aquela que exigindo flexibilidade, humor e paciência, permite ao observador manter-se íntegro na observação de um *mundo estranho*” (Dias,

2009, p. 179). Já a observação participante ativa é “(...) aquela em que o observado desempenha funções susceptíveis de modificar efectivamente certos aspectos da interação na situação” (Dias, 2009, p. 179).

Procedeu-se ainda a uma adaptação da Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009), este instrumento foi utilizado para observar as interações entre os adultos e as crianças, uma vez que “(...) dispõe de três sub-escalas que permitem a focagem em três categorias de acção do adulto: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia” (Bertram & Pascal, 2009, p.137). No que diz respeito à sensibilidade, esta refere-se à “atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afectividade” (Bertram & Pascal, 2009, p.136). A estimulação refere-se “ao modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção” (Bertram & Pascal, 2009, p.136). Relativamente à autonomia, refere-se ao “grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento” (Bertram & Pascal, 2009, p.136).

Esta escala avalia o empenhamento do adulto com base na existência (ou não) de informações que englobam as três categorias já enunciadas (Novo & Mesquita-Pires, 2009). Para a recolha de dados, utilizámos apenas uma das três dimensões, a dimensão designada “Sensibilidade” (cf. anexo SS), incidindo-se essencialmente na forma como o adulto responde à diversidade de necessidades que engloba:

necessidade de respeito: transmitindo à criança o sentimento de que é valorizada e aceite; necessidade de atenção: escutando a criança, reconhecendo a sua necessidade de receber atenção; necessidade de segurança: reconhecendo e respondendo às suas inseguranças e incertezas; necessidade de afecto; tratando a criança com carinho e cuidado; a necessidade de elogio e encorajamento; elogiando a criança e dando-lhe apoio (Bertram & Pascal, 2009, pp.137-138).

Para o registo das observações, Laevers (1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009), criou uma grelha onde se apresentam diversos tipos de comportamentos em cada uma das categorias. Esta observação e registo possibilitam reconhecer o estilo de mediação do adulto ao longo do processo de aprendizagem (Laevers, 1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009).

Recorremos ainda à técnica de inquérito por entrevista construindo um guião de entrevista semiestruturada. Trata-se de outro instrumento de recolha de dados “(...) descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Na perspetiva de Oliveira (2010), a entrevista é um instrumento que normalmente é utilizado em estudos de natureza qualitativa seguindo a técnica de observação no estudo de caso, na pesquisa ação e na etnografia.

A entrevista pode ser classificada em três tipos: entrevista estruturada, entrevista aberta e a entrevista semiestruturada (Oliveira, 2010). Para a realização do estudo, recorreremos à entrevista semiestruturada. Neste tipo de entrevista, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135). Já na perspetiva de Oliveira (2010, p. 25), na entrevista semiestruturada, “são apresentados tópicos, ao invés de questões fechadas e permitem respostas subjetivas, sem perder o quantitativo. (...) O entrevistador segue um guia de questões, mas deve estar preparado para caso a entrevista mude de caminho”.

Na entrevista semiestruturada “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador (...)” (Amado 2014, p.208).

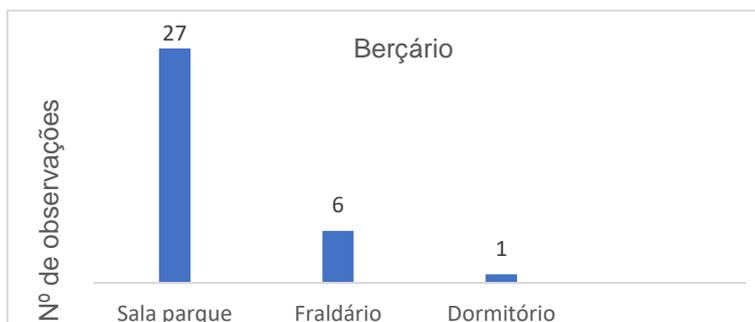
Para a realização da entrevista semiestruturada, construímos um guião com doze questões divididas em três tópicos, conceito de adaptação, estratégias e procedimentos na adaptação, adaptação e interação em contexto de berçário (cf. Anexo AAA). Esta entrevista foi primordial, na medida em que permitiu enriquecer e aprofundar a recolha de dados através dos depoimentos das assistentes operacionais.

## **2.4. Procedimento**

Para iniciarmos a observação naturalista, pedimos a autorização à direção da creche do distrito de Viseu e quando a mesma nos foi concedida deslocámo-nos à respetiva creche.

Inicialmente quando chegámos ao estabelecimento, explicámos que era uma investigação para a obtenção de dados para um relatório final de mestrado e que toda a informação recolhida seria mantida em anonimato e que era utilizada para fins académicos. Também obtivemos o consentimento informado de cada assistente operacional com quem trabalhámos.

O estudo foi realizado ao longo de vinte e seis dias, num período temporal situado entre os meses de janeiro e julho. Na figura seguinte é possível visualizar o número de observações em cada espaço do berçário.



**Figura 1-** Observações realizadas no berçário

Ao longo destes vinte e seis dias, estivemos em contacto com uma sala do berçário onde estavam 10 bebés dos 3 ao 12 meses e duas assistentes operacionais. Neste berçário, observámos os bebés A, B e C e também o trabalho realizado pelas duas assistentes operacionais (adulto 1 e adulto 2), como forma de recolher dados e conclusões para uma melhor perceção, no que diz respeito ao papel do adulto na adaptação da criança ao contexto de creche.

As informações acerca do papel do(s) adulto(s) na adaptação do(s) bebé(s), do ambiente físico e das rotinas foram recolhidas na parte da manhã e na parte da tarde através da observação, bem como também foi crucial a observação dos bebés A, B e C, com a finalidade de nos apoiar no processo de recolha de informação.

Numa primeira fase, observámos os bebés que haviam acabado de ingressar no berçário, o ambiente físico, o trabalho desenvolvido pelas assistentes operacionais e as respetivas rotinas, bem como as interações com os bebés. Inicialmente para a observação utilizámos os protocolos de observação naturalista (cf. anexo K) recorrendo posteriormente à observação das duas assistentes operacionais na dimensão *sensibilidade* da Escala de Empenamento do Adulto (Laevers, 1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009) (cf. Anexo SS). Ainda no sentido de cumprir os objetivos a que nos propusemos, realizámos uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo AAA, BBB e CCC) aos dois adultos/assistentes operacionais, com o recurso a um gravador, para assegurar um registo fiel da informação disponibilizada.

Como foi referido inicialmente, a observação naturalista possibilitou-nos recolher informação sobre o papel do(s) adulto(s), bem como o trabalho desenvolvido pelo(s)

mesmo(s) ao longo do processo de adaptação dos bebés A, B e C no berçário. Este processo de adaptação e o trabalho desenvolvido pelo(s) adulto(s) ocorreu nos vários momentos da rotina diária do berçário, sendo estes: o acolhimento dos bebés, o almoço, a higiene/cuidados pessoais básicos, o descanso, o lanche, atividades livres e espontâneas.

É de salientar também que ao longo de todo o processo de recolha de dados na creche, houve uma boa receptividade dos profissionais, que sempre se mostraram disponíveis para ajudar e colaborar connosco.

## **2.5. Técnicas de análise dos dados**

Para tratamento dos dados recolhidos recorreremos à análise de conteúdo que consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrições do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p.38).

Para a concretização da análise de conteúdo, inicialmente realizámos uma análise categorial emergente das observações efetuadas. Seguidamente houve uma análise pré-categorial para as entrevistas semiestruturadas, ou seja, utilizámos as mesmas categorias das observações para as entrevistas semiestruturadas.

As categorias encontram-se organizadas em tabelas e o número dois presente nas mesmas representa o número de assistentes operacionais existentes no berçário.

### 3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Apresentamos a seguir os resultados alcançados a partir da análise das observações em conformidade com os objetivos definidos.

#### 3.1. Caracterização do ambiente físico no berçário

Relativamente ao ambiente físico, existem oito domínios a ter em conta ao longo da observação, sendo estes:

o ambiente é seguro e saudável para os bebés e crianças mais pequenas; o ambiente acomoda adequadamente os bebés, crianças pequenas e adultos; o equipamento existente na sala de creche encontra-se distribuído por áreas: sono, preparação e toma de refeições, cuidados corporais e jogo; o espaço de jogo exterior é seguro e de fácil acesso; os materiais para a exploração sensorial e jogo estão acessíveis aos bebés e às crianças pequenas; existem espaço e materiais para a área de movimento; estão acessíveis às crianças objectos familiares, bem como materiais e superfícies macias; estão expostas fotografias e produções das crianças (High Scope, 2003, pp.5-21).

No que diz respeito ao primeiro domínio “o ambiente é seguro e saudável para os bebés e crianças mais pequenas” (High Scope, 2003, p.5), o berçário é composto por quatro espaços: a sala parque, o dormitório, o fraldário e a copa. A sala parque, onde os bebés se encontravam e passavam maior parte do tempo, era grande, tinha uma porta em vidro ao nível da visão dos bebés e duas janelas altas ao nível da visão dos adultos o que permitia uma excelente iluminação natural, como é possível verificar na figura 2.



**Figura 2-** O berçário (sala parque)

Na sala parque também existem umas grades em madeira, o que impede a passagem dos bebés para os outros espaços, mantendo-os na sala parque em segurança, como se encontra explícito na figura 3.



**Figura 3 - O berçário (sala parque)**

O dormitório, como é possível verificar na figura 4, tem uma janela grande, o que possibilita a entrada de luz natural, tem vários berços e a roupa para cada berço é lavada.



**Figura 4 - O berçário (dormitório)**

No fraldário, o ambiente também é seguro e saudável, possui duas bancadas para a higiene dos bebés e também tem uma janela grande ao nível dos adultos que possibilita a entrada de luz natural, sendo possível observar na figura 5.



**Figura 5 - O berçário (fraldário)**

Em relação à copa, como podemos verificar na figura 6, existe uma bancada para a preparação das refeições nos recipientes, os alimentos estão identificados com o nome do bebé e a loiça após as refeições é lavada, secada e depois é guardada num armário.



**Figura 6** - O berçário (copa)

Quanto à higiene, o berçário era limpo todos os dias no final do dia e os profissionais da creche traziam calçado diferente do calçado do exterior e quando não traziam outro calçado limpavam primeiro o calçado antes de entrar na sala. Neste sentido, segundo Heidegger (2002, cit. por Nörnberg, 2013) é possível entender o berçário como um espaço que proporciona circunstâncias ao bebê e ao adulto que ali se encontram, um lugar arrumado que possibilita a “prolongação” dos bebês.

Ao final de cada dia, o chão do berçário era limpo, durante a limpeza os bebês ficavam nas cadeiras e saíam quando estivesse tudo seco. Relativamente à higiene dos brinquedos, quando um adulto observava um bebê com o brinquedo na boca, ao final do dia esse brinquedo era limpo.

As superfícies destas quatro divisões encontram-se limpas e em bom estado de conservação.

Relativamente ao segundo domínio, “o ambiente acomoda adequadamente os bebês, crianças pequenas e adultos” (High Scope, 2003, p.9), no berçário, mais concretamente na sala parque os equipamentos encontravam-se adaptados aos bebês, existia uma piscina de bolas à altura dos bebês em esponja, nos dois recantos na sala existiam três mantas em esponja e várias almofadas onde os bebês podem brincar. Os arrumos que existiam estão estruturados à altura dos adultos (cf. figura 2).

No que concerne ao terceiro domínio, “o equipamento existente na sala de creche encontra-se distribuído por áreas: sono, preparação e toma de refeições, cuidados corporais e jogo” (High Scope, 2003, p.11), o berçário como já foi referido anteriormente é composto por quatro espaços: a sala parque, o dormitório, o fraldário e a copa.

Na sala parque, as paredes estavam decoradas com colagens de galinhas, pintainhos, patos, tartarugas, coelhos e barcos, não continham trabalhos elaborados pelos bebês. Esta sala continha também alguns equipamentos e materiais para os bebês, sendo estes, uma televisão, um rádio com leitor de CD, uma caixa com

brinquedos, legos, peluches, uma piscina com bolas, três mantas, duas num recanto da sala e uma noutra recanto, várias cadeiras utilizadas para a alimentação e visualização de televisão, um espelho ao nível dos bebés, e várias almofadas (cf. figura 2). A sala parque também tinha duas grades em madeira e uma porta que impedia os bebés de saírem para o dormitório, fraldário, copa, de forma a mantê-los em segurança (cf. figura 3). Esta sala onde os bebés brincavam era ampla, apresentava uma boa iluminação natural e uma variedade de recursos e brinquedos.

Relativamente ao dormitório, averiguámos que tinha vários berços, uma janela ao nível dos adultos que permitia uma boa iluminação natural quando os bebés não estão a dormir, um vidro ao nível dos adultos na divisão com o fraldário e na divisão com a sala parque, possibilitando aos adultos a visualização dos bebés nestes espaços (cf. figura 4).

Em relação ao fraldário, era composto por duas bancadas para a higiene dos bebés, uma banheira, um armário com divisões identificadas com os nomes dos bebés, onde eram colocados os objetos de cada bebé (cf. figura 5).

No que concerne à copa (cf. figura 6), era o espaço de preparação da alimentação dos bebés que continha uma pia, um armário com os alimentos dos bebés identificados e um mini frigorífico. No início e no final do dia, os adultos registavam a temperatura do mesmo.

Em relação ao quarto domínio “o espaço de jogo exterior é seguro e de fácil acesso” (High Scope, 2003, p.13), era de fácil acesso através da sala parque, uma vez que tinha uma porta em vidro que ao abrir torna possível ir para o exterior. O espaço exterior era fechado com grades e o chão era coberto com uma borracha própria para o exterior.

Relativamente ao quinto domínio “os materiais para exploração sensorial e jogo estão acessíveis aos bebés e às crianças pequenas” (High Scope, 2003, p.16), na sala parque as assistentes operacionais colocavam os brinquedos na manta para os bebés, estes brinquedos eram seguros, sendo de borracha de borracha, peluches, livros em tecido macio que se encontravam ao longo do dia para os bebés poderem explorar (cf. figura 2).

No que diz respeito ao sexto domínio “existe espaço e materiais para a área de movimento” (High Scope, 2003, p.18), a sala parque era um espaço do berçário onde as crianças podem gatinhar, rebolar, saltar, pois é um espaço amplo com duas grandes mantas em esponja, uma piscina de bolas em esponja com bolas em plástico e diversos brinquedos macios e de borracha (cf. figura 2).

No que se refere ao sétimo domínio “estão acessíveis às crianças objectos familiares, bem como materiais e superfícies macias” (High Scope, 2003, p.20), durante o dia as crianças não tinham acesso fácil aos seus objetos pessoais, mas já aconteceu alguns bebés levarem um dos seus peluches e também no dormitório têm acesso aos seus peluches e fraldas pessoais para dormirem. No fraldário ao longo da higiene, existiam colchões em esponja (cf. figura 5), macios e na sala parque como já foi referido anteriormente existiam brinquedos em borracha, com tecidos macios e peluches.

No que concerne ao oitavo domínio “estão expostas fotografias e produções das crianças” (High Scope, 2003, p.22), no berçário não existiam fotografias das crianças, nem dos seus familiares e também não tinham trabalhos realizados pelos bebés. O que existia eram algumas colagens de animais nas paredes e nos vidros que foram realizados pelas assistentes operacionais.

O berçário que observámos é amplo, possui quatro espaços distintos, a sala parque, o dormitório, o fraldário e a copa.

### **3.2. Procedimentos na adaptação do bebé: o acolhimento e a partida**

O processo de adaptação do bebé e o trabalho desenvolvido pelo(s) adulto(s) ocorreu nos vários momentos da rotina diária do berçário, sendo estes: o acolhimento dos bebés, o almoço, a higiene/cuidados pessoais básicos, o descanso, o lanche, atividades livres e espontâneas (cf. Anexo O). Neste sentido, o dia do bebé está organizado em redor das experiências de cuidados diários, que segundo Portugal (2011, p. 54), são acontecimentos essenciais que possibilitam momentos únicos “(...) para interacções diádicas, e para aprendizagens visuais e tácteis”.

Ao longo das várias observações, tivemos a oportunidade de visualizar os momentos de chegada e de partida dos bebés A, B e C, bem como o papel do adulto nos vários momentos.

#### **3.2.1. O acolhimento**

A bebé A é a mais velha das três observadas, é meiga, observadora, gosta de estar no seu espaço, mas ao mesmo tempo gosta de chamar a atenção do adulto para que este esteja sempre perto.

Relativamente aos momentos de chegada, a bebé A chegava ao berçário com a mãe e com a irmã. Este bebé inicialmente ao separar-se do colo da mãe para o colo da assistente operacional chorava (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos

anexos K, V, M, P e Y). Nesta circunstância, a assistente operacional era atenciosa, andava com a bebé ao colo pela sala parque, cantava, falava num tom de voz calmo e dava beijinhos, depois colocava a criança num “embalador” e esta aos poucos deixava de chorar (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos K, O).

Com o passar do tempo, esta bebé chegava ao berçário bem-disposta e abria os braços para a assistente operacional 2. Averiguámos que nesta situação o adulto também sorria, cantava e falava num tom de voz baixo e calmo. (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos U, V, W, DD). Neste sentido, as estratégias utilizadas pela assistente operacional eram falar num tom de voz baixo e calmo, cantava, dava beijinhos e andava com a bebé ao colo pela sala.

No que diz respeito à bebé B, com 9 meses, verificámos que era sorridente, observadora, meiga gostando de estar no seu espaço e outras vezes de interagir na manta com os outros bebés. Esta chegava ao berçário com a mãe e ao separar-se do colo da mãe para o colo da assistente operacional chorava um pouco (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos N, S e Y). Nesta situação, a assistente operacional sentava-se numa cadeira ou andava pela sala com a bebé ao colo, dava beijinhos, falava baixinho de forma calma e desta forma a bebé ficava mais calma (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos N, S e Y). Ao longo das várias observações, verificámos que a bebé chegava ao berçário bem-disposta e ia para o colo da assistente operacional que falava num tom de voz baixo e meigo e também dava abraços (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos BB e GG). Desta forma, a assistente operacional adotou várias estratégias para manter a bebé calma, como falar baixinho, andar pela sala ou sentar numa cadeira com a bebé ao colo e dar beijinhos.

Em relação à bebé C (com 6 meses), é também uma menina sorridente, meiga e observadora evidenciando que gosta de estar perto das assistentes operacionais.

Esta bebé chegava com a mãe ao berçário e ao separar-se do colo da mãe para o colo da assistente operacional chorava (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos T, U, W e X), aqui o adulto cantava, falava baixinho, andava pela sala com o bebé ao colo e sorria (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos T, U, W e X).

A bebé C, com o passar dos dias, também chegava bem-disposta e quando estava no colo da assistente operacional, o adulto falava num tom de voz calmo e baixo para a bebé (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos II e MM).

Assim, a assistente operacional no momento de chegada, falava baixinho, cantava, andava com o bebé ao colo pela sala e sorria.

Neste momento de chegada, observámos ainda que as assistentes operacionais 1 e 2 perguntavam aos pais a hora em que o bebé tinha iniciado a sua primeira refeição e faziam o registo, de forma a organizar as refeições dos bebés (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos U e V).

Da análise de conteúdo dos registos das observações desenvolvidas foi assim possível identificar as seguintes estratégias usadas para efeitos de adaptação dos bebés à creche, conforme se pode ver na tabela 1.

**Tabela 1-** Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário no momento do acolhimento

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplo de indicadores</b>	<b>n</b>
1-Literacia afetiva	1.1-Adaptar respostas à individualidade de cada bebé	“Colocou a bebé A num embalador para poder receber os restantes bebés” (A2, anexo K). “Colocou-a na cadeira onde a bebé continuou calminha” (A1, anexo HH).	2
	1.2-Competências socioafetivas (escuta, paciência, disponibilidade)	“Andou com a bebé ao colo” (A2, anexo W). “Sentou-se numa cadeira com a bebé ao colo” (A1, anexo 14).	2
2-Comunicação com a família	2.1-Informações recíprocas (antes do ingresso, início e fim do dia, comunicação digital e constantes)	“Pergunta a hora em que a bebé comeu e faz o registo” (A1 e A2, anexo S e T).	2
	2.2-Harmonia nos procedimentos (horário, comida, dormida)	“No decorrer do dia também ocorre o registo da alimentação e higiene do bebé” (A1 e A2, anexo U e V).	2
3-Formas de comunicação	3.1-Verbal (tom de voz, canções)	“Andou com a bebé ao colo pela sala parque, falou num tom de voz calma e também cantou” (A2, anexo K). “Sentou-se numa cadeira com a bebé ao colo, falou baixinho de forma calma” (A1, anexo N).	2
	3.2-Não verbal (tocar, abraçar, mudar de sítio)	“Foi para o colo do adulto onde recebeu muitos abraços e depois a assistente operacional 1 colocou a bebé A na cadeira onde continuou calma no seu espaço” (anexo II). “A assistente operacional 2 pegou-a ao colo, deu-lhe beijinhos (...)” (anexo U)	2
<b>Total:</b>			<b>12</b>

A partir da tabela 1 podemos constatar que foram utilizadas várias estratégias no acolhimento, sendo estas: *literacia afetiva*; *comunicação com a família* e as *formas de comunicação* (cf. tabela 1).

No que diz respeito à *literacia afetiva*, esta engloba *adaptar respostas à individualidade de cada bebé e competências socioafetivas* (escuta, paciência, disponibilidade). Através destes exemplos podemos afirmar que ambas as assistentes operacionais adaptam as suas respostas a cada criança, uma vez que, no momento de acolhimento colocam os bebés nas cadeiras para poderem receber os outros bebés e também como forma de manter os bebés mais calmos. Nas *competências socioafetivas* (escuta, paciência, disponibilidade), as assistentes operacionais andam pela sala com o bebé ao colo e também algumas vezes se sentam numa cadeira com o bebé ao colo (cf. tabela 1).

Relativamente à *comunicação com a família*, abrange as *informações recíprocas* (antes do ingresso, início e fim do dia, comunicação digital e constantes) e *harmonia nos procedimentos* (horário, comida, dormida). Com estes exemplos é possível constatar que as assistentes operacionais obtinham informações sobre a hora da refeição, registavam e também ao longo do dia registavam a hora das refeições e a forma como havia corrido a jornada (cf. tabela 1).

No que concerne às *formas de comunicação*, nesta está presente a *verbal* (tom de voz, canções) e a *não verbal* (tocar, abraçar, trocar de sítio). Assim, podemos averiguar que as assistentes operacionais comunicavam com os bebés de forma verbal quando andam pela sala ou se sentavam numa cadeira e falavam num tom de voz baixo e calmo. *Comunicavam de forma não verbal* quando davam abraços, beijos e também colocavam os bebés numa cadeira e respeitavam o seu espaço (cf. tabela 1).

É de salientar que o número dois, presente na tabela, corresponde ao número de assistentes operacionais existentes no berçário.

### **3.2.2. A partida**

No que diz respeito ao momento de partida das bebés A, B e C, as assistentes operacionais seguravam as bebés ao colo e depois passavam-nas para o colo das mães bem-dispostas e muito sorridentes (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos R, S e T). Neste momento a assistente operacional informava os pais como tinha corrido o dia dos bebés. É de notar que os pais também têm acesso a esta informação através de uma plataforma *online*, onde as assistentes operacionais fazem o registo do dia de cada bebé. Assim os pais conseguem aceder com uma *password* à informação do seu bebé (cf. anexo V).

Da análise de conteúdo dos registos das observações desenvolvidas, foi assim possível identificar outras estratégias usadas para efeitos de adaptação dos bebés à creche, conforme se pode ver na tabela 2.

**Tabela 2-** Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário no momento da partida

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplo de indicadores</b>	<b>n</b>
1-Literacia afetiva	1.1-Competências socioafetivas (escuta, paciência, disponibilidade)	“(…) foi bem-disposta no colo da assistente operacional 2 e depois no colo da mãe deu muitos abraços” (anexo AA). “a assistente operacional 1 pegou ao colo a bebé C e foi ter com a mãe” (anexo BB).	2
2-Comunicação com a família	2.1- Informações recíprocas (antes do ingresso, início e fim do dia, comunicação digital e constante)	“(…) informou às mães como correu o dia das bebés e como estas passaram” (A1, anexo R). “(…) ao final do dia a assistente operacional informa os pais (...)” (A2, anexo T).	2
3-Formas de comunicação	3.1- Comunicação não verbal (tocar, abraçar, mudar de sítio)	“(…) pegou a bebé ao colo, abraçou-a e depois a bebé foi para o colo da mãe” (A1 e A2, anexo R)	2
<b>Total:</b>			<b>6</b>

Com a tabela 2, constatámos que no momento da partida foram adotadas várias estratégias pelas assistentes operacionais, tais como: *literacia afetiva*, *comunicação com a família* e *formas de comunicação*.

Relativamente à *literacia afetiva*, esta engloba as *competências socioafetivas* (escuta, paciência, disponibilidade) como podemos verificar que as bebés iam bem-dispostas no colo das assistentes operacionais para o colo das mães. No que concerne à *comunicação com a família* compreende as *informações recíprocas* (antes do ingresso, início e fim do dia, comunicação digital e constantes), estas relacionam-se com a informação disponibilizada pelos adultos sobre a forma como havia corrido o dia. Por sua vez a categoria *formas de comunicação* abrange a *comunicação não verbal*, onde constatamos que as duas assistentes operacionais davam abraços aos bebés e depois iam para o colo das mães (cf. tabela 2).

É de salientar que nos momentos em que as bebés chegavam ao berçário a chorar e a sorrir, as assistentes operacionais no acolhimento e na partida eram calorosas e proporcionavam-lhes momentos alegres, de forma a que estas ficassem calmas, bem-dispostas, pois “(…) é importante que os responsáveis pelas crianças

sejam carinhosos, consistentes e que apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem activamente” (Post & Hohmann, 2007, p. 22).

### **3.2.3. Rotinas de cuidados e educativas**

Para além do momento de acolhimento e de partida, observámos o papel do adulto ao longo das rotinas diárias, sendo estas: o almoço, a higiene/cuidados pessoais básicos, o descanso, o lanche e as atividades livres e espontâneas.

Relativamente ao almoço, o adulto cantava baixinho, sorria e estabelecia contacto visual com os bebés (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos V e Y).

No que diz respeito à higiene/cuidados pessoais básicos, ocorria no fraldário, onde os adultos se preocupavam com o bem-estar dos bebés, uma vez que verificavam a roupa que tinham consoante a temperatura que se encontravam (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo LL) e preparavam os bebés antes e depois de dormirem (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo EE). Os adultos durante a higiene estabeleciam o contacto visual com os bebés, cantavam, sorriam, falavam num tom de voz baixo e calmo (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos Q e Z), depois colocavam os bebés numa cadeira na sala e os bebés ficam a ver televisão (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo QQ).

No que concerne ao descanso, este ocorre no dormitório e os adultos são muito atenciosos, pois a bebé A chorava muito e nesta circunstância a assistente operacional ficou perto da bebé a embalar (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo P).

Em relação ao lanche, as assistentes operacionais colocam no seu colo os bebés que não gostam de ficar na cadeira e aqui os adultos também cantam, dizem o nome dos bebés num tom de voz calmo e baixo e, desta maneira, os bebés ficam contentes (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos CC, AA e V).

No que diz respeito ao momento das atividades livres e espontâneas, os bebés brincavam na manta e na piscina de bolas que estavam na sala parque. Verificou-se com frequência a utilização de incentivos na comunicação entre o bebé e o adulto (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo BB). Por exemplo quando a bebé B queria um brinquedo o adulto encorajava a bebé a que o fosse buscar dizendo “vá lá amor” e segurava a mão da bebé esticando o braço (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo MM).

A partir da análise de conteúdo dos registos das observações desenvolvidas, foi assim possível identificar as estratégias usadas para efeitos de adaptação dos bebés à creche, conforme se pode ver na tabela 3, através da organização de categorias emergentes.

**Tabela 3-** Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário durante as rotinas de cuidados e educativas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos de indicadores</b>	<b>n</b>
1-Literacia afetiva	1.1-Saber ler a criança	“Quando um bebé tenta equilibrar-se e cai o adulto 1 senta-se no chão, encoraja e transmite confiança quando diz “levanta linda” (...)” (anexo V).	1
	1.2-Adaptar respostas à individualidade de cada bebé	“(…) colocaram música calma para os bebés e o bebé C ficou mais calmo e também o resto dos bebés” (A1 e A2, anexo M). “Os bebés que não gostam de ficar na cadeira as assistentes operacionais pegam-lhes ao colo e dão-lhes a comida” (A1 e A2, anexo CC).	2
	1.3-Competências socioafetivas (escuta, paciência, disponibilidade)	“(…) fica perto da bebé a embalar, passando as mãos na carinha da bebé e nas costas” (A1 e A2, anexo P).	2
2-Comunicação com a família	2.1-Informações recíprocas (antes do ingresso, início e fim do dia, comunicação digital e constante)	“(…) pergunta a hora em que a bebé comeu e faz o registo (...) ao final do dia a assistente operacional informa os pais” (A1 e A2, anexo S e T). “(…) faz o registo do dia de cada bebé no computador, de forma a que, os pais tenham acesso a esta informação” (A1, anexo V)	2
	2.2-Harmonia nos procedimentos (horário, comida, dormida)	“No decorrer do dia também ocorre o registo da alimentação e higiene do bebé” (A1 e A2, anexo S e T).	2
3-Formas de comunicação	3.1- Verbal (tom de voz, canções)	“(…) interagem com os bebés, cantam, falam num tom de voz baixinho e calmo” (A1 e A2, anexo Q).	2
	3.2-Não verbal (tocar, abraçar, mudar de sítio)	“(…) pegou-a ao colo e a bebé não chorou, seguidamente foi colocada na manta, onde brincou com os brinquedos” (A2, anexo T). “(…) colocou a bebé A na cadeira e a bebé ficou calminha no seu espaço (...)” (A1, anexo N).	2
<b>Total:</b>			<b>13</b>

As categorias identificadas foram: *literacia afetiva, comunicação com a família e formas de comunicação.*

No que concerne à categoria *literacia afetiva*, inclui “*saber ler*” a criança, *adaptar respostas à individualidade de cada bebé* e *competências socioafetivas* (escuta, paciência, disponibilidade) (cf. tabela 3). Em relação à subcategoria “*saber ler*” a criança, constatámos que o adulto 1 encoraja o bebé quando este precisa. No que respeita à subcategoria *adaptar respostas à individualidade de cada bebé*, verificámos que as assistentes operacionais colocam música para os bebés de forma a ficarem calmos e na hora da refeição pegam ao colo os que não gostam de comer nas cadeiras. Já no que respeita à subcategoria *competências socioafetivas* (escuta, paciência, disponibilidade) tratava-se de as assistentes operacionais ficarem perto dos bebés a embalarem-nos na hora de dormir (cf. tabela 3).

Relativamente à *comunicação com a família*, esta engloba *informações recíprocas* (antes do ingresso, início e fim do dia, comunicação digital e constantes) e *harmonia nos procedimentos* (horários, comida, dormida), uma vez que, as assistentes operacionais perguntam aos pais no início do dia a hora da refeição e registam, no decorrer do dia aspetos relacionados com as refeições, higiene e bem-estar do bebé (cf. tabela 3). Também comunicavam com os pais através do registo que efetuavam na plataforma digital que permite aos pais terem acesso à forma como correu o dia do bebé (cf. tabela 3).

Em relação às *formas de comunicação*, verificámos a existência da subcategoria *verbal* (tom de voz, canções) e *não verbal* (tocar, abraçar, mudar de sítio). Na *comunicação verbal* (tom de voz, canções), as assistentes operacionais cantavam para os bebés, falavam num tom de voz baixo e calmo, enquanto que na *comunicação não verbal* (tocar, abraçar, mudar de sítio), as assistentes operacionais pegavam os bebés ao colo e depois colocavam na manta ou na cadeira.

Neste sentido, averiguámos que no decorrer das rotinas diárias as assistentes operacionais estabelecem o contacto visual, preocupam-se com o bem-estar dos bebés, sorriam, cantavam e encorajavam os bebés quando estes queriam alguma coisa. Assim, os adultos encorajam a curiosidade e a mobilidade; respeitam a necessidade de gatinhar, andar, correr e mexer ou transportar objetos de um lado para o outro; e estabelecem ambientes seguros e espaçosos onde estas atividades possam ocorrer (Post & Hohmann, 2007, p. 27).

### **3.3. Interações adulto-bebé no processo de adaptação**

A interação do adulto com o bebé, como já foi referido anteriormente na revisão da literatura acontece de uma maneira muito física, uma vez que, “segurar, tocar,

abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo” (Post & Hohmann, 2007, p.69). Neste sentido, as interações adulto-bebé no processo de adaptação foram observadas com base em seis domínios de interação de High Scope (2003) e na Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers 1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009).

### **3.3.1. Domínios da interação adulto-bebé**

No que diz respeito às interações adulto-criança, existem seis domínios a ter em conta ao longo da observação, sendo estes:

a criança estabelece um relacionamento prolongado no tempo com os seus educadores, as crianças estabelecem relacionamentos de confiança com os seus educadores, as crianças interagem em parceria com os seus educadores, as crianças levam a cabo as suas intenções, as crianças estabelecem relações sociais, as crianças mais velhas participam na resolução de conflitos sociais (High Scope, 2003, pp.41-51).

Relativamente ao primeiro domínio “a criança estabelece um relacionamento prolongado no tempo com os seus educadores” (High Scope, 2003, p.41), averiguamos que os bebés permanecem sempre com as mesmas assistentes operacionais todo o ano letivo na mesma sala (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo K).

No que concerne ao segundo domínio “as crianças estabelecem relacionamentos de confiança com os seus educadores” (High Scope, 2003, p.43), verificamos que inicialmente no processo de adaptação, mais concretamente na primeira semana, os bebés A, B e C só ficavam no berçário algumas horas, de forma a estabelecer relacionamentos de confiança não só com os adultos, mas também com o próprio espaço. Nas semanas seguintes, os bebés permaneciam no berçário a tempo inteiro, onde o primeiro contacto com o adulto começava no acolhimento. Aqui os bebés quando chegavam ao berçário, choravam e as assistentes operacionais reconfortavam-os pegando ao colo, sorria, cantava e algumas vezes sentavam-se com o bebé ao colo, de forma a mantê-lo mais calmo (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos L e N). Neste sentido, com base na revisão da literatura, podemos verificar que a interação do adulto com o bebé acontece de uma maneira muito física, uma vez que, “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao

alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo” (Post & Hohmann, 2007, p.69).

Nesta perspetiva, os bebés ficam no berçário sempre com os mesmos adultos ao longo do ano letivo, no entanto, os bebés quando chegam pela primeira vez, iniciam o primeiro contacto com o berçário durante algumas horas na primeira semana. Após a primeira semana os bebés ficam a tempo inteiro na sala, onde o primeiro contacto com as assistentes operacionais acontece no acolhimento.

Com o passar das semanas verificamos que foram estabelecidos relacionamentos de confiança quando os bebés chegaram ao berçário muito sorridentes e com os braços abertos para as assistentes operacionais, como podemos confirmar através da seguinte citação “a bebé A chegou bem-disposta ao berçário, abriu os braços para a assistente operacional 2, esta pegou a bebé ao colo, cantou, falou num tom de voz calmo, baixinho e sorriu muito” (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo DD).

Esta confiança estabelecida com as assistentes operacionais também foi notória nos momentos do almoço e do lanche, em que as assistentes operacionais algumas vezes sentavam os bebés ao colo, cantavam e falavam num tom de voz meigo ao longo das refeições e os bebés ficavam calmos (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo R). Ao longo das várias semanas, a assistente operacional 1 também transmitiu confiança sentando-se no chão com os braços abertos e dizia “levanta linda” quando um bebé tentava equilibrar-se sozinha, elogiavam os bebés quando colocavam as bolas dentro da piscina (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos V e MM), quando comiam a papa toda, quando davam palmas e também a assistente operacional 1 elogiava os bebés quando dizia “estás muito lindo” (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo MM). Os bebés interagem com os adultos, quando comunicavam com um “olá” e também quando o(s) adulto(s) pegava-lhes ao colo, faziam um carinho na cara, e assim, observámos que os bebés ficavam bem-dispostos e sorridentes (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos DD e HH).

Através da análise das várias observações, verificámos que o adulto no momento de acolhimento era caloroso para o bebé, meigo, calmo, pegava-lhes ao colo, cantava e sorria e os bebés gostavam, uma vez que, o bebé não chorava e era visível no seu rosto a alegria e a calma com que estava perto do adulto. Segundo Portugal, (2004, cit. por Estrela, 2010, p. 22), “é a vinculação que oferece segurança e permite à

criança explorar o Mundo e sentir-se bem consigo própria e com os outros”. Neste sentido, é essencial que o adulto dê de uma maneira calorosa as boas vindas e as despedidas, ajudando-os no processo de separação e de reencontro. A presença de um profissional amigo, calmo pode auxiliar as crianças e os pais a sentirem-se mais tranquilos e confiantes (Post & Hohmann, 2007).

Quando os bebés chegam pela primeira vez ao berçário é fundamental os profissionais da creche aprendam “os ritmos de sono e alimentares do bebé, perceber o seu comportamento perante novos objectos e pessoas, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado” (Portugal 2011, p.53).

Nesta linha de pensamento, as assistentes operacionais respeitavam os bebés, na medida em que, na hora do lanche e do almoço, sentavam os bebés no colo, pois estes gostavam de ter o adulto perto e também estavam a adaptar-se a esta rotina num espaço diferente.

Em relação ao terceiro domínio “as crianças interagem em parceria com os seus educadores” (High Scope, 2003, p.45), observámos que as assistentes operacionais inicialmente comunicavam com gestos e palavras para os bebés quando diziam “tété”, sorriam e os bebés retribuía a comunicação com gargalhadas (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo R). Com o passar das semanas, os bebés comunicam através de sons, gestos, palavras, quando diziam “olá” e faziam gestos de adeus para as assistentes operacionais. Durante o almoço e o lanche, os bebés interagem com sons quando as assistentes operacionais estavam a dar a comida aos outros bebés e a assistente operacional 2 respondeu dizendo “o que foi amor, está a comer a papa” (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo NN). A assistente operacional 1, interagiu com os bebés no momento das atividades livres e espontâneas, quando se sentou no chão e começou a mandar a bola devagar para o bebé A.

Relativamente à comunicação do adulto para o bebé e do bebé para o adulto, através da análise das observações, verificámos que a comunicação era através de gestos de palavras, quando as assistentes operacionais diziam “tété” (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo R) e os bebés davam gargalhadas, pois é “através da observação e da escuta, que os adultos adquirem uma capacidade refinada para reconhecerem todos os tipos de linguagem enquanto estratégias ao serviço da construção de relações” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 46). Com o tempo, constatámos que as comunicações evoluíram e o bebé dizia muitas vezes para o adulto “Olá” (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo NN) e o

adulto também respondia com “Olá”. Os momentos de higiene também foram ocasiões que proporcionaram as comunicações entre as assistentes operacionais e os bebés, pois o adulto estabeleceu o contacto visual, cantou e sorriu. O adulto elogiou sempre os bebés relativamente ao vestuário e encorajou quando arrumavam as bolas na piscina e quando se equilibravam sozinhos. Desta forma, com o passar do tempo, o sentimento de confiança e de segurança tornou-se cada vez maior, pois à medida que o adulto se torna apto em prever as necessidades das crianças e a maneira como irá responder a tipos de estímulos diferenciados, a criança acaba por conhecer a estabilidade emocional, compreende um sentido de segurança e confiança “relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes” (Portugal 2011, p.53).

Na confiança do bebé para com o adulto ocorreu uma evolução, uma vez que, inicialmente, o bebé chorava e com o passar dos dias no berçário o bebé chegou muito sorridente e abriu os braços para a assistente operacional (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo DD).

No que diz respeito ao quarto domínio “as crianças levam a cabo as suas intenções” (High Scope, 2003, p. 47), verificámos que os bebés A e B inicialmente ficavam sentados na cadeira e se algum bebé chegasse perto estes começavam a chorar, uma vez que são bebés que gostavam de ficar calmos no seu espaço. Já o bebé C gostava de ficar na manta com os brinquedos, mas também chorava quando não conseguia chegar ao brinquedo (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos N e X). Com o passar do tempo os bebés A, B e C procuravam os brinquedos e estavam contentes perto dos outros bebés (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos AA, FF e KK). Um outro aspeto importante, foi o encorajamento da assistente operacional 2 à bebé quando disse “Muito bem linda” quando estava a arrumar as bolas dentro da piscina (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo MM).

Relativamente ao quinto domínio “as crianças estabelecem relações sociais” (High Scope, 2003, p. 48), averiguamos que os bebés A, B e C quando chegaram ao berçário gostavam de estar no seu espaço e não interagiam muito com os outros bebés, mas ao longo das semanas observámos os bebés a comunicarem uns com os outros de forma natural, sorriam para as assistentes operacionais, diziam “olá”, e brincavam com os brinquedos presentes na sala parque (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo BB). No momento da higiene da sala, os bebés ficavam nas cadeiras e também comunicavam com as assistentes operacionais dizendo “olá”,

sorriam e gostavam de dar a mão ao bebé que se encontrava ao seu lado (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos CC e NN).

No que concerne ao sexto domínio “as crianças mais velhas participam na resolução de conflitos” (High Scope, 2003, p. 51), observámos no decorrer das semanas um pequeno conflito entre dois bebés por causa da chucha, em que um bebé retirou a chucha a outro bebé. Para a resolução deste conflito, os bebés comunicaram através de sons e de gestos, uma vez que, um bebé disse “dá, dá, dá, dá” ao mesmo tempo apontando para a chucha e o bebé que tinha a chucha deu (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo OO).

É de salientar também que nos momentos de higiene dos bebés no fraldário, as assistentes operacionais cantavam, sorriam e estabeleciam o contacto visual com os bebés, de maneira que estes ficassem contentes e bem-dispostos (cf. Registos em protocolo de observação naturalista nos anexos EE e LL). Para além dos momentos estipulados para a higiene, as assistentes operacionais preocupavam-se com os bebés, uma vez que ao longo do dia verificavam se era necessário mudar a fralda e a roupa para o bem-estar dos bebés (cf. Registos em protocolo de observação naturalista no anexo LL).

Podemos concluir que, ao longo das várias observações, averiguámos que as assistentes operacionais foram muito atenciosas e meigas para os bebés. Desde o início da chegada dos bebés ao berçário, os adultos estabeleceram o contacto visual, cantavam, sorriam, davam-lhes colo, carinhos, colocavam-nos na manta com os brinquedos presentes na sala, elogiava-os, uma vez que, os cuidados realizados ao longo das rotinas são ocasiões fundamentais que oferecem “(...) oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2012, p. 9). Através desta comunicação e interação adulto/bebé, observámos um crescimento ao nível da confiança e do bem-estar do bebé no berçário.

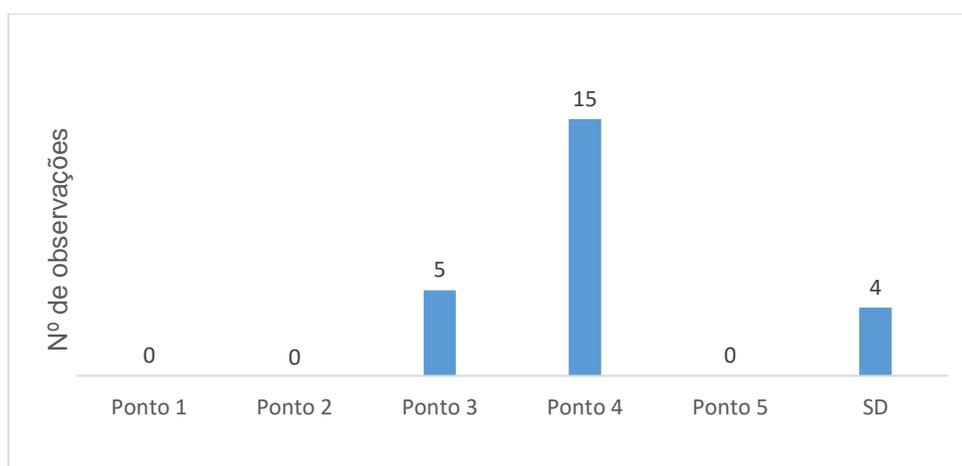
Neste sentido, a questão das interações está relacionada com a questão da vinculação (Oliveira-Formosinho, 2011a cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

### 3.3.2. Enfoque na observação dos profissionais: dimensão sensibilidade

As observações, como foi referido anteriormente recaíram sobre o adulto e para isso analisámos o empenhamento das duas assistentes operacionais presentes no berçário, a partir da Escala do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009) (cf. Anexo SS).

As duas assistentes operacionais foram observadas durante quatro dias, nos períodos de manhã e de tarde. Nestes quatro dias, observámos quatro períodos de manhã e quatro períodos da tarde, onde obtivemos vinte observações de dois minutos. Para cada observação descrevemos e pontuámos de 1 a 5 ou SD (Sem dados), quando não havia informação.

Na seguinte figura, são apresentados os dados referentes à escala de empenhamento do adulto 1, na categoria designada, sensibilidade.



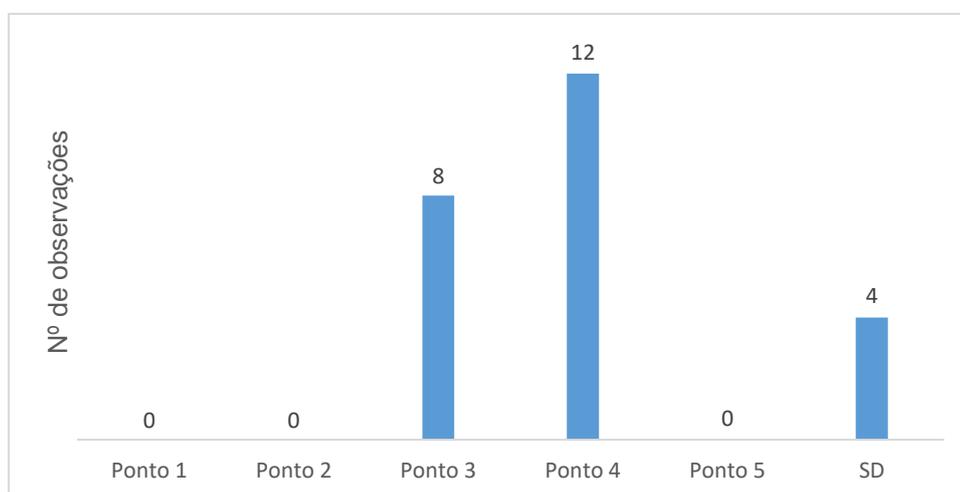
**Figura 7-** Níveis de Sensibilidade na interação do adulto 1

Posteriormente à análise da figura 7, podemos confirmar o nível das interações do adulto 1, no que diz respeito à categoria de sensibilidade. A observação das interações e da atenção prestada pelo adulto 1, em relação ao bem-estar e a sentimentos das crianças, ocorreram em dois dias separados nos períodos de manhã e de tarde.

Como já foi referido anteriormente, através da figura 7, podemos afirmar que o nível mais alcançado pelo adulto 1 foi o nível 4 em 15 momentos de observação nos períodos de manhã e de tarde. Embora esta assistente operacional não demonstrasse um estilo de empenhamento total, nível 5, esta apresentou atitudes afetuosas, carinhosas, encorajadoras, fomentava a confiança dos bebés, mostrava respeito e valorizava os bebés.

Ao longo das várias observações, averiguámos que a assistente operacional 1 é alegre, sorridente e muito bem-disposta, uma vez que, quando chegava ao berçário dava os bons dias aos bebés, onde é comprovada com a seguinte citação: “O adulto chega ao berçário bem-disposto, sorri para os bebés e comunica com eles, dizendo “Olá”. Gosta de se sentar ao nível dos bebés e pergunta “então, olá, bom dia, está boa a princesa?”, presente no anexo UU. Este adulto estabeleceu o contacto visual e nos vários momentos observados, falou com os bebés num tom de voz calmo, baixo, meigo e também encorajador (cf. Anexo SS). Nos vários momentos, também observámos situações em que a assistente operacional 1 preocupava-se com o bem-estar e as necessidades dos bebés, elogiava-os e valorizava-os, como é possível comprovar através das seguintes citações: “faz elogios ao bebé quando diz: “ai tão giro o body””, “Dá abraços aos bebés, pega-os ao colo e elogia quando diz que os bebés estão giros e também quando estão a dançar o adulto diz: “dança, dança lindo””, presentes no anexo SS. A assistente operacional 1 também comunicava com os bebés através de expressões faciais e de linguagem verbal.

No decorrer dos vários momentos, tivemos 4 observações sem dados, pois corresponde aos momentos em que a assistente operacional 1 encontrava-se na copa a preparar as refeições para os bebés (cf. Anexo SS e TT).



**Figura 8-** Níveis de Sensibilidade na interação do adulto 2

Através da análise da figura 8, constatámos que o adulto 2 atingiu o nível 4 em 12 observações nos períodos de manhã e de tarde, onde o adulto apresentou situações que demonstraram cuidados, elogio e atenção com o bem-estar e os sentimentos dos bebés.

Como é possível observar na figura 8, a assistente operacional 2 não apresenta o nível 5 de empenhamento total, mas nas várias observações mostrou situações de carinho, afeto, preocupação, encorajamento e confiança.

A assistente operacional 2 comunica com os bebés através de expressões faciais, linguagem verbal, como é possível comprovar nas seguintes citações: “O adulto dá abraços ao bebé e diz: “cu cu”, “tété” e canta”, “Quando o bebé comunica dizendo: “olá” para o adulto, este também responde e diz: “olá””, presente no anexo YY. Ao longo dos momentos, observámos também que o adulto 2 comunicava com os bebés num tom de voz baixo, calmo, meigo e estabelecia contacto visual. Esta assistente operacional 2 é atenciosa e preocupa-se com a saúde, bem como o bem-estar dos bebés (cf. Anexo ZZ). Uma outra situação que observámos durante as observações, foi quando o adulto 2 elogiou a roupa dos bebés e dançou com os bebés as músicas que estavam a dar na televisão.

Ao longo dos vários períodos de manhã e de tarde, observámos quatro momentos em que o adulto 2 não interagiu com os bebés, uma vez que, estava na copa a preparar o almoço e o lanche para os bebés (cf. Anexo XX e YY).

Após a análise dos dados, podemos constatar que ambas as assistentes operacionais se encontram no nível 4. As assistentes operacionais 1 e 2 apresentaram comportamentos de elogio, preocupação, encorajamento, respeito, valorização e apoio aos bebés, uma vez que, os profissionais sabem que o interesse genuíno pelo bebé fortifica o elo de ligação entre si e o bebé e os sentimentos de segurança e confiança (Post & Hohmann, 2007).

Estas assistentes operacionais preocupavam-se com o bem-estar dos bebés, eram efetuosas, carinhosas, alegres e comunicavam com os bebés num tom de voz baixo e calmo.

### **3.4. A perspetiva dos profissionais cuidadores sobre a adaptação do bebé**

A entrevista semiestruturada foi um dos instrumentos utilizados na recolha de dados, com a finalidade de compreender como é perspetivada a adaptação dos bebés ao berçário e de que forma a mesma é conseguida e consolidada (cf. Anexo AAA). Neste sentido, efetuámos uma entrevista semiestruturada a duas assistentes operacionais presentes no berçário desde o início do ano letivo.

No que diz respeito à adaptação dos bebés, as duas assistentes operacionais estão de acordo quando consideram que a adaptação é um período/etapa onde os bebés precisam de muita atenção. Segundo a assistente operacional 1 (adulto 1), os

bebés quando chegam à sala não conhecem as “cuidadoras de lado nenhum” e desta forma, a “adaptação do bebé ao berçário é o período que vai levar desde o primeiro dia que chega até estar seguro” (cf. anexo BBB). Já a assistente operacional 2 (adulto 2) acha que é uma etapa de muitos afetos, como refere: “a adaptação ao berçário é uma etapa em que eles querem muito carinho, muitos mimos e atenção. Colinho e principalmente mimos” (cf. anexo CCC).

Relativamente ao tempo e o saber se os bebés estão ou não adaptados, as assistentes operacionais partilham da mesma opinião que o tempo para a adaptação tem a duração de quinze dias a um mês e apercebem-se que os bebés estão adaptados quando estes chegam ao berçário sorriem e abrem os braços para os adultos (cf. anexo BBB e CCC). A assistente operacional 1 (adulto 1), também refere que a adaptação “(...) depende de criança para criança porque cada criança tem a sua maneira específica de ser, mas são as situações que mais notamos, a partir do momento em que ela se segura, sorri-nos, vem ter connosco (...)” (cf. anexo BBB).

Através da análise das respostas das duas assistentes operacionais, podemos averiguar que quer o conceito de adaptação que utilizam, quer o tempo para que a mesma ocorra, correspondem ao que é defendido por autores como Bloom-Feshbach, et al. (1980, cit. por Rapoport & Piccinini, 2001a).

Quanto ao processo de adaptação, os adultos consideram a atenção, os carinhos, os mimos, o colo, os afetos e a preocupação, aspetos importantes para o bem-estar do bebé no berçário, sendo comprovado através da seguinte citação do adulto 2: “O processo de adaptação, portanto, eles querem muita atenção, temos que dar colinho, mimos, sempre que a criança chora dar um colinho, tentar perceber porque é que está a chorar” (cf. anexo CCC).

O processo de adaptação depende também de criança para criança e, segundo o adulto 1, durante os seus anos de trabalho já teve duas crianças que chegaram ao berçário e que “desde o primeiro dia que estão impecáveis” e o que é fundamental na adaptação é a atenção, “o carinho, o toque, o falar baixinho, ou sossegá-las e ser muito paciente na hora da refeição” (cf. anexo BBB).

Através da análise de conteúdo das perspetivas dos profissionais, foi assim possível identificar as seguintes estratégias usadas para efeitos de adaptação dos bebés à creche, conforme se pode ver na tabela 4, 5 e 6.

**Tabela 4 – Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário de acordo com a perspectiva dos profissionais**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos de indicadores</b>	<b>n</b>
<b>1-Literacia afetiva</b>	1.1-Saber ler a criança	“(…) então se nós estivermos a olhar para a criança é muito fácil de lê-la, no início quando entram de novo, precisamos mais ou menos uma semana e pouco, (…) basta estamos abertas e conseguimos lê-las muito bem” (A1, anexo BBB).	1
	1.2-Adaptar respostas à individualidade de cada bebé	“(…) há crianças que precisam mesmo de estar junto a nós, sentir o nosso calor, sentir a nossa pele, sentir o bater do nosso coração, há outras que não (…) o nosso comportamento vai sempre de encontro aos sinais que a criança nos está a dar” (A1, anexo BBB). “(…) depende de criança para criança, temos que ver consoante as necessidades (…)” (A2, anexo CCC).	2
	1.3-Competências socioafetivas (escuta, paciência, disponibilidade)	“(…) atenção o que é fundamental, o carinho, o toque, o falar baixinho, ou sossegá-las e ser muito paciente na hora da refeição” (A1, anexo BBB). “(…) eles querem muita atenção, temos que lhes dar colinho, mimosos, sempre que a criança chora dar um colinho, tentar perceber porque é que está a chorar” (A2, anexo CCC).	2
<b>Subtotal:</b>			<b>5</b>

A partir da tabela 4 é possível identificar uma das estratégias adotadas, a *literacia afetiva*, que compreende “*saber ler*” a criança, *adaptar respostas à individualidade de cada bebé* e as *competências socioafetivas* (escuta, paciência, disponibilidade). Através das respostas averiguámos que as assistentes operacionais também percebem as coisas que os bebés gostam na sala através das reações destes e pelo brincar com os brinquedos que se encontram na sala porque (cf. anexo BBB e CCC).

Relativamente ao “*saber ler*” a criança, esta subcategoria inclui a resposta da assistente operacional 1 quando refere que “é necessário mais ou menos uma semana” para compreender o bebé (cf. tabela 4). No que diz respeito a *adaptar respostas à individualidade de cada bebé*, é referido por ambas as profissionais que o processo de adaptação depende de criança para criança, e segundo o adulto 1 “há crianças que precisam mesmo de estar junto a nós, sentir o nosso calor, sentir a nossa pele, sentir o bater do nosso coração”, enquanto que existe “outras crianças que não, há crianças que não querem colo e querem chorar no seu cantinho e há crianças que choram só um bocadinho” (cf. anexo BBB). O comportamento das assistentes depende, assim, dos sinais que os bebés lhes transmitem (cf. tabela 4). O adulto 2 partilha da opinião que

para aqueles bebês com maior dificuldade na adaptação é necessário dar mais atenção, colo, sendo que também existem bebês que se adaptam bem sem qualquer tipo de problema (cf. anexo CCC).

A assistente operacional 2, quando vê um bebê a interagir consigo, fica muito contente, gosta quando os bebês sorriem para o adulto e quando estes se sentem seguros perto do adulto. Já o adulto 1 apercebe-se que o bebê interage consigo através dos sinais que lhe transmite, como por exemplo, o olhar, o sorriso ou também a rejeição e que segundo a assistente operacional 1 o seu “comportamento tem que ir de encontro com o *feedback* que ela me está a dar em relação há minha presença” (cf. anexo BBB).

Em relação às *competências socioafetivas* (escuta, paciência, disponibilidade), as assistentes também salientam que é fundamental haver atenção, afetos, carinhos, colo para o bem-estar do bebê. É de salientar também que ao longo deste processo podemos constatar que é possível identificar os gostos dos bebês através das reações e do brincar (cf. anexo BBB, CCC e tabela 4).

**Tabela 5 –** Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário de acordo com a perspetiva dos profissionais

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos de indicadores</b>	<b>n</b>
<b>1-Comunicação com a família</b>	1.1-Informações recíprocas (antes do ingresso, início e fim do dia, comunicação digital e constantes)	“(…) é quando nós fazemos a receção de manhã, falamos com eles, queremos saber a que horas comeram, se houve alguma situação na noite anterior (…) mas basicamente aqui é na receção, na entrega” (A1, anexo BBB). “(…) a nível informático todos os dias ao fim do dia nós fazemos os registos informáticos como é que a criança passou o dia, se dormiu bem, se comeu mal” (A2, anexo CCC).	2
	1.2-Harmonia nos procedimentos (horário, comida, dormida)	“(…) temos que lhes dar o almoço naquele período até depois irem fazerem a higiene, depois irem dormir, levantar e nós vamos ter que criar isso, claro que estamos a mexer com os pais em casa, mas acaba depois por facilitar” (A1, anexo BBB)	1
	1.3-Objeto transitivo (fralda, peluche, etc.)	“(…) outra coisa fundamental é que traga uma peça de casa com o cheiro da mãe” (A1, anexo BBB) “Eles quando vão para o dormitório têm um bonequinho em que se apegam, uma fraldinha de pano em que eles se aconchegam e também é bom para eles que eles sentem-se mais seguros” (A2, anexo CCC).	2
<b>Subtotal:</b>			<b>5</b>

Com base na tabela 5 foi possível apresentar outra estratégia, a *comunicação com a família* que engloba *informações recíprocas* (antes do ingresso, início e fim do

dia, comunicação digital e constantes), *harmonia nos procedimentos* (horário, comida, dormida) e *objeto transitivo* (fralda, peluche, etc). No que diz respeito à subcategoria *informações recíprocas* (antes do ingresso, início e fim do dia, comunicação digital e constantes). Trata-se de considerar que os pais recebem e dão informação, sobre o modo como o bebé passou o dia, quando vão buscá-los ao berçário, mas também via internet, pois as assistentes operacionais registam diariamente o que se passou com no bebé (cf. anexo CCC e tabela 5). Podemos afirmar que a comunicação com os pais é um aspeto essencial, na adaptação pois, como já foi referido, ajuda a amenizar o nível de stresse familiar e auxilia no progresso profissional (Grande et al., 2017) (cf. tabela 5). Assim, a assistente operacional 1 é da opinião que a troca de informações é fundamental e que ajuda a entender determinados comportamentos do bebé no caso de estarem doentes. Para este adulto, é “muito importante haver confiança entre os cuidadores e os pais, se não há confiança, não há nada feito, então para haver confiança tem que haver diálogo, tem que haver troca de informação” (cf. anexo BBB).

Neste sentido, o contacto direto com os pais existe na receção, na entrega dos bebés (cf. tabela 5). Segundo as assistentes operacionais, neste contacto direto os pais partilham informações da hora que os bebés comeram, se passaram bem ou mal a noite (cf. anexo BBB, CCC e tabela 5). No final do dia, na entrega, os adultos também partilham informação de como passou o bebé durante o dia, uma vez que os profissionais devem ser “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com os familiares” (Portugal, 2012, p. 7).

Relativamente à subcategoria *harmonia nos procedimentos* (horário, comida, dormida), prende-se com a necessidade de alteração dos horários da alimentação em casa para ajudar as crianças a adaptarem-se às rotinas do berçário.

No que concerne ao *objeto transitivo* (fralda, peluche, etc.), segundo as assistentes operacionais, a fralda ou um boneco de pano com o cheiro da mãe é outro procedimento adotado, pois quando os bebés estão a chorar “(...) eles sentem-se mais seguros”, (cf. anexo BBB e CCC). Desta forma, o *objeto transacional* tem um papel importante, pois segundo Hermann e Winnicott (1953, cit. por Rajewski et al., 1976), é um objeto a que o bebé se agarra como forma de substituir a mãe na sua ausência e assim reduzir a ansiedade que resulta desta separação.

Neste sentido, ao longo do processo de adaptação, averiguámos que as assistentes operacionais usam procedimentos que apoiam os bebés a manterem-se

calmos. Desta forma, concordamos com Marcos e ZauhyGarms (2016) quando defendem que o processo de adaptação é uma ligação entre a creche e as famílias, sendo fundamental que a cada um compreenda a importância do seu desempenho.

**Tabela 6** – Procedimentos utilizados na adaptação da criança ao berçário de acordo com a perspectiva dos profissionais

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplo de indicadores</b>	<b>n</b>
<b>1-Formas de comunicação</b>	1.1-Verbal (tom de voz, canções)	“Eu acho que a melhor forma de falar com as crianças em primeiro lugar é nunca falar alto” (A1, anexo BBB). “(…) comunicar com os bebês é cantar, bater palminhas, dançar, fazer uma roda. Nós cantamos muitas vezes com os bebês e eles adoram (...)” (A2, anexo CCC).	2
	1.2-Não verbal (tocar, abraçar, mudar de sítio)	“(…) ao nosso lado tentamos ser meiguinhas com elas, falar com elas, estamos ali com pezito a embalar a cadeira, damos colo, (...) porque o colo é muito importante, o mimo é muito importante (...)” (A1, anexo BBB). “É atenção, mimosinhos e colinho (...)” (A2, anexo CCC).	2
<b>Subtotal:</b>			<b>4</b>

A tabela 6 permite-nos identificar outra estratégia, *formas de comunicação*, que compreende a *verbal* (tom de voz, canções) e a *não verbal* (tocar, abraçar, mudar de sítio).

Relativamente à *comunicação verbal* (tom de voz, canções), verifica-se que as assistentes operacionais têm a mesma opinião, que não se deve falar alto com os bebês e que o cantar, bater palmas, dançar, fazer gestos é a melhor forma de comunicar com os bebês, uma vez que, eles gostam e transmitem-lhes segurança (cf. anexo BBB e CCC). Nesta linha de pensamento, a comunicação das assistentes operacionais não é igual para todos os bebês, pois depende de criança para criança e os bebês com maior dificuldade na adaptação é necessário dar mais atenção. A melhor forma de comunicar com os bebês é falar baixo, cantar, bater palmas, dançar e fazer gestos, pois transmitem-lhes segurança (cf. tabela 6).

No que concerne às interações, os bebês interagem para os adultos a partir dos sinais que eles transmitem. Desta forma, os bebês através das interações, que ocorrem ao longo do dia com os adultos, segundo Portugal (1998, 2002, 2005, cit. por Portugal, (2011), acabam por ter as suas primeiras relações de amor ou desamor.

No que diz respeito à *comunicação não verbal* (tocar, abraçar, mudar de sítio). As assistentes operacionais referem que dão colo, colocam os bebés numa cadeira perto delas, colocam a chupeta e o objeto de mimo delas, quando dá músicas na televisão que os bebés gostam, sorriem, batem palmas e os bebés gostam e ficam bem-dispostos (cf. anexo BBB e CCC). Segundo a assistente operacional 1, os bebés precisam de muita atenção e têm consciência que esta parte não está a 100%, pois também às vezes estão ocupadas com as rotinas (cf. anexo BBB). Quando um bebé entra a meio do ano letivo, segundo a assistente operacional 2, é dar atenção, como comprova a seguinte citação: “A criança já tem que ter outra atenção, porque a meio do ano, as outras crianças já estão adaptadas e temos que dar mais atenção àquela criança que já vem a meio do ano”, presente no anexo CCC. No entanto, a assistente operacional 1 nota algumas diferenças quando os bebés entram a meio do ano letivo como “habituares-se ao dormitório, às camas, ao nosso horário”, o dormitório fica perturbado e o barulho vai afetar os outros bebés (cf. anexo BBB).

As assistentes operacionais, de forma a manter os bebés calmos, dão colo, colocam os bebés na cadeira perto delas, dançam, sorriem, dão mimos, uma vez que são fundamentais e os bebés ficam bem-dispostos (cf. tabela 6). Se um bebé entrar a meio do ano letivo um aspeto fundamental é a atenção. Neste sentido, o processo de entrada da criança na creche implica entender cada criança, bem como dar atenção às suas características e circunstâncias (Portugal, 1998).

### **3.5. Triangulação dos resultados**

Com a realização da análise de conteúdo das observações e das perspetivas dos profissionais foi possível identificar diversas categorias que se encontram expostas nas tabelas de 1 a 6.

Tanto nas observações como nas perspetivas dos profissionais podemos constatar que ambas têm categorias em comum, sendo estas: *a literacia afetiva*, *comunicação com a família* e *as formas de comunicação*. Neste sentido, houve uma triangulação dos resultados, tendo-se verificado que as informações recolhidas através das observações foram confirmadas através das entrevistas semiestruturadas.

Salientamos que os resultados obtidos são de natureza exploratória não podendo ser generalizados. De facto, o número de entrevistados e o número de observações efetuadas é reduzido, contudo esta evidência pode ser aprofundada em futuros estudos, no sentido de se averiguar sobre o seu fundamento.

Em síntese, com base na análise de conteúdo sobre os registos das observações diretas efetivadas e entrevistas realizadas, foi possível responder aos objetivos do estudo, sendo estes: conhecer estratégias e procedimentos usados em contexto de berçário para promover a adaptação do bebé e perceber como se estabelecem especificamente as interações do adulto com este no sentido de potenciar a sua adaptação. Tendo em conta ao primeiro objetivo, com base nas observações realizadas, na perspetiva dos profissionais e nos resultados obtidos, podemos afirmar que as estratégias utilizadas foram *a literacia afetiva, comunicação com a família e formas específicas de comunicação*. No que respeita à relação adulto-criança, verificámos que estão presentes comportamentos *de atenção, preocupação, comunicação, afeto, carinho, confiança, segurança ao longo do processo de adaptação dos bebés*, o que contribuiu para proporcionar um ambiente de conforto e bem-estar no contexto do berçário.

## **Conclusão**

Este trabalho teve como finalidade a reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionada realizada no primeiro e no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e também analisar o papel do adulto na adaptação do bebé ao contexto de berçário. Para tal, recorreremos ao material que realizámos ao longo do estágio, a autores, de forma a refletirmos sobre as nossas práticas e também conhecer e perceber o papel do adulto na adaptação do bebé.

A Prática de Ensino Supervisionada foi fundamental e enriquecedora para o nosso futuro profissional, na medida em que possibilitou-nos conhecer, perceber várias formas de trabalho e estar em contacto com dois contextos diferentes.

Relativamente ao estudo, buscámos conhecer e perceber o papel dos profissionais do berçário, de forma, a conceder resposta ao problema e aos objetivos enunciados anteriormente.

Quanto aos dados recolhidos, estes foram fruto da gentileza e da disponibilidade das profissionais do berçário e dos bebés presentes no estudo que se demonstraram cooperantes ao longo de todo o trabalho. Neste sentido, apesar de algumas limitações em relação ao número de bebés por ter iniciado a recolha de dados em janeiro, achamos que a questão do trabalho foi respondida de maneira apropriada.

Consideramos que este estudo foi enriquecedor para o nosso futuro profissional, pois permitiu aprofundar conhecimentos existentes e adquirir novas aprendizagens relativamente ao papel do adulto na adaptação do bebé ao berçário.

Em suma, como forma de sequência a este estudo, também seria essencial entender o brincar e as interações entre bebés.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (s/d). *Ser professor reflexivo*. Obtido de [http://nunosilvafraga.net/wp-content/uploads/2015/03/Ser\\_professor\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://nunosilvafraga.net/wp-content/uploads/2015/03/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf) [Consultado em 21/06/2017].
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, K., Vitoria, T., & Rossetti-Ferreira, M. (2000). Rede de significados: perspectiva para análise da inserção de bebés na creche. *Caderno de Pesquisa*, 109, 115-144. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a06.pdf> [Consultado em 18/09/2017].
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34-39.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de educação de infância*, 91, 4-7.
- Coelho, V., Barros, S., Pessanha, M., Peixoto, C., Cadima, J., & Pinto, A. (2015). Parceria família-creche na transição do bebé para a creche. *Análise Psicológica*, 33 (4), 373-389. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81745/2/108248.pdf> [Consultado em 17/10/2017].
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular*. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241\\_01.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf) [Consultado a 6/07/2017].
- Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente. (Documento disponível pelo docente no moodle), obtido de [http://elearning1516.esev.ipv.pt/pluginfile.php/35282/mod\\_resource/content/1/Padr%C3%B5es%20de%20Desempenho.pdf](http://elearning1516.esev.ipv.pt/pluginfile.php/35282/mod_resource/content/1/Padr%C3%B5es%20de%20Desempenho.pdf) [Consultado a 6/07/2017].

- Dias, C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188.
- Estrela, M. (2010). Uma experiência enriquecedora: prática educativa desenvolvida em berçário. *Cadernos de educação de infância*, 91, 20-22.
- Grande, C., Nunes, I., Coelho, V., Cadima, J., & Barros, S. (2017). A experiência do bebé na creche: perceção de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche. *Análise Psicológica*, 35 (3), 247-262. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/106474/2/205582.pdf> [Consultado em 17/10/2017].
- High/Scope Educational Research Foundation. (2003). *High/Scope Program Quality Assessment* (trad e adapt. port. Associação Criança, Manuela Lino e Sara Araújo.). Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 5-51.
- Marcos, S., & ZauhyGarms, G. (2016). A formação de vínculo afetivo entre educadoras e crianças como possibilidade para uma adaptação feliz a creche. *Colloquium Humanarum*, 13 (3), 7-13.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2),49-60. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961> [Consultado em 09/05/2016].
- Ministério da Educação. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/> [Consultado em 9/07/2017].
- Ministério da Segurança Social, Solidariedade e Trabalho. (2011). *Manual de processos-chaves* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: MSSST. Obtido de [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave) [Consultado em 12/09/2017].
- Moniz, I. (2011). Abertura. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 15-21). Lisboa: CNE.
- Nörnberg, M. (2013). Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. *Pro-Posições*, 24 (3), 99-113. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/07.pdf> [Consultado em 27/09/2017].
- Novo, R., & Mesquita-Pires, C. (2009). A interação do adulto com a(s) criança(s). In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de caso* (pp.125-134). Lisboa: Ministério da educação. Obtido de [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10488/1/dqp\\_estudos\\_casos.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10488/1/dqp_estudos_casos.pdf) [Consultado em 25/09/2017].

- Oliveira, A. (2010). Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV*, 4, 22-27.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido de <http://lcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/oprofessorcomoinvestigador.pdf> [consultado em 11/06/2017].
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (coleção infância). Porto: Porto Editora.
- Peyton, L. (2005). "High/Scope supporting the child, the family, the community": A report of the proceedings of the high/scope ireland third anual conference, 12th october 2004, newry, torthern ireland. *Child care in practice*, 11 (4), 433-456.
- Pinho, A., Cró, M., & Dias, M. (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 109-125. Obtido de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1799/1161> [Consultado em 16/10/2017].
- Pinto, A. (2010). O envolvimento da criança em contexto de creche. *Cadernos de educação de infância*, 91, 10-19. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84867/2/86795.pdf> [Consultado em 17/10/2017].
- Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto. *Diário da República nº 167 – I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Obtido de [http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P\\_262\\_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17](http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17) [Consultado em 12/09/2017].
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche-Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2011). Do âmago da intervenção em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Obtido de <https://pt.slideshare.net/NandaJecas/finalidades-e-prticas-educativas-em-creche-1> [Consultado em 13/10/2017].

- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rajecki, D., Hoffman, H., Ratner, A., Harlow, H., Bowlby, J., & Ainsworth, M. (1976). *As ligações infantis*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. (2001a). O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (1), 81-95. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf> [Consultado em 30/05/2017].
- Rapoport, A., & Piccinini, C. (2001b). Concepções de Educadoras sobre a Adaptação de Bebês à Creche. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (1), 69-78. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n1/5407.pdf> [Consultado em 15/09/2017].
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vitta, F., & Emmel, M. (2004). A dualidade cuidado x educação no cotidiano no berçário. *Paidéia*, 14 (28), 177-189. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/07.pdf> [Consultado em 27/09/2017].
- Vorcaro, A., & Lucero, A. (2015). O objeto transicional de Winnicott na formação do conceito de objeto a em Lacan. *Natureza humana*, 17 (1), 15-31. Obtido de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302015000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302015000100002) [Consultado em 08/11/2017].