



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Participação de uma criança com Necessidades Educativas Especiais
em contexto pré-escolar**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**MAFALDA SOFIA CRISTO MORGADO
JULHO 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Participação de uma criança com Necessidades Educativas Especiais
em contexto pré-escolar**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino

**MAFALDA SOFIA CRISTO MORGADO
JULHO 2014**

Agradecimentos

Com a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar quero agradecer às pessoas que de forma direta ou indireta me acompanharam e apoiaram ao longo deste processo de formação.

Começo por um agradecimento especial a todos os professores que de alguma forma fizeram parte da minha vida académica e que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional. Um agradecimento especial à Professora Doutora Dalila Lino, pelo apoio prestado, pelas aprendizagens que proporcionou e pela partilha de experiências profissionais que foram fundamentais para crescer enquanto docente. Agradeço ainda à Professora Doutora Clarisse Nunes, pelo apoio e disponibilidade que prestou na orientação deste relatório e pelas aprendizagens que me proporcionou.

Agradeço às Educadoras Cooperantes que me aceitaram e que me apoiaram ao longo da intervenção, ajudando-me a construir a minha identidade profissional. Um especial obrigada à Educadora Teresa pela confiança que depositou em mim ao permitir que fizesse parte da equipa educativa e por tão bem me ter recebido e apoiado ao longo do estágio.

Um especial obrigada às crianças, pelos sorrisos, pelo carinho e pela amizade que fizeram com que este percurso fosse muito especial. Um obrigada para as famílias das crianças pela compreensão e simpatia.

Às minhas amigas Catarina Marcelino, Cláudia Ribeiro, Cláudia Ventura e Rita Amâncio com quem partilhei momentos que ficaram para sempre guardados, mas também experiências e dúvidas que me ajudaram a crescer. Um obrigada especial à minha amiga Ana Ramos, que apesar de estar muito longe sempre me apoiou quando mais precisava. Obrigada pela tua amizade, compreensão e sentido de humor quando era necessário.

E como os últimos são os primeiros, um agradecimento muito especial aos meus Pais, sem eles este percurso não tinha sido possível. Obrigada pelo apoio, pela compreensão, pelo esforço, pela preocupação e pela oportunidade que me deram de frequentar o curso que sempre gostei. Não posso deixar de agradecer a duas pessoas muito importantes para mim, que apesar de já não poderem ver o culminar deste percurso, viram e apoiaram-me sempre, são eles a minha avó Dada e o meu avô Cristo. Obrigada por tudo, sei que onde quer que estejam estão muito contentes por mim.

Resumo

O presente relatório resulta da Prática Profissional Supervisionada em creche e jardim-de-infância.

A primeira parte do relatório apresenta a caracterização do contexto socioeducativo, enquanto a segunda parte demonstra as intenções para a intervenção educativa, a problemática do estudo com o correspondente plano de ação, a descrição da intervenção e para concluir a análise dos resultados obtidos durante a intervenção.

O aspeto que mais me marcou ao longo da prática (problemática) relaciona-se com a participação de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo no contexto pré-escolar. Desta forma, planeei estratégias para desenvolver a participação da criança em atividades de grande grupo para melhorar a relação da mesma com os restantes pares e para melhorar o comportamento.

Do ponto de vista metodológico esta investigação, de natureza qualitativa, centra-se na investigação-ação e a principal técnica de investigação utilizada foi a aplicação de testes sociométricos no início e no final da intervenção para assim comparar as relações existentes com a criança com Necessidades Educativas Especiais.

Palavras-Chave: Participação; Necessidades Educativas Especiais; Crianças; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This report is a result of the Supervised Professional Training in day care centre and kindergarten.

The first part of the report characterizes the Socio-Educational context, while the second part demonstrates the intentions for the educational intervention, the study with the corresponding plan of action, the description of the educational intervention and to conclude the analysis of the results.

For me, the most significant aspect throughout the training is related with the participation of a child with Autism Spectrum Disorders in the preschool context. Consequently, I planned strategies to develop the participation of the child in group activities to improve the relationships with peers and behaviour.

From the methodological point of view, this investigation (of a qualitative nature) focuses on a inquiry-action and the main technique used was the application of sociometric tests at the beginning and at the end of the intervention to compare the existing relations with the of Special Educational Needs.

Keywords: Participation; Special Educational Needs; Children; Kindergarten education.

Índice Geral

Índice de Figuras	vi
Índice de Quadros	vi
Índice de Anexos	vii
Introdução	1
CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA	
1. Caracterização para a ação	3
1.1 Meio onde estão inseridas as instituições e Contextos socioeducativos	3
1.1.1. As intenções educativas	3
1.1.2. Os espaços físicos – sala de atividades	4
1.1.3 Organização do tempo e rotina diária	6
1.2 As equipas educativas	7
1.3 Os grupos de crianças	8
1.4 As famílias das crianças	11
ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	12
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	12
2. Identificação da Problemática	14
2.1 Participação de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo em contexto de Jardim de Infância	15
2.2 Metodologia	17
2.3 Intervenção Educacional	19
2.4 Apresentação e análise dos dados da primeira avaliação	20
2.5 Plano de ação	23
2.6 Apresentação e análise dos dados da avaliação final	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	35
ANEXOS	38

Índice de Figuras

Figura 1 - Registo da semana de 28 de abril a 2 de maio	27
Figura 2 – Registo da semana de 5 a 9 de maio	27
Figura 3 – Registo da semana de 12 a 16 de maio	28
Figura 4 – Registo da semana de 19 a 23 de maio	28

Índice de Quadros

Quadro 1 – Avaliação Inicial da participação do <i>Pablo</i> nas diferentes atividades	20
--	----

Índice de Anexos

Anexo A – Quando-síntese da caracterização das instituições	39
Anexo B – Planta da sala de atividades de Creche	40
Anexo C - Planta da sala de atividades de Jardim de Infância	41
Anexo D - Quando-síntese da organização do tempo na valência de Creche	42
Anexo E – Quando-síntese da organização do tempo na valência de Jardim de Infância	43
Anexo F – Quando-síntese do grupo de crianças de Creche	44
Anexo G – Quando-síntese do grupo de crianças de Jardim de Infância	45
Anexo H - Quando-síntese das famílias das crianças de Creche	46
Anexo I - Quando-síntese das famílias das crianças de Jardim de Infância	47
Anexo J – Teste sociométrico	49
Anexo K – Matriz Sociométrica de Escolhas do 1º Teste Sociométrico	50
Anexo L – Matriz Sociométrica de Rejeições do 1º Teste Sociométrico	51
Anexo M – Sociograma Individual de Escolhas do <i>Pablo</i> do 1º Teste Sociométrico	52
Anexo N – Sociograma Individual de Rejeições do <i>Pablo</i> do 1º Teste Sociométrico	53
Anexo O – Matriz Sociométrica de Escolhas do 2º Teste Sociométrico	54
Anexo P – Matriz Sociométrica de Rejeições do 2º Teste Sociométrico	55
Anexo Q – Sociograma Individual de Escolhas do <i>Pablo</i> do 2º Teste Sociométrico	56
Anexo R – Sociograma Individual de Rejeições do <i>Pablo</i> do 2º Teste Sociométrico	57

Introdução

O presente relatório, elaborado com base na Prática Profissional Supervisionada, em creche e jardim de infância, pretende ilustrar e analisar de forma reflexiva a intervenção realizada.

A primeira intervenção, em creche, decorreu durante o mês de janeiro de 2014, numa instituição privada, com um grupo crianças com idades compreendidas entre os 15 meses e os 22 meses, e, por sua vez, a segunda intervenção, em jardim de infância, decorreu durante os meses de fevereiro, março, abril e maio do mesmo ano, numa instituição pública, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Passando à análise e organização do relatório, este encontra-se dividido em três grandes capítulos.

O primeiro capítulo - Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos – diz respeito à análise reflexiva dos dois contextos onde foram realizadas as práticas. Esta caracterização dos contextos socioeducativos encontra-se, ainda, dividida em subcapítulos – caracterização do meio, das instituições, das intenções educativas, dos espaços físicos, da organização do tempo e rotina diária, o grupo de crianças e as famílias das mesmas - desta forma, pretende-se mostrar as características que tive em conta para a adequação da minha prática educativa.

O segundo capítulo - Análise reflexiva da intervenção – encontra-se dividido em dois pontos, são eles, identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, onde apresento as minhas intenções que defini para ambos os contextos educativos e reflito sobre as mesmas, ilustrando com alguns exemplos da prática; e identificação da problemática, onde irei analisar de uma forma crítica e fundamentada, o tópico que mais me marcou e que orientou grande parte da minha intervenção. Dividi ainda estes capítulos em outros níveis de titulação que considere pertinentes, de modo a facilitar a consulta.

Por último, o terceiro ponto – Considerações finais – diz respeito à reflexão da minha prática educativa, partindo dos conhecimentos que adquiri ao longo dos meses de intervenção, das dificuldades sentidas e os pontos positivos da mesma.

Parti de um referencial teórico, metodológico e ético para a elaboração deste relatório. Desta forma, apoiei-me em observações diretas, em conversas informais com as Educadoras Cooperantes e em análises de documentos disponibilizados pelas mesmas, para adequar a minha prática às necessidades e interesses dos grupos de crianças.

No que concerne aos procedimentos éticos, estes foram tidos em consideração pois de modo a preservar a identidade das crianças, das suas famílias, das educadoras de infância e restantes intervenientes educativos, assim como da instituição, todos os nomes presentes neste documento são nomes fictícios.

Na valência de jardim de infância, devido à elaboração de vários trabalhos e projetos, pedi autorização aos encarregados de educação das crianças para utilizar fotografias, captadas ao longo da minha intervenção, neste documento. Foram ainda informados que ao utilizar alguma fotografia, a identidade das crianças não seria revelada.

No que diz respeito à valência de creche, apenas tirei fotografias aos trabalhos realizados com as crianças e aos espaços físicos e por esse motivo não foi pedida autorização às famílias.

Por último, no que diz respeito à participação das crianças nas atividades dinamizadas por mim, respeitei sempre as suas escolhas, questionando-as sempre sobre o interesse ou não em participar nas atividades e na captação de imagens. Todos os trabalhos realizados ao longo da minha intervenção foram sempre partilhados com as crianças, para que desta forma fossem responsáveis nos seus trabalhos e fossem capazes de avaliar o que tinham feito.

CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

1.Caracterização para a ação

1.1.Meio onde estão inseridas as instituições e contextos socioeducativos

Considero ser pertinente analisar os contextos socioeducativos de ambas as instituições onde realizei a Prática Profissional Supervisionada, na sua vertente histórica, dimensão organizacional e jurídica, espaços físicos e materiais e nas suas equipas educativas, de modo a ser possível caracterizar os contextos de intervenção.

Para uma melhor compreensão sobre a caracterização das instituições, da sua história, dimensão organizacional e dimensão jurídica, foi elaborado um quadro para o efeito (ver Anexo A). Assim, como é possível verificar através do quadro referido anteriormente, as instituições onde foi realizada a PPS pertencem a freguesias distintas do concelho de Lisboa. A primeira intervenção foi realizada numa freguesia onde residem cerca de 33 mil habitantes e cuja área é de 4,29km², enquanto a segunda se localiza numa freguesia onde residem cerca de 36 mil habitantes e cuja área é de 8,02 km².

1.1.1.As intenções educativas

Segundo o Projeto Pedagógico (2013/2014) elaborado pela Educadora Cooperante da Creche esta defende que as crianças aprendem através das suas explorações e descobertas e atendendo à faixa etária do grupo pensou em atividades que despertassem as sensações às crianças, recorrendo a atividades simples e lúdicas.

Em conversa com a Educadora Cooperante do Jardim de Infância esta disse-me que por ter um grupo heterogéneo (dos 4 aos 6 anos) promove atividades diferenciadas de modo a que todas as crianças possam progredir ao longo do ano letivo e desta forma pretende estimular um trabalho cooperativo, permitindo que as crianças mais velhas ajudem as mais novas nas rotinas diárias, por exemplo, fazer os registos diários:

«*Mariana* procura o seu nome para marcar presença, identifica-o mas quando tenta marcar a presença, marca num quadrado abaixo, a *Catariana* que estava a espera para marcar a presença diz à *Mariana* que não é naquele quadrado e ajuda-a a encontrar o dela apontando com o dedo.» (Nota de Campo, 11 de março, manhã, sala de atividades do jardim de infância)

«*Edgar* procura no mapa de atividades os legos, olha para o desenho e aponta, depois procura o seu nome e tenta marcar uma bolinha no quadrado correspondente ao lego. O *Marco A.* que estava a olhar para o *Edgar* repara que não está a marcar no seu nome, levanta-se e ajuda o *Edgar* a encontrar o sítio correto.» (Nota de Campo, 4 de abril, tarde, sala de atividades do jardim de infância).

Pelo observado ao longo das duas intervenções é possível referir, que tanto a educadora de Creche como a do Jardim de Infância procuram interagir de uma forma positiva com as crianças, aspeto que Hohmann e Weikart (2011) referem ao dizer que ao longo do dia os adultos interagem com as crianças de forma positiva sempre pensando nos seus interesses, qualidades e apoiando-as nas suas brincadeiras livres. Isto é, as educadoras cooperantes procuram encorajar e não contrariar os esforços e tentativas de comunicação por parte da criança, estar atentas aos indícios das crianças em vez de imporem as suas próprias ideias, e assumir uma abordagem de *resolução de problemas* aos conflitos interpessoais das crianças em vez de resolverem os problemas por elas.

1.1.2.Os espaços físicos – sala de atividades

De forma a ilustrar os espaços das salas de atividades das duas instituições realizei duas plantas das mesmas (ver Anexos B e C).

A organização da sala de atividades da creche (ver Anexo B) foi pensada pela educadora cooperante tendo em conta as características e as necessidades das crianças, estabelecendo então uma ordem específica sem excluir a flexibilidade do ambiente físico. A educadora cooperante pretendia com a organização da sala proporcionar um ambiente calmo e harmonioso que estimulasse a autonomia, a atenção, a concentração, a autoestima, entre outros, respondendo às necessidades primárias de cada criança.

Segundo Post & Hohmann (2011, p.100) para existir “um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças até aos 3 anos, [os educadores] precisam de considerar várias questões práticas”. Deste modo, foi possível observar que uma das grandes potencialidades da sala está no facto de esta dispor de uma janela grande que proporciona a entrada de luz natural que pode ser facilmente controlada. A sala de atividades é ampla o que permite a circulação livre das crianças mas também dos adultos e a observação de todo o espaço durante as atividades realizadas.

Na planificação das atividades que realizei durante a intervenção tive em consideração as intenções da educadora, uma vez que é fundamental dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora até ao momento da minha intervenção. Desta forma e de acordo com o Projeto Pedagógico (2013/2014) tentei dinamizar atividades que permitissem que as crianças expressassem emoções, uma vez ser este o tema do mesmo. Em relação à sala de atividades do jardim de infância (ver Anexo C) e após a observação realizada e conversa informal com a educadora, posso afirmar que as áreas encontram-se bem definidas, organização conseguida através da utilização de estantes e móveis para delimitar as áreas pretendidas. Em cada área podemos encontrar uma pequena legenda com o nome do local e o número máximo de crianças que podem estar nessa área. Cada legenda tem um desenho feito pelas crianças no início do ano e também o nome da área, o que promove o estabelecimento de regras, uma vez que todo o grupo sabe quantas crianças podem estar a brincar em cada área mas promove ainda a iniciação à leitura.

É importante referir que a disposição das mesas é facilmente alterada de modo a responder às necessidades do grupo de crianças. Sempre que seja necessário, a disposição das mesas pode ser alterada para a realização de qualquer tarefa, como por exemplo quando se conta uma história em formato digital, as mesas são colocadas ao centro da sala e as crianças sentam-se à sua volta.

Em suma, após uma análise e reflexão da organização do espaço de ambas as salas, é possível dizer que embora a sala de Jardim de Infância seja maior que a sala de Creche, ambas as salas possuem mobiliário adequado para que as crianças se possam movimentar com facilidade, materiais adequados à faixa etária dos grupos e que permitem a autonomia das crianças na sua utilização, não significando riscos para as

mesmas (Iglesias, 1998). Na sala de Jardim de Infância, tal como referido em cima, as áreas terem “a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos” (Ferreira, 2004, p.84), permitem que as crianças consigam distinguir bem as diferentes áreas da sala, percebendo as funções e distinguir os materiais existentes em cada uma.

Segundo Ministério da Educação (1997, p.38), esta reflexão por parte das educadoras cooperantes “sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças”, neste sentido ambas as educadoras demonstram uma preocupação e reflexão em organizar os espaços e os materiais de forma a criar espaços que sejam desafiadores para as crianças. Sempre que acham apropriado, as duas educadoras cooperantes modificam a disposição da sala de atividades para que deste modo possam responder da melhor forma às necessidades das crianças.

1.1.3. Organização do tempo e rotina diária

No que respeita à organização do tempo (ver Anexos D e E), segundo Niza (2007) é importante o educador estruturar uma rotina diária que proporcione a “segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p.139). Em ambas as salas existe uma rotina estruturada e estável, existindo um cuidado por parte das educadoras cooperantes em flexibilizar o horário de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças. É importante que exista uma rotina planeada, intencional e previsível. Para isto, é importante que os momentos de transição permitam uma previsão do que irá acontecer a seguir.

Após observação das rotinas diárias e de conversas informais com as educadoras, foi possível perceber que estas consideram o período da manhã mais produtivo para a realização de atividades mais orientados com as crianças, devido à predisposição das crianças às atividades. No entanto, o horário é flexível e as educadoras adaptam-no aos diferentes interesses e ritmos das crianças. Esta flexibilidade de horário é importante para o respeito pelos ritmos naturais das crianças, segundo Post & Hohmann (2011, p.201) “uma vez organizada uma programação diária adequada, os educadores podem abordá-la de forma tranquila, dando tempo às crianças para lidarem com os

acontecimentos e as rotinas de cuidados diários de acordo com o temperamento individual”.

Em suma, a organização do tempo e da rotina diária são estipulados pelas educadoras cooperantes, tendo em conta as rotinas diárias que são fundamentais para o bem-estar do grupo de crianças, como é o exemplo, do acolhimento, da brincadeira livre, higiene e do repouso (para o grupo de crianças da Creche).

1.2.As equipas educativas

Relativamente à constituição das equipas educativas de ambos os contextos educativos onde realizei a minha intervenção educativa, as duas salas são compostas por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa (no caso do jardim de infância, a auxiliar era rotativa, isto é, existiam quatro auxiliares que estavam uma semana em casa sala).

Segundo Coutinho (2010), o contributo dos profissionais que trabalham com o grupo de crianças são “fundamentais à elaboração de um conhecimento em torno da ação dos bebés” (p.36). Nas duas instituições estes contributos das educadoras cooperantes e das auxiliares de ação educativa foram fundamentais para uma melhor compreensão do grupo de crianças.

Através da observação direta, em ambos os contextos, pude observar que as educadoras e as auxiliares de ação educativa tinham uma relação de entreajuda, o que contribuía para a existência de um clima calmo e tranquilo nas salas de atividades. A equipa educativa ao ter este cuidado e preocupação esforça-se “por aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer um contexto que seja consistente com os seus objetivos e crenças na área da educação” (Hohmann & Weikart, 2011, p.129).

É ainda pertinente referir que no caso do Jardim de Infância fazem ainda parte da equipa educativa, uma educadora do Ensino Especial e um professor de psicomotricidade. Também com estes profissionais existe uma colaboração que faz parte da rotina da sala.

1.3.Os grupos de crianças

É importante que o educador conheça o grupo de crianças com que trabalha de forma a adequar a sua prática às particularidades do mesmo. Segundo Ferreira (2004) é importante analisar os traços que estruturam cada criança, uma vez que são estes que nos irão ajudar a compreender as suas ações.

Através da análise dos seus “marcadores bio-sociais mais visíveis (o género, a idade)” (Ferreira, 2004, p.67), verifica-se que o grupo de crianças da valência de Creche (ver Anexo F) é composto por cinco raparigas e três rapazes, estando estas situadas num grupo etário compreendido entre os quinze meses e os vinte e dois meses. A sua grande maioria transitou da sala do berçário, sendo que as restantes estiverem em casa com familiares até a ingressão deste ano na Creche.

Segundo os estádios psicossociais definidos por Erikson (s.d. citado em Sprinthall & Sprinthall, 1993), as crianças destas idades encontram-se no estádio da “autonomia *versus* vergonha” (p.143), que é marcado pela aquisição da locomoção e da linguagem e, por conseguinte, por uma exploração ativa de tudo aquilo que as rodeia (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Segundo o mesmo autor, essa exploração do meio envolvente permitirá que as crianças desenvolvam crescentemente um sentido sobre si próprio.

Em termos de desenvolvimento cognitivo o grupo encontra-se no estádio sensório motor, e já são capazes de: identificar um objeto num livro e aponta-lo; identificar diferentes partes do corpo; procurar no local correto brinquedos que desapareceram do seu raio de visão; reproduzir alguns sons de animais e observar à janela acontecimentos do exterior.

Em relação ao desenvolvimento psicomotor o grupo de crianças já são capazes de: colocarem-se de pé e andar sem apoio; subir e descer escadas com ajuda; segurar um objeto, manipulá-lo, passa-lo de uma mão para a outra e larga-lo deliberadamente; dar pontapés numa bola; agarra pequenos objetos com movimentos do polegar e indicador e agarrar lápis com a mão toda.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem já são capazes de: olhar quando é chamado pelo nome; demonstrar através de comportamentos e respostas adequadas que compreende várias palavras em contextos usuais; compreender instruções simples

associadas a gestos; repetir a mesma palavra várias vezes e falar sozinhos enquanto brincam.

Por último, ao nível do desenvolvimento socio afetivo, já são capazes de: interagir com o adulto que lhes sejam familiares através de imitações do que observa; pedir a atenção do adulto para participar em várias brincadeiras; arrumar os objetos no local certo quando é pedido e as interações com as outras crianças são ainda limitadas e as brincadeiras decorrem em paralelo e não em interação com elas.

O grupo de crianças da valência de Jardim de Infância (ver Anexo G) é composto por um total de vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. As crianças nesta faixa etária, segundo Erikson (s.d. citado em Sprinthall & Sprinthall, 1993), encontram-se no estágio da “iniciativa *versus* culpa” (p.148). Na sequência do estágio precedente, neste estágio começa a desenvolver-se a noção de identidade sexual, na qual as crianças têm tendência a identificar-se com um adulto de referência, tomando-o como modelo e imitando até comportamentos do mesmo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Em termos de desenvolvimento cognitivo o grupo encontra-se no *estádio pré-operatório*, de acordo com Piaget (s.d. citado em Papalia, Olds e Feldman, 2001), no qual o uso do pensamento simbólico se torna cada vez mais sofisticado. Um exemplo disto é:

«”O Pablo leva cadeiras para a área da casinha e coloca-as em filas e mete a caixa registadora em cima do móvel. Olha para mim e chama-me “Mafalda, queres ir ao cinema? Já preparei a sala, vês?” respondo que sim ele volta a perguntar “queres ver o filme da Lego?” volto a dizer que sim, o Pablo toca na caixa registadora, olha para mim e diz “são 2€, a sala é a 14, bom filme” sorriu para ele e ele acompanha-me ao meu lugar na sala de cinema”» (Nota de Campo, 17 de março, manhã, sala de atividades do jardim de infância).

Através da nota de campo, podemos ver que a criança parte de uma situação de faz-de-conta, iniciada por ela própria. Todas as crianças reconhecem as restantes crianças do grupo, os adultos e dão a sua opinião em diversos assuntos e mostram também consciência daquilo que fazem de errado. Foi também, possível observar que as crianças gostam bastante de brincar com o imaginário, no entanto, conseguem reconhecer com a realidade e distingui-la do faz-de-conta.

A nível linguístico, a maioria do grupo é capaz de se exprimir fluentemente, comunicando assim com os adultos e crianças. Existem ainda crianças que em situações pontuais, utilizam ainda *fala de bebé*.

«” Durante o acolhimento, quando conversávamos sobre o fim-de-semana, a *Margarida* começou por contar que esteve de fim-de-semana em Vila Nova de Mil Fontes, com a prima e contou todos os detalhes, momentos e brincadeiras.”» (Notas de Campo, 25 de março, manhã, sala de atividades do jardim de infância)

«”Quando entrou na sala o *David* aproximou-se de mim e disse “Mafalda, ontem vi-te fora da escola”, perguntei onde é que tinha visto e disse “Vi na escola do meu mano, eu tava a espera dele””» (Nota de Campo, 26 de fevereiro, manhã, sala de atividades do jardim de infância)

A nível físico o grupo demonstra estar desenvolvido ao nível da motricidade grossa e fina. E algumas demonstram também destreza nas atividades de motricidade fina.

«”Na aula de psicomotricidade, *Barbara Brás* e *Margarida*, brincam com o carrinho. Uma vez anda a *Barbara Brás* e a *Margarida* empurra depois trocam as posições. Ambas conseguem empurrar o carrinho ao longo do ginásio”» (Nota de campo, 20 de março, manhã, pavilhão EB)

«”Durante a atividade dos ovos da páscoa digo à *Vanessa*(5anos):
- Está muito bonito, agora tens de recortar o ovo, mas tens de ter cuidado com o laço, consegues?
- Sim, já sei cortar.
A *Vanessa* segura na tesoura e recorta o ovo sem dificuldades e conseguindo cortar o laço”» (Nota de campo, 1 de abril, manhã, sala de atividades do jardim de infância)

A nível sócio emocional posso referir que o grupo tem uma dinâmica de entreajuda. Em vários momentos do dia, foi possível observar esta entreajuda.

Em suma, foi possível verificar que ambos os grupos de crianças demonstram um desenvolvimento característico para a sua faixa etária, e são grupos estimulados tanto pelas equipas educativas como pelas suas próprias famílias.

1.4.As famílias das crianças

Ao entrarem para as diferentes instituições as crianças estão inseridas numa família e num contexto específico e “não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história” (Ferreira, 2004, p.66), por este motivo é pertinente fazer um retrato dos dados estruturantes dos contextos familiares em que as crianças se inserem. Este retrato é importante para a compreensão da individualidade de cada criança, uma vez que estas “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), apesar de todas as crianças possuírem traços semelhantes para a sua faixa etária.

Assim, considero pertinente apresentar um quadro-síntese das famílias das crianças (ver Anexos H e I). Através da análise dos mesmos é possível “visualizar minimamente algumas características constitutivas dos contextos familiares das crianças” (Coutinho, 2010, p. 35). No caso das famílias do grupo de crianças da valência de Creche, podemos verificar que todas possuem uma estrutura nuclear simples, composta pelos pais e em alguns casos por irmãos. Podemos também ver que a grande maioria dos pais se situa na faixa etária dos 30-35 anos. Não existem dados relativos ao nível de formação dos pais nem à condição social dos mesmos, por este motivo não poderei tirar nenhuma conclusão.

Em relação às famílias do grupo de crianças da valência de Jardim de Infância, é possível conferir que predominam famílias com estrutura nuclear simples, composta pelos pais e em alguns casos por irmãos, à exceção de três crianças, duas com famílias monoparentais e uma que vive com a avó.

No que diz respeito à participação das famílias nos contextos educativos, em ambas as instituições são utilizadas estratégias para incentivar a ida à escola por parte da família. A participação da família ocorre através de conversas informais diárias para partilha de informação, participação em reuniões, idas às salas para participação em alguma atividade ou para partilha de conhecimentos às crianças e em dias de festividades.

ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Ao definir as minhas intenções para a ação pedagógica nos dois contextos educativos, tive em atenção o facto de ser importante dar continuidade às intenções das educadoras cooperantes e não ter intenções que fossem alterar a forma de trabalhar de cada grupo de crianças. Por este motivo as minhas intenções foram baseadas na caracterização reflexiva de ambos os contextos socioeducativos, realizada anteriormente, ao longo do ponto 1. Considero ser necessário conhecer as instituições, o meio envolvente, o grupo de crianças e as respetivas famílias para assim definir quais as melhores intenções para aquele grupo.

Deste modo, as intenções que defini para a minha ação pedagógica e que foram comuns a ambos os contextos educativos foram:

- Promover aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver estratégias de envolvimento das famílias no contexto educativo;
- Promover autonomia das crianças.

Relativamente ao desenvolvimento de estratégias de envolvimento das famílias no contexto educativo, foi mais trabalhado no Jardim de Infância, devido ao facto de ter mais tempo que o tempo de Creche. Deste modo, no Jardim de Infância planeei algumas atividades para envolver as famílias e promover a participação das mesmas em atividades na sala de atividades, como por exemplo, as atividades do dia do pai, em que os pais foram convidados a irem a sala de manhã para passarem um pouco da manhã com os filhos e participarem nas brincadeiras dos mesmos.

De acordo com Ferreira (2004), é importante que exista um envolvimento das famílias no contexto educativo, pois estas são fundamentais para o bom desenvolvimento das crianças. As competências de comunicação adquiridas na família são marcadas pela cultura onde estão inseridas, ou seja, as crianças constroem a sua identidade a partir das interações que têm com os adultos.

Relativamente às aprendizagens significativas e diversificadas, tive sempre em atenção os interesses e curiosidades das crianças ao planear as atividades, para que desta forma

as atividades dinamizadas por mim fossem significativas para as crianças, que tivessem interesse para as mesmas e que fossem lúdicas e dinâmicas.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), autonomia define-se como sendo “a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração” (p. 66), ao longo da minha intervenção pedagógica, quer em creche como em jardim de infância, na dinamização das atividades planeadas por mim, procurei sempre incentivar as crianças a fazerem as coisas por elas, mesmo quando diziam que não conseguiam sem experimentar tentava incentiva-las para tentarem, quando observava que não conseguiam e que precisavam de ajuda, ajudei nos momentos certos:

«”Durante a atividade do algarismo 6:

- Boa *Mariana*, agora tens de fazer o número 6 em cima desta linha.

- Mas eu não consigo.

- Não sabes ainda não experimentaste fazer, tenta lá para eu ver.

A *Mariana* desenha o algarismo mas não o consegue fazer em cima da linha. Olha para mim e diz:

- Vês não consegui, está aqui em cima.

- Mas está bem feito, vou ajudar a fazer um e depois fazes os outros, pode ser?

- Sim.

Ajudei a *Mariana* a fazer o primeiro e depois sentiu-se confiante em fazer os restantes e conseguiu.”» (Nota de campo, 28 de março, manhã, sala de atividades do jardim de infância)

Para além destes momentos, a promoção da autonomia passou também pelos momentos de escolha livre, dado que nestes momentos as crianças tinham liberdade para escolher as áreas e os materiais que queriam explorar.

2. Identificação da Problemática

Neste ponto irei começar por apresentar, analisar de forma crítica, aprofundada e fundamentada, o aspeto mais significativo da Prática Profissional Supervisionada. Posteriormente, recorrendo a um referencial teórico, metodológico e ético irei abordar a questão da participação de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo em contexto pré-escolar, recorrendo, também, a evidências dos períodos da prática.

Segundo Grande e Pinto (2011), a participação de crianças com Necessidades Educativas Especiais em contextos onde estejam inseridos é um fator promotor do desenvolvimento de aptidões e das suas capacidades, uma vez que a participação tem uma grande influência na aprendizagem. As crianças que participam de forma ativa nos contextos educativos têm maior probabilidade de desenvolver experiências positivas e de ter melhor interação com os seus pares, com o educador e com os restantes adultos.

É fundamental promover a participação de crianças com Necessidades Educativas Especiais para, assim, facilitar a inclusão das mesmas nos contextos educativos onde estão inseridas. Para promover a participação destas crianças é necessário que o educador permita que estas estabeleçam papéis variados no contexto educativo, que interajam com outros diferentes sentidos e adaptar os objetivos e as características do meio às necessidades e interesses das crianças. Para isto é importante que o educador promova a diferenciação pedagógica.

Segundo Perrenoud (1997, citado em Santana, 2000), diferenciar é “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p. 30). É importante que o educador planeie atividades diferenciadas para as crianças que estão em fases diferentes de desenvolvimento, para que todas consigam alcançar o objetivo traçado para aquela atividade.

Cada criança leva para a sala de atividades novidades para o grupo que devem ser aproveitadas pelo educador para ampliar os conhecimentos adquiridos das crianças. Perante as características de um grupo de crianças é importante que a equipa educativa consiga adequar os momentos de atividades orientadas, para que todo o grupo consiga

ampliar os seus conhecimentos. Para que isto aconteça é importante que a equipa educativa acompanhe os trabalhos realizados pelas crianças de perto para que desta forma consigam apoiar quando seja necessário, uma vez que estas tem competências já adquiridas e comportamentos positivos que devemos destacar.

Neste sentido, é fundamental que os adultos conheçam bem o grupo de crianças para que se apercebam das evoluções das mesmas para planear atividades diferenciadas sempre que necessário. Estas atividades devem partir do que as crianças já são capazes de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. O conhecimento dos interesses e necessidades da criança resultam de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

É importante que não se pense só na diferenciação pedagógica para as crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma vez que a mesma deve abranger a todas as crianças sempre que seja necessário para isso é fundamental que a educadora se aperceba que “todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 30).

Por último, tendo a total consciência de que é fulcral envolver as famílias no quotidiano da criança e não perdendo de vista o trabalho constante da problemática, planeei ainda atividades para envolver a família da criança, uma vez que, e segundo Bernheimer & Keogh (1995, citado em McWilliam, 2012) “Para compreender verdadeiramente o percurso de desenvolvimento das crianças [...] temos de compreender as perceções, valores, crenças, apoios, recursos e vivências diárias que compõem o contexto desse mesmo desenvolvimento” (p.20).

2.1 Participação de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo em contexto de Jardim de Infância

Durante a intervenção em Creche tive contacto com uma criança que estava a ser sinalizada por uma equipa de técnicos e a ser acompanhada por uma terapeuta que ia à Creche semanalmente. Na intervenção de Jardim de Infância no grupo com o qual estive

a intervir existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais. Por este ser um assunto do meu interesse e no qual gostaria de aprofundar os meus conhecimentos, este é o tema da minha problemática.

O facto de não ter muito tempo para intervir na problemática escolhida, pela falta de formação na área da Educação Especial e por existirem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de jardim de infância, foi necessário escolher apenas uma delas para desenvolver o trabalho. Pelos motivos acima referidos, escolhi trabalhar com o *Pablo*.

O *Pablo* tem 5 anos e em conversa informal com a mãe, esta confirmou que o filho tinha Perturbações do Especto do Autismo.

Na sala de atividades, o *Pablo* demonstrava ter dificuldades em participar em atividades de grande grupo, como era exemplo, as aulas de música, ginástica e hora da história, demonstrava ainda dificuldades no comportamento e em interagir com os seus pares. Deste modo, foi identificada, para o Projeto de Intervenção, a seguinte problemática: “*Como motivar esta criança para as atividades de grande grupo?*”.

Definida a problemática, foi necessário pesquisar sobre a participação e o envolvimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto de jardim de infância. Segundo Grande e Pinto (2011), para garantir a participação destas crianças em atividades é necessário “assegurar que a criança estabeleça múltiplos papéis no seu ambiente próximo, de uma forma adequada ao seu nível de desenvolvimento, interagindo com outros significativos, com os objectos e com as características do meio” (p.99), para garantir a sua participação defini algumas estratégias que iam de encontro às necessidades e interesses do *Pablo*.

Outra preocupação que tive ao longo da intervenção foi a de melhorar a interação da criança com os seus pares, uma vez que a criança estava mais vezes envolvida com objetos ou adultos e menos tempo com as restantes crianças. Apliquei um teste sociométrico no início e no final da intervenção a todo o grupo para analisar a ligação existente entre o grupo de crianças e o *Pablo* e se esta tinha melhorado com a minha intervenção.

2.2 Metodologia

Durante as intervenções realizadas, o tipo de metodologia utilizada foi do tipo qualitativo, este tipo de metodologia consiste na descrição detalhada de situações, interações e comportamentos observáveis. Neste tipo de metodologia prevalece o que é dito pelas crianças, as suas experiências, atitudes e comportamentos tal como são expressados pelas mesmas. Isto é, neste tipo de metodologia as crianças não são apenas variáveis, são consideradas como um todo, a interação é feita de um modo natural e não pressionado.

O tipo de investigação realizada ao longo da intervenção em jardim de infância foi a Investigação-Ação, uma vez que ao longo dos meses planeei, implementei, observei e refleti para adaptar e melhorar a minha prática, podendo assim recorrer a novas estratégias para alcançar os objetivos iniciais.

Para Ferrance (2000), a Investigação-Ação é um processo de reflexão, que permite que a intervenção seja alterada para dar uma melhor resposta ao grupo de crianças e assim conseguir o melhor desempenho das mesmas. Desta forma, a Investigação-Ação pode ser encarada como sendo uma intervenção que melhora a prática docente, uma vez que procura resolver os problemas existentes através da pesquisa de novas estratégias para melhorar o desempenho do docente e consequentemente as aprendizagens das crianças.

Segundo Tripp, (2005), a Investigação-Ação desenvolve-se em ciclos sucessivos, reajustando a ação inicial, ou seja, depois de um primeiro ciclo, de planificação, ação, observação e reflexão é realizada uma avaliação para se reajustar a intervenção e passar para um segundo ciclo, e assim sucessivamente. No que se refere à minha intervenção, realizei apenas um ciclo da Investigação-Ação pelo condicionamento do tempo, sendo que futuramente poderia melhorar a intervenção para um novo ciclo.

No que diz respeito ao roteiro ético, este esteve sempre presente ao longo das minhas intervenções, uma vez que tive sempre o cuidado em preservar a identidade quer das crianças quer das suas famílias, mas também das educadoras cooperantes e das próprias instituições que me receberam. Assim sendo, todos os nomes presentes neste relatório são nomes fictícios.

Para a recolha de fotografias, na valência de creche, não foi pedido às famílias das

crianças autorização, uma vez que apenas tirei fotografias aos trabalhos das crianças e aos espaços físicos. Neste caso pedi apenas autorização à Educadora Cooperante de creche.

Na valência de jardim de infância enviei um pedido para os encarregados de educação, onde me apresentei, apresentei os objetivos da minha intervenção e referi ainda que todas as fotografias tiradas seriam apenas utilizadas neste relatório para evidenciar o trabalho realizado e que a identidade das crianças não seria revelada em momento algum.

Durante as intervenções, no que diz respeito à participação das crianças nas atividades planeadas por mim, respeitei sempre as suas escolhas, questionando-as sobre o seu interesse em participar ou não nas atividades. Também quando tirei fotografias aos trabalhos pedi autorização às crianças e expliquei a finalidade das mesmas. Partilhei sempre com as crianças os trabalhos realizados, para que pudessem avaliar o que tinham feito.

Para aplicar as minhas estratégias, organizei a minha ação em quatro fases distintas: observação, avaliação inicial, intervenção e avaliação final. Em cada uma delas utilizei diversas estratégias, instrumentos de recolha e de análise de informação.

A primeira fase teve a duração de, aproximadamente, duas semanas e foi fundamental para me aperceber dos interesses e necessidades do *Pablo* e assim adequar a minha prática e planear estratégias para a intervenção.

Durante esta fase, procedeu-se uma observação participante. Esta pode ser definida, segundo Denzin (1989, citado em Flick, 2005) como sendo “uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental, a entrevista de sujeitos e informantes, a participação e observação directas” (p.142), que permite, aceder a informações mais concretas e esclarecer os comportamentos observados.

Ao longo da semana em que realizei a avaliação inicial reparei que o *Pablo* tinha dificuldade em controlar o seu comportamento quando era contrariado com alguma situação,

«*Pablo*, estava a brincar com os legos quando a Educadora pediu para começar a arrumar a sala de atividades, o *Pablo* continuou a brincar. O *Patrício* aproximou-se e disse “Tens de arrumar” e começou a arrumar as peças que estavam em cima da mesa. O *Pablo*, tirou-lhe as peças da mão e

começou a gritar, quando a Educadora disse que tinha de arrumar porque já era hora, o *Pablo* atirou as peças para o chão e começou a chorar.”» (Nota de Campo, 6 de março, tarde, sala de atividades do jardim de infância).

Como é possível constatar pela situação acima referida, quando era contrariado o *Pablo* não conseguia regular o seu comportamento perante a situação.

A entrevista foi um dos métodos utilizados para a recolha de informação sobre as crianças. Desta forma, foi possível recolher informação através do diálogo com as crianças do grupo, neste caso a entrevista foi estruturada e constituída por várias questões. O instrumento realizado para esta entrevista foi o teste sociométrico (ver Anexo J). A finalidade do teste sociométrico era obter dados sobre a posição social do *Pablo* dentro do grupo de crianças, perceber qual a ligação dele com as restantes crianças e contribuir para a caracterização do *Pablo* em situações de grande grupo (Estrela, 1994, p.367-368). O tratamento dos resultados do teste foi feito a partir da elaboração de matrizes sociométricas, respetivos sociogramas e posterior análise sociométrica.

A segunda fase, que diz respeito à intervenção, procedeu-se a uma observação participante e direta. Como instrumentos de recolha de dados, preencheram-se grelhas de observação, foram recolhidas notas de campo e registos diários.

Numa última fase, aplicou-se novamente o teste sociométrico para comparar os resultados entre este e o primeiro teste.

2.3 Intervenção Educacional

A partir da problemática, foram definidos os objetivos gerais da intervenção com o *Pablo* e as estratégias para alcançar esses mesmos objetivos. Assim, espera-se que a criança seja capaz de:

- Participar em atividades de grande grupo;
- Interagir com os seus pares em atividades orientadas e de escolha livre;
- Adequar o seu comportamento à situação e lugar.

Para alcançar estes objetivos, planeei as seguintes estratégias:

- Introdução do horário visual;
- Introdução do mapa de comportamento;
- Trabalhar histórias sociais.

2.4 Apresentação e análise dos dados da primeira avaliação

Iniciei a intervenção com uma avaliação inicial sobre a participação do *Pablo* nas diferentes atividades realizadas durante uma semana. Para isso, realizei uma tabela onde coloquei as atividades dessa semana e os indicadores: *participa de forma voluntária*, *participa a pedido*, *participa contrariado*, *não quer participar*.

Quadro 1 – Avaliação Inicial da participação do *Pablo* nas diferentes atividades

Indicadores	Participa de forma voluntária	Participa a pedido	Participa contrariado	Não quer participar
Rotinas				
Atividades orientadas		X		
Brincadeira livre na área escolhida	X			
Atividades de expressão plástica	X			
Hora do conto			X	
Atividades de grande grupo			X	
Aula de música			X	
Aula de ginástica		X		

Fonte: Elaboração própria com base nas informações recolhidas através de observação direta.

Através desta avaliação verifiquei que apesar de contrariado o *Pablo* participava em todas as atividades. As atividades que realizava contrariado eram as aulas de música, atividades de grande grupo e hora do conto. As atividades que participava com maior agrado eram as atividades de brincadeira livre (legos) e as atividades de expressão plástica.

Durante a observação, apercebi-me que o *Pablo* passava mais tempo envolvido com um objeto ou com os adultos do que a interagir com os pares. Por esse motivo planeei a aplicação de teste sociométrico para perceber qual era a ligação dele com o restante

grupo.

O teste sociométrico permite perceber “as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição do indivíduo no grupo, em função dessas relações” (Estrela, 1994, p. 367). Segundo Northway & Weldafirmam (1976), os resultados dos testes sociométricos podem-se utilizar em qualquer tipo de investigação que se faça e são pertinentes para a organização e modificação de grupos.

O teste realizado era composto por três critérios de escolha distintos: trabalho na sala de atividades; situação de brincadeira livre nas áreas escolhidas e situação de recreio. Para cada um destes critérios, as crianças fizeram duas escolhas positivas e duas escolhas de rejeição. Desta forma, tornou-se possível compreender melhor o tipo de relações existentes no grupo, as relações de amizade e analisar a estrutura do grupo (Northway & Weld, 1976).

Desta forma, apliquei o teste sociométrico (ver Anexo J) a todas as crianças do grupo incluindo o *Pablo*, para desta forma perceber quais as escolhas e rejeições das mesmas. O teste foi aplicado fora da sala de atividades para conseguir que as crianças tivessem mais concentradas nas perguntas que fazia.

Depois de analisar todos os testes elaborei a matriz sociométrica de escolhas (ver Anexo K) e de rejeições (ver Anexo L). Elaborei ainda o sociograma individual, de escolhas (ver Anexo M) e rejeições (ver Anexo N), do *Pablo*.

Começando pela análise da matriz de escolhas, podemos ver que existem poucas escolhas positivas entre raparigas e rapazes, havendo apenas seis escolhas diferentes desse tipo. Podemos concluir que não existe uma relação muito presente entre as raparigas e os rapazes, sendo que as raparigas brincam mais com raparigas e os rapazes mais com rapazes. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) “as crianças do mesmo sexo têm interesses comuns; as raparigas têm em geral, mais maturidade do que os rapazes e [...] as raparigas e os rapazes brincam e conversam, uns com os outros, de maneiras diferentes” (1999, p. 484), por este motivo podemos concluir que os resultados obtidos são próprios destas idades.

Assim, verifica-se que a maioria das raparigas escolhe raparigas para trabalharem e brincarem e apenas duas raparigas escolhem rapazes, uma delas nos três critérios escolhe sempre rapazes. Ao longo da intervenção este ponto foi visível, uma vez que em

atividades de brincadeira livre ou no recreio, as raparigas brincavam a maioria das vezes com as raparigas e quando estavam presentes rapazes elas diziam que só queriam brincar com as meninas, um exemplo disto é:

«”Durante o recreio, a *Mariana*, a *Vanessa* e a *Ana* brincavam as três na zona do escorrega, quando o *Patrício* pergunta:

- Estão a brincar ao quê?

- Médicos e mães.

- Posso brincar?

- Não vês que é só meninas que estão aqui? Não podes. – Respondeu a *Mariana*.

- Precisam de um pai para a mãe, posso brincar.

- Não, hoje é só meninas.”» (Nota de campo, 23 de abril, manhã, recreio)

Como podemos ver pela nota de campo, as raparigas gostavam de brincar com as raparigas e algumas vezes não queriam que os rapazes participassem na brincadeira.

Em relação às escolhas dos rapazes, podemos ver que a maioria das escolhas são rapazes mas existem cinco que escolhem raparigas.

Relativamente ao tipo de escolhas feitas, as escolhas não recíprocas são mais evidentes. Exemplos disso são as escolhas da *Bárbara*, *Ana* e *Vanessa* que escolhem a *Mariana*, mas a *Mariana* não as escolhe, no caso dos rapazes podemos ver que o *Eduardo* e o *David* escolhem o *Pablo*, mas este não os escolhe para nenhum dos critérios. Estes resultados podem sugerir alguma falta de coesão do grupo. Perante o maior número de escolhas recíprocas existentes entre as raparigas, julgo poder concluir que existe uma maior coesão entre elas, situação que não é tão frequente nas escolhas dos rapazes.

Com a análise da matriz podemos ainda ver que as raparigas apresentam maior número de índices sociométricos acima ou muito acima da probabilidade relativamente aos rapazes. Exemplo disso é o caso da *Catarina* com 13 totais combinados e da *Vanessa* com 14 totais combinados.

Relativamente ao *Pablo*, é de salientar que foi escolhido por apenas uma das crianças e foi rejeitado por treze crianças. Estes resultados podem estar relacionados com a agitação do *Pablo* ao longo da semana em que foi realizado o teste.

Passando a análise da matriz de rejeições (Anexo L), podemos observar que as raparigas rejeitam mais rapazes que raparigas, isto é rejeitam seis rapazes e apenas quatro raparigas. No que diz respeito às rejeições dos rapazes estes rejeitam seis rapazes e apenas cinco raparigas. As rejeições escolhidas podem estar relacionadas com o comportamento mais agitado das crianças que identificaram, uma vez que na realidade as crianças brincavam com estas no recreio e também na sala de atividades.

Através do sociograma individual de escolhas (ver Anexo M) do *Pablo*, podemos observar uma escolha forte (escolha nos três critérios) sobre uma criança, o *Edmundo*. Esta escolha pode estar relacionada com o facto de ambos partilharem gostos em comum, como é o caso do lego, e de passarem muito tempo juntos a brincar. No que diz respeito ao sociograma de rejeições (ver Anexo N), podemos observar uma rejeição forte (rejeição nos três critérios), sobre uma criança, o *Diogo* (outra criança com Necessidades Educativas Especiais). Esta rejeição pode estar relacionada com o facto de passar muito tempo com a criança em questão, uma vez que o acompanhamento com a educadora do ensino especial é feito em parceria com a mesma criança.

Em síntese, o grupo caracteriza-se como um grupo pouco coeso e onde se verificam poucas relações de amizade. As crianças mais escolhidas pelos seus pares são a *Catarina* e a *Vanessa*, e contrariamente, o *Pablo* e a *Camila* são os mais rejeitados. As preferências surgem habitualmente associadas ao comportamento e facilidade de relacionamento das crianças e as rejeições resultam das situações de conflito e de desrespeito geradas pelas crianças. No que respeita ao *Pablo*, tendo em conta as escolhas e rejeições efetuadas, pode concluir-se que o nível de aceitação verificado é muito semelhante ao constatado nos restantes elementos do grupo.

2.5 Plano de ação

Depois de realizar a avaliação inicial, planeei as estratégias a trabalhar com o *Pablo*.

Comecei por introduzir o horário visual, para que o *Pablo* pudesse aperceber-se do que iria acontecer ao longo do dia e assim sentir-se mais confortável e seguro.

A introdução do horário visual teve como principal objetivo o de transmitir segurança à criança, uma vez que ao elaborá-lo apercebia-se das atividades daquele dia.

Segundo Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte e Amaral (2004), o horário “é um sistema de símbolos organizados sequencialmente, que representam actividades a realizar e auxiliam a criança/jovem a compreender o que vai fazer” (p.185).

O horário foi elaborado segundo os interesses da criança, uma vez que pretendia que tivesse um papel ativo na elaboração do mesmo.

Foi utilizado um horário visual, uma vez que estes proporcionam “uma visão de conjunto facilmente decifrável da ordem e da estrutura do dia escolar” (Hewitt, 2006, p.59). Utilizámos fotografias do *Pablo* nas rotinas diárias para elaborar a sequência das atividades do dia-a-dia. Esta escolha foi realizada pela criança, para que esta se sentisse integrada no trabalho e ver assim as suas sugestões serem seguidas.

O horário foi realizado por mim, mas foi discutido com a criança como é que iríamos fazer. O *Pablo*, optou por utilizar imagens dele a realizar as diferentes atividades.

«”-*Pablo*, como achas que podemos fazer o horário?

- Tu fazes numa folha e eu digo as coisas.

- Então mas temos de por no horário as atividades que vais fazer para veres o que vem a seguir. Como queres fazer as imagens?

- Pode ser com o Optimus Prime.

-Então mas o horário é das tuas atividades, se calhar ficava melhor com desenhos teus, por exemplo desenho do *Pablo* a trabalhar.

- Não sei desenhar eu a trabalhar.

-Então como achas que podemos fazer?

- Podes tirar fotografia a trabalhar.

- Queres que tire fotografia a trabalhar, a beber o leite, no recreio e depois fazemos o horário?

-Sim, é assim. ”» (Nota de campo, 29 de abril, manhã, salinha de educadores)

Assim, durante uma semana tirei fotografias das rotinas diárias. Depois de recolhidas as imagens imprimi, plastifiquei e todos os dias quando chegava o *Pablo*, colocava as imagens no horário, sequenciando assim as rotinas daquele dia.

Depois de introduzir o horário visual, conversei com o *Pablo* e expliquei que iríamos fazer um mapa de comportamento. Para este levei alguns desenhos das personagens dos seus desenhos animados preferidos para escolher uma imagem para colocarmos nos dias

em que se portava bem. Para os dias em que não conseguia ter o comportamento adequado era colocada uma cara triste.

Para isto foi necessário definir o que era “portar bem” e “portar mal”. Quando o questionei sobre o que achava de cada um dos termos a resposta foi:

«”Portar bem é quando faço tudo muito bem e a *Tânia* fica contente. Portar mal é quando bato ao *David* e não deixo brincar”» (Nota de campo, 22 de abril, salinha de educadores, manhã)

Ficou assim definido que portar bem era quando participava nas atividades e não batia ao *David* ou a outra criança. Portar mal era quando ele não queria fazer uma atividade e começava a gritar ou quando batia em alguém ou gritava na sala.

Assim, começámos a fazer o registo do comportamento diariamente no final do dia. Perguntava o que é que ele merecia, se o boneco ou a cara triste e perguntava porquê. Depois de ouvir a explicação do *Pablo* se estivéssemos de acordo dava o que tinha pedido. Caso isso não acontecesse, voltávamos a ver como tinha corrido o dia, são exemplo as seguintes notas de campo:

«”- Então *Pablo*, o que achas que mereces hoje?

- Quero o *bumblebee*.

- Como é que te portaste hoje?

- Portei bem.

- Porquê?

- Fiz o trabalho, brinquei com *Eduardo* e comi tudo.

- Boa então hoje é o *bumblebee*.”» (Nota de campo, 6 de maio, tarde, sala de atividades)

«”- Vamos fazer o mapa do comportamento, o que achas que mereces hoje?

- Cara triste. (olha para o chão)

- Cara triste, porquê?

- Não deixei o *Diogo* brincar com os legos, tirei e dei uma palmada.

- Então achas que podemos fazer isso?

- Não.

- Hoje ficas com uma cara triste mas amanhã vais portar bem para receber o *bumblebee*, não é?

- Sim, porto bem”» (Nota de campo, 12 de maio, tarde, sala de atividades)

Tal como referi em cima, caso o *Pablo* tivesse o número de bonecos combinado nessa semana, à sexta-feira podia brincar com os legos o tempo que quisesse, este era o reforço positivo que lhe dava. Quando foi introduzido o mapa do comportamento, ficou acordado que o *Pablo* tinha de ter dois *bumblebee* semanalmente para poder brincar. Conforme, foi avançando a minha intervenção houve a necessidade de aumentar este número para que no final conseguisse ter mais bonecos que caras tristes. Nem sempre a mudança do número de bonecos foi fácil, uma vez que o *Pablo* foi começando a portar-se cada vez melhor e não queria deixar de ter a recompensa no final da semana. Mas depois de lhe explicar o porquê de alterar chegávamos a um consenso:

«?-*Pablo* temos de mudar o número de bonecos de dois para três, queres?

- Não, quero dois para brincar com os legos especiais.

- Então mas tu já consegues ter três bonecos, vês?

- (Olha para o registo do mapa de comportamento) hmm, mas ainda posso portar mal e depois não tenho os legos

- Então mas tu já sabes como é portar bem e tens conseguido vamos tentar para a semana?

- Está bem.» (Nota de campo, 6 de maio, manhã, salinha de educadores)

Sempre que era alterado o número de bonecos, tínhamos sempre uma conversa primeiro, uma vez que é fundamental que as crianças estejam envolvidas neste processo.

Ao longo da intervenção, tive sempre o cuidado de o envolver em todas as atividades que ia realizando com ele para que desta forma estas fizessem sentido e proporcionassem aprendizagens significativas.

Ao longo da intervenção, apesar de ter planeado trabalhar as histórias sociais não realizei esta atividade, uma vez que em conversa com o *Pablo*, ele foi capaz de diferenciar o seu comportamento face a um determinado ambiente, ou seja ele sabia que não se podia comportar da mesma forma no parque infantil e na sala de atividades ou que em casa podia fazer certas brincadeiras que no jardim de infância não podia.

«?Quando perguntei ao *Pablo* como é que ele se comportava em casa este respondeu:

- Porto bem, brinco com o tablet da mãe e vejo o filme do Sonic. Aqui (na escola) também posso brincar mas tenho de brincar com o *Eduardo* e emprestar as coisas, não se pode bater ou magoar.
- Boa *Pablo* e quando estás no parque a brincar, como é que te portas?
- Porto bem, brinco com os meninos e posso correr. Também brinco com o pai e mãe.
- Então e quando estás em casa podes correr e falar alto?
- Quando estou a brincar a mãe deixa correr e posso gritar por ajuda.
- Então e na escola podes?
- Não porque há muitos meninos, temos de falar baixo para ouvirmos?»»
(Nota de campo, 22 de abril, manhã, salinha de educadores)

Como podemos ver, o *Pablo* consegue distinguir as três situações e sabe identificar o comportamento de cada um.

2.6 Apresentação e análise dos dados da avaliação final

Neste subcapítulo, é feita uma análise crítica dos resultados obtidos durante a intervenção com o *Pablo* bem como dos objetivos iniciais da mesma.

De modo a tornar mais direta a análise do mapa do comportamento, apresento de seguida, figuras ilustrativas dos mesmos ao longo das quatro semanas em que trabalhei com o *Pablo*.

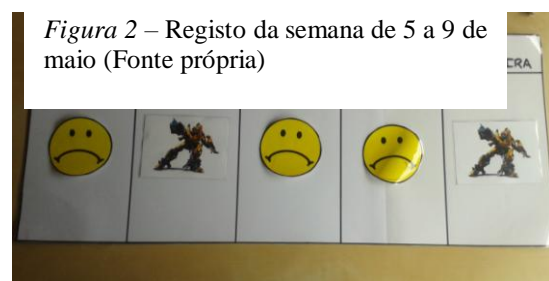




Figura 3 – Registro da semana de 12 a 16 de maio (Fonte própria)



Figura 4 – Registro da semana de 19 a 23 de maio (Fonte própria)

Como podemos ver, o *Pablo* foi tendo cada vez mais bonecos, o que corresponde ao melhor comportamento deste nas diferentes atividades. Começou com quatro “caras tristes” e apenas um “bumblebee” e no final da intervenção teve apenas uma “cara triste” e quatro “bumblebee”.

Em relação à participação do *Pablo* em atividades de grande grupo, esta foi melhorando ao longo do tempo sendo as atividades de música e educação física as atividades onde *Pablo* continua a participar apesar de alguns momentos serem ainda complicados de gerir, é exemplo:

«”O *Pablo* canta a música pedida mas no final diz que não quer voltar a cantar e levanta-se do seu lugar. A educadora vai ter com o *Pablo* e este volta para a roda, canta a música enquanto olha à sua volta”» (Nota de campo, 21 de maio de 2014, manhã, sala de atividades)

Como podemos ver, o *Pablo* participa na aula de música apesar de em alguns momentos ainda ter um comportamento difícil.

No que diz respeito ao segundo teste sociométrico (ver Anexo J) aplicado, depois de analisar todos os testes elaborei a matriz sociométrica de escolhas (ver Anexo O) e de rejeições (ver Anexo P). Elaborei ainda o sociograma individual, de escolhas (ver Anexo Q) e rejeições (ver Anexo R), do *Pablo*.

Este segundo teste foi aplicado a apenas dezoito das vinte crianças, uma vez que na semana em que apliquei o teste, as duas que não fizeram não estiveram presentes.

Começando pela análise da matriz de escolhas, podemos observar que continua a existir

poucas escolhas positivas entre raparigas e rapazes, havendo apenas cinco escolhas diferentes desse tipo. Podemos concluir que continua a não existir uma relação muito presente entre as raparigas e os rapazes, sendo que as raparigas brincam mais com raparigas e os rapazes mais com rapazes.

Deste modo, podemos ver que a maioria das raparigas continua a escolher raparigas para trabalharem e brincarem e apenas duas escolhem também rapazes. A *Carolina* voltou a escolher só rapazes nos três critérios, esta escolha pode estar relacionada com a proximidade de idades entre ela e os rapazes escolhidos.

No que diz respeito às escolhas feitas pelos rapazes, estes continuam a escolher mais rapazes, mas três escolhem também raparigas. O *Diogo* escolhe só raparigas nos três critérios. Este resultado pode estar relacionado com o facto de durante a semana em que foi aplicado o teste faltar dois rapazes com quem brincava e estar mais próximo das raparigas que escolheu, como é o caso da *Margarida*, que esteve muito próxima dele.

Relativamente ao tipo de escolhas feitas, podemos ver que existe um maior número de escolhas recíprocas. Exemplo disso são as escolhas da *Catarina* que escolhe a *Daniela* e a *Bárbara*, que também escolhem a *Catarina*; a *Margarida* escolhe a *Ivone*, a *Vanessa* e a *Bárbara B.* e também é escolhida por elas; o *Patrício* escolhe o *Marco A.* e o *Marco L.* e é também escolhido por eles. Estes resultados demonstram que já existe alguma coesão do grupo.

Com a análise da matriz podemos ainda ver que as raparigas continuam a apresentar maior número de índices sociométricos acima ou muito acima da probabilidade relativamente aos rapazes. Exemplo disso é o caso da *Catarina* e da *Margarina*, ambas com 11 totais combinados.

Relativamente ao *Pablo*, é de salientar que foi escolhido mais vezes que no 1º teste aplicado. Neste foi escolhido por quatro crianças e foi rejeitado apenas por quatro rapazes, relembro que no primeiro foi rejeitado por quinze crianças. A redução de rejeições, pode estar relacionada com o melhor comportamento do *Pablo* e por este interagir mais vezes com o grupo.

Passando a análise da matriz de rejeições, podemos observar que as raparigas continuam a rejeitar mais rapazes que raparigas, mas existe uma rapariga, a *Camila*, que é escolhida também pelas raparigas. No que diz respeito às rejeições dos rapazes estes

rejeitam seis rapazes e cinco raparigas. Mais uma vez as rejeições referentes à *Camila*, *Marco A.* e *Patrício* podem estar relacionadas com a agitação sentida durante a semana em que apliquei o teste.

Através do sociograma individual de escolhas (ver Anexo Q) do *Pablo*, podemos observar uma escolha forte (escolha nos três critérios) sobre uma criança, o *Eduardo*. No primeiro teste o *Pablo* escolheu também esta criança em dois critérios e de facto é uma das crianças com quem mais interage. O *Pablo* não escolheu o *Edmundo* (criança que foi escolhida nos três critérios no 1º teste), possivelmente, por este ter estado doente e ter faltado três semanas ao jardim de infância.

No que diz respeito ao sociograma de rejeições (ver Anexo R), podemos observar uma rejeição forte (rejeição nos três critérios), sobre uma criança, o *Marco A.*, segundo as razões dadas pelo *Pablo* esta escolha está relacionada com o facto de o *Marco A.* não deixar o *Pablo* brincar com os brinquedos que traz de casa e por no recreio estar sempre a jogar à bola.

Em síntese, o grupo apresenta uma melhor coesão, apesar de continuar a existir uma maior escolha das raparigas pelas raparigas e dos rapazes pelos rapazes. Neste teste as crianças mais escolhidas pelos seus pares são: novamente a *Catarina* e a *Margarida*, e contrariamente, o *Marco A.*, a *Camila* e o *Patrício* são os mais rejeitados.

No que respeita ao *Pablo*, no final da intervenção foi notória uma melhor participação deste nas atividades de grande grupo, uma melhor interação com os seus pares e um melhoramento do seu comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a Prática Profissional Supervisionada e terminado o meu percurso académico, foram várias as aprendizagens que realizei ao longo deste tempo. Por esse motivo é pertinente fazer uma reflexão de forma consciente sobre os aspetos mais significativos destas intervenções e que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

As aprendizagens adquiridas com as intervenções em creche e jardim de infância, fizeram-me crescer enquanto futura profissional e consolidar conceitos abordados ao longo da Licenciatura e do Mestrado. Durante as intervenções realizadas nas duas valências, foi possível planificar, dinamizar, avaliar atividades que respondiam de forma adequada às necessidades e interesses dos grupos de crianças.

Fazendo uma reflexão do que fiz ao longo das intervenções, penso que poderia ter alterado algumas atividades/situações, mas no momento em que aconteceram achei que seria o mais correto tendo em conta os interesses das crianças. Ao fazer esta reflexão, possivelmente, agora faria melhor, mas tal acontecia por já ter passado pela situação e ter adquirido novos conhecimentos. Por exemplo, olhando para trás, tinha alterado a forma de contar as histórias na creche, mas por nunca ter tido experiência nesta valência tive mais dificuldade em cativar o interesse das crianças.

O presente relatório faz referência à minha prática, inclui uma investigação sobre a minha ação, tendo esta sido realizada no jardim de infância. Através da investigação feita, reforcei a minha capacidade de reflexão, competência que um educador deve ter para assim repensar na sua prática e puder alterar a sua prática de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças. Ao realizar estas reflexões, pretendia encontrar formas de melhorar o meu desempenho e assim conseguir um melhor resultado por parte dos grupos de crianças.

Com a realização das duas intervenções foi possível consolidar a ideia de que as crianças são seres ativos, na medida em que são capazes de construir os seus próprios saberes (Vasconcelos, 1987). Ao longo da minha prática valorizei sempre este aspeto e assim consegui que o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças ganhasse significado.

Passando à análise da minha intervenção em creche, as minhas inquietações iniciais referentes à planificação de atividades que proporcionassem experiências relevantes para o desenvolvimento das crianças foram ultrapassadas com o apoio da educadora cooperante que me ajudou a evoluir.

Outra dificuldade sentida ao longo deste mês de intervenção foi o facto de em algumas atividades não ter a reação esperada por parte das crianças, o que me fazia pensar em como lidar com a situação, se deveria continuar com a atividade ou modificá-la. Mais uma vez a educadora cooperante teve um importante papel, pois disse-me o que poderia fazer e assim melhorar a minha intervenção. Também o facto de não ter experiência com esta valência e esta ter apenas um mês de duração fez com que não me sentisse tão segura e por vezes um pouco nervosa, mas que fui conseguindo ultrapassar ao longo das semanas.

O balanço que faço da minha intervenção é positivo, uma vez que, desde o início habituei-me às rotinas da creche, estabeleci uma boa relação quer com a equipa educativa de sala quer com as restantes equipas das outras salas. O meu relacionamento com o grupo de crianças, também foi positivo pois estes já recorriam a mim como sendo um adulto de referência.

Na minha opinião, esta intervenção foi uma experiência muito marcante e positiva, que embora de curta duração, serviu para a criação de bases que serão úteis para o futuro, não só como profissional mas também como pessoa.

No que diz respeito à intervenção em jardim de infância, as minhas inquietações iniciais referentes à planificação de atividades que proporcionassem experiências relevantes para o desenvolvimento das crianças, mais uma vez, foram ultrapassadas com o apoio da educadora cooperante que me ajudou a evoluir.

Durante a minha intervenção planeei e dinamizei atividades que tinham como objetivo promover aprendizagens significativas às crianças e que fossem diversificadas. Segui as estratégias já utilizadas pela Educadora Cooperante para que o grupo de crianças se sentisse confiante e que me vissem como um adulto em quem podiam confiar. Desde o primeiro dia, tentei aproximar-me das crianças, brincando com elas no recreio mas

também em momentos de escolha livre das atividades, desta forma consegui que o grupo tivesse confiança em mim e que me procurasse sempre que precisavam.

O facto de planificar semanalmente as atividades com a Educadora Cooperante permitiu perceber se as atividades que tinha pensado estavam adequadas para o grupo de crianças, quando isso não acontecia, a Educadora ajudava-me a pensar novamente nas atividades e fazer pequenas alterações. Ver as minhas ideias para as atividades valorizadas pela Educadora, permitiu que me sentisse integrada quer na equipa educativa quer no grupo de crianças. Desta forma o trabalho em equipa foi uma mais-valia para a minha aprendizagem, segundo o Ministério da Educação (1997) “o trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças e dos pais.” (p. 42). Diariamente fazia um balanço com a Educadora o que permita perceber o que tinham corrido bem e o que deveria ser melhorado.

O facto de já ter alguma experiência na área da educação, experiência adquirida através de trabalhos voluntários e em colónias de férias, permitiu que me sentisse mais à vontade com o grupo de crianças e com as famílias. Ponto esse que foi referido pela Educadora Cooperante na avaliação da minha intervenção.

Na minha opinião, a minha intervenção foi positiva e contribuiu para a construção da minha identidade como futura Educadora, uma vez que quando uma atividade que estava planeada não corria como tinha esperado ou porque a reação das crianças não era a esperada ou até por questões de tempo tinha de alterar a atividade e recorrer a outras para alcançar os objetivos pretendidos. Todos estes momentos ajudaram-me a saber como “dar a volta” a uma situação que não estava à espera.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, estas estavam relacionadas com os momentos de transição de atividades. Nestes momentos o grupo estava agitado e em algumas situações era complicado arranjar estratégias para estarem concentrados.

Em suma, os meses das intervenções foram muito importantes e enriquecedores, quer a nível pessoal como profissional, uma vez que aprendi a ser melhor profissional com a ajuda da Educadora Cooperante. Nunca irei esquecer o grupo de crianças, uma vez que foi o estágio mais longo do curso e o grupo de crianças marcou-me pelo carinho que

tinham por mim e pelos gestos que tinham todos os dias. Também houve os momentos em que as crianças me “testaram”, mas até esses momentos ficarão guardados pois eles também me ajudaram a crescer como profissional. Foram meses em que pude por em prática a teoria adquirida ao longo do curso, e que se mostraram fundamentais para me sentir mais capaz para trabalhar com um grupo de crianças.

REFERÊNCIAS

- Coutinho, A. M. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* (Dissertação de Doutoramento ou Tese de Mestrado). Retirada do Repositório da Universidade do Minho.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Brown University. Consultado em http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf
- Ferreira, M. (2004). *A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos! Relações Sociais Entre Crianças num Jardim-de-Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Grande, C. & Pinto, A. I. (2011). *O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância*. In *Análise Psicológica* (pp. 99 - 117). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Hewiit, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Iglesias, F. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Em M. A. Zabalza (Coord.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed Editora.

- McWilliams, R. A. (org.) (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Northway, M., & Weld, L. (1976). *Testes Sociométricos - Um Guia para Professores*. (M. C. Santos, Trad.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas in. *Escola Moderna*. Nº8.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F., & Amaral, I. (2004). A planificação da intervenção. Em Saramago et al. *Avaliação e Intervenção em Multideficiência* (pp. 121-125 e 185-189) Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sprinthall, N, & Sprinthall R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), pp. 443-466, <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

Vasconcelos, T. (1987). «Dar corda ao relógio» Dar corda ao relógio» ou uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 3, 16-18.

ANEXOS

Observação: os anexos encontram-se em suporte CD.