



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Inclusão social de uma criança com necessidades educativas especiais num jardim-de-infância: O contributo dos pares

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ANA ISABEL MENDES CODEÇO
NOVEMBRO DE 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Inclusão social de uma criança com necessidades educativas especiais num jardim-de-
infância: O contributo dos pares

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

Sob orientação de Professora Manuela Rosa

**ANA ISABEL MENDES CODEÇO
NOVEMBRO DE 2014**

Para o Zé, que me ensinou tanto e me ajudou a crescer.

AGRADECIMENTOS

À Professora Manuela Rosa, pela orientação e pela disponibilidade ao longo deste caminho, principalmente pelas palavras de incentivo.

À Professora Clarisse Nunes, que se demonstrou sempre disponível em me ajudar na recolha de bibliografia.

Às crianças, de creche e de JI, que me mostraram a beleza do mundo da educação pré-escolar.

À Andreia e à Ana, as minhas educadoras cooperantes, que me deixaram estar à frente dos seus grupos e estiveram sempre disponíveis para esclarecerem as minhas dúvidas.

À Aissa, com quem aprendi que o pré-escolar é muito mais do que pinturinhas. Mais do que uma influência, é uma referência como educadora.

À instituição onde trabalho, por ter permitido que concluísse esta etapa do meu percurso académico.

Aos meus colegas de trabalho, que tinham sempre uma palavra de ânimo.

À minha família e aos meus amigos, que compreenderam as minhas ausências e incentivaram-me nos momentos de maior *stress*.

À Maria, por estar sempre disponível em ouvir os meus desabafos e as minhas dúvidas, pela ajuda e pela cumplicidade nestes últimos quatro anos mas, principalmente, pela amizade.

Aos meus pais, o meu porto de abrigo, por ouvirem os meus desabafos e ajudarem-me a dar o meu melhor. O meu pai que foi o meu eterno revisor de textos e a minha mãe pela preocupação pelo meu bem-estar.

RESUMO

Este relatório reflete o trabalho desenvolvido no estágio de creche e de jardim-de-infância, de modo a concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Numa primeira fase é feita a caracterização dos contextos socioeducativos e a sua influência na minha intervenção. Através de uma análise reflexiva sobre as intenções para a ação pedagógica, identifiquei um aspeto que considerei mais significativo, a inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), que decidi estudar mais aprofundadamente.

O meu estudo centra-se nas atitudes e opiniões dos pares ao terem uma criança com NEE no grupo. Assim, no jardim-de-infância apliquei um teste sociométrico em abril, e após um momento de intervenção que privilegiou a inclusão social da criança com NEE no grupo, apliquei novamente o mesmo teste sociométrico em julho. Desde modo, foi possível perceber e analisar as alterações nas dinâmicas sociais do grupo.

Palavras-chave: inclusão social, necessidades educativas especiais, teste sociométrico, jardim-de-infância

ABSTRACT

This report reflects the work done at the stage of nursery and kindergarten in order to complete the Masters in Preschool Education. Initially, is made a characterization of social and educational contexts and how they influence my intervention. Through a reflective analysis about intentions for pedagogical action, I identified one aspect I considered most significant, the inclusion of a child with special educational needs (SEN), that I decided to study further.

My study focuses on attitudes and opinions of peer who have a child with SEN in the group. Thus, in the kindergarden I applied a sociometric test in April, and after a moment of intervention that focused on the social inclusion of the children with SEN in the group, I then applied the same sociometric test in July. In this way it was possible to perceive and analyze the changes in the social group dynamics.

Keywords: social inclusion, special educational needs, sociometric test, kindergarten

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	4
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos.....	4
1.2. Contextos socioeducativos.....	5
1.3. Equipas Educativas.....	6
1.4. Famílias das crianças	8
1.5. Grupos de crianças	10
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos	12
2. Análise reflexiva da intervenção	15
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	15
2.2. Identificação da problemática	19
2.2.1. Revisão da literatura.....	21
2.2.2. Amostra	26
2.2.3. Procedimento e Instrumentos de recolha dos dados	27
2.2.4. Análise e discussão dos resultados.....	27
2.2.5. Conclusões.....	30
Considerações finais	35
Referências bibliográficas	40
Anexos.....	44
Anexo A. Autorização dos pais	45
Anexo B. Caracterização dos contextos socioeducativos	46
Anexo C. Contexto familiar.....	47
Anexo D. Grupo de crianças.....	49
Anexo E. Organização do espaço	53
Anexo F. Organização do tempo	56
Anexo G. Planificações gerais	58
Anexo H. Questionário sociométrico	62
Anexo I. Matriz sociométrica: Preferências	63
Anexo J. Matriz sociométrica: Rejeições	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Sociograma do André: preferências em abril.	29
Figura 2 - Sociograma do André: preferências em julho.	30
Figura E3 – Planta da sala de jardim-de-infância	53
Figura E4 - Planta de creche.....	53
Figura H5 - Questionário sociométrico das preferências	62
Figura H6 – Questionário sociométrico das rejeições	62
Figura I7 - Matriz sociométrica das preferências em abril.....	63
Figura I8 - Matriz sociométrica das preferências em julho.....	64
Figura J9 - Matriz sociométrica das rejeições em abril.	65
Figura J10 - Matriz sociométrica das rejeições em julho.....	66

ÍNDICE TABELAS

Tabela B1 - Caracterização dos contextos socioeducativos.....	46
Tabela C2 - Caracterização das famílias das crianças do jardim-de-infância.....	47
Tabela C3 - Caracterização das famílias das crianças de creche	48
Tabela D4 - Caracterização das crianças do jardim-de-infância	49
Tabela D5 - Características pessoais das crianças do jardim-de-infância.....	50
Tabela D6 - Caracterização das crianças de creche	51
Tabela D7 - Características pessoais das crianças de creche	52
Tabela E8 - Áreas da sala de atividades no jardim-de-infância	54
Tabela E9 - Áreas da sala de atividades na creche	54
Tabela F10 - Dia tipo no jardim-de-infância	56
Tabela F11 - Agenda Semanal do jardim-de-infância	56
Tabela F12 - Dia tipo na creche.....	57
Tabela G13 - Planificação geral para o jardim-de-infância	58
Tabela G14 - Planificação geral para a creche	61

LISTA DE ABREVIATURAS

EE	Educação Especial
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
IPS	Índice de posição sociométrica
JI	Jardim-de-infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
NEE	Necessidades educativas especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEC	Projeto Educativo da creche
PPS	Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

As crianças dos zero aos seis anos estão em constante desenvolvimento e cada momento ou interação torna-se numa nova aprendizagem. Cabe ao adulto saber mediar, apoiar e incentivar este crescimento.

Ao longo de toda a formação académica, é só no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) que é possível experimentar ser responsável por um grupo de crianças, quer em creche quer em jardim-de-infância (JI). Devido a ser trabalhadora-estudante, esta experiência decorreu ao contrário dos meus colegas, pois iniciei com o estágio em JI, no meu local de trabalho, e só depois fiz o de creche. Este facto permitiu-me contactar com um grupo de creche já no final do ano letivo, onde grande parte das intenções de trabalho já tinham sido realizadas, pois as atividades letivas já tinham oficialmente terminado, havendo, no entanto, ainda espaço para aprendizagens.

O estágio em JI, na Instituição X, decorreu de 17 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de 25 crianças, numa sala dos 4 anos. O estágio de creche iniciei a 7 de julho e terminei a 1 de agosto, numa sala de 2-3 anos, na Instituição Y. Como referi supra, na creche as atividades letivas já tinham terminado, por isso só estavam presentes, em média, 12 crianças. Nos dois contextos foi realizada uma semana prévia de observação.

Uma vez que já trabalhava, e sempre o fiz em contexto escolar, penso que tive alguma à vontade com as crianças e com os restantes profissionais. Todavia, quando me vi responsável por um grupo de crianças, as dúvidas, a preocupação pelo seu bem-estar, a pertinência das atividades ou o receio de falhar estavam mais presentes. Sinto que estes estágios me permitiram estar numa sala de JI e de creche com um outro olhar, uma outra perspetiva, que me fizeram crescer enquanto profissional e pessoa. Espero que este relatório espelhe isso mesmo.

Este é o meu segundo percurso pelo ensino superior. Quando terminei o ensino secundário, ingressei na Licenciatura em Reabilitação Psicomotora, na Faculdade de Motricidade Humana. No meu último ano, o meu estágio curricular foi realizado em contexto escolar e apaixonei-me por esta área da educação especial (EE). Procurei que o

meu percurso profissional estivesse sempre ligado à EE. Contudo, rapidamente percebi que como a minha profissão não era conhecida e como não me era reconhecida a docência, dificilmente conseguiria permanecer na EE em contexto escolar. Posteriormente, conclui um Mestrado nesta área e depois entrei na Escola Superior de Educação de Lisboa, no sentido dar continuidade a este desejo.

Devido ao meu percurso profissional, quando soube que tinha de desenvolver um tema, pensei logo em algo relacionado com a EE, até porque estava a apoiar uma criança com necessidades educativas especiais (NEE). Inicialmente tive algumas reservas em me basear nesta criança, até porque não sabia se conseguiria distinguir a minha parte de profissional da de mestranda. Após me ter aconselhado com a minha supervisora institucional e a minha educadora cooperante, pareceu pertinente estudar a inclusão desta criança no grupo. Deste modo, apliquei um teste sociométrico aos seus pares, para assim ser possível perceber a relação que os colegas tinham com ela. Este teste foi aplicado em dois momentos, um inicial, em abril, e um final, em julho. Entre os dois momentos foram planeadas algumas atividades que promovessem a inclusão desta criança nas atividades em grande e pequeno grupo, bem como em momentos em que estivesse mais com os seus pares.

Este relatório divide-se em três grandes pontos. No primeiro ponto é feita uma descrição do meio onde está inserido cada instituição, o seu contexto socioeducativo, a sua equipa educativa, as famílias das crianças e de seguida é feita uma análise do grupo de crianças em si. A caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos termina com uma análise reflexiva sobre as intenções e as finalidades educativas, os princípios orientadores e os espaços físicos.

No segundo ponto, a análise reflexiva centra-se na intervenção, com a identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, isto é, centraliza-se no trabalho desenvolvido e nas intencionalidades. De igual modo, irei debruçar-me sobre a problemática que identifiquei durante minha prática, fundamentando teoricamente a minha escolha, bem como explicando a metodologia e plano de ação concebidos para a minha intervenção.

No terceiro, e último, ponto são apresentadas as considerações finais relativamente ao tema em estudo mas principalmente procuro debruçar-me sobre o meu

desenvolvimento profissional e as aprendizagens consolidadas ao longo destes estágios. Faço alusão também a algumas limitações sentidas e o que é necessário continuar a trabalhar e desenvolver.

Por fim, respeitando os princípios éticos profissionais¹, ao longo deste documento é respeitada a privacidade das crianças, dos adultos e das instituições. Os nomes referidos são fictícios, escolhidos pelas próprias crianças, no caso do JI, e na creche é apenas referido por letras, garantindo o seu anonimato. Os documentos institucionais foram disponibilizados e consultados no local, tendo sido recolhidos alguns dados pertinentes, para este fim.

¹ Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância, disponível em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste ponto procuro refletir sobre aspetos relativos aos contextos socioeducativos de JI e de creche. Estes aspetos condicionaram a minha intervenção, uma vez que “Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico” (Graue & Walsh, 2003, p. 25), que influenciam e moldam as crianças.

Deste modo, foi feita uma caracterização dos dois meios educativos no que concerne ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, às famílias das crianças e ao grupo de crianças. Por fim, tive em consideração as intenções e finalidades educativas preconizadas em cada contexto, nomeadamente na organização do espaço físico e do tempo.

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos

A identificação e o levantamento de diversos recursos existentes num meio, permitem antecipar algumas ações a desenvolver com as crianças, bem como o estabelecimento de parcerias várias, de modo a enriquecer e alargar o desenvolvimento do currículo. Daí que se tornou importante caracterizar a zona envolvente aos locais de estágio.

Os dois contextos, onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), estão inseridos na mesma freguesia, formada recentemente, do concelho de Lisboa. Logo, não é possível obter dados demográficos recentes. Segundo o Projeto Educativo da Creche (PEC, 2013) estima-se que existam cerca de 17000 habitantes nesta freguesia. Esta situa-se numa zona urbana da capital e em vasto desenvolvimento habitacional, turístico e financeiro.

A zona envolvente ao JI é mais residencial do que a da creche, que se encontra mais próxima de jardins públicos e alguns recursos.

Existem ainda algumas creches e colégios nas imediações. No que concerne a transportes, não existe uma boa cobertura. Apenas existe um autocarro que para à porta das instituições.

1.2. Contextos socioeducativos

Existe um passado, anterior aos meus estágios, que foi preciso perceber, de modo a entender melhor o que era preconizado por cada instituição. Tal como é defendido por Post e Hohmann (2001) “Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

Ambos os contextos da PPS são instituições com fins lucrativos, foram construídas de raiz para este fim e iniciaram as suas funções em setembro de 2010, (cf. tabela B1).

A Instituição X, onde está inserido o JI, tem escolaridade até ao 12º ano, enquanto a Instituição Y tem apenas a valência de creche, acolhendo crianças dos 3 meses até aos 3 anos.

O JI está incluído numa instituição que se assume como cristã, “. . . onde a formação religiosa na fé católica é integral ao seu projeto educativo” (Instituição X, 2010, p. 3) e pretende “. . . ser fiel ao exemplo de serviço, de paixão, de responsabilidade, de abertura, de ousadia, de criatividade, de optimismo [*sic*], de alegria e de liberdade do seu patrono” (Instituição X, 2010, p. 7).

A educação pré-escolar tem um edifício próprio onde existem dez salas de grupo. Para além destas, existem ainda a sala de música, o ginásio e a sala de acolhimento/prolongamento, três casas de banho para crianças e duas para adultos e os espaços administrativos. Tem ainda uma parte de recreio na lateral de cada sala, onde está uma horta pedagógica, e um recreio maior, exclusivo do JI, onde existe um parque, campo de futebol e jogos tradicionais, para além de outros materiais lúdicos. Todos os espaços cumprem a legislação em vigor para a educação pré-escolar, que foram estabelecidos pelo Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto.

A instituição está em funcionamento há quatro anos letivos, isto é, iniciou funções no ano letivo 2010/2011. No presente ano letivo, existem quatro salas de crianças com 3 anos, cada uma com 22/23 crianças, três salas de crianças de 4 anos, com 25 crianças cada, e três salas de 5 anos, com 25 crianças em cada sala, perfazendo um total de quase 250 crianças, a sua capacidade máxima.

Na creche, da Instituição Y, analisando o PEC, comprova-se que “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” (Instituição Y, 2013, p.4).

A creche tem capacidade para cerca de 130 crianças, neste momento tem à volta de 100, que estão distribuídas pelas três salas de berçário e oito salas de atividades², onde os grupos são organizados por faixas etárias mas principalmente tendo em conta o seu desenvolvimento e enquadramento afetivo.

Também aqui o edifício foi construído de raiz, ao longo de 700m², e para além das salas já referidas, possui ainda um gabinete de direção, uma sala para equipa docente/receção de pais, uma cozinha, um refeitório, instalações sanitárias, uma copa de leite destinada aos berçários e recreio ajardinado com equipamento lúdico adequados às necessidades de exploração desta faixa etária.

O facto de ambas as instituições serem recentes, e de terem sidos construídas para este fim, faz com que, a nível das instalações, estas sejam bastante adequadas. Porém, o facto de a creche ser mais pequena faz com que seja mais fácil, e rápido, reunir a equipa educativa e/ou as crianças, quando necessário.

Sendo trabalhadora da instituição X, onde está inserido o JI, facilitou o meu entendimento da mesma, não só a nível de organização, como de recursos humanos, espaços e organização interna. Porém, penso que para quem venha de fora tal não sejam tão fácil, até devido às dimensões da instituição.

1.3. Equipas Educativas

O Educador não trabalha sozinho, existe uma equipa que sustenta e dá continuidade ao que se está a desenvolver, por isso torna-se importante perceber como funcionam as equipas educativas.

² “Ao planear esta atividade [de expressão de movimento] quis rentabilizar os recursos que já existiam na creche mas também perceber como é que as crianças reagem num lugar em que nunca tinham ido comigo mas que já conheciam e estavam habituadas.” – Portefólio de creche: reflexão de 17 de julho de 2014.

Ambas as instituições valorizam o trabalho em equipa e em parceria. Nas salas, as conversas informais entre a educadora e a auxiliar eram bastantes frequentes, tal como com toda a equipa docente. Aliás no JI, semanalmente a equipa pedagógica reunia-se, fomentando-se “. . . assim a partilha de saberes e a troca de experiências em contexto educativo, potenciando a crítica construtiva e a melhoria de percursos de processos educativos . . .” (Instituição X, 2010, p. 19), trabalhando “. . . em efectiva [*sic*] parceria em prol do bem-estar e desenvolvimento integral de cada criança” (Instituição X, 2010, p. 20).

Na creche apenas tive conhecimento de uma reunião da equipa docente, tal talvez se tenha devido à altura em que realizei o estágio, onde não existiam questões tão pedagógicas para resolver.

Como referi anteriormente, o trabalho em conjunto da educadora e da auxiliar revelavam uma coesão no conhecimento das crianças e as decisões tomadas eram sempre partilhadas, o que verifiquei nos dois contextos. Frequentemente, nos momentos mais calmos e a sós, estas duas profissionais contavam episódios das crianças. Esta partilha permite um melhor conhecimento da criança, em qualquer contexto, e ajustes de estratégias. Comigo esta situação também acontecia e as duas educadoras cooperantes, tal como as auxiliares, estiverem sempre disponíveis para reunir comigo e partilhar aspetos relativos às crianças, opiniões acerca da minha intervenção ou esclarecer alguma dúvida que tinha.³

No que concerne aos recursos humanos do JI, para além de uma educadora e uma auxiliar por sala, existe ainda uma auxiliar de apoio, uma professora de expressão motora, um professor de expressão musical, duas psicomotricistas e a diretora de ciclo. Todas as educadoras deste JI trabalham segundo o modelo pedagógico preconizado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). O facto de todos estes profissionais estarem sempre no JI permite que haja uma continuidade pedagógica do que é trabalhado, por exemplo é frequente algumas aulas de expressão motora serem baseadas em projetos

³ “Em conversa com a S. (auxiliar da sala), esta contou-me que este era o comportamento normal do L. M., tinha alguma dificuldade em partilhar as coisas com os colegas e não os procurava para brincar.” – Portefólio de creche: reflexão de 7 de julho de 2014.

que as crianças desenvolveram em sala.⁴

Fora do JI existem a diretora geral, dois administradores da instituição, os diretores de ciclo, os professores do 1º ao 12º ano, o pessoal não docente, os vigilantes, os enfermeiros e os cozinheiros/pessoal da cozinha. Normalmente, o contacto entre todos era feito sempre que necessário e de forma mais informal. As decisões formais eram transmitidas pela diretora de ciclo.

Na creche existe uma diretora geral, uma diretora pedagógica, que acumula função de educadora, cinco educadoras de infância, duas responsáveis de berçário, oito auxiliares de ação educativa e uma ajudante de cozinha/limpeza. Para além disto, existe ainda um professor de expressão musical e uma professora de expressão motora, que vêm à instituição através de uma empresa contratada. Uma vez que quando realizei o estágio, as atividades destes professores já tinham terminado, não sei como era feita a passagem de informação.

1.4. Famílias das crianças

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) preconizam que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Assim, um melhor conhecimento do contexto familiar, traduz-se num melhor conhecimento da criança.

Uma vez que as instituições são próximas, aliás muitas crianças saem desta creche e vão para o JI referido, a população é semelhante, considerada uma população jovem com elevado nível de instrução. Assim, situa-se na classe média, média-alta e alta, no geral, reside nas imediações ou um dos pais trabalha próximo das instituições.

⁴ “Entretanto, a Matilde (professora de expressão motora) veio combinar com os responsáveis do projeto sobre os dinossauros a aula de expressão motora com esta temática. Sentamo-nos na zona dos cabides, junto à parede onde estava exposto as folhas deste projeto. Combinamos os exercícios, bem como que material tínhamos de fazer. Assim, acordamos que o melhor dia seria na 5ª-feira, para ter o material pronto, e que tínhamos de fazer uma máscara de T-Rex e cartões representativos de carne e de plantas.” – Portefólio de JI: reflexão de 24 de março de 2014.

Através da análise da tabela C2, constato que a maioria das crianças do JI tem só um irmão (15 crianças), seis são filhos únicos e quatro têm dois irmãos. A estrutura familiar é caracterizada por famílias nucleares, exceto duas crianças, que têm os pais separados/divorciados. No que concerne às habilitações literárias dos pais, todos completaram o ensino secundário, sendo que a maioria é licenciado, com profissões no sector terciário, e com idade média na casa dos 30 anos.

Já a família das crianças em creche, tal como se pode confirmar pela tabela C3, é uma família nuclear, 13 crianças têm um irmão, sendo que três destas vão ter um irmão brevemente, duas crianças são filhos únicos e outras duas têm dois irmãos. Tendo em conta as profissões dos pais, deduzo que a maioria tem formação em ensino superior e a idade média do pai é de 39 anos e da mãe de 37 anos.

A participação dos pais é incentivada pelas equipas educativas das duas instituições. Na creche esta é feita através de conversas informais de manhã e ao final do dia, com troca de recados ou informações, e de um caderno onde são registadas as conquistas da criança. Existe um quadro branco onde é escrito o que foi feito nesse dia ou se deixa recados⁵ e ao lado é colocado o planeamento semanal. Na porta existe outro quadro onde são registadas as necessidades básicas das crianças para conhecimento dos pais (o que comeu, horário da sesta, higiene, etc.).

No JI também existem conversas mais informais com os pais e um caderno, que é utilizado como elo de comunicação entre a família e a escola. Para além das reuniões formais, os pais são incentivados a participar na vida escolar do seu educando, através de visitas às salas e com a participação em diversas atividades planeadas para o efeito, como o dia da mãe ou do pai⁶. Estes momentos são importantes, não só para os pais ter outra perceção da sala, dos adultos e das crianças que passam o dia com o seu (sua)

⁵ “Ontem deixámos um recado no quadro a lembrar os pais que hoje íamos dar um passeio junto ao rio, por isso tinham de chegar mais cedo. Todos cumpriram e antes da hora planeada já todas as crianças tinham chegado à creche.” – Portefólio de creche: reflexão de 11 de julho de 2014.

⁶ “Na agenda semanal era contemplado um momento de “visita à sala”, que consistia na visita de um familiar de uma das crianças à sala, para desenvolver uma atividade com as crianças. Era afixado à porta da sala um horário, por período, e cada família fazia a sua inscrição. Sempre que tal não era possível, a família propunha uma visita de estudo a um lugar significativo, por exemplo ao local de trabalho.” - Portefólio de JI: reflexão semanal de 12 a 16 de maio de 2014.

filho(a), mas também para as crianças que veem os seus pais, num espaço que consideram seu, a partilhar e a ensinar os colegas (Folque, 2012).

Assim, os adultos que participam na vida das crianças devem fazer um esforço para colaborarem, partilhando experiências e observações sobre as crianças, criando ambientes de aprendizagem securizante adequados à idade, tendo por base uma relação de confiança e respeito mútuo (Post & Hohmann, 2011). É nesta interação entre pais e educador que é possível recolher, trocar e interpretar “informação específica sobre as acções [*sic*], sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 329).

Esta é a ideia que também partilho e acredito. Nos meus estágios procurei estar sempre disponível para o diálogo com os pais/família, fossem eles a procurarem-me ou eu a tomar a iniciativa⁷. Porém, sinto que no estágio de JI não tomei tanto a iniciativa, talvez porque como inconscientemente sabia que ia continuar na mesma sala, com outra função, não quis que os pais sentissem que tinha perdido o interesse.

1.5. Grupos de crianças

Há determinadas características que podem influenciar um grupo de crianças, seja pela idades, pelo género e/ou pelas capacidades. Por isso é importante analisar como são os grupos de crianças, no seu todo, mas também tendo em consideração alguns aspetos individuais.

No JI são salas homogéneas, em termos de idades e a formação dos grupos é feita pela diretora de ciclo, tendo em conta a idade das crianças, o equilíbrio entre géneros e a existência de NEE. Neste grupo, existem 25 crianças, 14 do género feminino e 11 do género masculino. Apenas três crianças integraram o grupo pela primeira vez, este ano, colmatando o mesmo número de crianças que saíram no ano letivo transato. Todas elas já tinham experiência anterior de JI e uma delas já frequentava a instituição.

⁷“Sinto que há alguns pais e avós que já me reconhecem e me perguntam como correu o dia.” - Portefólio de creche: reflexão de 16 de julho de 2014.

“Alguns pais, quando recebia a criança, partilhavam alguma ansiedade por este momento [piscina] e reforçavam o facto de a criança ter o material na mochila, ouvia-os mas procurava tranquilizá-los.” - Portefólio de creche: reflexão de 18 de julho de 2014.

Em termos de idade, como se pode conferir pela tabela D4, aquando do início do estágio, a 17 de fevereiro, existiam três crianças com cinco anos, uma criança com seis anos e as restantes tinham quatro anos. A criança mais velha tem NEE e é uma das crianças que integrou o grupo pela primeira vez. A criança com NEE é totalmente dependente, deslocando-se numa cadeira de rodas ortopédica, tendo uma multideficiência, sem diagnóstico, com epilepsia, medicada mas não controlada. É abrangido pelo Decreto-Lei n.º3/2008 e teve adiamento para entrar para o 1º ciclo, sendo este o seu último ano letivo no pré-escolar.

Na creche, existem 17 crianças, 5 do género feminino e 12 do género masculino. Uma das crianças integrou o grupo no início de janeiro e outra está só a meio tempo. No que concerne a idade, oito crianças já têm três anos e as restantes irão fazê-los até ao final do ano civil (cf. tabela D6).

Tendo consciência que estes aspetos influenciam o funcionamento do grupo, achei importante, no início de cada estágio, fazer uma observação informal de cada criança, como se pode ver na tabela D5 e tabela D7. Considero que o grupo de crianças do JI é interessado, curioso e participativo. Revela ainda algumas dificuldades em lidar com a frustração e por vezes necessita da ajuda do adulto para a resolução de problemas. Está perfeitamente à-vontade com o MEM, os seus momentos de planeamento, de concretização e de avaliação⁸.

O grupo de creche é bastante afetuoso e simpático. O nível de desenvolvimento das crianças é diferente e algumas não revelam as capacidades linguísticas esperadas para a idade (Brazelton, 2010). A relação com os pares por vezes gera alguns conflitos, que não conseguem resolver sem a presença do adulto, o que é esperado nestas idades. Esta relação é extremamente importante, principalmente depois dos dois anos, altura em que as crianças “Aprendem os ritmos de reciprocidade – quando dominar e quando submeter-se.” (Brazelton, 2010, p. 492).

⁸ «Este MA [mapa de atividades] foi introduzido este ano letivo e no início tínhamos de ser nós os adultos a lembrar as crianças que tinham de ir ao mapa assinalar o que iam fazer. Neste momento, sinto-os perfeitamente autónomos e são as crianças que muitas vezes dizem “começou uma nova semana, temos de mudar a cor da caneta do MA”.» - Portefólio de JI: reflexão semanal de 30 de março a 4 de abril de 2014.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos

Tal como João dos Santos (1991b) dizia “A creche, assim como o jardim-de-infância e a escola, não podem ser locais de depósito, mas espaços onde os adultos saibam o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que já sabem” (Santos, 1991b, p. 312). Deste modo, é extremamente importante que a organização do espaço reflita as “. . . intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministérios da Educação, 1997, p. 37).

Como é possível verificar através das plantas das salas de JI e de creche (cf. figura E3 e figura E4), estas têm materiais diversificados e adequados às idades das crianças, distribuído por diferentes áreas (cf. tabela E8 e tabela E9).

No JI todas as salas têm uma zona antes de entrar na sala propriamente dita, onde as crianças deixam os seus casacos, brinquedos, mudas de roupa (dentro de uma caixa), garrafa de água, entre outros. Esta zona é designada a zona dos cabides. Esta sala foi organizada pela educadora, tendo em conta o espaço e o local de alguns objetos, como o lavatório e a ficha de acesso à internet. Assim, foram criadas seis áreas de trabalho específico, com um número concreto de crianças que aí podem estar, que foi definido com o grupo de crianças, e uma área polivalente, para trabalhos em grande grupo. Todas as áreas são delimitadas por móveis baixos, que servem também de apoio a essa área, mas permitem a livre circulação e escolha de cada criança por uma área, possibilitando uma supervisão do adulto à distância. Os materiais existentes em cada área já existiam na sala, porém foi solicitado aos pais/encarregados de educação que colaborassem no enriquecimento de cada área, sempre que possível. Assim, os alunos contribuem com roupas e acessórios para a área do faz de conta, materiais de desperdício para a área da expressão plástica ou trazendo algum jogo/brinquedo para ser explorado numa área. A sala tem uma parede em vidro, onde está a porta para o exterior, e as outras três paredes têm uma faixa larga em cortiça, do comprimento de cada parede.

Na creche, existem uns cabides na parede exterior, que dá para o corredor, onde cada criança pendura a sua roupa e mochila. Têm ainda um armário com vários blocos,

cada um é destinado a uma criança, onde existe objetos mais pessoais, como muda de roupa, cremes, fraldas, etc..Na parede oposta à porta de entrada existe uma outra parede, onde cerca de 1/3 é de vidro e que inclui uma porta para o exterior. Na sala existem dois móveis baixos, um armário de apoio ao adulto, que na parte de baixo tem várias gavetas com diversos materiais (jogos de encaixe, puzzle, legos, folhas, tintas, pinceis, etc.) e foi possível identificar quatro áreas de trabalho.

No que concerne à organização do tempo (cf. tabela F10 e tabela F12), verifica-se que “Um horário diário consiste em proporcionar às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p.195).

Na creche, as rotinas, inevitavelmente, estão mais centradas nas questões de higiene e nas necessidades básicas (alimentação e sono)⁹. No JI, uma vez que a educadora trabalha segundo o MEM, a rotina da sala foi organizada com o grupo, de forma a ir respondendo às suas necessidades e aos pressupostos educativos dos profissionais, tendo sido registada numa agenda semanal (cf. tabela F11). Como apoio para a operacionalização dos pressupostos propostos foram utilizados vários instrumentos de regulação cooperativa – mapa do tempo, calendário, mapa dos aniversários, mapa das atividades, lista de projetos, mapa das tarefas e diário – os quais as crianças já estavam habituadas a manipular.

Deste modo, “O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade [*sic*] , em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, como todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em contas as diferentes áreas de conteúdos” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Constato assim, que na creche é mais estimulado o desenvolvimento da autonomia, tal como é preconizado no PEC “as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionados com a qualidade de cuidados que recebem” (Instituição Y, 2013, p. 4), e no JI é fomentada a iniciativa. Para além das atividades letivas, ambas as instituições oferecem atividades de complemento curricular.

⁹ “Antes de sair do refeitório, as crianças vão até ao lavatório e lavam as mãos e a boca com a ajuda do adulto, de seguida vão até à casa de banho para tratarem do resto da higiene. Nestes momentos de transição, as crianças já sabem que têm de ir em fila, segurados ao colega da frente.” – Portefólio de creche: reflexão de 7 de julho de 2014.

Por fim, a existência de um recreio exterior nas duas instituições “. . . permite aos bebés e às crianças expandirem a sua exploração e brincadeira para um contexto exterior” (Post & Hohmann, 2011, p.269). Na creche existe um tempo diário de recreio, tendo também em consideração a altura da minha PPS, e no JI as crianças brincavam livremente neste espaço sempre que possível, maioritariamente depois do almoço até ao início das atividades do período da tarde.

Analisando os projetos educativos das instituições verifica-se que pretendem criar um clima de interações democráticas, promovendo a autonomia das crianças, onde a ligação escola-família é muito fomentado e incentivada. Na educação pré-escolar desenvolvem “um currículo emergente, contextualizado e constantemente reajustado às necessidades e interesses dos grupos” (Instituição X, p. 15).

Sendo que a educadora trabalha segundo a metodologia preconizada pelo MEM, torna-se importante perceber um pouco melhor esta maneira de trabalhar.

O MEM foi fundado em 1966 em Portugal e baseia-se numa “perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner” (Niza, 2013, p. 142).

Tem como finalidades formativas “a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais [e] a reconstrução da Cultura” (Niza, 2013, p. 144).

Desta forma o MEM defende uma educação democrática e em cooperação, com pares e com o adulto, onde a qualidade da organização participada é privilegiada. Utiliza instrumentos de trabalho próprios como a *Agenda Semanal*, *Plano do dia*, *Diário do grupo*, *Mapa das Presenças*, *Quadro Semanal de distribuição de Tarefas*, *Lista de Projetos*, entre outros. Todas as crianças estão familiarizadas com estes mapas e sabem para que servem e como podem utilizá-los. As salas são constituídas por seis áreas básicas de atividade (área da biblioteca, área da garagem e construções, área da matemática e experiências, área da expressão plástica, área da escrita e da linguagem e a área do faz de conta) e uma área polivalente, no centro da sala, para trabalhos em grande grupo. É nesta área que se faz o *Plano do dia*, todas as manhãs e, sexta-feira à tarde, decorre neste espaço a *Reunião de Conselho*, onde é lido, discutido e analisado o

Diário.

Através destes pressupostos, os defensores do MEM acreditam que “essa tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção” (Niza, 2013, p. 145).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, apresentada anteriormente, permitiu-me recolher dados e informações importantes para delinear uma intervenção mais adequada a cada contexto. Desde modo, este ponto reflete a identificação e a fundamentação das intenções para a ação pedagógica que desenvolvi nos meus estágios, bem como a identificação de uma problemática. Esta problemática refere-se à inclusão social de uma criança com NEE no JI e o papel dos seus pares nesta inclusão. É feita uma revisão de literatura sobre o tema, seguida de uma análise e discussão de algumas ações desenvolvidas, nomeadamente através da análise de um teste sociométrico, finalizando-se com algumas conclusões.

2.1. Fundamentação e identificação das intenções para a ação pedagógica

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) refere que este é responsável pela construção, implementação e desenvolvimento de um currículo, “com vista à construção de aprendizagens integradas” (ponto II, anexo n.º 1, Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Isto é feito através da organização do ambiente educativo, da observação, da planificação, da avaliação, das relações interpessoais e da própria ação educativa, onde o currículo deve englobar e ter em atenção a integração das expressões, da comunicação e do conhecimento do mundo.

O papel do Educador de Infância também é referido nas OCEPE, onde a

construção do currículo deve ter em consideração os saberes das crianças e das famílias, bem como ter o apoio da equipa pedagógica (Ministério da Educação, 1997). Acrescentam ainda que o educador deve ter sempre uma intencionalidade na construção do processo educativo das crianças, através da observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação, com a comunidade educativa, onde a família tem um papel de destaque, e com o 1º ciclo (Ministério da Educação, 1997). Para isso, é necessário conhecer a criança no seu todo, o que somente acontece através de uma observação ativa, concreta e contínua, para criar um planeamento de aprendizagens significativas e diversificadas, com a articulação das áreas de conteúdo. A participação das crianças neste processo é fundamental, tal como João dos Santos (1991a) refere “. . . a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente [*sic*] ou sentimentalmente pelos problemas.” (Santos, 1991a, p. 24), para isso “. . . a educação deve estimular todas as capacidades potenciais existentes na criança, para que ela possa desenvolver as aptidões que lhe permitam a escolha da actividade [*sic*] que mais lhe convenha.” (Santos, 1991a, p. 26).

Uma vez que sou trabalhadora da Instituição X, onde realizei o estágio de II, ajudei na elaboração do projeto curricular de turma, o que me permitiu ter uma visão mais alargada do que se pretendia que as crianças aprendessem ao longo deste ano letivo.

Todavia, não foi fácil delimitar o que desejava que as crianças apreendessem concretamente durante o meu estágio, uma vez que estive na sala antes e continuei lá depois de terminar esta fase da minha aprendizagem formal. Para mim foi mais importante que as crianças percebessem que houve e há uma continuidade no trabalho.

As minhas intenções para a ação tiveram em conta o que preconizam as OCEPE e as Metas de Aprendizagem, bem como o grupo de crianças com quem trabalhei.

Por isso, e tendo em conta a metodologia utilizada na instituição, não foi possível *à priori* definir todas as atividades que pretendia desenvolver durante o meu estágio. O grupo de crianças foi fundamental neste processo, pois foi ele que definiu o trajeto das aprendizagens, através da sua curiosidade, das suas sugestões, de alguns aspetos que achei que deviam melhorar, entre outros.

Assim, elaborei uma planificação geral (cf. tabela G13) para estes três meses de estágio, para cada área de conteúdo que sabia que teria oportunidade de desenvolver, tendo em conta as aprendizagens que queria que as crianças adquirissem e possíveis atividades.

Na creche, ao analisar o PEC (Instituição Y, 2013) verifica-se que consideram que “. . . a educação na primeira infância deve proporcionar um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender.” (p. 13).

Neste sentido, e apesar de não seguirem uma metodologia específica, ao longo do ano são desenvolvidos temas e subtemas que possibilitam à criança adquirir competências, tendo em conta a sua faixa etária. Cabe ao educador refletir e adequar a sua prática de modo que “A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimulam o desenvolvimento das crianças e alargam os seus interesses, curiosidades e desejo de aprender, corrigindo e adequando o processo educativos à evolução das crianças” (Instituição Y, 2013, p.13).

Tendo em conta o tema que estavam a trabalhar – verão - e o facto de as atividades letivas já terem terminado nesta altura, elaborei uma planificação (cf. tabela G14), onde espelho o que pretendo que as crianças adquiram e/ou trabalhem.

Tal como refere Portugal (2000), “. . . na creche há que pensar que o principal não são as actividades [*sic*] planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades [*sic*] livres.” (Portugal, 2000, p. 88). Daí que o mais importante é a criança e a orientação central deve ser nela e nas suas necessidades (Araújo, 2013; Portugal, 2000, 2012; Post & Hohmann, 2011).

Essa organização “. . . promove sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças” (Araújo, 2013, p. 42) e devem centrar-se na satisfação das suas necessidades básicas, que Portugal (2012) nomeia como sendo as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente e de significados e de valores¹⁰. Deste modo, “Garantida a satisfação das suas necessidades,

¹⁰ “Dei-me conta que as minhas instruções não foram claras pois as crianças utilizavam apenas uma cor, quando insisti que alterassem, não sabiam o que fazer. Parei então a atividade e pedi a atenção de todos para esclarecer este facto. Por vezes, esquecemo-nos que as crianças ainda

estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades [*sic*] e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p. 5).

Foi exatamente disto que me apercebi ao longo do meu estágio, que as rotinas diárias eram feitas tendo em conta as necessidades básicas das crianças e o facto de estas se sentirem bem, tornava-as mais predispostas e facilitava as aprendizagens¹¹. Esta ideia é mencionada por Araújo (2013) que acrescenta que a “. . . rotina [deve ser] respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Araújo, 2013, p. 43).

Uma das questões que me parece importante referir é que esta rotina que se cria tem e deve ser flexível. O facto de as crianças se aperceberem que a podem influenciar é fundamental. Uma criança que traga um brinquedo novo e o educador crie um momento onde ele pode brincar com ele, sozinho e com os colegas, sente-se valorizada. Por isso, a criação da rotina matinal, com a partilha por parte das crianças do que traziam ou queriam contar e a escolha do “chefe”, foi tão importante. Este momento influenciava muitas vezes o desenrolar do dia.

Outra questão que me parece importante referir, e que tentei criar, foi antecipar o que ia acontecer, ou seja, dizia-lhes o que íamos fazer nesse dia, que por si só ajudava a criança a criar a sua rotina.

Este seria, segundo Araújo (2013), o tempo de grupo, onde eram realizadas atividades planeadas e propostas pelo adulto. A autora refere ainda outros tipos de tempo que considera importantes: o momento da chegada e da partida, o tempo de escolha livre e o tempo exterior, para além dos tempos dos cuidados básicos (refeição, higiene e sesta). Todos estes são potenciadores para fomentar aprendizagens diversas.

estão a adquirir novas experiências e aprendizagens, daí que precisam de ordens claras e diretas. Assumimos muitas vezes que quando a criança faz algo de errado, a culpa é dela e raramente nos pomos em causa.” – Portefólio de creche: reflexão de 15 de julho de 2014.

¹¹ “O ritual que criei com as crianças de manhã mantém-se; sempre que chegamos à sala, vão até ao faz de conta e depois “trazem-me” um café. Sinto que as crianças já estão mais à vontade comigo e o facto de partilhar com elas estes momentos de brincadeira permitiu que me vissem como uma nova referência da sala” – Portefólio de creche: reflexão de 10 de julho de 2014.

A falta de recursos nas proximidades do JI fez com que a maior parte das visitas de estudo fossem feitas de autocarro. Todavia, o que estava mais próximo era um supermercado e uma loja de animais. Até estes locais as crianças deslocam-se a pé.

Durante o meu estágio de creche aproveitei os recursos existentes no meio envolvente à instituição Y, os jardins¹², através de caminhadas, o conhecimento e a exploração livre do mundo exterior, porém o mesmo não aconteceu no de JI. Penso que isso se deveu ao facto de já estarem planeadas visitas de estudo mensais. Logo não queria sobrecarregar o grupo e concentrei-me mais no que podia ser explorado dentro da instituição X.

2.2. Identificação da problemática

A escolha da problemática não foi fácil e a decisão recaiu pelo estudo sobre a inclusão social de uma criança com NEE num JI, nomeadamente qual a perceção dos pares. Num primeiro momento irei mostrar porque escolhi esta problemática para o meu relatório final. Partindo de uma perspetiva pessoal, que fez sentido no meu contexto de estágio de JI, faço uma revisão da literatura referente a esta temática. De seguida, refiro a amostra e a identificação dos instrumentos de recolha dos dados, bem como alguns procedimentos que tive. Após a análise e discussão dos resultados, concluo este ponto com algumas conclusões que retirei deste estudo.

Sendo a minha primeira licenciatura referente à educação especial e tendo eu sempre trabalhado nesta área, inicialmente sempre pensei que o tema do meu relatório fosse algo relacionado com isto, até porque na sala onde estagiei há uma criança com NEE. Contudo, tive bastantes dúvidas se devia ir por este caminho pois até que ponto não era um tema demasiado próximo e questionava-me se iria conseguir ser imparcial, ou seja,

¹² “Após colocarem o chapéu, iniciamos o nosso passeio. Como a creche se localiza perto de um espaço verde, estes passeios permitem que as crianças tenham contacto com a natureza e adquiram as suas aprendizagens noutros contextos. . . Fomos até junto ao rio, observando a paisagem. O L.M. disse logo “olha um barco”, referindo-se a uma embarcação que estava no rio. Rapidamente se criou uma conversa relativamente a quem já tinha andado de barco. Apesar de terem chegado cansados, senti que as crianças disfrutaram deste momento.” – Portefólio de creche: reflexão de 11 de julho de 2014.

se conseguia separar as águas, eu enquanto psicomotricista/trabalhadora e eu enquanto estagiária.

Ainda sem saber muito bem qual o tema que queria desenvolver, estava indecisa entre a relação entre as crianças e a inclusão, procurei alguma bibliografia e alguns instrumentos de recolha de informação que me permitiriam desenvolver qualquer dos dois temas. Encontrei um teste sociométrico, que já tinha aplicado anteriormente, e adaptei-o ao pré-escolar de modo a permitir perceber quais as preferências e as rejeições das crianças em três situações concretas.

Aqui foi fundamental a orientação da minha supervisora institucional e de uma professora especialista em necessidades educativas especiais. Por vezes, estas conversas informais são cruciais para esclarecermos algumas hesitações, para vermos as coisas noutra perspetiva e principalmente para nos questionarmos. E foi exatamente o que aconteceu.

O que queria realmente saber? Quais eram as minhas inquietações? Será mesmo que o que eu pensava era o que as crianças sentiam? Estas foram algumas das primeiras questões que me coloquei e que me ajudaram a trilhar o caminho.

Depois de muito analisar, aconselhar-me com colegas, com a minha educadora cooperante e com as Professoras, acabei por decidir que o tema que queria aprofundar se relacionava com a inclusão, nomeadamente da criança com NEE que existe na sala de JI.

Sei que teria de me ver noutra perspetiva e que as minhas atitudes iriam influenciar o grupo, uma vez que “as atitudes do professor são rapidamente detectadas [*sic*] e adoptadas [*sic*] pelos restantes alunos” (Nielsen, 1999, p.23).

Somente após ter feito uma análise superficial dos resultados do teste sociométrico é que percebi que o que fazia sentido estudar era a inclusão social desta criança com NEE, isto é, que posição é que ela tinha no grupo.

Na creche não existia nenhuma criança com NEE, contudo, ao analisar bem estas questões da educação especial, percebo que a inclusão deve ser feita com todas as crianças, pois cada uma é especial.

Assim, a creche é o primeiro contato que algumas crianças têm com um contexto fora da família, logo a sua adaptação tem de ter em conta as suas características indivi-

duais e necessidades. Uma vez que neste meio as crianças podem ingressar em diferentes alturas do ano torna que no mesmo grupo haja crianças com diferentes níveis de adaptação. Logo, desde cedo, a criança que entra na creche e a criança que recebe um novo colega tem de ter uma predisposição maior à mudança e à inclusão. Este é talvez o local onde precocemente se verifica a inclusão das crianças, através da aceitação, da compreensão e da partilha entre todos.

2.2.1. Revisão da literatura

É importante perceber o que a literatura diz e o que alguns autores defendem. Deste modo é possível perceber o que já foi estudado e que repercussões tiveram na legislação e posteriormente nas escolas. Neste ponto, faço uma análise dos pressupostos defendidos a nível mundial no que concerne a educação inclusiva, seguido do impacto que tiveram em Portugal e terminando com algumas sugestões para uma boa inclusão na sala, nomeadamente a importância dos pares.

Quando procuramos a definição para a palavra “inclusão” são várias as definições que encontramos, escolhi uma que me parece englobar as ideias principais: “A inclusão é actualmente [*sic*] definida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todos os alunos através da promoção da participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades.” (Grande, 2013, p. 195), ou seja, a inclusão é para todos, com ou sem NEE, e em todos os aspetos da sua vida. Correia (2006) defende que “A inclusão pressupõe, assim, dois princípios essenciais, devendo, o primeiro, ocupar-se da remoção de eventuais *barreiras* impeditivas de aprendizagens com sucesso, e, o segundo, fomentar respostas educativas adequadas às *diversas* necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles com NEE.” (Correia, 2006, p. 243).

De modo a perceber onde estamos, é importante perceber de onde viemos e quais as alterações que foram feitas.

A nível internacional existiram alguns acontecimentos, iniciativas legislativas e governamentais que proporcionaram que se passasse de uma segregação à inclusão de pessoas com deficiência e que influenciaram alterações políticas em Portugal.

No final do século XIX e início do século XX era habitual as crianças com deficiência serem mantidas em asilos e em segregação, longe da população geral, e em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi contemplado o direito à educação, para todos (Grande, 2013). Em Portugal, “. . . nos anos 50 e 60 do sec. XX foram surgindo Associações que procuravam dar atendimento escolar a diferentes tipos de dificuldades: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez, etc.” (Rodrigues & Nogueira, 2011, p. 4)

Grande (2013) menciona ainda o projeto lei dos EUA, onde se propõe que as crianças com NEE estejam junto dos seus pares, em 1975, e, três anos depois, o Warnock Report introduz pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais, onde é privilegiada “. . . aprendizagem e a vertente educacional . . . “ (Grande, 2013, p. 205). Em Portugal, foram criadas equipas de ensino especial, que só foram reconhecidas legalmente em 1988, que apoiavam cada vez mais crianças, bem como a Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica, um “. . . apoio precoce especializado a crianças em situação de risco ou deficiência e suas famílias . . .” (Grande, 2013, p. 205).

Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986), onde é contemplada a integração da educação especial no sistema de ensino e tem como um dos objetivos “Assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento de capacidades” (alínea j), artigo 7º, Lei n.º 46/1986).

A Convenção Universal dos Direitos das crianças, em 1989 e a Declaração Mundial sobre a educação para todos – Plano de Acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a março de 1990, em Jontien, Tailândia, acabaram por se refletir em Portugal no Decreto-lei n.º 35/1990, que define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória, e no Decreto-lei n.º 319/1991, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais (Grande, 2013). Esta última legislação prevê “. . . a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). . . [e] onde o aluno com NEE passa a ter direito de aderir à classe regular.” (Rodrigues &

Nogueira, 2011, p.6). Os autores acrescentam ainda que “Está implícito nesta legislação que é a escola que deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características.” (Rodrigues & Nogueira, 2011, p.6), decretando-se “. . . a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos na avaliação dos alunos. Estabelece-se o regime educativo especial onde se determinam medidas a aplicar aos alunos com NEE, integrantes de um plano educativo individual e de um programa educativo (art.ºs 15.º e 16.º), em situações mais complexas, cabendo ao professor de educação especial a sua elaboração (art.º 17.º).” (Boné & Bonito, 2013, pp. 5457-5458)

Em junho de 1994, aconteceu um marco na educação especial, a Declaração de Educação para Todos, na Declaração de Salamanca, onde Portugal participou (Bénard da Costa, 2006; Boné & Bonito, 2013; Brandão, 2007; Carvalho, 2007; Grande, 2013; Lopes, 2007; Rodrigues & Nogueira, 2011), que se reportava à Declaração Universal dos Direitos dos Homens, de 1948, à Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, de 1993 (Bénard da Costa, 2006). Na Declaração de Educação para Todos a comunidade internacional compromete “. . . o direito universal à educação; o acesso á [sic] educação de todos os indivíduos independentemente das necessidades específicas que possam apresentar; a inserção das pessoas portadoras de deficiência no sistema regular de ensino . . .” (Bénard da Costa, 2006, p.14).

A partir deste momento foram legisladas, a nível nacional, imensas propostas, destaco a Portaria n.º 52/1997 (que atualizou a Portaria n.º 1095/1995 e incluiu a intervenção precoce como um serviço das instituições de educação especial, sem fins lucrativos, para crianças entre os zero e seis anos e suas famílias), o Despacho Conjunto n.º 105/1997 (que criou “. . . Equipes de Coordenação local [Equipes de Coordenação dos Apoios Educativos – ECAE] para colaborar com escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas.” - Rodrigues & Nogueira, 2011, pp. 6-7) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/1997 (que “define este nível de educação como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” - Grande, 2013, p. 208). Em 2006, através do Decreto-Lei n.º 20/2006, foi criado um grupo de recrutamento próprio para a educação especial, com

regras semelhantes às dos restantes grupos e que serviam para colmatar as necessidades dos agrupamentos (Grande, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2011).

Dois anos depois, em 2008, entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008 (que posteriormente sofreu alterações publicadas na Lei n.º 21/2008 de 12 de maio) que tem como objetivo:

O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade [*sic*]e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (ponto 1, art.º 1, Decreto-Lei n.º 3/2008).

Neste Decreto-Lei, para além de estar definido que os alunos abrangidos tinham de apresentar NEE de carácter permanente, estão contempladas as medidas educativas possíveis de aplicar, bem como todo o processo que deve ser respeitado.

Esta alteração suscitou bastantes dúvidas e controvérsias. Segundo Bénard da Costa (2006) este documento afasta-se do conceito de inclusão, pela separação de categorias de alunos, os que têm deficiências permanentes e os que têm problemas temporários. Isto reflete-se também na distinção entre a educação especial e os apoios educativos.

Rodrigues e Nogueira (2006) referem, entre outros, que a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) pode não ter sido a melhor escolha, uma vez que se recorreu “. . . a um instrumento da Saúde para orientar um processo que deve ser pedagógico e inclusivo, ou seja, baseado na Necessidades Educativas Especiais e não nos deficits.” (Rodrigues & Nogueira, 2006, p. 18).

Esta incerteza quando ao caminho que a EE levou, também foi referida por Boné & Bonito (2013), onde destaco, a burocratização do processo de avaliação, a criação de unidades de apoio especializadas que são antagónicas ao modelo da educação inclusiva

e, por último, o facto de o professor de ensino regular ser o responsável pelo programa educativo individual.

Independentemente do que está legislado, importa perceber o que é que afinal é facilitador à inclusão de uma criança com NEE no ensino regular.

Odom (2000, referido por Grande, 2013) “. . . considera como dimensão importante da inclusão a possibilidade de as crianças com incapacidades frequentarem a mesma sala das crianças com desenvolvimento típico e, particularmente, a oportunidade de participarem em actividades [*sic*] e rotinas com os pares sem incapacidades. “ (Grande, 2013, p. 231).

O facto de crianças com e sem deficiências estarem todas no mesmo espaço é benéfico para todas, a criança com NEE têm modelos a seguir, de modo a ser mais fácil a aprendizagem de novas competências e aprendizagens. Verifica-se também que o facto de conviverem com pares da sua idade possibilita o desenvolvimento de amizades e a vivência de experiências realistas. As crianças sem NEE desenvolvem atitudes positivas face à diferença, aprendem a ser mais tolerantes e a observar crianças que atingem o sucesso apesar das dificuldades (Brandão, 2007; Grande 2013).

Correia (2005) refere que «quanto ao aluno com NEE, para além da filosofia de inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interacções [*sic*] sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspectos [*sic*] da vida escolar, mas nunca esquecendo a respostas às suas necessidades específicas» (Correia, 2005, p.15). Para isso é importante aumentar a sua participação na sala, independentemente do seu grau de deficiência (Correia, 2006; Katz, 2013).

Para além da importância dos pares, as atitudes dos adultos têm uma influência enorme na inclusão das crianças com NEE na escola (Boer, Pijl & Minnaert, 2012; Brandão, 2007; Correia, 2006; Grande, 2013; Rodrigues, 2006, 2007), tal como a diferenciação curricular, que deve contemplar o planeamento, a intervenção e a avaliação (Grande, 2013; Rodrigues, 2006, 2007). Boer, Pijl e Minnaert (2012) referem que o tamanho da turma e o tipo de deficiência pode condicionar a inclusão e a participação social de estudantes com NEE.

Desde modo, importa que os contextos promovam o envolvimento das crianças com NEE com os pares, os adultos e os materiais, o que acontece com maior frequência quando está presente um docente/técnico especializado (Grande & Pinto, 2011).

Batista e Enumo (2004) realizaram um estudo com recurso a um teste sociométrico onde uma das conclusões foi que o facto de as crianças já conhecerem a criança com deficiência fez com que não fosse rejeitado por nenhuma e estivesse bem posicionado nas escolhas. Isto reflete a atitude positiva que os pares têm.

Contudo, existem barreiras à inclusão que importa mencionar, como o elevado número de crianças numa turma, a ausência de formação especializada, a falta de recursos humanos e físicos, e os programas educativos/currículos (Grande, 2013).

Por isso, é importante promover a inclusão de modo consciente, sempre tendo em vista os ganhos de todas as crianças e particularmente os ganhos das crianças com NEE “... ao nível cognitivo, da linguagem, e do desenvolvimento motor e social, quando são implementadas estratégias que promovem as capacidades de interacção [sic] com os pares e a participação da criança de forma desenvolvimental e contextualmente adequada.” (Grande, 2013, p. 249)

2.2.2. Amostra

Neste estudo participou o grupo de JI, com o qual fiz o meu estágio, e previamente solicitei aos encarregados de educação (cf. anexo A) a participação das crianças neste trabalho. Posteriormente, pedi permissão às crianças para utilizar os seus dados.

O grupo de JI é formado por 25 crianças, 14 do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, informações obtidas aquando do início do estágio (cf. tabela E9).

Tal como referido no ponto 1.5, no grupo de crianças existe uma criança com NEE, que é totalmente dependente nas suas necessidades básicas. Uma vez que não é consistente na sua comunicação, não lhe foi feito o questionário, logo apenas existem 24 respostas.

2.2.3. Procedimento e instrumentos de recolha dos dados

Ao longo dos três meses de estágio no JI e à medida que a problemática que queria estudar se ia limando, foi necessário determinar como iria recolher informação.

O teste sociométrico desenvolvido por Northway e Weld (1976) permite perceber as relações sociais existentes dentro de um grupo. As autoras sugerem quatro objetivos principais neste teste: (1) perceber a “posição sociométrica” de uma criança num grupo, isto é, “. . . descobrir em que grau é que ela é aceite pelos outros membro do grupo.” (Northway & Weld, 1976, p. 11); (2) saber com quem se dá ou gosta mais uma criança e se esse sentimento é recíproco; (3) conhecer a estrutura do grupo no seu todo e saber se há pequenos grupos; e (4) aplicar o teste em alturas diferentes, de modo a “. . . ver de que maneira a estrutura do grupo, a posição sociométrica e as relações pessoais têm evoluído.” (Northway & Weld, 1976, p. 12).

Para este estudo, o objetivo principal era perceber se existia alguma diferença na posição sociométrica da criança com NEE, após uma intervenção mais dedicada à sua inclusão no grupo. Deste modo, foi feito um questionário (cf. anexo H) a todas as crianças do grupo em abril e, posteriormente, em julho foi repetido o mesmo questionário.

Este questionário, proposto por Northway e Weld (1976), foi adaptado à realidade do contexto de estágio e consistia na escolha por parte da criança de três pares em três situações diferentes. A primeira situação referia-se ao contexto de sala, a segunda ao do JI e terceira a um contexto exterior, neste caso à casa da criança questionada. Assim, é possível a criança “. . . dizer com quem gosta de brincar, trabalhar ou estar em determinada situação.” (Northway & Weld, 1976, p. 17).

Durante o período entre cada questionário foram desenvolvidas atividades no sentido de promover a inclusão da criança com NEE no grupo.

2.2.4. Análise e discussão dos resultados

Após cada criança escolher os seus pares, tendo em conta as diferentes questões, esses dados foram introduzidos numa tabela em EXCEL. De modo a ser mais fácil a leitura da matriz, os nomes das crianças foram agrupados por ordem alfabética e por género, e colocados na primeira coluna e na primeira linha. Na horizontal são registadas as escolhas feitas por cada criança e na vertical as escolhas recebidas pelos pares. Deste

modo, cada linha representa as escolhas feitas pela criança que se encontra na primeira célula. Em cada célula é representada, através de algarismos, a posição que a criança foi escolhida, em cada questão. Uma vez que só é possível cada célula ter três algarismos, de zero a três, consegue-se saber em que questão a criança foi escolhida e em que posição. Depois de ter preenchido todos os dados, está criada a matriz sociométrica do grupo. As duas últimas colunas referem-se ao número de escolhas feitas por cada criança e quantos pares foram escolhidos. Isto permite ter uma noção se todas as questões foram respondidas e se existe uma ampla escolha ou se se restringe a um pequeno grupo. Após a tabela são determinados os “totais de cada critério”, “totais combinados” e o “número dos que escolhem”. Este último refere-se ao número de vezes que a criança foi escolhida pelos colegas. Os totais de cada critério “. . . pode-se determinar [através d]o número de vezes que cada uma das crianças foi escolhida em cada um dos três critérios.” (Northway & Weld, 1976, p. 40) e os totais combinados são a soma desses valores, que se denomina de índices sociométricos globais ou índices de posição sociométrica (IPS).

Northway e Weld (1976) referem que o IPS pode oscilar entre o zero e 20 ou mais e sugerem a seguinte classificação: 15 ou mais – muito acima da probabilidade; 10 a 14 – acima da probabilidade; 9 – média ou probabilidade; 8 a 4 – abaixo da probabilidade; 3 ou menos – muito abaixo da probabilidade.

Através da análise no anexo J, é possível verificar que o André nunca foi rejeitado pelos pares, quer em abril quer em julho. Aliás foi a única criança que nunca foi escolhida, no que diz respeito às rejeições. Relativamente ao grupo apurei que existia uma rapariga e dois rapazes que apresentavam IPS de rejeição maiores (cf. tabela J9 e tabela J10). Estes valores diminuíram no questionário relativo em julho, apesar destas crianças ainda serem as mais referidas nesta categoria.

No que diz respeito às preferências, na matriz sociométrica de abril (cf. tabela I7) é possível verificar que o IPS varia entre o dois e 14. Com o IPS de dois encontra-se uma criança, um rapaz, e com o maior IPS estão duas crianças, uma rapariga e um rapaz. O André tem um IPS de quatro, o que é considerado abaixo da probabilidade, juntamente com mais três crianças, duas do género feminino e uma do género masculino.

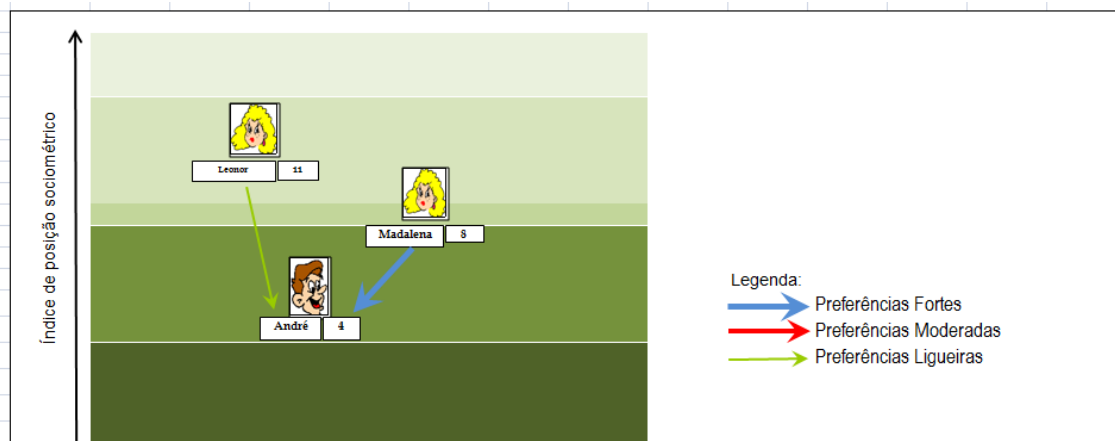


Figura 1 – Sociograma do André: preferências em abril. Fonte: elaboração própria.

No sentido de perceber melhor a posição que o André tinha no grupo fiz o seu sociograma. Através da figura 1 é possível perceber que o André foi escolhido apenas por duas colegas, no mês de abril. A Leonor, com um IPS de 11, escolheu-o uma vez, na questão de o convidar para ir brincar para sua casa, o que fez com que a preferência fosse ligeira. Já a Madalena escolheu o André em todas as questões, o que revelou que a preferência era forte. O seu IPS era maior mas ainda se encontrava abaixo da probabilidade.

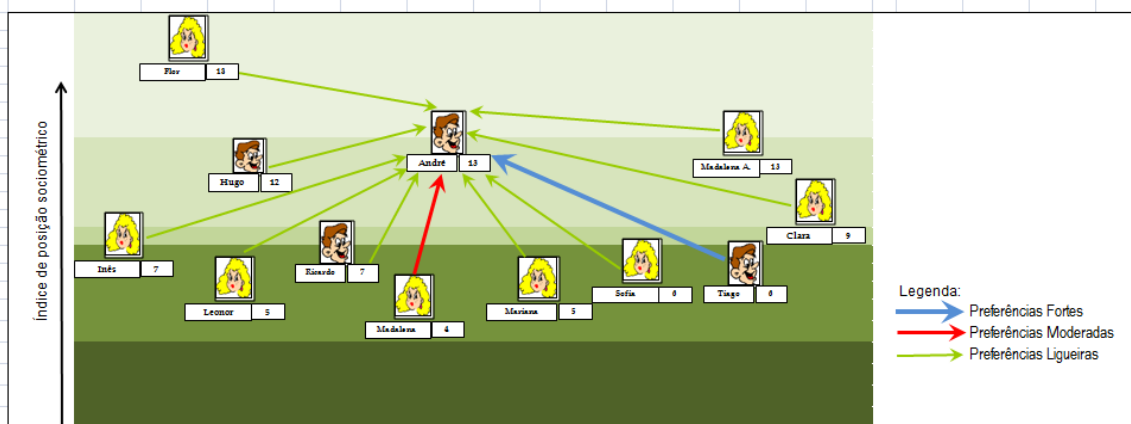
Após um período de intervenção, onde foram privilegiadas atividades com uma maior participação por parte do André, bem como foram criados momentos de interação do André com os pares sem a presença dos adultos, foi aplicado novamente o questionário.

Em julho, o IPS variava de dois e 18, onde duas crianças (uma de cada género) se encontravam muito abaixo da probabilidade e uma criança (género feminino) estava muito acima da probabilidade. Aqui, o André subiu nove pontos relativamente a abril, ou seja, em julho encontrava-se com um IPS de 13, acima da probabilidade. Com IPS de 13 encontravam-se mais duas crianças, uma de cada género.

A figura 2 representa o sociograma do André, neste último mês, e como é possível verificar foi escolhido por 11 crianças, três do género masculino e as restantes do género feminino. Essas 11 crianças escolheram 13 vezes o André, ou seja, uma criança escolheu-o nas três questões, revelando uma preferência forte – o Tiago. Outra criança

escolheu-o duas vezes, nas questões relativas ao trabalho em sala e ao convidá-lo para ir a sua casa, o que reflete uma preferência moderada.

Relativamente às outras crianças, a preferência é ligeira, isto é, só escolheram o André numa questão. Ao analisar em que questão o referiam, constato que cinco crianças o mencionaram na última questão (convidar para ir para a sua casa brincar), duas escolheram-no para o trabalho em sala e outra duas para brincar no recreio (cf. tabela I8).



2.2.5. Conclusões

O André foi uma das três crianças que integrou este grupo pela primeira vez, este ano letivo. Penso que o facto de a maior parte das crianças já se conhecerem possibilitou que a entrada destas crianças no grupo fosse mais fácil, uma vez que as restantes crianças tinham apenas de “conhecer” três novos pares. Inicialmente, houve uma grande curiosidade relativamente ao André, nomeadamente como comunicava, como brincava, como andava. Senti que com o passar do tempo as crianças foram conhecendo o André e ajudando-o no que consideravam que conseguiam, por exemplo dar-lhe a mão nas filas.

Uma vez que já estava nesta sala desde o início do ano letivo, a relação com as crianças já estava cimentada. Quando iniciei o meu estágio informei-as deste facto e disse-lhes que ia fazer algumas atividades com elas, algo que não estranharam pois era algo que já fazia antes. Um dos meus maiores receios era que o meu trabalho ficasse para trás e que o maior prejudicado fosse o André.

Com o estágio tive de estar mais disponível para o grupo e atenda às necessidades de todos, o que fez com que não estivesse sempre com o André e que as outras crianças tomassem mais iniciativa para estarem com ele. Constatei isso mesmo no meu estágio de JI, “Sinto que o grupo percebeu que como agora estou em estágio, não estou constantemente ao pé do André (6anos) e, de algum modo, sinto que o grupo se sente responsável também por ele. Assim, é frequente virem pedir-me se posso tirar o André (6 anos) da cadeira para ir brincar com eles para a garagem ou biblioteca” (Portefólio de JI: reflexão de 13 de março de 2014).

Acredito mesmo que quem beneficiou mais com o meu estágio foi o próprio André, principalmente a nível das relações e interações sociais. Prova disso é o que espelha este teste sociométrico.

Após reunir com a minha supervisora institucional e com a minha educadora cooperante, apercebi-me que a minha presença na sala tinha de ser mais presente, isto é, não apenas dinamizar algumas atividades mas assumir o grupo e ser responsável pela maior parte da gestão das crianças. Com a minha educadora cooperante combinamos que iria iniciar esta nova responsabilidade após as interrupções da páscoa. Curiosamente, o primeiro questionário foi aplicado nessa altura. Logo este teste reflete ainda mais a minha intervenção para a inclusão do André no grupo e a perceção dos pares.

Ao longo do estágio de JI foi possível verificar o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo e também que as crianças sentiram que o André fazia parte desta turma. As crianças preocupavam-se em ajudá-lo na realização dos trabalhos, em partilhar com ele descobertas e brincadeiras. De igual modo, ficavam preocupados quando faltava¹³ e demonstravam o seu contentamento quando o viam¹⁴. Para além disto, e talvez o mais importante, notei ao longo do estágio que os colegas compreendiam o que o

¹³ «Quando estávamos a fazer a avaliação do plano do dia, a Madalena (4 anos) perguntou-me pelo André (6 anos) “porque é que o André não veio mais?” disse, “ele está doente?” perguntou a Flor (5 anos). Disse-lhes para estarem atentas à reunião que depois explicava.» - Portefólio de JI: reflexão de 19 de março de 2014.

¹⁴ «Entretanto o André (6 anos) chegou da terapia ocupacional, que tem no exterior, e os colegas fizeram uma imensa festa, dando-lhe festinhas na cara, beijinhos, chamando o seu nome. A Flor (5 anos) levantou-se, foi ter com a mãe do André (6 anos) e disse toda contente “eu adoro o André”.» - Portefólio de JI: reflexão de 20 de março de 2014.

André queria/desejava¹⁵. Isto tudo acabou por se refletir numa inclusão do André no grupo e os pares viam-no como igual, apesar de terem alguns cuidados específicos.

Penso que houve três fatores essenciais que permitiram uma maior inclusão do André no grupo e a aceitação por parte dos colegas: as atitudes dos adultos, a metodologia utilizada (MEM) e o facto de se ter começado a utilizar alguns manípulos de comunicação.

Quando o André estava sozinho com os pares era frequente constatar que os comportamentos que tinham refletiam o comportamento que o adulto tinha, ou seja, “Já tinha dado conta que as crianças estavam mais à-vontade com a criança com NEE, ajudavam-na e começavam a sentir alguma responsabilidade por ela. Já tinha comentado com a minha educadora cooperante este facto, por exemplo, as crianças já iam buscar um papel para limpar a boca ao André (7 anos), já ficavam sozinhas com ele, sabendo o que ele gostava de fazer, endireitavam-lhe a cabeça ou “ralhavam” com ele. Inconscientemente, penso que esta postura deveu-se ao facto de terem observado os meus comportamentos” (Portefólio de JI: reflexão semanal 5 a 9 de maio de 2014). O adulto é um modelo para as crianças e tem uma influência sobre as mesmas, por isso as suas atitudes muitas vezes são imitadas pelos mais pequenos. Acredito que o facto de o adulto aceitar estas crianças com NEE e inclui-las numa atividade e no dia-a-dia da sala, é determinante para que as crianças vejam a deficiência noutra perspetiva, isto é, não como sendo as “coitadinhas” mas como crianças que tem capacidades apesar das suas limitações.

A metodologia MEM permite uma liberdade de escolha de atividades que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. É possível no mesmo grupo as crianças estarem a desenvolver várias atividades, em diferentes áreas, e mesma atividade pode ser feita com vários níveis, de acordo com as capacidades das crianças. O olhar

¹⁵ «À hora de almoço, estava a dar de comer ao André (7 anos) quando a Flor (5 anos) me disse “Ana, podes ir buscar o teu almoço que eu tomo conta do André”. Tenho vindo a reparar que na hora das refeições a Flor (5 anos) e a Catarina (4 anos) têm ficado sentadas ao pé de mim, a primeira à minha frente e a segunda ao meu lado. Quando tenho de me ausentar peço sempre às crianças que estão mais próximas para verem se o André (7 anos) se porta bem e acho que esta responsabilidade é recebida com orgulho por muitas delas, assim que chego reportam-me o comportamento do André (7 anos). Normalmente dizem-me “o André portou-se muito bem” (Flor, 5 anos), “o André pediu comida” (Hugo, 4 anos), “o André puxou o meu prato” (Ricardo, 4 anos), etc.» - Portefólio de JI: reflexão de 7 de maio de 2014.

atento do adulto muitas vezes é determinante para a criança “. . . regular o seu envolvimento num currículo diversificado. . .” (Folque, 2012, p. 256) e perceber que devia investir numa determinada área onde tem mais dificuldade ou não vai há algum tempo. Alias, penso que isto devia ser feito independentemente da metodologia utilizada, ou seja, o adulto deve planear atividades tendo em consideração os interesses mas principalmente as capacidades das crianças, de modo a facilitar a aquisição de novas competências.

Durante o estágio de JI, o André realizou quase todas as atividades e trabalhos que os pares, que eram adaptados por mim e realizados muitas vezes com a ajuda dos colegas.¹⁶ O facto de todas as semanas ser responsável por uma tarefa da sala, permitiu promover “. . . a colaboração, a tutoria entre pares e o estreitamento de relações.” (Folque, 2012, pp. 196 e 197).

Procurei sempre que as restantes crianças tivessem noção das limitações do André mas principalmente que o conhecessem e soubessem quais as suas capacidades. Houve um jogo social que para mim teve um impacto enorme no grupo, baseado na comunicação não-verbal. Mais uma vez o facto do jogo social já fazer parte da agenda semanal e não ser um momento novo, fez com que conseguissem centrar-se na moral do jogo. Para além da parte lúdica, “Senti que foi um jogo que lhes fez sentido, algumas crianças comentaram depois que se podia comunicar também por gestos, que não tínhamos de falar sempre, e que era a maneira como o André (7 anos) comunicava conosco.” (Portefólio de JI: reflexão de 12 de maio de 2014).

O último dos fatores deveu-se à utilização de comunicadores, ou seja, de manípulos/switch como forma de comunicar com a família, que permitam gravar o que foi feito na escola, para ouvirem em família, e vice-versa. Desta forma, pretendia-se que o André começasse a ter alguma perceção da importância da comunicação, mesmo que alternativa.

Quando um criança não é capaz de comunicar o que sente/quer torna que a sua

¹⁶ “Para fazer a representação da mãe do André (7 anos) pedi a ajuda a algumas crianças (Susana, Sofia, Flor) para fazerem o contorno para depois o André (7 anos) preencher com a minha ajuda. Utilizei rodas, pinceis e as suas mãos, para trabalhar a parte sensorial e a destreza manual.” - Portefólio de JI: reflexão de 6 de maio de 2014.

inclusão num grupo não seja fácil, principalmente num grupo de crianças tão pequenas. Estes comunicadores possibilitaram que as outras crianças revelassem um maior interesse pelo que o André fazia fora da escola¹⁷ e que participasse mais nas atividades¹⁸ e propostas de sala¹⁹.

¹⁷ “Antes de as crianças se sentarem a Susana (5 anos) viu-me a colocar o switch do André (6 anos) na mesa e comentou para a Maria (4 anos) “O André tem algo para nos contar!”. A Flor (5 anos) disse que o André (6 anos) também tinha algo para contar. Puxei então o André (6 anos) mais para junto da mesa e ajudei-o a carregar no botão do switch. Fez-se um silêncio absoluto para ouvi a mensagem que a mãe do André (6 anos) deixou. Reparei que algumas crianças estavam admiradas por saber que o André (6 anos) foi passear no fim-de-semana.” – Portefólio de JI: reflexão de 17 de março de 2014.

¹⁸ «À tarde, li-lhes a história d’”O voo do golfinho”. Antes de iniciar a leitura combinei com eles que seria o André (7 anos) a dizer quando deveria virar a página, com a ajuda de comunicador. A maior parte das crianças, respeitou este momento incentivando o André (7 anos) a tocar no botão - “ André, toca. Abre a mão” (Manuel, 4 anos).» – Portefólio de JI: reflexão de 22 de abril de 2014.

¹⁹ «Na Reunião de manhã, as crianças ficaram bastante entusiasmadas por o André (6 anos) ter trazido material para o projeto sobre os tubarões. Ouvimos a mensagem da sua mãe e depois mostrei uma pesquisa feito sobre tubarões, com imagens, e o livro “Um tubarão na banheira”» – Portefólio de JI: reflexão de 24 de março de 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo eu já um curso superior e estando a trabalhar sabia que este meu percurso pela ESELx não seria o habitual, contudo foi uma decisão consciente de que os quatro anos seguintes não iam ser fáceis. Foi um curso desejado e mais planeado do que o anterior.

Há quatro anos estava longe de imaginar este momento, estava noutra escola, com outras crianças, com outras funções e agora estou na reta final! Torna-se por vezes surreal pensar que “educadora”, é quase uma realidade.

Tal como Vasconcelos (1987) afirma é necessário “. . .ter consciência do meu caminho como pessoa e educadora, [bem como] das minhas experiências. . .” (Vasconcelos, 1987, p. 16) para perceber o quanto cresci e o quanto aprendi.

Sendo este um segundo caminho profissional questiono-me muitas vezes se valeu a pena esta aposta e este esforço. O meu percurso pela ESELx serviu para validar esta convicção de que esta era a formação que me faltava, apesar dos obstáculos, mas dependeu “. . . de eu constantemente recuar e fazer um passo atrás perguntando uma vez e outra vez: Para onde quero eu ir . . . ?” (Vasconcelos, 1987, p. 16).

Estes estágios permitiram ter uma perceção diferente da educação de infância. Se no II o estágio foi realizado na Instituição onde trabalho e na sala onde estava como psicomotricista, o que no imediato parecia ser uma mais-valia mas como em tudo teve os seus prós e os seus contras. O facto de ser trabalhadora na Instituição fez com que eu estivesse mais à vontade em termos de logística, de adaptação ao local, de regras de funcionamento e do MEM. Porém, quando estive como estagiária houve algumas questões que só me dei conta nessa altura, como por exemplo estar mais atenta ao que as crianças dizem, solicitam, ter mais consciência como organizar o trabalho e o que é necessário.

Tenho consciência que tive acesso a mais informações por ser trabalhadora e fazer essa separação nem sempre foi fácil. Em certas alturas tive mesmo de parar e perceber se estivesse noutra instituição se teria ou não acesso a essa informação, assim tentei ser o mais imparcial possível.

Todavia, dou-me conta agora que o facto de conhecer a Instituição fez com que

tivesse de ver as coisas noutra perspetiva, ou seja, apercebi-me que o facto de haver coisas que para mim são óbvias, para quem está de fora não o são, logo tive de aprofundar essas questões e referi-las nos portefólios de modo claro.

Outra questão que me preocupava era a receptividade do grupo e como este ia reagir depois, uma vez que depois de terminar oficialmente o estágio, continuei na sala como psicomotricista. Até que ponto iam as crianças perceber o que estava a acontecer?

As muitas conversas que tive com a educadora cooperante permitiram-me ver as coisas de outro ângulo, o seu incentivo e o facto de a minha posição de referência na sala ter aumentado progressivamente, fez com que me sentisse mais à-vontade, mais confortável e mais confiante. Foi igualmente importante ter-me deixado errar e que fosse eu a aperceber-me disso, possibilitou-me crescer enquanto educadora mas tinha sempre a quem recorrer quando quis refletir sobre uma atividade ou uma atitude.

Quanto ao grupo senti que foram compreendendo a alteração da minha posição, era frequente recorrerem a mim quando precisavam de alguma coisa, quando não se sentiam bem ou quando queriam um “miminho”, mesmo depois de terminar o estágio. Foram cruciais neste processo, não só porque sem crianças o estágio não se faz, mas principalmente porque me ajudaram a crescer, a questionar-me, a querer fazer mais e melhor.

Senti que foi no estágio de creche que me senti totalmente estagiária, apesar do facto de ter alguma experiência com crianças e de ter algum à vontade, que permitiu que conseguisse gerir com mais calma e mais serenidade alguns momentos mais complicados, como a “birra” das crianças ou questões dos pais. No início deste estágio estava bastante apreensiva e receosa, até que ponto conseguia relacionar-me com crianças mais pequenas? Conseguiria adaptar as atividades, tendo em conta a sua idade e as suas competências? Seria capaz de ter em atenção as suas características pessoais e continuar a ser exigente?

Contudo, cada dia era uma aprendizagem, que me fazia questionar ou reforçar no que acreditava. Aqui a minha educadora cooperante teve um papel fundamental, não só me deixou totalmente à vontade como estava sempre disponível para responder a qualquer questão e, em conjunto, conseguimos ter alguns momentos de reflexão que muito me ajudaram neste caminho.

Este estágio centrou-se muito nas rotinas diárias, como seria de esperar em idade tão pequenas, e para conhecer a criança no seu todo, foi necessário realizar uma observação ativa, concreta e contínua, para criar um planeamento de aprendizagens significativas e diversificadas, com a articulação das áreas de conteúdo.

É importante ver a criança como um ser ativo e participativo, com opinião própria. Para isso, importa o papel do educador enquanto impulsionador destas competências, proporcionando-lhe uma vivência no pré-escolar rica, diversificada, desafiadora, onde a criança desenvolva a sua autoestima e confiança. É essencial transmitir-lhe valores sociais e de respeito pelo outro e pelo ambiente (onde materiais de desperdício podem surgir numa nova perspetiva), com vista a desenvolver a sua autonomia. (Ministério da Educação, 1997). Foi exatamente isso que tentei transmitir às crianças nestes estágios, as atividades eram realizadas com o seu aval e procurei sempre envolvê-las no seu planeamento. Por vezes, já tinha algumas atividades planeadas mas deixava que fossem as crianças a perceberem a pertinência das mesmas e descreverem como queriam que se desenrolassem.

Como refere Vasconcelos (1987) é crucial que o educador se veja como um modelo para as crianças, num todo, ou seja, com virtudes e defeitos, pontos fortes e fraquezas. É necessário que a criança veja o educador como ser humano, que falha, que assume os seus erros, que pede desculpa. Só neste reconhecimento, através do diálogo, é possível a criança se rever no adulto.

Deste modo, o educador de infância deve estimular, apoiar, favorecer e incentivar as aprendizagens das crianças, não lhes dando a resposta aos “seus problemas”, mas sendo uma referência que a criança procura para a ajudar a crescer.

Quanto mais reflito e leio sobre esta temática mais concluo que é quase impossível dissociar no educador de infância, o profissional e a pessoa. Há uma base de crenças, de valores e de visões que são os alicerces do ser, que por sua vez influenciam a prática e as conceções que se tem da educação.

Aqui o papel da equipa pedagógica tem uma enorme importância, bem como o papel da família. Somente um trabalho em colaboração, baseado num diálogo aberto e franco, possibilita o sucesso, que no final se transmite na criança, e em todas as suas conquistas, os seus progressos e o seu entendimento.

Uma das minhas grandes angústias era referente à criança com NEE e fui apercebendo-me que também ela beneficiou do facto de eu não estar constantemente ao seu lado. Os colegas aperceberam-se dos seus gostos e ao longo do estágio de JI foram várias as vezes que me vinham pedir se podiam brincar com o André. Aprenderam também a lidar com ele, ou seja, que não podia colocar objetos na boca, a limpar-lhe a boca, a lidar com os seus sistemas de comunicação, entre outros. Não tenho qualquer dúvida que o maior ganho do André foi a nível social, muito devido ao facto de eu lhe der dado algum espaço, mesmo que inconscientemente, e os colegas aproximaram-se.

Isto levou-me a questionar a minha postura com as crianças com NEE. Se por um lado sinto que o papel do adulto é importante, o papel dos pares é tão, ou mais, importante. A verdadeira inclusão dá-se quando o adulto deixa de ser essencial e as crianças se envolvem, com e sem NEE.

Isto reflete-se hoje em dia no meu trabalho, onde procuro que as crianças com NEE que apoio estejam sozinhas com os pares, não só porque acho que é um modo para as outras crianças as “conhecerem”, como também sinto que é importante estarem com crianças e não apenas com adultos. Há algumas questões que se levantam, nomeadamente o grau de deficiência da criança, que podem condicionar a inclusão. Mais uma vez penso que a atitude dos adultos é crucial neste processo, bem como o facto destas crianças estarem o máximo de tempo possível na sala.

Neste trajeto que agora chega ao fim, e que o meu novo papel profissional está cada vez mais perto, quero transmitir às crianças a importância do respeito pelo outro, da liberdade de expressão, da autonomia e da independência, entre outros. Transmitir-lhes que as suas ações têm consequências, positivas e negativas, e que o aumento de responsabilidades faz parte do crescimento.

O facto de estar a trabalhar ao mesmo tempo que estava a estagiar não foi fácil, ter de lidar com as minhas obrigações enquanto trabalhadora e ainda ter de chegar a casa e registar o que aconteceu nesse dia, foi um verdadeiro desafio. Tenho consciência de que esta falta de tempo não me possibilitou analisar tanta bibliografia quanto gostaria mas a minha opinião e os meus sentimentos estão presente neste trabalho e principalmente nos portefólio.

Chego ao final deste percurso académico e sinto que aprendi bastante,

questionei-me e alterei algumas posturas, cresci enquanto pessoa e principalmente enquanto educadora. Hoje tenho mais consciência do que quero ser enquanto profissional, sem nunca descuidar dos meus valores e princípios pessoais. É no MEM que sinto que me potencializo mais como educadora e possibilito uma maior liberdade nas crianças. Quero ser uma educadora com um papel ativo no processo de aprendizagem das crianças, que as motive, que as ajude, que as ampare e que as estimule a quererem saber mais, a serem mais e melhores, um *andaime* neste processo. Para isso é importante, não só planejar partindo dos seus interesses, mas observar, avaliar e refletir sobre a minha prática. Por fim, criar um ambiente securizante, onde a criança se sente valorizada e escutada, e que compreende a importância de trabalhar em equipa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2000). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores* (1ª reimpressão). Lisboa: Instituto de inovação educacional – Edições UNESCO.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise de interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 101-111.
- Bénard da Costa, A. M. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. Em Rodrigues, D. (Org.). *Educação inclusiva – Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379-392.
- Boné, M. & Bonito, J. (2013). Conceitos e práticas na educação da criança diferente: Uma perspetiva evolutiva. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5451-5464). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/ Instituto de Educação.
- Brandão, M. T. (2007). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na creche e jardim infantil – Elementos de sucesso. Em Rodrigues, D. & Magalhães, M. B. (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 77-106). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Brazelton, T. (2010). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, F. (2007). Escola para todos? Perspectiva da ecologia humana. Em Rodrigues, D. & Magalhães, M. B. (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 17-36). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Correia, L. M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. Em Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: Dez olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 239-274). São Paulo: Summus Editorial.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2012). *Aprender a aprender – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grande, M. C. L. R. (2013). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grande, C. & Pinto, A. I. (2001). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 1 (XXIX), 99-117.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusion education. *Canadian Journal of Education*, 36 (1), 153-194.
- Lopes, M. J. (2007). Sementes de inclusão: um estudo de caso. Em Rodrigues, D. (Org.). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2) (pp. 155-183). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações,*

atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS.

- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas/Revista do GEDEI*, nº1, 85-106. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Em Rodrigues, D. (Org.). *Educação inclusiva – Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. Em Rodrigues, D. (Org.). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2) (pp. 11-22). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 3-20.
- Santos, J. (1991a). *Ensaio sobre educação – I: A criança quem é?*. (2ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1991b). *Ensaio sobre educação – II: O falar das letras*. (2ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, t. (1987). Dar corda ao relógio ou uma filosofia de educação. *Cadernos de educação de infância*, n.º 3, pp. 16-18. Lisboa: APEI.

Lista de documentos internos das Instituições

- Instituição X (2010). *Projeto educativo*. Lisboa
- Instituição X (2013). *Projeto curricular de turma*. Lisboa
- Instituição Y (2013). *Projeto educativo*. Lisboa
- Instituição Y (2013/2014). *Projeto pedagógico de sala*. Lisboa
- Fichas individuais dos alunos.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 35/1990, de 25 de janeiro. *Diário da República nº 21 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 193 - I Série - A*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série - A*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. *Diário da República n.º 22 - I Série - A*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 - I Série*. Lisboa:
Ministério da Educação.

Despacho conjunto n.º 105/1997, de 1 de julho. *Diário da República n.º 149 - II Série*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho conjunto n.º 268/1997, de 8 de agosto. *Diário da República n.º 195 - II Série*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Lisboa:
Ministério da Educação.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 - I Série - A*. Lisboa:
Ministério da Educação.

Portaria n.º 52/1997, de 21 de janeiro. *Diário da República n.º 17 - I Série - B*. Lisboa:
Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo A. Autorização dos pais

Caros pais,

Como é do vosso conhecimento, encontro-me a terminar o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e, por esse motivo, estou a realizar o estágio curricular na sala do(a) vosso(a) filho(a). Tem sido um privilégio acompanhar o desenvolvimento e o crescimento deste grupo, pelo que vos agradeço a oportunidade.

Envio-vos esta carta no sentido de ter o vosso consentimento para a utilização de alguns dados (registos/observações, trabalhos dos alunos, fotografias, entrevista, etc.) neste processo de investigação.

Quero assegurar-vos que todos os dados recolhidos são estritamente confidenciais e a utilização dos mesmos só será feita quando se justificar e terá em conta a proteção da identidade do vosso educando e da instituição. Tal como estou a pedir o vosso consentimento, também o irei fazer verbalmente ao(à) vosso(a) filho(a).

Por fim, a utilização destes dados será feita apenas em contexto de investigação e formação, no âmbito do meu Mestrado, e no final entregarei uma cópia à instituição que poderá ser consultada por vós.

Mais uma vez agradeço a vossa colaboração.

Atenciosamente,

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, da sala ..., **autorizo/não autorizo** a utilização de dados recolhido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, pela estagiária Ana Codeço.

Data: ____/____/____

O Encarregado de Educação

(assinatura)

Anexo B. Caracterização dos contextos socioeducativos

Tabela B1

Caracterização dos contextos socioeducativos

Jardim-de-Infância: Instituição X	Creche: Instituição Y
Localização Geográfica	
<ul style="list-style-type: none"> - Concelho de Lisboa; - Zona em vasto desenvolvimento; - Espaços verdes à volta; <li style="padding-left: 40px;">Zona residencial. 	
História e Dimensão Jurídica	
<ul style="list-style-type: none"> - Fundação: 2010; - Instituição Privada, com fins lucrativos; - Valências do JI até ao 12º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundação: 2010; - Instituição Privada, com fins lucrativos; - Valência de creche
Dimensão Organizacional	
<ul style="list-style-type: none"> - Direção assumida por uma Diretora Geral; - 1 Diretora de ciclo - Horário letivo: 9h às 16h00; - A educadora trabalha segundo os princípios preconizados pelo Movimento da Escola Moderna 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção assumida por uma Diretora Geral; - Horário: 8h às 20h.
Caracterização do Meio Físico	
<ul style="list-style-type: none"> Edifício construído de raiz. No JI há; - 10 Salas de atividade; - 1 Ginásio; - 1 Sala de Expressão Musical; - 1 Sala de Acolhimento/Prolongamento; - 3 Casas de banho para crianças; - 2 Casas de banho para adultos; - 1 Gabinete de direção; - 1 Sala para a equipa docente; - 1 Sala para a equipa não docente; - 1 Sala de arrumos; - 1 Recreio exterior com parque. 	<ul style="list-style-type: none"> Edifício construído de raiz: - 11 Salas de atividade; - 1 Gabinete de direção; - 1 Sala para equipa docente/receber pais; - 1 Cozinha; - 1 Refeitório; - Instalações sanitárias; - 1 Copa de leite destinada aos berçários; - Recreio ajardinado com equipamento lúdico.
Recursos Humanos	
<ul style="list-style-type: none"> No JI: - 1 Diretora geral; - 10 Educadoras de Infância; - 11 Auxiliares de ação educativa; - 1 Professora de Expressão Motora; - 1 Professor de Expressão Musical; - 2 Psicomotricistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Diretora geral - 1 Diretora pedagógica, que acumula função de educadora; - 5 Educadoras de Infância; - 2 Responsáveis de berçário; - 8 Auxiliares de ação educativa; - 1 Ajudante de cozinha/limpeza
Crianças	
<ul style="list-style-type: none"> - O JI tem capacidade para acolher 250 crianças, a Instituição no total tem cerca de 1500 alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para acolher cerca de 130 crianças.

Nota: elaboração própria

Anexo C. Contexto familiar

Tabela C2

Caracterização das famílias das crianças do jardim-de-infância

Nomes	Com quem vive	Nº de irmãos	Pai		Mãe	
			Idade	Habilitação literária	Idade	Habilitação literária
André	Pais e irmãos	2	41	Licenciatura	41	Licenciatura
Beatriz	Pais e irmã	1	41	Mestrado	37	Licenciatura
Catarina	Pais e irmã	1	38	Licenciatura	36	Licenciatura
Clara	Pais e irmão	1	39	Licenciatura	39	Licenciatura
Flor	Pais	0	41	Licenciatura	38	Licenciatura
Francisca	Pais e irmão	1	34	12º ano	32	Licenciatura
Hugo	Pais	0	39	12º ano	38	Licenciatura
Inês	Pais e irmã	1	41	12º ano	37	Licenciatura
João	Pais e irmão	1	39	Licenciatura	39	Licenciatura
Kika	Pais	0	42	Licenciatura	37	Licenciatura
Leonor	Pais e irmão	1	43	Licenciatura	40	Licenciatura
Madalena	Pais e irmão	1	48	Licenciatura	43	Licenciatura
Madalena A.	Pais	0	38	Licenciatura	28	Licenciatura
Manuel	Pais e irmãos	2	33	Licenciatura	32	Licenciatura
Maria	Pais e irmã	1	42	Licenciatura	41	Licenciatura
Mariana	Pais e irmãos	2	42	Licenciatura	42	Mestrado
Martim	Pais e irmã	1	41	Licenciatura	36	Licenciatura
Ricardo	Pais e irmão	1	36	Licenciatura	36	Licenciatura
Rodrigo	Pais e irmã	1	37	Licenciatura	38	Licenciatura
Salvador	Pais	0	35	Licenciatura	35	Licenciatura
Santiago	Pais e irmã	1	43	Mestrado	37	Licenciatura
Sofia	Pais e irmão	1	38	Licenciatura	37	Mestrado
Susana	Mãe e avó	0	36	Pós-graduação	39	Licenciatura
Tiago	Pais e irmão	1	38	Licenciatura	38	Licenciatura
Zé	Pais e irmãos	2	37	Licenciatura	38	Licenciatura

Nota. Elaboração própria, através dos dados recolhidos da ficha individual de cada criança.

Tabela C3

Caracterização das famílias das crianças de creche

Nome	Com quem vive	nº de irmão	Pai		Mãe	
			Idade	Profissão	Idade	Profissão
C. N.	Pais	bebé que vai nascer agora	sd	Sd	sd	Advogada
C.	Pais e irmão	1	36	Engenheiro informático	31	Administradora
D. B.	Pais e irmão	1	40	Gestor empresarial	38	Bancária
D.	Pais	bebé que vai nascer agora	sd	Engenheiro informático	35	Controladora Financeira
F.	Pais e irmãos	2	38	Gestor	38	Sd
G. N.	Pais e irmão	1	45	Gestor	44	Médica
G. C.	Pais e irmão	1	39	Finanças	36	Gestão
G. P.	Pais e irmã	1	47	Técnico de próteses dentárias	31	Médica dentista
I. N.	Pais e irmão	1	35	Sd	37	Empresária
L. A.	Pais e irmãs	2	37	Gestor	39	Gestora
L.	Pais e irmã	1	42	Engenheiro civil	39	Médica
M. L.	Pais	0	35	Consultor	36	Consultora
M. S.	Pais	0	43	Juiz	46	Juíza
M. N.	Pais e irmão	1	38	Engenheiro informático	38	Consultora informática
R.	Pais	bebé que vai nascer agora	36	Engenheiro informático	37	Administrativa
R.	Pais e irmão	1	39	Engenheiro	41	Engenheira
V.	Pais e irmão	1	43	Engenheiro informático	36	Médica

Nota. Elaboração própria, através dos dados recolhidos da ficha individual de cada criança.

Anexo D. Grupo de crianças

Tabela D4

Caracterização das crianças do jardim-de-infância

Nomes	Data de nascimento	Idade em fev.		Idade em maio		Percurso escolar	Local de Residência
André	04-04-2007	6 ^a	10m	7a	1m	Novo na sala	Lisboa
Beatriz	07-01-2009	5 ^a	1m	4a	4m	Veterano	Lisboa
Catarina	10-11-2009	4 ^a	3m	4 a	6m	Veterano	Lisboa
Clara	14-12-2009	4 ^a	2m	4 a	5m	Veterano	Lisboa
Flor	12-01-2009	5 ^a	1m	4 a	4m	Veterano	Lisboa
Francisca	26-11-2009	4 ^a	3m	4 a	6m	Veterano	Lisboa
Hugo	04-08-2009	4 ^a	6m	4 a	9m	Veterano	Lisboa
Inês	20-10-2009	4a	4m	4 a	7m	Veterano	Lisboa
João	17-04-2009	4a	10m	5 a	1m	Veterano	Lisboa
Kika	28-04-2009	4a	10m	5 a	1m	Veterano	Lisboa
Leonor	22-10-2009	4a	4m	4 a	7m	Veterano	Lisboa
Madalena	04-05-2009	4a	9m	5 a	19d	Veterano	Lisboa
Madalena A.	19-09-2009	4a	5m	4 a	8m	Veterano	Lisboa
Manuel	20-05-2009	4a	9m	5 a	3d	Veterano	Lisboa
Maria	24-10-2009	4a	4m	4 a	7m	Veterano	Lisboa
Mariana	27-08-2009	4 ^a	6m	4 a	9m	Veterano	Lisboa
Martim	07-09-2009	4a	5m	4 a	8m	Veterano	Odivelas
Ricardo	29-11-2009	4a	3m	4 a	6m	Veterano	Lisboa
Rodrigo	18-12-2009	4a	2m	4 a	5m	Veterano	Lisboa
Salvador	07-07-2009	4a	7m	4 a	10m	Veterano	Lisboa
Santiago	14-05-2009	4a	9m	5 a	9d	Veterano	Lisboa
Sofia	23-12-2008	5a	2m	5 a	5m	Nova na Instituição e na sala	Lisboa
Susana	05-03-2009	4a	12m	5 a	2m	Veterano	Lisboa
Tiago	20-06-2009	4a	8m	4 a	11m	Veterano	Lisboa
Zé	19-03-2009	4a	11m	5 a	2m	Novo na Instituição e na sala	Lisboa

Nota. Elaboração própria, através dos dados recolhidos da ficha individual de cada criança.

a – anos; m – meses; d – dias.

Tabela D5

Características pessoais das crianças do jardim-de-infância

Nomes	Características pessoais	Observações
André	Alegre, bem-disposto	Criança com NEE, com objetivos próprios. Integrou o grupo pela primeira vez.
Beatriz	Reservada, não se expõe muito em grande grupo.	-
Catarina	Quer saber sempre o que os colegas estão a fazer e por vezes não se concentra no seu trabalho.	-
Clara	Reservada, brinca só com os pares de referência	-
Flor	Participativa, curiosa, grande impulsivadora	-
Francisca	Tímida, procura o adulto para resolver os problemas	-
Hugo	Alegre e participativo	-
Inês	Reservada, brinca só com os pares de referência	Faz terapia ocular diariamente
João	Participativo, curioso, necessita da aprovação do adulto para realizar alguma tarefa	-
Kika	Reservada, brinca só com os pares de referência	-
Leonor	Alegre e participativa,	-
Madalena	Participativa mas nem sempre assertiva.	-
Madalena A.	Participativa e curiosa	-
Manuel	Participativo e curioso	-
Maria	Reservada, com maior participação em pequeno grupo	-
Mariana	Distraída e alegre	-
Martim	Participativo, curioso, grande impulsivador. Não consegue lidar com a frustração	-
Ricardo	Reservado, nem sempre participa em grande grupo.	-
Rodrigo	Reservado, nem sempre participa em grande grupo.	-
Salvador	É necessário insistir com ele para expor as suas ideias corretamente (fala)	É acompanhado em psicomotricidade e em terapia da fala.
Santiago	Participativo, curioso, grande impulsivador	-
Sofia	Participativa e curiosa. Necessita da atenção do adulto	Integrou o grupo pela primeira vez
Susana	Participativa, curiosa, grande impulsivadora	-

	nadora	
Tiago	Participativo e curioso	-
Zé	Distraído e bem-disposto	Integrou o grupo pela primeira vez

Nota. Elaboração própria, através da observação de cada criança.

Tabela D6

Caracterização das crianças de creche

Nome	Género	Data de nascimento	Idade (a 20(7/2014))	Percursos escolar	Local de residência
C. N.	Feminino	13-10-2011	2a	Veterana	Moscavide
C. L.	Feminino	30-06-2011	3a	Veterana	Lisboa
D. B.	Masculino	11-08-2011	2a	Veterano	Moscavide
D. L.	Masculino	14-07-2011	3a	Veterano	Lisboa
F. P.	Masculino	29-04-2011	3a	Veterano	Moscavide
G. N.	Masculino	02-09-2011	2a	Veterano	Moscavide
G. C.	Masculino	31-08-2011	2a	Integrou o grupo em Janeiro	Sacavém
G. P.	Masculino	30-09-2011	2ª	Veterano	Lisboa
I. N.	Masculino	17-05-2011	3a	Veterano	Lisboa
L. A.	Feminino	19-05-2011	3a	Veterana	Lisboa
L. M.	Masculino	02-05-2011	3a	Veterano	Lisboa
M. L. V.	Feminino	10-12-2011	2a	Veterana	Sacavém
M. S. M.	Feminino	06-08-2011	2a	Veterana	Sacavém
M. N.	Masculino	16-09-2011	2a	Veterano	Miraflores
R. S.	Masculino	16-07-2011	3a	Veterano	Moscavide
R. C.	Masculino	26-10-2011	2a	Está só a meio tempo	Lisboa
V. C.	Masculino	05-06-2011	3a	Veterano	Moscavide

Nota. Elaboração própria, através dos dados recolhidos da ficha individual de cada criança.

a – anos.

Tabela D7

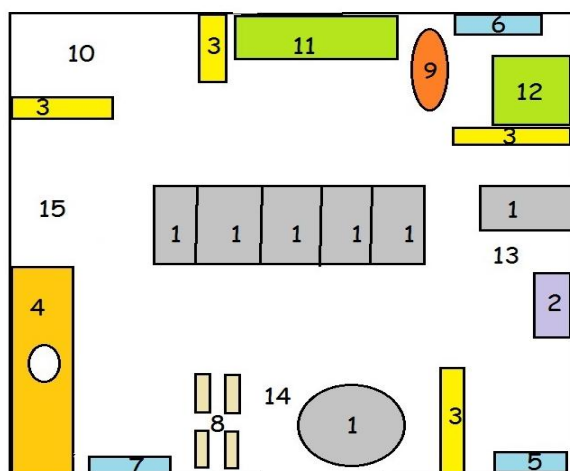
Características pessoais das crianças de creche⁴

Nome	Uso de fralda	Autonomia a comer	Autonomia a vestir e despir	Características pessoais
C. N.	Sesta (está a tirar)	Sim	+/-	Simpática, bem-disposta. Por vezes, imita os colegas nos seus comportamentos
D. B.	Não	Sim	Sim	Bem-disposto e simpático. Procura muito o G: P:
D. L.	Sim	Não	+/-	Reservado, fala pouco. Brinca mais com o L. M. e G. N.
G. N.	Não	Sim	Sim	Meigo, participativo e colaborativo. Cumpridor do que lhe é pedido.
G. C.	Sim	+/-	+/-	Pouco comunicativo, reservado, brinca muitas vezes sozinho. Imita os colegas.
G. P.	Não	Sim	Sim	Participativo, bom desenvolvimento global. Dificuldade em lidar com as suas emoções assertivamente, não consegue lidar com a sua frustração.
L. A.	Não	Sim	Sim	Simpática, bem-disposta e participativa. Não reage bem a novas atividades ou a novas pessoas
L. M.	Sim	+/-	+/-	Reservado e com pouca experiência psicomotora.
M. L. V.	Não	Sim	Sim	Bem-disposta e um pouco teimosa. Quando é contrariada faz birra.
M. S. M.	Sesta	Sim	Sim	Reservada e cumpridora. Apesar de alguma timidez tem uma boa relação com os colegas.
M. N.	Não	+/-	Sim	Sorridente e brincalhão.
R. S.	Sesta	Sim	Sim	Simpático e participativo. Nem sempre se percebe o que diz.
R. C.	Sim	Sim	+/- (grande dificuldade em calçar)	Participativo e cumpridor. Boa capacidade de memorização e comunicação. Pouca autonomia nas AVD
V. C.	Sesta	Sim	Sim	Simpático, bem-disposto, cumpridor e participativo.

Nota. Elaboração própria, através da observação de cada criança.

⁴ Três crianças já se encontravam de férias, quando iniciei o meu estágio, logo não as conheci.

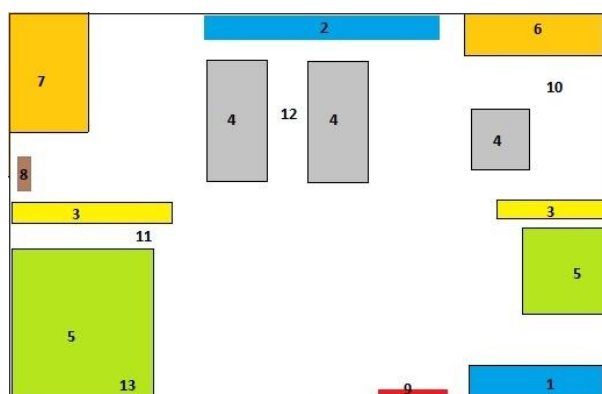
Anexo E. Organização do espaço²⁰



Legenda:

- 1 – Mesas;
- 2 – Mesa do computador;
- 3 – Móveis;
- 4 – Bancada de apoio com lavatório;
- 5 – Porta de entrada;
- 6 – Porta para o exterior (recreio);
- 7 - Porta para a arrecadação;
- 8 – Cavaletes;
- 9 – Banheira para experiências;
- 10 – Área do faz de conta;
- 11 – Área das construções;
- 12 – Área da biblioteca;
- 13 – Área da escrita e linguagem;

Figura E3 – Planta da sala de jardim-de-infância. Fonte: elaboração própria



Legenda:

- 1 – Porta de entrada Mesas;
- 2 – Janela de vidro com porta para o exterior (rua);
- 3 – Móveis;
- 4 – Mesas;
- 5 – Tapetes;
- 6 – Móvel faz de conta de cozinha;
- 7 – Móvel de arrumação com gavetas com material;
- 8 – Cavaletes;
- 9 – Espelho;
- 10 – Área do faz de conta;
- 11 – Área da leitura/biblioteca;
- 12 – Área dos jogos;
- 13 – Área da garagem.

Figura E4 - Planta de creche. Fonte: elaboração própria

²⁰ As plantas das salas são meramente ilustrativas, não representam, em escala, a realidade.

Tabela E8

Áreas da sala de atividades no jardim-de-infância

Nome	Material
Área das construções	Carros em plásticos e em madeira, garagens, tapete com estrada, blocos de encaixe, bonecos de pessoas em plástico, legos, blocos em madeira, entre outros.
Área da biblioteca	Diversos livros e fantoches de dedos ou de mãos
Área da escrita e linguagem	Um computador com acesso à internet, folhas A4 (de rascunho, brancas e de várias cores), lápis de carvão, canetas, borrachas, régua, letras móveis, cadernos individuais de registo, etc..
Área da plástica	Quatro cavaletes para pintura, com diversos aventais, folhas A3 brancas e de manteiga, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, plasticina, pinceis, esponjas, materiais de desperdício, tesouras, revistas, vários tipos de papel, tintas
Área da matemática e ciências	Uma banheira para experiências, puzzles, jogos com ímanes, dominó de texturas, blocos lógicos, modolix, barras cuisenaire, tangram, tampas para contagens.
Área do faz de conta	Diversas roupas e acessórios, bonecos em bebé e respetivas roupas, cadeira de bebé, móveis de cozinha (forno e armário), utensílios de cozinha, alimentos em plástico, espelho, tábua de passar a ferro e ferro em madeira, etc..

Nota: elaboração própria, através da observação

Tabela E9

Áreas da sala de atividades na creche

Nome	Material/Descrição
Área da garagem	Esta área desperta muito interesse nas crianças, dado que brincam desde pequenas com carros. Conduzir os carros pela estrada, estacioná-los na garagem...
Área da leitura	Aqui as crianças observam livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam as suas próprias histórias. Para elas este é um espaço muito agradável, onde podem ver e manusear livros e mesmo imaginar o que está escrito, sozinhas ou acompanhadas. Atividades – passar folhas, observar, interpretar imagens, ouvir histórias, etc.
Área dos jogos de mesa	Constituído por uma grande variedade de jogos de

construção que as crianças podem escolher, desde enfiamentos, jogos lógicos, jogos de encaixe e puzzles.

Atividades – encaixar, enfiar, etc.

Área do jogo simbólico

Nesta área as crianças exteriorizam a sua forma de ser e imitam os adultos, dando largas às suas emoções, sentimentos, desejos e preferências. Expressam-se com frases semelhantes às que ouvem quando são estimuladas ou repreendidas.

Este ano temos o supermercado, o consultório médico e o cabeleireiro, isto para além de alguns utensílios de cozinha.

Atividades – as crianças brincam a preparar refeições para si ou para as bonecas e assumem papel de pais e de mães que alimentam os seus filhos, lavam-nas, penteiam-nas... e efetuam todo o tipo de atividades, indiferentemente de serem meninos ou meninas.

Nota: informação retirada do projeto curricular da sala de creche

Anexo F. Organização do tempo

Tabela F10

Dia tipo no jardim-de-infância

Horário	O quê	Com quem	Onde
08h00/09h00	Acolhimento	Auxiliares	Sala de acolhimento/recreio
09h00/11h45	Reunião da manhã Atividades Reforço da manhã	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades
11h45/12h30	Almoço	Educadora/Auxiliar	Refeitório
12h30/14h00	Recreio Sesta	Auxiliar Auxiliar de apoio	Recreio Sala de acolhimento
14h00/15h00	Atividades	Educadora	Sala de atividades
15h00/15h45	Atividades Reunião de avaliação do dia	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades
15h45/16h00	Lanche	Educadora/Auxiliar	Refeitório
16h00/19h00	Recreio ou atividades extracurriculares para alguns	Auxiliares	Recreio

Nota: elaboração própria

Tabela F11

Agenda Semanal do jardim-de-infância

	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª~feira	6ª-feira
Manhã	Atividade e Projetos	Exp. Motora Exp. Musical	Culinária/Experiências Atividade e Projetos	Atividade e Projetos	Visitas à sala
	Almoço Sesta				
Tarde	Jogos de matemática Jogos sociais	Dinamização do conto	Correspondência Jogos de linguagem	Exp. Musical Exp. Motora	Reunião de Conselho

Nota: elaboração própria

Tabela F12

Dia tipo na creche

HORÁRIO	O QUÊ	COM QUEM	ONDE
8H00/9H00	Receção aos Pais	Auxiliar/ Educadora	Sala Vermelha
9H15/9H45	Recreio	Educadora/ Auxiliar	Espaço Exterior
9H45/11H00	Atividades	Educadora/ Auxiliar	Sala Amarela
11H10/11h30	Higiene	Educadora/ Auxiliar	Casa de Banho
11H30/12H00	Almoço	Educadora/ Auxiliar	Refeitório
12H00/12h15	Higiene	Educadora/ Auxiliar	Casa de Banho
12H15/15H00	Sesta	Educadora ou Auxiliar	Sala Amarela
15H00/15H20	Higiene	Educadora/ Auxiliar	Casa de Banho
15H20/15H45	Lanche	Educadora/ Auxiliar	Refeitório
15H45/16H30	Recreio	Educadora/ Auxiliar	Espaço Exterior
16H30/17H30	Atividades	Educadora/ Auxiliar	Sala Amarela
17H30/20H00	Prolongamento	Auxiliar	Sala Vermelha

Nota: informação recolhida do projeto curricular da sala de creche

Anexo G. Planificações gerais

Tabela G13

Planificação geral para o jardim-de-infância

Áreas de conteúdos	Conteúdos Operacionais	Aprendizagem das crianças	Atividades possíveis
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Independência; - Comunicar e expressar as ideias e opiniões; - Escutar o outro; - Respeito pelo outro; - Valorização das diferenças; - Sentido de responsabilidade e colaboração; - Autonomia; - Organização de espaços e materiais; - Vivência de valores democráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser responsável por si e pelo outro, respeitando as diferenças culturais; - Independência na escolha das atividades; - Corresponsabilização; - Arrumar material; - Autonomia de pensamento, de decisão; - Interagir e colaborar com o outro; - Tomar decisões e exprimir ideias; - Organizar e arrumar os espaços e materiais; - Participar democraticamente na vida do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de responsáveis; - Elaboração das regras da sala; - Organização de atividades; - Ouvir atentamente o que a criança tem para dizer; - Pedir as suas sugestões; - Solicitar a sua ajuda; - Providenciar experiências onde as crianças possam ter sucesso; - Organizar novos desafios, comentando as tentativas positivas; - Ajudar a criança a desenvolver aptidões que sirvam para interagir com os outros; - Possibilitar o contacto com diferentes formas de expressão artística.
Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo simbólico; - Jogo dramático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar e interagir com outras crianças em situações de jogo simbólico/dramático; - Utilizar os recursos expressivos da voz e do corpo; - Representar ações, vivências, situações imaginadas ou histórias, através de diferentes suportes: fantoches, sombras humanas, sombras chinesas; - Interpretar mensagens transmitidas por 	<ul style="list-style-type: none"> - Recrear experiências de vida do quotidiano; - Possibilitar a vivência de situações imaginárias; - Jogos de mímica; - Dramatização/dinamização de histórias; - Utilização de fantoches de vários tipos; - Projeção de sombras chinesas.

		gestos;	
Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido Estético; - Técnicas diversas; - Coordenação óculo-manual; - Sentido visual e tátil; - Criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e cumprir as regras de utilização de materiais; - Escolher e explorar diferentes materiais criativamente; - Expressar-se utilizando diferentes técnicas e materiais; - Aceitar, respeitar e apreciar os trabalhos realizados pelos seus pares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que utilizem várias técnicas de pintura, desenho, recorte, colagem, digitinta; - Moldar com diversos materiais como barro, massa de cores, pasta de papel, areia, barro, plasticina e materiais de desperdício; - Visitas a museus e a outros centros de cultura;
Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar; - Escutar o outro; -Articulação e discriminação de fonemas; - Enriquecimento de vocabulário; - Comparação de fonemas, letras, sílabas e palavras; - Contacto com o código escrito; - Manipulação de diferentes registos gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar/manter um diálogo; - Expressar-se em diferentes contextos; - Planear o que se pretende fazer; - Explicar o que se realizou e argumentar uma opinião; - Articular corretamente alguns fonemas; - Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo num contexto adequado; - Construir frases completas e com um crescente grau de complexidade; - Utilizar de forma adequada frases simples de diversos tipos – interrogativa, exclamativa, imperativa e declarativa; - Interpretar imagens; - Criar histórias, rimas, lengalengas, trava-línguas, entre outros; - Elaborar tentativas de escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a sua contribuição para o grupo; - Dar espaço a que cada uma fale; - Partilhar vivências do contexto familiar; - Utilizar rimas, lengas-lengas, trava-línguas, adivinhas; - Criar diferentes situações de comunicação em grande grupo e em pequeno grupo; - Familiarizar as crianças com o código escrito de forma a que distingam a escrita do desenho; - Favorecer as tentativas de escrita; - Contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos; - Contactar e interpretar diferentes tipos de texto escrito que correspondem a intenções diversas.
Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Noções espaciais e topológicas; - Formas geométricas; - Classificação e seriação; - Formação de conjuntos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer e representar noções espaciais e topológicas (dentro/fora, longe/perto, em cima/em baixo, atrás/afrente, à direita/à esquerda...); 	<ul style="list-style-type: none"> - Manuseamento de diversos materiais (blocos lógicos, barra cuisenaire, blocos de madeira, etc.) - Deslocações no espaço;

	<ul style="list-style-type: none"> - Correspondência termo a termo; - Noções de medida e capacidade; - Noções de quantidade e de número; - Noções temporais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir e nomear diferentes formas geométricas; - Resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais; - Classificar, seriar, ordenar e formar conjuntos de objetos, de acordo com as suas propriedades; - Ter noções de medida e capacidade; - Comparar pesos; - Estabelecer a correspondência entre quantidade e número; - Ter a noção de número ordinal e cardinal; - Ter noções temporais (ontem/hoje/amanhã, noite/dia, de manhã/de tarde, dias da semana, meses do ano, estações); - Comparar acontecimentos em função da sua duração; - Organizar sequencialmente uma história ou um acontecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação das presenças, do dia do mês, etc.; - Comparação da altura das crianças; - Execução de receitas; - Utilizar padrão convencional e não convencional para medir e pesar; - Manuseamento de instrumentos: fita métrica, balança, termómetro, etc.
<p>Área do Conhecimento do mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e respeitar o ambiente; - Identificação própria; - Plantas e seu crescimento - Curiosidade; - Pesquisa e experimentação; - Tempo meteorológico; - Tempo cronológico 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar-se (nome completo, idade, morada) e situar-se socialmente numa família; - Ter conhecimento sobre os cuidados a ter com as plantas; - Identificar perigos do quotidiano; - Ter noções de hábitos de vida saudável; - Desfrutar de novas situações e ocasiões de descoberta e exploração do mundo; - Observar e respeitar o meio envolvente; - Ser curioso em relação ao porquê e para quê das coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saídas ao exterior; - Plantar e cuidar das plantas; - Manuseamento de microscópio, lupas, imanes, bússolas, ampulhetas...; - Observar as diferenças climatéricas e fazer o seu registo; - Fazer experiências várias; - Registo do que foi observado;

Nota. Elaboração própria.

Tabela G14

Planificação geral para a creche

Áreas de conteúdos	Área de Formação Pessoal e Social Área da Expressão e Comunicação Área do Conhecimento do mundo
Conteúdos Operacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um sentido de segurança e autoestima; - Desenvolver a competência social e comunicacional; - Desenvolver sentimentos de confiança e competência; - Desenvolver a curiosidade e ímpeto exploratório; - Desenvolver o autocontrolo; - Praticar a independência.
Aprendizagem das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece laços afetivos com os adultos e os seus pares; - Adquire noções temporais (rotina diária); - Colabora progressivamente durante a sua alimentação, higiene e descanso; - Experimenta novas sensações corporais; - Reconhece partes do seu corpo; - Desenvolve a linguagem oral.
Atividades possíveis	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas diárias: alimentação, higiene, descanso, entre outros; - Brincadeiras livres e orientadas; - Jogos de movimento; - Jogos com música; - Canções; - Histórias; - Pintura com as mãos; - Digitinta; - Modelagem (massa).

Nota. Elaboração própria.

Anexo H. Questionário sociométrico

Nome _____	Data _____
Diz o nome de três amigos com quem gostas de fazer projetos na sala.	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
Diz o nome de três amigos com quem gostas de brincar no recreio.	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
Diz o nome de três amigos que gostavas de convidar para ir a tua casa brincar.	
1.	_____
2.	_____
3.	_____

Figura H5 - Questionário sociométrico das preferências. Fonte: elaboração própria

Nome _____	Data _____
Diz o nome de três amigos com quem não gostas de fazer projetos na sala.	
4.	_____
5.	_____
6.	_____
Diz o nome de três amigos com quem não gostas de brincar no recreio.	
4.	_____
5.	_____
6.	_____
Diz o nome de três amigos que não gostavas de convidar para ir a tua casa brincar.	
4.	_____
5.	_____
6.	_____

Figura H6 – Questionário sociométrico das rejeições. Fonte: elaboração própria

Anexo I. Matriz sociométrica: Preferências

Preferências N.º = 25 Raparigas = 14 Rapazes = 11	Escolhas Recebidas																									N.º de Escolhas Feitas	N.º de Escolhidos	
	Beatriz	Cátarina	Clara	Flor	Francisca	Inês	Kika	Leonor	Madalena	Madalena A.	Maria	Mariana	Sofia	Susana	André	Hugo	João	Manuel	Martim	Ricardo	Rodrigo	Salvador	Santiago	Tiago	Zé			
Escolhas Feitas																												
Beatriz			300			030		003					202	121												010	9	6
Cátarina	102				201					303				020		030		010									9	6
Clara						111	223		300	002	030																9	5
Flor		001			300			030		100						212				023							9	6
Francisca	030	023		311				100	002										200								9	6
Inês			111				222																		030	300	9	5
Kika		100		020	200			002	033	301		010							003								9	7
Leonor	300			010						200		020			003			100		001			030		002		9	9
Madalena			203	022			300			010					131												9	5
Madalena A.	003			100	002								001			300		030		020	010			200		9	9	
Maria		320	003		002			220		001														110		9	6	
Mariana				001		300	023	010	100				030		002									200		9	8	
Sofia	301			102			010	020								200		030	003							9	7	
Susana			200	002		300	003		101						010			030					020			9	8	
André																											9	0
Hugo			003							002	001					030	020		100		300	010	200			9	9	
João								003									111	300					200	030	022		9	6
Manuel								220							002	111							333			9	4	
Martim				001					002				003		300		220					110	030			9	7	
Ricardo										002						030	200		001	020	100	313	002			9	7	
Rodrigo			200							002	020				300			003	111		030					9	7	
Salvador	101	200											302									030	013	020		9	6	
Santiago															230	022	003	111					300			9	5	
Tiago	020			010				030							200	002	003	100							301		9	8
Zé	001	003	030			010				002			020			100					200		300			9	9	
Total Por Critério	425	323	424	455	303	132	622	155	242	517	112	132	121	122	112	543	433	354	553	213	011	220	471	662	344			
Índice Sociométrico	11	8	10	14	6	6	10	11	8	13	4	6	4	5	4	12	10	12	13	6	2	4	12	14	11			
N.º de Vezes Escolhido	8	6	7	10	5	4	6	9	6	10	4	5	2	5	2	9	7	9	10	4	2	4	9	10	8			

Figura 17 - Matriz sociométrica das preferências em abril. Fonte: elaboração própria.

Preferências N.º = 25 Raparigas = 14 Rapazes = 11	Escolhas Recebidas																									N.º de Escolhas Feitas	N.º de Escolhidos
	Beatriz	Catrina	Clara	Flor	Francisca	Inês	Kika	Leonor	Madalena	Madalena A.	Maria	Mariana	Sofia	Susana	André	Hugo	João	Manuel	Martim	Ricardo	Rodrigo	Salvador	Santiago	Tiago	Zé		
Escolhas Feitas																											
Beatriz				030		003	300			020		101	212													9	6
Catrina	020			300	001			002	200	100									013					030		9	8
Clara		002				120	210			300	001			003	030											9	7
Flor		200			300			002		100			003		001	010			020				030			9	9
Francisca		303		111						200						002			020	030						9	6
Inês			113				221						300	030									020			9	5
Kika			310		030	020			001	200	003	102														9	7
Leonor					100					012	020				001		200		003				030	300		9	8
Madalena	002	020	200	001			300								103			010	030							9	8
Madalena A.	300			010	101			002							003	230						020				9	7
Maria		002	300			001				200		100						003	010	020	030					9	9
Mariana	230			120						012					001	300	003									9	6
Sofia	112	030		223	001										300											9	5
Susana		201		010				303		030	102					020										9	6
André																										9	0
Hugo				101	012					003					300			020					030	200		9	7
João																300		111	023						232	9	4
Manuel								020								100	013		200	001			300	032		9	7
Martim																100		200		023	032		311			9	5
Ricardo				020	010										003			302				101	030	200		9	7
Rodrigo	010									003						300				030	101		022	200		9	7
Salvador	002		010	003	100	020									030				001				200	300		9	9
Santiago															032	101	320	213								9	4
Tiago	001			002																			330			9	5
Zé			030		300	020						012										100		201		9	7
Total Por Critério	344	324	441	576	534	142	421	113	103	643	114	302	123	101	427	552	214	443	385	133	122	110	382	422	411		
Índice Sociométrico	11	9	9	18	12	7	7	5	4	13	6	5	6	2	13	12	7	11	16	7	5	2	13	8	6		
N.º de Vezes Escolhido	8	7	6	12	10	6	4	4	5	11	5	3	3	2	11	11	5	7	12	5	3	2	9	6	4		

Figura 18 - Matriz sociométrica das preferências em julho. Fonte: elaboração própria.

Anexo J. Matriz sociométrica: Rejeições

Preferências N.º = 25 Raparigas = 14 Rapazes = 11	Escolhas Recebidas																									N. De Escolhas Feitas	N.º de Escolhidos	
	Beatriz	Catrina	Clara	Flor	Francisca	Inês	Kika	Leonor	Madalena	Madalena A.	Maria	Mariana	Sofia	Susana	André	Hugo	João	Manuel	Martim	Ricardo	Rodrigo	Salvador	Santiago	Tiago	Zé			
Escolhas dadas																												
Beatriz									010							100		303	232			001		020		9	6	
Catrina																010			233		300		102		021		9	5
Clara																031		300	110				223	002			9	5
Flor																200	300	031	023			102		010			9	6
Francisca																		322	131				213				9	3
Inês											013					300		132				221					9	4
Kika																		231	123				312				9	3
Leonor									300							010	003	101				220	002	030			9	7
Madalena		020			020	202				221		131												003	300		9	6
Madalena A.																			101		300			033	010		9	5
Maria																023		302	200	030		010		101			9	6
Mariana	100	011		020	030			002										300						203			9	7
Sofia					300			200								101		033			020	002			010		9	7
Susana																002	300	120	011						233		9	5
André																											9	0
Hugo																			203	101			020	303	030	010	9	6
João	020								103			302	011								030	200					9	6
Manuel	030			303				002		020									001		010	100			200		9	8
Martim	100	010						002		003	200											330	001	020			9	8
Ricardo				203			100	300	010	002									021								9	7
Rodrigo		223								030						012	301							100			9	5
Salvador										030						321		232	010				103				9	4
Santiago				010			003		200		032			300								121					9	6
Tiago		001	300		030	002			020	010														100			9	8
Zé					300											111	020	002		200					033		9	6
Total Por Critério	220	143	100	222	120	212	101	100	545	021	133	112	111	222	000	547	130	948	13912	131	241	553	12411	156	271			
Índice Sociométrico	4	8	1	6	3	5	2	1	14	3	7	4	3	6	0	16	4	21	34	5	6	13	27	12	10			
N.º de Vezes Escolhido	4	5	1	4	3	4	2	1	11	3	3	3	2	4	0	8	4	12	16	4	6	9	13	8	9			

Figura J9 - Matriz sociométrica das rejeições em abril. Fonte: elaboração própria.

Preferências N.º = 25 Raparigas = 14 Rapazes = 11	Escolhas Recebidas																									N.º de Escolhas Feitas	N.º de Escolhidos		
	Beatriz	Catarina	Clara	Flor	Francisca	Inês	Kika	Leonor	Madalena	Madalena A.	Maria	Mariana	Sofia	Susana	André	Hugo	João	Manuel	Martim	Ricardo	Rodrigo	Salvador	Santiago	Tiago	Zé				
Escolhas Feitas																													
Beatriz								010								300	003	101		020	030	202				9	7		
Catarina							010										020			203		101			332		9	5	
Clara																303		020	101	030			212				9	5	
Flor										030	001					003	300	020			200		002	010	100		9	9	
Francisca						003		001		010		002				020	300			030		200		100			9	9	
Inês									030	200						010	300		101		003	002	020				9	8	
Kika																321			113				232				9	3	
Leonor	300			010			001	020								003					030	002	200	100			9	9	
Madalena											002								200	031	320	110	003				9	6	
Madalena A.								300											122		010	201		023			9	5	
Maria						020			001		010		002					120	200				300	003			9	8	
Mariana	001						020									332	100		213								9	5	
Sofia						002		020								003	300	030				100	011	200			9	8	
Susana																200				111		032		323			9	4	
André																												9	0
Hugo								002		001												030		013	110		9	7	
João	023							300			230	011												102			9	5	
Manuel	010			200				122			030										001				303		9	6	
Martim	003	002	020			120		300		230	001																9	7	
Ricardo		001					003	030									120		010			300	200	002			9	8	
Rodrigo		301		030													110					222		003			9	5	
Salvador		200					300	002		003	030					003		020					110				9	8	
Santiago					300		100	002	010		003	200								001	030	020					9	9	
Tiago			220			310	033		001		102																9	5	
Zé		031								020										200	002	313		100			9	6	
Total Por Critério	123	214	110	130	100	122	243	112	453	032	324	222	033	001	000	446	721	351	1167	024	473	565	1057	145	724				
Índice Sociométrico	6	7	2	4	1	5	9	4	12	5	9	6	6	1	0	14	10	9	24	6	14	16	22	10	13				
N.º de Vezes Escolhido	5	5	1	4	1	4	7	4	10	5	7	5	5	1	0	9	8	8	13	5	10	11	14	6	9				

Figura J10 - Matriz sociométrica das rejeições em julho. Fonte: elaboração própria.