



**CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS SOCIAIS® PARA
A PROMOÇÃO DE INTERAÇÕES POSITIVAS
ENTRE PARES**

Elsa Joana Pinto Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017



**CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS SOCIAIS® PARA
A PROMOÇÃO DE INTERAÇÕES POSITIVAS
ENTRE PARES**

Elsa Joana Pinto Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Clarisse Nunes

2017

O que torna bonito o deserto é que há, em alguma parte, um poço escondido.

Antoine de Saint-Exupéry, O príncipezinho

AGRADECIMENTOS

Chegado ao fim de um longo percurso académico é essencial agradecer a todos os que me acompanharam neste caminho.

Obrigada à minha supervisora institucional Professora Doutora Clárisse Nunes, pelas conversas, conselhos, indicações, correções, sugestões e principalmente o incansável apoio e confiança que depositou em mim durante toda a prática profissional supervisionada.

Obrigada a todas as crianças com quem contactei ao longo de todo este período, por todas as aprendizagens, descobertas e conquistas que me permitiram. Elas foram sem dúvida o motor que me fez aguentar e batalhar todos os dias por continuar e melhorar a minha prática.

Obrigada às duas educadoras cooperantes e respetivas equipas educativas que me orientaram, por todos os conhecimentos transmitidos, experiências partilhadas e pelos desafios que me foram colocando e incentivando a ultrapassar.

Obrigada às colegas que me acompanharam ao longo de toda a formação por todas as partilhas e longas conversas e às colegas com quem partilhei os estágios pelos desabafos e conversas às horas de almoço.

Obrigada à Joana C. que partilhou todas as dificuldades, desafios, conquistas e alegrias durante toda a licenciatura e mestrado e à Joana L. que embora só tenha realizado comigo a licenciatura continuou a fazer parte do meu dia-a-dia, preocupando-se, acreditando em mim e dizendo sempre “tu consegues”.

Obrigada à minha família, pai, mãe e sobretudo à Bia, Carolina, Diego e Catarina por acreditarem sempre em mim e por todos os momentos em que não pude estar convosco e que mesmo assim me iam fazendo presente.

Obrigada à Leonor por ter acompanhado os momentos mais difíceis e me ter ajudado a enfrentá-los.

Obrigada ao Victor por todas as palavras, horas disponibilizadas, apoio, incentivo, carinho e presença durante todo o meu percurso.

Por último, e porque não podia deixar de agradecer, obrigada a Ti pela força e coragem que me deste e por todos as luzes que colocaste a iluminar o meu caminho.

A todos o meu muito obrigada.

RESUMO

No presente relatório pretende-se caracterizar, analisar e refletir sobre o período de Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizada no jardim-de-infância (JI), apresentar a investigação elaborada nesse período e descrever a construção da identidade profissional resultante de toda a formação.

A problemática investigada surgiu no âmbito da alteração do comportamento de uma criança, devido à descoberta do outro nas suas interações. Esta descoberta despoletou um aumento no número de conflitos interpessoais e a rejeição desta criança por parte dos colegas. Considerando que o desenvolvimento psicossocial é um domínio fundamental e incontornável para o crescimento saudável e equilibrado de uma criança, considerou-se relevante realizar uma investigação-ação centrada na redução dos conflitos e na promoção de interações positivas.

Face à problemática colocou-se a seguinte hipótese de ação: a utilização de Histórias Sociais® (HS) contribui para a promoção de interações sociais positivas entre crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE). Ou seja, colocou-se a seguinte questão: será que as HS® ajudam a criança com NEE a interagir de uma forma positiva com os seus pares, promovendo a diminuição de comportamentos desadequados face aos pares?

Com esta investigação pretendeu-se (i) minimizar os comportamentos sociais desadequados que a criança manifestava nas brincadeiras entre pares; (ii) promover o desenvolvimento de interações positivas no grupo de crianças; (iii) compreender o papel das HS® na promoção do desenvolvimento social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e (iv) identificar estratégias usadas com as HS® para promover mudanças no comportamento das crianças. Os resultados desta investigação foram positivos, evidenciando que as HS® ajudam a criança com NEE a interagir de uma forma positiva com os seus pares, promovendo a diminuição de comportamentos desadequados face aos pares.

Neste relatório é ainda apresentado o impacto positivo do caminho percorrido ao longo da PPS na construção da minha identidade.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada, Histórias Sociais®, Interações sociais, Inclusão, Identidade profissional

ABSTRACT

The main objectives of this report are to characterize, analyze and reflect the period concerned to the Supervised Professional Practice (SPP) accomplished in kindergarten, as well as present the research fulfilled during this period and describe the improvement of the professional identity resulting from all the training.

The problematic investigated arisen in the scope of a change in a child's behavior, due to the discovery of the other in their interactions. This discovery triggered an increase in the number of interpersonal conflicts and the rejection of this child by the colleagues. Considering that psychosocial development is a fundamental and indispensable domain for the healthy and balanced growth of a child, it was considered relevant to implement an action research centered on the decrease of conflicts and the promotion of positive interactions.

Regarding the mentioned problematic, the following hypothesis was considered: The use of Social Stories® (SS) contributes to the improvement of positive social interactions between children with and without Special Educational Needs (SEN). That is, the following question was raised: do the HS® help the child with SEN to interact in a positive way with their peers, promoting the decrease of the inappropriate behavior towards peers?

With this research it was intended to (i) minimize the inappropriate social behaviors that the child evidenced during the games between peers; (ii) improve the development of positive interactions in the group of children; (iii) understand the role of HS in the improvement of the social development of the child with Autism Spectrum Disorder (ASD) and (iv) Identify strategies used with HS to promote changes in children's behavior. The results of this research were positive, proving that the HS® helps the child with SEN to interact in a positive way with his peers, promoting the reduction of inappropriate behaviors against the peers.

This report also demonstrates the positive impact of the chosen way throughout SPP in order to improve of my identity.

Keywords: Supervised Professional Practice, Social Stories™, Social Interactions, Inclusion, Professional identity

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Caracterização para a ação educativa.....	2
1.1 meio onde está inserido o contexto	2
1.2 contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	2
1.3 caracterização da equipa.....	3
1.4. Caracterização do grupo de crianças	4
1.5. Caracterização das famílias	9
1.6. Ambiente educativo: espaço, tempo e materiais.....	9
2. Análise reflexiva da intervenção	13
2.1. Intenções para a ação	13
2.2. Avaliação da ação	18
3. Investigação – contributo das histórias sociais® na promoção de interações positivas	22
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	22
3.2. Fundamentação teórica.....	28
3.2.1. Interações sociais e crianças com perturbação do espectro do autismo ..	28
3.2.2. Inclusão de crianças com pea no contexto educativo	31
3.2.3. Histórias sociais® (hs®).....	32
3.3. Metodologia do estudo	34
3.3.1. Descrição dos objetivos do projeto de investigação	34
3.3.2. Natureza e tipo de estudo.....	35
3.3.3. Participantes no estudo	36
3.3.5. Fases do estudo	37
3.3.6. Roteiro ético.....	39
3.4. Apresentação e discussão de resultados	40
3.4.1. Comportamentos antissociais e conflitos interpessoais (ci).....	40
3.4.2. Inclusão social do dui.....	45
3.4.3. Relação das crianças com as hs®.....	46
3.5. Considerações finais	47
4. Contrução da profissionalidade docente	49
5. Considerações finais.....	53
Referências	54
Anexos	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Registo de conflitos interpessoais (CI) observados antes da intervenção.....	23
Figura 2. Registo dos CI e interações positivas registadas antes e durante a intervenção observados antes e durante a intervenção.....	40
Figura 3 Sociograma Escolhas/ Rejeições do grupo face ao Dui (1 ^o teste).....	45
Figura 4. Sociograma Escolhas/ Rejeições do grupo face ao Dui (2 ^o teste).....	45
Figura 5. Sociograma Escolhas/Rejeições do Dui (1 ^o teste).....	46
Figura 6. Sociograma Escolhas/Rejeições do Dui (2 ^o teste).....	46

LISTA DE ABREVIATURA

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim-de-infância
HS®	Histórias Sociais®
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
PE	Projeto educativo
NC	Nota de campo
CI	Conflito interpessoal

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada (PPS) II – módulo jardim-de-infância (JI), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, ocorrida entre 26 de setembro de 2016 e 20 de janeiro de 2017.

Neste documento pretende-se apresentar o percurso realizado durante esse tempo, evidenciando as minhas ideias, motivações e intenções relativas às vivências no jardim-de-infância, considerando as crianças e os adultos. Visa-se, ainda, demonstrar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógicas adequadas e apresentar evidências da participação das crianças, das famílias e da equipa nos mesmos. É também objetivo, neste relatório, refletir e avaliar a intervenção educativa, bem como evidenciar a atitude investigativa promotora de mudanças tidas durante a PPS em JI.

Para responder aos objetivos referidos anteriormente, este relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, complementares entre si: (i) Caracterização para a ação educativa, apresentando-se a caracterização do meio envolvente, do estabelecimento, do contexto socioeducativo, da equipa, do grupo de crianças e das famílias. Conclui-se o capítulo com a avaliação do ambiente educativo, o que permitiu analisar a sua qualidade; (ii) Análise reflexiva da intervenção, destina-se à análise reflexiva da intervenção no período de PPS, de onde resultaram as minhas intenções para o jardim-de-infância, bem como o modo como as operacionalizar e a sua avaliação; (iii) Investigação realizada, diz respeito ao estudo efetuado sobre o contributo das Histórias Sociais® para a promoção de interações positivas entre pares. Este tópico está estruturado da seguinte forma: apresentação da problemática investigada, da fundamentação teórica que suporta a temática estudada e da metodologia que orientou a investigação, posteriormente apresentam-se e analisam-se os resultados e tecem-se algumas conclusões; (iv) Construção da profissionalidade, evidenciando a análise do meu percurso nos dois módulos da PPS: creche e jardim de infância; e por último, (v) Considerações finais, que se destina à apresentação da síntese de todo o relatório.

Evidencia-se, em todos os capítulos, um constante confronto entre a teoria e a prática, espelhando as vivências ocorridas durante o período de PPS. Ao longo do trabalho atendeu-se aos princípios éticos subjacente a trabalhos desta natureza.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

1.1 Meio onde está inserido o contexto

O estabelecimento educacional onde se realiza a PPS em contexto de JI encontra-se inserido na Área Metropolitana de Lisboa. A freguesia onde se situa o estabelecimento compreende uma excelente infraestrutura ao nível da rede de transportes públicos, aliada a uma proximidade a vias rápidas e a espaços verdes, museus, bibliotecas e espaços de diversão e lazer.

Pensando que “vale a pena explorar o potencial do ambiente local” (Glauert, 2004, p. 80), esta diversidade de serviços no meio envolvente pode beneficiar as crianças, que frequentam a instituição educativa, na medida em que pode constituir recursos a usar para promover oportunidades de aprendizagem. Contudo, embora se reconheçam as potencialidades do meio, as idas ao espaço exterior à instituição são muito pouco frequentes, ou praticamente inexistentes, devido à proximidade das vias rápidas, à idade das crianças que constituem o grupo e à insegurança por parte da coordenação da instituição face à localização do estabelecimento (reflexão diária, 21 de out., 2016, equipa, anexo A, p.323).

1.2 Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

A instituição onde ocorre a PPS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e dá resposta a duas valências: creche e JI. Apesar de ter sido fundada em 1976, as atuais instalações existem desde 1994 e foram construídas propositadamente para aquela função. A instituição está organizada sob a forma de um quadrado, confluindo a comunidade educativa para um mesmo espaço comum “a praça central” e dispõe de 11 salas de atividades, quatro de creche e sete de JI.

A missão/valores da instituição tem subjacente os valores de Santa Paula Frassinetti, nomeadamente: (i) “proporcionar a cada educando um ambiente familiar em que . . . se estimula . . . a desenvolver os talentos “de inteligência e graça”, com responsabilidade e liberdade, em ordem a atingir a “excelência das suas potencialidades”; (ii) tecer relações que permitam às crianças experienciar “atitudes de amizade, de inter-ajuda, de gestos concretos de solidariedade, capacitando-os/as para uma cooperação válida na construção da cidadania”; (iii) optar por um conjunto de

serviços que permitam “a construção de um mundo mais justo e fraterno”; (iv) selar por toda a vida, que “tem só Deus como fim das suas acções”.(Organização educativa, 2013). Estes valores traduzem-se no projeto anual cujo tema é “dar vida”.

1.3 Caracterização da equipa

De acordo com o Projeto Educativo (PE) a instituição tem uma equipa de “12 educadoras de infância, 18 auxiliares de acção educativa, 1 psicóloga e 17 funcionários em serviços de apoio” (PE, 2016/17, p.7), sendo que a equipa de sala onde se desenvolve a PPS é constituída por uma educadora e por uma auxiliar de educação. Esta equipa conta ainda com a colaboração de um professor de música, um professor de inglês e uma professora de dança criativa, que dinamizam sessões de 45/60 minutos com as crianças que frequentam a instituição, uma vez por semana.

Em relação ao percurso profissional (ver anexo B), tanto a educadora como a auxiliar têm bastante experiência, sendo que a educadora exerce funções há 20 anos, tendo exercido funções de auxiliar educativa durante seis anos e a auxiliar exerce funções há 14 anos (Educadora cooperante, 2016/17). Ambas trabalharam na mesma instituição e, embora seja o primeiro ano que constituem uma equipa de sala, têm uma relação muito próxima e positiva o que é benéfico para o grupo, na medida em promovem um ambiente harmonioso e favorável às crianças. A organização da rotina diária, a tomada de decisões relativas ao grupo e programação das atividades são da responsabilidade da educadora, embora informe a auxiliar das suas intenções.

De acordo com a educadora cooperante, a sua prática rege-se por diversos modelos pedagógicos, uma vez que recorre a várias práticas como o currículo HighScope, o Movimento da Escola Moderna e Réggio Emília (Educadora cooperante, 2016/2017). Assim, e no seguimento dos princípios e valores definidos pela instituição, a educadora cooperante afirma que as suas intenções enquanto educadora são¹: (i) “ser verdadeira”, (ii) “trabalhar de forma democrática” (iii) “criar limites”, (iv) transmitir os valores do Evangelho e (v) promover o controlo emocional e o respeito pelo outro (Educadora cooperante, 2016, anexo C).

¹ A operacionalização destes valores encontra-se detalhada no ponto intenções da educadora cooperante, anexo A, p.77.

1.4. Caracterização do grupo de crianças

O grupo é constituído por 25 crianças, 14 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os 2 anos e 11 meses e os 3 anos e 9 meses (idades datadas a 31 outubro de 2016). A média de idades é 3 anos e 4 meses, embora duas crianças ainda não tenham completado os 3 anos (anexo D.)

Neste no grupo existem crianças com algumas especificidades, o Dui, “que não come sólidos e está a ser acompanhado para possível diagnóstico de perturbação do espetro do autismo” (nota de campo (NC) n.º1_4, 26 de set, 2016, Dui, anexo A, p.248) e o AntM que é “alérgico ao peixe e ao ovo (...) tem a pele utópica o que origina impossibilidade de contacto com outras substâncias como o porco e tudo o que contenha glúten” (NC n.º1_3, 26 de set., 2016, AntM, anexo A, p.248). A presença destas duas crianças na sala tem influenciado a minha prática, dado que o Dui requer muitas vezes a minha atenção², enquanto o AntM exige um maior cuidado na desinfeção das mãos, de modo a não lhe causar nenhuma reação alérgica.

Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa e apenas seis crianças não frequentaram o estabelecimento no ano anterior (Educadora cooperante, 2016/17): a Rit, a Lui e a Marg que se encontravam em casa e o AntG, o Din, a Lar que frequentavam outro estabelecimento. Uma vez que o início da PPS II coincidiu com o início do ano letivo, ainda é evidente a adaptação destas crianças ao contexto, sendo que das seis, apenas a Lar e a Lui estão já adaptadas, ao invés da Rit, da Marg, do AntG e do Din que choram muitas vezes para se separarem dos seus pais.

De acordo com a Educadora cooperante (conversa informal), uma das suas preocupações no início do ano letivo era o facto de o grupo ser formado por dois subgrupos oriundos de sala distintas o que poderia causar divisão no grande grupo. Porém tal não se verificou, uma vez que segundo a mesma há união no grupo, o que pode ser comprovado pelas minhas observações, na medida em que não consigo identificar quais as crianças oriundas de um grupo ou de outro. Além disso, nenhum deles era orientado pela educadora cooperante.

² Esta atenção incidida no Dui, deve-se primeiramente ao facto de ele próprio me procurar para resolver as suas necessidades, dado que precisa constantemente da aprovação do adulto e, também, à curiosidade de conhecer melhor as suas características. (excerto da reflexão semanal, 2ª semana 3 a 7 de out. de 2016, crianças, anexo A, p. 286)

Quanto ao desenvolvimento das crianças, este é um grupo bastante participativo e atento (Educadora cooperante, 2016/17). Verifica-se claramente que nem todas as crianças têm os mesmos interesses, dado que o Rod, o AntT, o AnM, o Dui adoram os jogos de chão; a Rit prefere os jogos de mesa; a Mad, a Sof e a Car gostam de ir para a área dos desenhos; o AntP, o Vice e a Mar preferem a área do faz de conta e o Dua gosta da caixa sensorial. Além destes, também há os que gostam de rodar por todas as áreas, como a Lar, a Isa, a Frana e aqueles que demonstram dificuldade em escolher uma área por iniciativa própria, como a Mat e o Vic. Apesar de se verificarem diversas preferências, a área do faz de conta e dos jogos de chão são as mais requisitadas pelas crianças, de um modo geral.

Em termos linguísticos verificam-se algumas discrepâncias no grupo, uma vez que há crianças que têm um discurso muito próximo do adulto e outras que praticamente não se compreende uma palavra. Por exemplo, o AntT, o AntM, a Isa, a Sof, a Car e o AntG apresentam um discurso muito próximo ao do adulto, produzindo frases como “Sim, só que é diferente” – AntM (NC n.º2_6, 3 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.275), “amanhã eu tava a usar esse avental” – AntG (NC n.º2_9, 4 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.276), embora se verifiquem trocas dos tempos verbais. O AntP, a Frana e o Rod também apresentam um discurso muito próximo do adulto, exprimindo-se e explicando-se com muita facilidade, embora não produzam todos os sons. A Em, a Mat, a Bra a Mad, a Rit falam na 3ª pessoa, como por exemplo “a Mat quer o outro” – Mat (NC n.º2_10, 4 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.276) . Já a Rit, a Mart, o Vic, o Dui produzem diversas vezes palavras isoladas com valor holofrástico e com desvios linguísticos – “por exemplo a Mart que escolheu a pergunta “as abóboras são todas redondas” disse “eondas” (reflexão diária, 4 de nov., 2016, crianças, Anexo A, p. 364). Há ainda uma criança que se destaca pela positiva, a Car que já escreve o seu nome e realiza garatujas.

Salienta-se ainda que embora a maioria das crianças apresentasse um discurso próximo ao do adulto, falavam pouco ou não exprimiam as suas ideias, o que condicionava a comunicação entre elas e adultos e, conseqüentemente, dificultavam a exposição de curiosidades e vontades por parte das crianças. Assim, embora fossem interessadas e muito participativas, manifestavam pouco a sua curiosidade, questionando muito pouco.

Considero que o conhecimento destas características do grupo é fundamental para realizar uma intervenção de qualidade. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes

(2008) “é de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interação dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (p. 14), de modo a promover desenvolvimento neste domínio.

Em relação à autonomia, o grupo apresenta bom nível de autonomia (Educadora cooperante, 2016/17). Todas as crianças adquiriram o controlo dos esfíncteres, à exceção do Dui e da Em que usam fralda na sesta: “a Em que teve um irmão recentemente e regrediu um pouco e o Dui que se encontra em treino do controlo dos esfíncteres durante o repouso” (NC n.º1_13, 26 de set., 2016, Sala de atividades, anexo A, p.250). Nos momentos de higiene todas são autónomas, desde a lavagem das mãos como nas idas à sanita, embora algumas necessitem de ajuda nestes momentos. A autonomia das crianças também se verifica quando estão nas diferentes áreas, uma vez que são capazes de brincar e utilizar os objetos sem a intervenção do adulto³, necessitando apenas de ajuda para vestir as roupas na área do faz de conta ou as batas na área da pintura ou da água. Nos momentos de refeição, tendo em consideração a sua idade, são autónomos na utilização dos talheres (faca e garfo) para comer e do copo para beber água, embora necessitem de apoio para juntar a comida, principalmente no final da refeição. Do grupo, apenas o Dui necessita de um algum apoio pois está a começar a comer sozinho com a colher.

Uma vez que as crianças deste grupo têm 3 anos, todas fazem a sesta. Nestes momentos também são autónomas, encaminhando-se sozinhas para a sua cama, tirando os sapatos, deitando-se e adormecendo sozinhas. Nestas horas o apoio do adulto é apenas necessário para ajudá-las a taparem-se com o lençol e cobertor.

Considerando a observação realizada e de acordo com a Educadora cooperante (2016/17) o grupo revela ser tranquilo e atento nas atividades, embora algumas crianças necessitem do acompanhamento do adulto para se manterem focadas, conhecem as regras e regem-se por elas, apesar de nem sempre as cumprirem e “conhecem os materiais e o local da sua arrumação. Apreciam realizar “tarefas que contribuem para o

³ Nesta área [aguarelas] estavam o AntG, a Em, o Dul, o Vic e o Frano. À medida que iam terminando, cada um pegava no seu desenho e ia colocar no móvel a secar. No entanto, como não sabia da existência desta prática, quando o AntG terminou e pegou no desenho, questionei-o para onde ia com a folha, ao que ele me respondeu que ia por a secar. Foi muito interessante, porque ele percebeu que eu não sabia como se procedia quando se terminava um desenho e explicou-me claramente o que ia fazer. (NCn.º1_24, 27 de setembro, 2016, sala de atividades).

bem comum do grupo e bom funcionamento da sala, sentindo a responsabilização como algo positivo” (p.9). Ainda assim, algumas crianças originam alguns conflitos com adultos ou entre pares como se observa nas notas seguintes:

Pedi-lhe [à Em] que se encostasse tal como tinha sido pedido pela educadora cooperante ao que esta me respondeu “não” e continuou a brincar. Repeti diversas vezes o pedido, sendo a sua resposta sempre “não”. Peguei nela e sentei-a junto dos colegas, mas também não resultou, pois arrastava-se pelo chão. (NC n.º2_12, 4 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.276)

Durante a história o Dui tentou morder a Sof. Ele tentava mexer-lhe no braço e ela afastava-o. De repente o Dui abre a boca e tenta apanhar-lhe o braço. Ela tentava tirar o braço, mas ele movimentando a boca como se fosse morder, continuava a tentar. (excerto da NC n.º7_2, 9 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.368).

Em relação às amizades existentes, ou seja, aos laços afetivos entre crianças caracterizados pela preferência e prazer recíproco e a capacidade de se envolverem em interações (Ladd & Coleman, 2002), estas são claramente observáveis, verificando-se cumplicidade entre pares específicos, embora se vá revelando uma cada vez maior noção de grupo por parte das crianças (Educadora cooperante, 2016/17). Por exemplo, verificam-se relações muito fortes entre o Rod, o AntT, e o AntM; o Vic e o AntM; a Mar, o Vice e a Mad; a Isa e a Sof; a Lar e a Em, embora a Lar se esteja a aproximar muito da Lui. Além destas, existem ainda relações familiares na sala que condicionam o desenvolvimento do dia, por exemplo a Marg é prima da Car, pelo que está muito dependente dela, como pode ser observado seguinte nota de campo:

A educadora pediu que as crianças escolhessem um par para dar a mão no caminho até ao refeitório. Rapidamente a Marg começou a chamar a Car, mas a Car já estava de mão dada a outra menina. A Marg tentou que Car largasse a mão e lhe desse a ela, mas a Car não quis. Como a Marg já estava a ficar aflita, intervimos e pedi que desse a mão a outra colega (NC n.º1_38, 29 de set., 2016, sala de atividades, anexo A, p.256)

Estas relações também se verificam na escolha das áreas⁴, nas brincadeiras na sala de atividades e no recreio, uma vez que habitualmente as crianças brincam com os pares que mais gostam, embora se tente alargar as amizades, de modo a unificar mais o grupo e dado que são esses mesmos pares que entram em conflito com mais facilidade. Apesar de existirem alguns conflitos, as interações entre pares são positivas, sendo que quase todas as crianças brincam com os seus colegas. Contudo, algumas preferem brincar sozinhas. Por exemplo, a Rit está habitualmente a brincar sozinha, a Car ou está com a sua prima ou está sozinha e o Dui, que apesar de querer ter sempre alguém por perto, brinca sozinho. As interações com os adultos também são positivas, o grupo aceita facilmente as suas indicações e permitiu que me aproximasse muito facilmente dele.

Ao nível da matemática, embora ainda não seja uma área muito explorada na sala, algumas crianças⁵ (AntT, Dui, Em, Frana, Frano) revelam saber a sequência de números até 10. Além disso, executam (o Frano, a Frana, a Mat, o AntM, o AntT, o Rod e a Em) contagens, embora não dominem o conceito de cardinalidade, como se verifica nas seguintes notas de campo: “Elsa – Muito bem Mat. E quantas canetas são? Mat – Uma, duas. Elsa – Sim, mas quantas são? Mat – Uma, duas. Elsa- Ok, já contaste as canetas. E sabes dizer-me quantas canetas tens na mão? Mat – Uma, duas” (NC n. °5_10, 25 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.332) e “Elsa –. E quantas peças são? Frano – 1,2,3,4,5,6,7. Elsa – Sim, mas quantas são? Frano – 1,2,3,4,5,6,7”. (NC n. °5_11, 25 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.332).

Em suma, face à caracterização apresentada, aponta-se como pontos positivos as relações positivas entre pares e com os adultos, a autonomia do grupo nas atividades básicas como alimentação, higiene e repouso e o gosto e vontade de participar nas propostas do adulto. Já os pontos que carecem de atenção evidenciam-se na participação, concentração e partilha da vez nos momentos de grande grupo, na exposição e partilha das suas curiosidades e no desenvolvimento da linguagem oral.

⁴Durante a escolha das áreas, o AntM e o AnT foram para o faz de conta e, por essa razão, o Rod também queria ir, mas já não existia lugar. . . . Só quando existiu um lugar vago no faz de conta é que o Rod se levantou da cadeira e foi para essa área. Este comportamento evidenciou que o Rod respeitou o que não podia estar naquela área por não haver vagas, no entanto, não teve qualquer interesse noutra área por não estarem os seus amigos. (NCn.°1_47, 30 de setembro, 2016, sala de atividades).

⁵ Sem dados para todas as crianças.

1.5. Caracterização das famílias

Tendo em consideração a importância e a influência das famílias no desenvolvimento da criança, é relevante conhecer as suas características (anexo E). Como característica comum, evidencia-se que todas as crianças vivem com os seus pais, sendo na maioria famílias nucleares (apenas duas são monoparentais femininas).

No que concerne à nacionalidade dos pais das crianças, impera a homogeneidade, na medida em que todos são portugueses, pelo que não se evidenciam diferenças culturais no grupo. Já quanto à idade das mães e dos pais é de destacar que existe uma variabilidade, sendo maior nos pais (25-64 anos) do que nas mães (22-47).

Em relação às categorias profissionais e aos níveis de escolaridade das famílias salienta-se que tanto as mães como os pais apresentam níveis altos, dado que em 25 famílias, apenas quatro apresentam níveis abaixo do ensino superior, não se verificando discrepâncias entre as mães ou pais. Em relação às categorias profissionais, apenas duas mães se encontram desempregadas, embora tenham habilitações académicas muito distintas (licenciatura e 6º anos) e somente um pai se encontra desempregado.

A relação entre a equipa educativa e as famílias é positiva, sendo que há uma relação muito próxima da educadora com a maior parte das famílias, mesmo sendo educadora do grupo pela primeira vez. Esta proximidade e relação de confiança, deve-se ao facto de a educadora cooperante ter sido educadora dos irmãos de muitas das crianças do grupo (reflexão diária, 21 de outubro, 2016, equipa, anexo A) e do facto de 19 crianças do grupo já frequentarem o estabelecimento desde os anos anteriores, sendo que seis destas 19 iniciaram o seu 4º ano na instituição. Para além desta relação de confiança entre equipa e famílias, também se observa o contributo das famílias para a sala, visto que é comum levarem materiais ou alimentos por iniciativa própria⁶.

1.6. Ambiente educativo: Espaço, tempo e materiais

Na opinião de Portugal (2012) é importante compreender que o ambiente educativo, é um “elemento promotor de aprendizagens”, importando considerar “nesse

⁶ “O AntG trouxe um saco cheio de objetos para a sala” (excerto da NC n.º6_15, 4 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.356); “O Ant levou legumes feitos em tricô para a sala”(excerto da NC n.º3_20, 13 de out, 2016, sala de atividades, anexo A, p.296); “o Din levou para a sala o seu aquário com peixes. Este aquário ficará na sala durante o ano letivo, indo para casa aos fins de semana” (excerto NC n.º4_1, 18 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.307).

processo, a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos” (p. 594). Especificando um pouco mais o ambiente educativo pode ser definido como um conjunto indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que nele convivem e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada (Zabalza, 1998a). Atendendo à importância do ambiente educativo na promoção de aprendizagens, procedeu-se à análise das características do ambiente educativo com recurso ao instrumento ECERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 1998), uma vez que é com base neste instrumento que a instituição avalia o ambiente educativo (Educadora cooperante, 2016 – anexo C).

No que diz respeito ao espaço e equipamentos, segundo os parâmetros definidos na ECERS-R (Harms et al., 1998), a sua adequação ao grupo é boa, dado que o espaço interior é amplo, sendo que o mobiliário e os equipamentos existentes encontram-se maioritariamente encostados às paredes ou tem a função de divisor de áreas, o que permite às crianças movimentarem-se livremente pelo espaço. Em cada um dos espaços estão diferentes materiais, organizados por uso semelhante, originando, assim, áreas de interesse (anexo F). Todos os materiais existentes nas áreas encontram-se em bom estado, havendo o cuidado de serem substituídos sempre que necessário. Além disso, têm verificado um aumento dos materiais, uma vez que é comum as crianças doarem materiais para a sala, incentivando-se assim o sentido de partilha, e juntarem-nos aos já existentes, como se verifica na seguinte nota de campo: “o Vice trouxe máscaras e pequenos bonecos e o AntP trouxe dinossauros e um jogo de íman (...) na reunião da manhã a educadora mostrou esses brinquedos e tanto o AntP como o Vice foram arrumar o que trouxeram” (NC n.º2_18, 7 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.279).

Em todas as áreas o mobiliário e todos os materiais são adequados ao tamanho das crianças, que associados à sua organização possibilita a existência de diferentes atividades em simultâneo e permite uma supervisão quase total por parte dos adultos (à exceção da zona da torneira), criando-se assim, oportunidade para as crianças brincarem autónoma e livremente num clima de segurança tão essencial ao desenvolvimento da autonomia (Zabalza, 1998b).

Mas o espaço educativo não se cinge à sala de atividades, estendendo-se por todo o corredor da instituição. Esta extensão é verificada tanto pela existência de áreas de interesse no corredor como a mesa de luz, como pela exposição dos trabalhos desenvolvidos nas paredes dos mesmos. De acordo com Zabalza (1998b), todos os espaços (sala, corredores, WCs, entre outros) “devem constituir para a criança, um novo

microcosmos que deve ser experimentado na sua totalidade” (p. 128), pelo que considero que este espaço está a ser bem aproveitado. O facto de a área com a mesa de luz estar no exterior da sala impede que o educador supervisione constantemente o que está a ocorrer nesse local. Contudo, tendo em conta que todos os materiais são seguros para as crianças, não considero relevante essa ausência de supervisão, sendo que deste modo está a promover-se a autonomia, na medida em que têm de ser responsáveis pelo que elaboram nesse espaço.

Relativamente à exposição de materiais o corredor é também um espaço privilegiado, uma vez que está coberto de panos que permitem expor diversos trabalhos das crianças em simultâneo. Importa referir que no corredor os materiais são maioritariamente expostos ao nível da criança, embora num dos lados sejam afixados um pouco acima. Contudo, verificou-se que mesmo acima, as crianças observam o que lá está. Tendo em conta que a exposição do projeto “Para que servem as abóboras?” (anexo G), realizada no corredor, foi apontada pelos pais como o meio privilegiado de acompanhamento do projeto (reflexão semanal 5 a 9 dez., 2016, crianças, anexo A, p.470) e que as crianças observam e comentam o que aí está exposto, afirmo mais uma vez que este espaço está a ser muito bem aproveitado. Todos os materiais expostos visam divulgar o trabalho desenvolvido em sala, sendo alterados de acordo com os interesses das crianças e dos adultos. Assim, estes espaços, evidenciam as atividades desenvolvidas, revelando as etapas do processo e o enfoque educacional, contribuindo para o aconchego do espaço (Gandini, 1999).

No que concerne às rotinas, salienta-se que em todos os momentos se evidencia uma relação indissociável entre o cuidar e o educar. Todos os momentos do dia constituem excelentes oportunidades para promover a autonomia e a relação entre pares e adultos-crianças. Nos momentos de refeição os adultos aproveitam esse tempo para incentivar a autonomia das crianças, na medida em que cada uma arruma toda a sua loiça e é responsável por ir buscar o segundo prato e ainda de se servir sozinha de salada ou legumes. O mesmo acontece no repouso, em que cada criança tem a sua cama feita e é responsável por ir buscar o seu brinquedo. O momento de repouso é acompanhado de música calma, de modo a contribuir para que as crianças relaxem. À medida que as crianças acordam permanecem na cama até à hora do acordar. Tanto nas refeições como nos momentos de repouso ou higiene, as crianças são supervisionadas e auxiliadas pelo adulto sempre que necessitem.

A rotina segue uma estrutura bastante flexível, embora contemple momentos muito concretos como as reuniões da manhã e da tarde, as sessões das expressões artísticas, educação física e inglês e a hora do conto, proposta por mim no decorrer da PPS (ver o plano semanal-anexo H). Esta flexibilidade na rotina permite que os momentos ocorram com naturalidade e tranquilidade e acompanhem o ritmo das crianças, sendo este um aspeto destacado por Post e Hohmann (2011) na organização da rotina.

Salienta-se ainda que durante o dia são privilegiados momentos de exploração livre, dado que, à exceção das sessões de dança, música e educação física, poucas são as ocorrências de atividades dirigidas pelo educador, o que vai ao encontro de Siraj-Blatchford et al. (2003) quando afirma que é importante “haver um equilíbrio entre as atividades da iniciativa do educador e as de iniciativa da criança” (mencionado por Folque, 2014, p.90). Todavia, de acordo com a educadora, a relevância dada a estes momentos e à ausência de atividades dirigidas pelo adulto deve-se ao facto de durante este primeiro período, querer conhecer bem as características individuais e grupais de todas as crianças (Educadora cooperante, 2016 – anexo C).

As rotinas também foram alteradas, com a introdução, separadamente, do quadro das tarefas e das atividades, preenchidos durante a reunião da manhã, e das presenças, preenchido durante o dia, os quais contribuíram para a organização do grupo, uma vez que através destes logo de manhã fica definido quem executa o que, e para onde vão brincar, documentando-se assim, a vida do grupo (Folque, 2014). Além da organização do grupo, estes instrumentos constituem excelentes formas de promover a interação entre pares, o desenvolvimento da linguagem oral e a leitura de tabelas de dupla entrada, na medida em que têm de colocar a sua fotografia no local adequado.

Face às características e às alterações quer no espaço quer na rotina, considero que está a ser desenvolvido um bom trabalho, no sentido de se adaptar o ambiente educativo aos atores que nele permanecem.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções para a ação

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são processos evolutivos que decorrem ao longo do tempo. Como tal, o educador deve orientar a sua ação de acordo com a sua formação pessoal e profissional e com base naquilo que pensa e sabe sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Com base na caracterização do grupo e do ambiente educativo e nas intenções da educadora cooperante anteriormente apresentadas, foram delineadas intenções gerais que orientaram toda a minha prática e que me definem enquanto profissional. Estas distribuíram-se pelos três grupos da comunidade educativa: equipa, famílias e crianças.

Não obstante, antes de apresentar as minhas intenções, importa salientar que as mesmas foram conversadas em equipa, bem como a forma de as colocar em prática, de modo a informar todos os elementos sobre o trabalho a ser desenvolvido. Esta partilha de informações, materializada através da realização de reuniões com a educadora cooperante, tornou possível discutir as intenções e incluir toda a equipa no meu trabalho, permitindo, que todos se sentissem participativos e pertencentes a uma “comunidade educacional participada” (Bondioli & Mantovani, 1998, p. 106).

Relativamente às crianças, as intenções que nortearam a minha prática tiveram como base dois princípios: a **afetividade** e a **disciplina**. É fundamental que a afetividade seja a base de qualquer relação educador-criança, uma vez que considero que só com afeto é possível estabelecer uma relação de proximidade com a criança. Além disso, quando esta relação está estabelecida, as probabilidades de que as experiências desenvolvidas tenham um impacto positivo no desenvolvimento da identidade da criança são maiores (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). A par deste princípio está a disciplina, uma vez que a disciplina “faz parte da sua tarefa [da criança] de aprender acerca de si própria” (Brazelton, 2007, p. 293), sendo por isso essencial que as crianças tenham regras e respeitem os outros, de modo a que as ações que executam contribuam para o seu desenvolvimento e atuem num ambiente harmonioso.

Neste sentido, as minhas primeiras intenções para com as crianças foram: **estabelecer e manter uma relação de proximidade, afeto e segurança e estar sensível às suas necessidades**, pelo que mantive uma atitude disponível, atenta e tranquila durante todo o período de intervenção. Além disso, considerei essencial

satisfazer as características e as “necessidades físicas”, “de afeto”, “de segurança”, “de reconhecimento e afirmação”, “de se sentir competente e de significados e de valores”, pois se estas necessidades forem correspondidas, “estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012a, p.5). Consequentemente, foi necessário estar sempre extremamente atenta, manter uma postura observadora e verbalizar tudo o que se estava a passar ou iria ocorrer. Esta verbalização fez parte de todos os momentos, incluindo os de repouso, higiene, alimentação ou brincadeira.

Depois de estabelecida uma relação de proximidade e afeto, foi necessário atentar às características do grupo e intenções da equipa educativa, de modo a adequar a minha prática às mesmas. Como evidenciado na caracterização das crianças, verificava-se alguma dificuldade na participação, concentração e partilha da vez nos momentos de grande grupo, pelo que, reconhecendo a importância do educador na gestão da capacidade de atenção das próprias crianças (Sim-Sim et al., 2008) considerou-se ser importante formular uma intenção que atuasse nessa situação. Assim, defini também como intenção para a ação **promover o aumento da capacidade de concentração e escuta nos momentos de grande grupo**. Para tal, foram necessárias algumas alterações à rotina, uma vez que as dificuldades evidenciadas pelas crianças poderiam dever-se, em parte, ao tempo em que estavam reunidas nestes momentos, visto que apenas se juntavam duas vezes ao dia (reunião da manhã e da tarde) durante períodos de tempo um pouco longos, como se ilustra na nota seguinte:

Há ainda a destacar a reunião da manhã, uma vez que ao cantar a canção do “bom dia”, apresentar o que o AntG tinha trazido, explicar o incidente do Frano, fazer o plano do dia e ainda receber as crianças que iam chegando, originou uma reunião com uma duração de quase uma hora, o que poderá ter sido a causa da distração da maioria do grupo (excerto reflexão diária, 6 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.281).

De acordo com Sim-Sim et al. (2008) a capacidade de escuta “implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (p.37), sendo fundamental promover diferentes momentos focados em diferentes objetivos com tempos mais reduzidos de modo a estimular esta capacidade. A par da organização dos diferentes momentos está a atitude do educador, pois deve servir de modelo às crianças, numa atitude atenta e

disponível para escutá-las. Ora, se a reunião da tarde englobava a hora do conto e a avaliação do dia, de modo a originar momentos mais produtivos e a fomentar a participação de todo o grupo, era essencial organizar um momento do dia destinado apenas à hora do conto e outro apenas à avaliação do dia. Assim, sugeri à educadora cooperante a alteração da hora do conto para depois da sesta, tendo esta proposta sido aceite. Esta sugestão permitiu que o grupo se reunisse em grande grupo mais do que duas vezes ao dia e “realizasse atividades de compreensão oral, ...[e] que a reunião da tarde fosse focada na avaliação do dia e na partilha de opiniões e recados” (excerto reflexão diária, 6 de out., 2016, equipa, anexo A, p.282).

Apesar da organização de momentos em grande grupo mais curtos e frequentes ao longo do dia, a participação das crianças nos diferentes momentos do dia continuava a ser uma preocupação, uma vez que intervinham e participavam muito pouco, evidenciando muito pouca curiosidade. Esta falta de curiosidade e exposição das suas opiniões poderia, também poderá estar associada ao modo como as questões/conversas eram habitualmente colocadas às crianças, na medida em que podiam não lhes dar espaço ou abertura para inquirirem. Como referem Malavasi e Zaccatelli (2013) a forma como se questiona as crianças é bastante importante, na medida em que “colocar-se perguntas e interrogações que mantêm aberto o espaço de reflexão e de pesquisa pode ser considerado um método de aprofundamento real e estritamente relacionado com a intervenção e a exploração (no sentido mais amplo possível) das crianças” (p. 16).

Assim, considerou-se imprescindível reformular as questões colocadas às crianças, dando-lhes espaço para pensarem em possíveis soluções e **favorecer o desenvolvimento da capacidade de exposição oral e de questionamento/partilha das suas curiosidades ou vontades**, atuando como um guia da aprendizagem, “buscando as idéias dos indivíduos para usá-las na formulação da ação do grupo (Gandini, 1999, p. 162). Especificando, entendeu-se importante promover momentos para as crianças se tornarem mais curiosas, pois como afirma Zabalza (1992), as crianças entre os 2 e os 6 anos são caracterizadas pelo seu espírito de curiosidade, destinando-se ao educador o papel de estimulador desse espírito e conseqüente orientador do mesmo em aprendizagens.

Como tal, foi necessário **atentar e valorizar as iniciativas das crianças, e organizar desafios referentes às diferentes áreas de conteúdo**. A organização destes desafios incidiu sobretudo aquando da realização do projeto “Para que servem

as abóboras?” (Anexo G), tendo este provocado um impacto muito positivo no grupo. Isto porque, por um lado, deu-se início às atividades orientadas pelos adultos, embora todas fossem ao encontro dos interesses das crianças. Por outro lado, possibilitou o contacto com a Metodologia de Trabalho por Projeto, que lhes permite responder às suas dúvidas e curiosidades, contribuindo assim para fomentar a exposição das suas curiosidades e vontades, dado que, segundo Katz e Chard (2009), esta metodologia não promove apenas a aquisição de conhecimentos relativos ao tópico do projeto, como também fornece contextos para outros tipos de aprendizagem.

Subjacente a esta metodologia e à importância das interações entre pares, defini como última intenção **promover interações cooperativas entre pares**, caracterizando-se estas “por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, citados por Arezes & Colaço, 2014, p.115), tornando-se assim mais exigentes para elas. Para a colocar em prática foi necessário estar atenta às iniciativas das crianças, aos pedidos de ajuda feitos por elas e às situações em que poderiam ser ajudados pelos pares. Face às dificuldades verificadas durante a PPS, nas interações entre uma criança e os seus pares, as intenções, bem como a forma de as por em práticas serão explicitadas mais detalhadamente no capítulo referente à “Investigação – Contributo das Histórias Sociais® na promoção de interações positivas”.

No que concerne à equipa, a minha principal intenção foi **estabelecer uma relação de parceria e de colaboração**, na medida em que todos se devem sentir integrados no processo participativo e administrativo (Bondioli & Mantovani, 1998). A colaboração, de acordo com Lino (1998), é o elemento que, de facto, marca a diferença no processo educativo. Por isso, de modo a colocar em prática esta intenção e com o intuito de melhorar o clima do ambiente educativo e de partilhar informações com toda a equipa de sala sobre as minhas intenções, bem como de ideias e sugestões, toda a minha prática se pautou pelo apoio à equipa em todos os momentos da rotina. Saliante-se, contudo, o facto de apenas me reunir com a educadora cooperante, uma vez que por questões de organização da instituição, não existia um tempo disponível para que a equipa de sala se pudesse reunir. Esta circunstância dificultou, assim, a integração da auxiliar educativa nas decisões tomadas (reflexão semanal, 3 a 7 de out., 2016, Equipa, anexo A, p.288). Todavia, depois da reunião com a educadora cooperante partilhava todas as informações com a auxiliar, com o intuito de a envolver na prática educativa da sala. Deste modo, para além de estabelecer uma relação colaborativa com toda a

equipa, aumentava o envolvimento da auxiliar educativa nas decisões tomadas. Considero, assim que para se proporcionar um bom ambiente educativo, é imprescindível que todos se respeitem, colaborem, partilhem ideias e intenções, sendo que como afirma Spaggiari (1998, referido por Lino, 1998) “o importante é que cada um veja o outro como uma fonte de informação e recurso” (p.100). Assim, para o alcance desta intenção foi necessário adequar a minha prática à prática desenvolvida pela equipa educativa, agindo em conformidade com a mesma. Tendo em consideração que a equipa de sala conta com a colaboração de professores das áreas específicas, era fundamental estender esta intenção também às sessões dinamizadas por esses docentes. Como tal, de modo a operacionalizar a intenção descrita foi essencial envolver-me nas suas sessões, seguindo as suas indicações e auxiliando o grupo no cumprimento das mesmas.

Depois de explicada a intenção para a equipa e, tendo em consideração a importância das famílias no desenvolvimento e bem-estar das crianças, importa explicitar as minhas intenções para com as famílias.

A relação das famílias das crianças com a equipa de sala é positiva, uma vez que os pais participam no que é pedido pela educadora cooperante (ao nível da sala ou da instituição), mas também por sua iniciativa, contribuindo com materiais, brinquedos e doces, como explicitado anteriormente. Contudo, o contacto entre famílias e equipa é maioritariamente feito por escrito, através de e-mail, do caderno da comunicação ou de recados em papel (educadora cooperante, 2016, anexo C), pelo que considere importante definir como minhas intenções **estabelecer uma relação de partilha e contribuir para o envolvimento dos pais nas atividades da sala**. De modo a operacionalizar estas intenções, foi necessário partilhar todo o trabalho desenvolvido na sala de atividades, através da exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, bem como de fotografias e informações que espelhassem esse trabalho. Além disso, foi igualmente preciso pedir a colaboração das famílias, abrindo-lhes espaço para que aos poucos se fossem envolvendo cada vez mais na dinâmica da sala, uma vez que, quando as famílias compreendem a natureza complexa do trabalho do educador e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir, tendem a relacionar-se melhor com os educadores (Portugal, 2003). Porém, antes de contribuir para o seu envolvimento, é essencial **contactar com as famílias, estabelecendo uma relação de confiança**, na medida em que só depois de as conhecer ou conhecer o trabalho que estava a desenvolver, as podia integrar nas atividades. Assim, para concretizar esta intenção, foi

importante receber/entregar as crianças nos momentos de acolhimento/despida demonstrando-lhes amabilidade e respeito pelos seus valores e convicções.

2.2. Avaliação da ação

De acordo com Parente (2014) “a avaliação é uma componente central em qualquer etapa educativa” (p.169). Como tal, faz todo o sentido avaliar e refletir sobre a minha prestação, bem como o impacto que este período teve no grupo de crianças. Para isso, é essencial avaliar o cumprimento das intenções anteriormente apresentadas.

Atentando a todas as reflexões semanais realizadas aquando o período de intervenção, foi notória uma clara evolução nas relações com os diferentes atores educativos (crianças, equipa e famílias), bem como no desenvolvimento da minha prática. Para esta evolução ter sido conseguida, as reflexões diárias e semanais sobre tudo o que fazia e principalmente as notas de campo, foram essenciais, na medida em que o saber de qualquer educadora é construído no dia-a-dia, a partir da reflexão constante da prática (Vasconcelos, 1993, citado por Sarmiento, 2002). Nestes registos, para além de refletir sobre a minha prestação enquanto futura educadora, refletia sobre o comportamento das crianças, equipa e famílias em resposta ao trabalho por mim desenvolvido, analisando a sua evolução durante o período de PPS e, atentando aos pontos menos positivos com o intuito de os melhorar. Este comportamento permitiu que fosse realizando uma intervenção com qualidade, concretizando todas as minhas intenções delineadas e construindo a minha identidade profissional. Importa ainda referir que para além dos registos sobre a minha prática e sobre o comportamento dos diferentes atores educativos (crianças, equipa e famílias), foi ainda elaborado um portefólio de uma criança (anexo I), tendo sido possível olhar detalhadamente para o desenvolvimento de uma criança e para a sua evolução em termos comportamentais.

Relativamente às intenções definidas para as crianças, ao fim da primeira semana já tinha começado a estabelecer algumas relações afetivas, embora apenas com algumas crianças, uma vez que o grupo era muito grande e tinha tido diversas atividades durante essa semana (ver reflexão semanal 26 a 30 de set., anexo A, p.267). Porém devido ao espaço, cuidado e atenção que lhes dediquei, a pouco e pouco fui conquistando e ganhando a confiança de cada criança, o que me permite afirmar que alcancei as intenções “estabelecer e manter uma relação de proximidade, afeto e segurança” e “estar sensível às necessidades das crianças”. Como estas intenções

devem estar na base de qualquer prática educativa, durante todo o período de intervenção mantive uma atitude disponível, atenta e tranquila em todos os momentos (atividades na sala, recreio, higiene, repouso, brincadeiras, etc.) de modo a manter e a fortalecer a relação estabelecida, o que foi igualmente bem conseguido.

Pretendi ainda “promover o aumento da concentração e escuta nos momentos de grande grupo” através da separação da hora do conto da avaliação do dia. Esta separação foi muito bem conseguida, na medida em que ao contemplar um objetivo concreto (ou ouvir uma história ou avaliar o dia) abria caminhos para fomentar outras competências como a consciencialização de como tinha sido o dia e a interpretação das histórias, como se ilustra na nota de campo: “contei pela primeira vez a história a seguir à sesta. (...) como as crianças ainda estavam atentas e aquele momento era apenas dedicado à história, coloquei-lhes algumas questões de compreensão da história” (excerto reflexão diária, 10 de out., 2016, crianças, anexo A, p.299)

Para concretizar esta intenção, recorri ainda às canções como estratégia para cativar o grupo, quer com canções para os cativar momentaneamente (e.g. “ora deixa-me cá ver, quem é lindo a valer”) quer para introduzir diferentes momentos como as histórias e dar comida ao peixe⁷. Para além destes momentos, cantava muitas vezes a canção “eu tenho um amigo” com os nomes das crianças, sendo que no momento em que dizia o nome dessa criança, fazia-lhe um carinho ou havia alguma interação com um par o que contribuía para que as crianças se mantivessem atentas e concentradas esperando a sua vez. Assim, considero que a intenção foi alcançada, na medida em que aos poucos o grupo foi melhorando o seu comportamento.

As melhorias evidenciadas no comportamento das crianças nos momentos em grande grupo, incidiram não só na capacidade de concentração e escuta, como também na exposição oral das suas ideias e partilha das suas opiniões. Isto poderá dever-se à disponibilidade para as escutar que lhes transmitia, bem como ao incentivo constante para que utilizassem a linguagem oral para explicar o que desejavam. Além disso, quando uma criança levava um livro para a sala e queria que este fosse lido na hora do conto, pedia-lhe que me ajudasse nessa ação. Esta atitude estimulava o

⁷ Durante a reunião da tarde, era necessário dar comida ao peixe. Como tinha de ir buscar a comida, de modo a manter o grupo tranquilo no seu lugar cantei a canção “peixinho vermelho, na água a nadar. Olha a Lui, olha a Lui que te vem alimentar”. A Lui sorriu dei comida ao peixe, tendo o resto do grupo ficado atento a ouvir-me. (NC n. 07_15, 10 de nov, 2016, sala de atividades, anexo A, p372).

desenvolvimento da linguagem oral, fomentava a exposição perante o grupo e incentivava os colegas a querer participar também, contribuindo desta forma para o alcance da intenção “favorecer o desenvolvimento da capacidade de exposição oral”. Ainda sobre a operacionalização desta intenção, importa referir que, de forma gradual, fui inculcando no grupo a apropriação do funcionamento do quadro das tarefas, usando-o como motor de interação entre pares, de exposição oral e de responsabilização do seu papel enquanto ator social na sala. Isto porque, escolhia os chefes do dia e estes tinham de retirar o cartão do colega responsável por uma tarefa, ir ao encontro desse colega, questionar se este queria executá-la e entregar-lhe o cartão, ficando cada um responsável pelo seu papel. No fim da PPS, fui pedindo a colaboração dos chefes do dia na avaliação do plano do dia, incentivando-os a conversar com o grande grupo e consequentemente, pintar o círculo de acordo com a avaliação feita.

Considerando que no início da PPS as crianças partilhavam muito pouco as suas opiniões ou vontades, demonstrando apenas vontade em realizar as tarefas e no fim da PSS, algumas delas pediam para ir realizar atividades, dando ideias de como as concretizar e verbalizando as suas ações e descobertas, considero que a intenção “favorecer o questionamento/partilha de curiosidades ou vontades” também foi bem conseguida, embora seja inquestionável a necessidade de se continuar a sua promoção. Relacionado com estas intenções está a intenção “atentar e valorizar as iniciativas das crianças”, tendo esta sido igualmente conseguida quer em situações indiferenciadas, nomeadamente “a Fra esteve desenhar círculos no papel e depois de o fazer, fingiu cortar os círculos com os seus dedos. Ao observá-la perguntei-lhe se queria uma tesoura e ela respondeu que sim.” (NCnº.14_8,10 de jan.,2016,sala de atividades, anexoAp.513), como na execução do projeto “Para que servem as abóboras?”(anexoC).

Analisando o impacto da realização deste projeto na minha PPS, entendo que este teve um impacto muito positivo, uma vez que através dele foi possível operacionalizar os interesses do grupo em novas experiências. Destaco as relativas às artes visuais, como a elaboração de abóboras em três dimensões com pasta de papel ou com a representação do interior das abóboras em duas dimensões; à matemática com a contagens, organização de sementes em grupos segundo um critério ou formação de sequências. Este projeto permitiu ainda o alcance da intenção “organizar desafios referentes às diferentes áreas de conteúdo”. De modo a não interferir com a rotina habitual da sala, para concretizar estes momentos foi necessário organizar a sala de atividades criando uma nova área: a área do projeto ou desafio (anexo J).

Em todos os momentos da minha prática procurei promover ainda interações cooperativas entre pares⁸, como se ilustra no exemplo:

À tarde, passei pela área dos livros onde estava a Mar, o AntT e o AntM a ver os livros e a Mar pediu-me para ler-lhe um livro. Nesse momento o AntT disse “eu ia ler este” (indicando outro livro). (...) perguntei ao AntT se não queria ler a história que a Mar tinha pedido. Respondeu-me, “mas eu não sei ler” ao que lhe respondi que não precisava de ler as letras, que podia ler as imagens à colega. (...) O AntT ia contando enquanto a Mar o ouvia atentamente. (NC nº.14_12, 11 de jan., 2016, sala de atividades, anexo A, p.513).

Importa referir que a concretização das minhas intenções resultou da abertura da educadora cooperante às minhas propostas. Penso que o facto de partilhar e fundamentar todas as minhas intenções e ideias para com o grupo, famílias ou de ajustes à rotina⁹ contribuiu para esta atitude da educadora. Ao fazer estas propostas, fui estabelecendo “uma relação de parceria e de colaboração”, embora este trabalho não se resume apenas às minhas partilhas, mas também à gestão do grupo. Como tal, durante a PPS fui agindo em conformidade com o trabalho da educadora, seguindo as suas estratégias para cativar o grupo ou para o repreender, quando necessário.

No que concerne às famílias, todas as intenções foram alcançadas. A mais difícil de alcançar foi “contactar com as famílias, estabelecendo uma relação de confiança”, devido à preferência do contacto por e-mail entre as famílias e ao facto de várias crianças saírem do estabelecimento acompanhadas pelas suas empregadas. Contudo, as famílias com as quais tive oportunidade de estabelecer esta relação, considero que a relação tenha sido muito boa, uma vez que partilhavam comigo questões e recados relativos aos seus filhos, contribuíram com materiais e pesquisas muito interessantes para o projeto “Para que servem as abóboras?” e de ainda de ter conseguido que uma família dinamizasse algumas atividades relativas ao projeto.

Face à análise das ações apresentada, considero que a minha PPS provocou um impacto muito positivo no grupo, famílias e equipa.

⁸ O trabalho desenvolvido no âmbito das interações é explicitado no capítulo 3: investigação.

⁹ “Sugeri então que, à medida que um grupo de crianças estivesse pronto, subiria com alguém para a sala, de modo a que estas crianças se fossem preparando para a sesta. Assim, é possível que o momento se torne mais tranquilo quer para os adultos como para as crianças” (excerto reflexão diária, 6 de out.,2016, Equipa, anexo A, p. 282)

3. INVESTIGAÇÃO – CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS SOCIAIS® NA PROMOÇÃO DE INTERAÇÕES POSITIVAS

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Brincar é um dos alicerces no processo de desenvolvimento, pelo prazer e pelo potencial de aprendizagem que traz à criança (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Durante esses momentos é comum surgirem comportamentos positivos e negativos entre as crianças. Na primeira infância, principalmente por volta dos dois anos e meio, a criança brinca junto de outras, embora ainda o faça em paralelo e não cooperativamente. A presença de outras crianças é prazerosa, mas podem existir dificuldades na relação interpares. Com o entusiasmo, algumas crianças podem morder/agredir as outras, surgindo este comportamento no início da socialização (Dias, Correia & Marcelino, 2013).

Reportando ao contexto onde desenvolvi a PPS, a vivência no contexto da sala permitiu observar a evolução das crianças nas interações que estabelecem com os seus pares e presenciar tentativas de interação positivas e negativas. As interações negativas incluem o recurso a comportamentos de agressão entre as crianças, particularmente entre o Dui que já tem quase 4 anos e os seus pares, como se passa a descrever.

Tal como afirmado no capítulo da caracterização, apesar de se observarem alguns conflitos interpessoais (CI) entre pares no grupo de crianças, as suas interações podem ser caracterizadas como positivas, já que quase todas as crianças brincam com os seus pares, embora algumas prefiram brincar sozinhas, principalmente as mais novas. De entre as crianças do grupo, destaca-se o Dui (3 anos e 8 meses à data de 31 de outubro de 2016), com possível diagnóstico de PEA, que está a ser acompanhado por uma equipa de intervenção precoce. Esta criança, que no início da PPS brincava sozinha, embora junto aos pares, começou a descobrir o “outro” nas suas brincadeiras, evidenciando uma grande necessidade de tocar no “outro”, o que tem despoletado diversas tentativas de interação que, ao resultarem em comportamentos desadequados, originam conflitos entre ele e os seus pares, como se apresenta na nota seguinte:

Durante a hora do conto o Dui estava sentado ao lado na Em e estava um pouco agitado, pois mexia-se para um lado e para outro não ligando à história que estava a contar. A dada altura a Em começa a enerva-se e produz

pequenos guinchos (...) Perguntei-lhe o que se passava e disse-me que o Dui lhe estava a dar pontapés (o que fazia não eram pontapés, eram pequenos toques com o pé). Pedi-lhes que colocassem as pernas para a frente, dado que tinham as pernas para o lado e isso estava a incomodá-los e pedi ao Dui que parasse. Depois de breves segundos o Dui continuou, mas desta vez mexendo com as mãos na perna da Em, pelo que o troquei de lugar. (NC nº.9_19, 23 de novembro, 2016, sala de atividades)

O Dui parece revelar dificuldades no relacionamento com os pares, na medida em que não consegue gerir os limites nesta relação. Embora demonstre sentir prazer na convivência com os outros, o que é um aspeto positivo, por vezes, esta pauta-se por alguns “excessos” que se tornam prejudiciais ao bem-estar dos pares que brincam com ele, mesmo quando não existem situações evidentes de CI.

Especificando, esta criança revelou desde o final do mês de outubro de 2016. comportamentos negativos na sua interação com os pares, tendo evidenciado um aumento a partir da semana de 14 a 18 de novembro de 2016, atingindo um pico de 14 conflitos na semana de 30 de nov. a 2 de dez. de 2016 (ver figura 1).

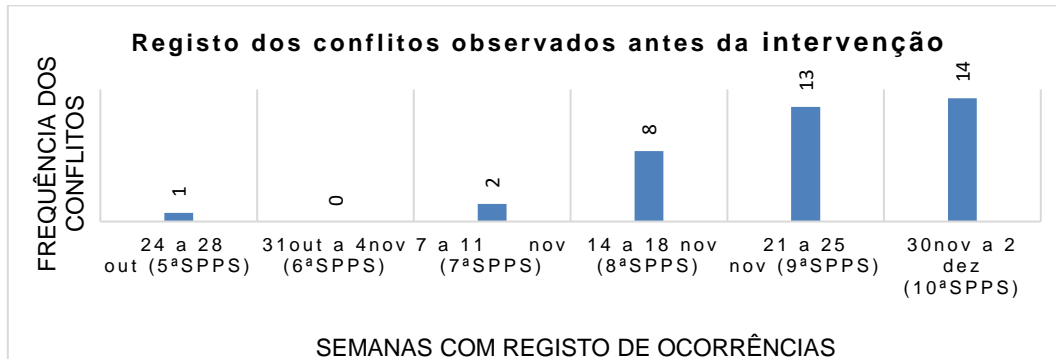


Figura 1. Registo de conflitos interpessoais (CI) observados antes da intervenção. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

Estes CI resultaram em diferentes comportamentos de agressão por parte do Dui para com os colegas, destacando-se o comportamento morder/ tentar morder o colega em diversas partes do corpo (43%), como se observa no anexo K. Beliscões, bater diretamente com a mão ou com objetos no corpo dos pares ou bracejar bruscamente foram outros comportamentos registados durante as seis semanas.

De assinalar que os seus comportamentos não parecem seguir um padrão uniforme no que se refere às motivações que os desencadeiam (ver anexo L). Em primeiro lugar ocorrem situações em que o Dui manifesta um comportamento agressivo

na sequência do contacto físico com os colegas (30%), como se ilustra na nota “ele [Dui] tentava mexer-lhe no braço e ela afastava-o. De repente o Dui abre a boca e tenta apanhar-lhe o braço. Ela tentava tirar o braço, mas ele movimentando a boca como se fosse morder, continuava a tentar” (NC n. 07_2, 9 de nov., 2016, sala de atividades anexo A, p.368). Com o mesmo número de ocorrências (30%) verificam-se as situações em que o Dui agride os colegas sem razão aparente, pois anteriormente à agressão as crianças encontravam-se a brincar, como se ilustra no exemplo seguinte: “O Dui foi para os jogos de chão (...). O Dui aproximou-se deles [colegas] e queria mexer na garagem também (...) De repente, bateu com a peça de madeira na cabeça do Vic e este começou a chorar” (NC nº.8_26, 17 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.399).

Em segundo lugar atentam-se situações em que a criança manifesta agressões para resolver questões de disputa de brinquedos (15%). Se alguma criança lhe tenta tirar o material com que está a brincar, ele recorre, por exemplo, ao morder, infere-se ser como um “sistema de defesa”, como se descreve na seguinte nota de campo:

A Lar começa a chorar compulsivamente e foi ter com a auxiliar a queixar-se que o Dui a tinha mordido. O Dui olhava para a situação sem qualquer expressão facial. (...) a Lar como queria plasticina tentou tirá-la ao Dui, sendo que este para se defender mordeu-lhe (excerto da NC n. 05_9, 25 de out., 2016, sala de atividades, anexo A, p.332).

Face aos comportamentos pouco sociais do Dui e na tentativa de diminuir a sua frequência, o adulto recorria a várias estratégias, as quais estão assinaladas no anexo M. Observa-se nesse anexo que algumas atitudes prevalecem relativamente a outras, nomeadamente: (i) atitudes de repreensão como “O Dui vai atrás dele de boca aberta, mas como a educadora já estava próxima deles repreendeu o Dui” (NC nº10_7, 28 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.433); (ii) conversa com o Dui, tal como se observa na nota “[o Dui] bateu com a peça de madeira na cabeça do Vic e este começou a chorar. ... Peguei na peça de madeira e disse ao Dui que a peça era para brincar com as outras peças de madeira” (NC nº.8_26, 17 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.399); (iii) impedimento de agressão como “a educadora interveio no momento da dentada dizendo *é beijinho não é Dui?*. Rapidamente o Dui fechou a boca e deu beijinho.” (NC nº.8_34, 18 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.405) ou (iv) distração do Dui com a entrega de outro brinquedo, como se observa na nota “o Dui acabou por bater-lhe e a Frana também lhe bateu. ..., repreendi ambos e dei-lhes novas

peças, pois havia muitas para arrumar” (NC nº.10_5, 28 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.432). De salientar que estas estratégias não estão a ser suficientes para ajudar o Dui a diminuir os seus comportamentos conflituosos, pois tem-se verificado um aumento do número de conflitos (cf. figura 1).

Perante a intervenção do adulto o Dui manifesta diferentes reações. Em algumas situações o Dui acalma-se e continua a brincar, noutras beija/tenta beijar o colega com o intuito de lhe pedir desculpa, noutras olha sem expressão facial. Embora estes sejam os comportamentos mais comuns, ainda se verificam outros como olhar como se nada tivesse acontecido, fazer uma expressão de atrapalhado, encolher-se, ficar calado, entre outros (ver anexo N). Estas diferenças na forma como reage à intervenção suscitam dúvidas quanto à real compreensão do Dui sobre o que está certo ou errado.

Existem situações em que o próprio Dui parece reconhecer que fez algo que não estava certo e tenta reparar a situação. No entanto, pode questionar-se se isto acontece em situações em que as consequências negativas são de tal modo evidentes que se tornam óbvias para o próprio Dui, por exemplo: “O Dui continuava a tentar agarrar a Rit, mas a Rit afastava-o até que o Dui empurrou a cadeira dela para trás e a Rit caiu, tendo começado a chorar” (NC nº.8_25, 17 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.398). Nesta situação concreta, o Dui deu beijinhos nas costas da Rit. Tê-lo-á feito apenas para pedir desculpa ou para tentar minimizar os danos físicos provocados à colega?

Curiosamente, em situações em que lhe tentam tirar o material com que está a brincar, a criança parece sentir legitimidade em recorrer à agressão para defender o que lhe pertence. Nessas situações, não só não toma a iniciativa de reparar a agressão, como reage de forma mais indiferente à repreensão do adulto, como descreve a seguir:

O Dui brincava sozinho com os legos na área dos jogos de chão. A Isa quis ir para essa área e queria tirar uma peça da caixa que o Dui tinha. O Dui não deixou, afastando o braço da Isa, mas esta insistiu, tentando tirar a peça da caixa à força. Nesse momento o Dui mordeu a Isa no braço. Esta levantou-se e veio ter comigo a queixar-se do braço, como estava afastada o Dui continuou a brincar tranquilamente. Ao ver o braço da Isa, chamei o Dui e disse-lhe que tinha de dar festinhas e não dentadas e que tinha magoado a Isa. O Dui olhava para mim sem qualquer expressão. Pedi-lhe que pedisse desculpa e assim o fez (NC nº.8_34, 18 de nov., 2016, sala de atividades, anexo A, p.405).

Importa referir que também não se verifica um padrão para as crianças envolvidas nas situações de conflito com o Dui. Considerando as notas de campo analisadas (50% do total) verificou-se o envolvimento de 15 crianças diferentes (10 são meninas, 66,7%, e apenas cinco são meninos, 33,4%), evidenciando-se não haver uma relação direta entre a criança e o conflito. Embora esta diferença sugira que o Dui possa ter tendência para entrar em conflito com as meninas, considerando que, no grupo, o número de meninas é superior ao de meninos (14 – 11 / 56%-44%) e que 35% dos conflitos analisados corresponderem a situações ocorridas em grande grupo (ver anexo O) e, nestes momentos, as crianças estarem sentadas menino-menina-menino-menina, infiro que não exista relação entre o sexo da criança e as motivações do Dui.

Atentando aos dados apresentados no anexo O, constata-se que a maioria das ocorrências se regista na sala de atividades, principalmente na área dos jogos de chão, dado que é aquela em que o Dui passou mais tempo nas semanas de observação. A par desta área, registam-se CI nos momentos de grande grupo, quando estão sentados em “U”. Face a estes dados conjectura-se que o facto de estes serem momentos em que as crianças não estão em atividade física, possa levar o Dui a procurar mais o contacto físico com os seus colegas.

Independentemente do local ou das motivações que levam o Dui a agredir os seus pares, entendo ser importante procurar resolver a situação a fim de se assegurar o bem-estar dos pares e do próprio Dui. Analisando os comportamentos de agressão na primeira infância, de acordo com Tremblay (2008), os “dados disponíveis sobre o desenvolvimento da agressividade física nos anos pré-escolares mostraram que a frequência de uso da agressão física aumenta nos primeiros 30 a 40 meses após o nascimento, e a partir daí declina de maneira regular” (p. 3). Considerando o que é afirmado por este autor, o Dui agora com 3 anos e 8 meses (44 meses), deveria caminhar para uma redução na frequência dos comportamentos agressivos e não para o seu agravamento. Todavia, importa considerar as alterações observadas no seu desenvolvimento e que Tremblay (2008) se reporta ao progresso típico da criança.

Porém, considero que é premente uma intervenção atempada, pois estudos longitudinais até à adolescência, afirmado por Tremblay (2008), demonstraram que a educação de infância é um período-chave para aprender a controlar a agressividade física, dado que crianças que revelam ainda no ensino básico elevados níveis de agressividade, correm grandes riscos de se envolverem em violência na adolescência.

A urgência da implementação de uma intervenção ajustada à situação descrita é suportada também pelo facto de os comportamentos desadequados e as características do Dui terem promovido o afastamento de alguns colegas, como se evidencia no seguinte exemplo:

Depois do conflito entre o AntG e o Dui, o Din que também se encontrava nos jogos de chão começou a brincar com uns jogos de encaixe. Dali a um pouco reparo que o Dui corria atrás do AntG e do Din fazendo “pupupu” e apontado uma das peças para ele. (...) quando passaram por mim o Din disse “ele não pára, está sempre atrás de nós. (NC nº.9_10, 22de nov., 2016, sala de atividades)

Por esta razão entendeu-se necessário analisar se este afastamento que as crianças manifestavam era propositado ou involuntário e tentar compreender o nível de inclusão do Dui no seu grupo. Para tal foram aplicados testes sociométricos que permitem definir a “posição sociométrica” de uma criança, ou seja, definir o grau em que ela é aceite pelas outras crianças do grupo (Northway & Weld, 1976), cujos resultados podem ser lidos no anexo P.

Com base nos resultados dos testes sociométricos constatou-se que o Dui é de facto uma criança rejeitada pelos seus pares, e considerando que o desenvolvimento psicossocial é um domínio fundamental e incontornável para o crescimento saudável e equilibrado de uma criança (Hauser-Cram et al., 2014) “é vital identificar, analisar, interpretar e manejar as necessidades individuais tão cedo quanto possível, para minimizar os efeitos sobre a criança do constante fracasso, mau comportamento, infelicidade ou falta de amigos e de confiança” (Moyles, 2007, p.145).

Face ao exposto entende-se fundamental desenvolver um plano de intervenção que contribua para que o Dui desenvolva competências de interação social mais positivas com os colegas, minimizando os seus comportamentos antissociais e, conseqüentemente de certa forma se promova a sua inclusão no grupo de crianças. Neste sentido, propus-me desenvolver uma investigação-ação focada na seguinte hipótese de ação: as Histórias Sociais® contribuem para a promoção de interações sociais positivas entre crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Seguidamente apresenta-se o enquadramento teórico para a concretização deste estudo.

3.2. Fundamentação Teórica

3.2.1. Interações sociais e crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

O brincar é “a lente através da qual as crianças experienciam o seu mundo, e o mundo dos outros¹⁰” (Goldstein, 2012, p. 5) e é o meio privilegiado para promover as interações sociais. As interações sociais podem ser definidas como as trocas sociais entre pessoas, em que o comportamento de cada uma é uma resposta e um estímulo em relação ao comportamento da outra. (Rubin et al., 2006 referido por Monteiro, 2012). Estas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que, de acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento é construído a partir das experiências de vida e da interação social com os outros, sejam estes adultos ou crianças. Desde o seu nascimento, o indivíduo começa a consciencializar-se de que existe um mundo exterior a si e é nesse mundo que se dará o seu desenvolvimento. Vygotsky (1991) afirma que as funções no desenvolvimento da criança ocorrem primeiro ao nível social e depois ao nível individual, ou seja, primeiro entre pessoas e depois no interior da criança, demonstrando a importância do desenvolvimento social.

Importa referir que segundo Hauser-Cram et al. (2014) o desenvolvimento social está intimamente ligado ao desenvolvimento emocional, sendo através das interações sociais entre os bebés e os seus cuidadores que as crianças se tornam conscientes dos seus próprios sentimentos e emoções e aprendem as capacidades sociais que precisam para interagir com os outros. As primeiras demonstrações das emoções e consequentemente as interações com os outros são realizadas através do choro, do sorriso e do temperamento (Papalia, Ols & Feldman, 2001; Hauser-Cram et al., 2014). Segundo Cole e Cole (2004) o entendimento das suas próprias emoções por parte da criança é essencial para o processo de socialização¹¹, na medida em que só conhecendo as suas emoções, podem controlar a sua forma de as mostrar aos outros e colocar-se no lugar do outro. Esta colocação no lugar do outro e os comportamentos que evidenciam cuidado para com o outro sem que exista recompensa são designados de comportamentos pró-sociais (Papalia et al., 2001) e surgem por volta dos dois anos,

¹⁰ Tradução própria

¹¹ Processo de socialização: “processo pelo qual as crianças adquirem os padrões, valores e conhecimento da sua sociedade” (Cole & Cole, 2004, p.391)

“na altura em que a criança é cada vez mais capaz de pensar com base na representação” (Papalia et al., 2001, p.374).

Mas o desenvolvimento social não ocorre de igual forma em todos os indivíduos, sendo que alguns apresentam mais dificuldades do que outros. De acordo com Katz e McClellan (2006), alguns, embora adquiram as habilidades sociais iniciais, podem não ter confiança suficiente para as utilizar nas interações sociais. Outros, por desconhecerem como demonstrar os seus sentimentos e desejos ou as suas razões, têm dificuldades em comunicar com seus pares. Alguns ainda não são capazes de permanecer no tópico discutido por um grupo de pares. Outros podem ainda não dominar estratégias para abordar outras pessoas com sucesso. Alguns são tímidos ou comportam-se como se eles não quisessem interagir com seus pares e, portanto, não são convidados a participar nas brincadeiras.

Associados, por vezes, a estas dificuldades surgem os comportamentos de agressão. Papalia et al. (2001) descrevem dois tipos de agressão: (i) a agressão instrumental, cujo comportamento agressivo é usado como meio para alcançar uma intenção e (ii) agressão hostil, cujo objetivo é magoar a outra pessoa. Quando ocorrem estas situações, é essencial que a criança aprenda a autorregular-se, ou seja, aprenda a controlar o seu comportamento e a adaptá-lo às exigências sociais, sendo este um aspeto fundamental para a socialização (Cole & Cole, 2004). Estes autores afirmam que adultos e crianças têm um papel ativo no desenvolvimento social, sendo essencial para a criança adquirir um entendimento sobre o que as pessoas esperam delas, de modo a modelar os seus comportamentos, uma vez que a criança aprende ao interagir com o outro e ao observar os seus comportamentos (Hauser-Cram, et al., 2014).

Vários são os fatores que influenciam as interações entre pares, como o domínio da língua, os costumes e as normas e as crianças que têm conhecimento básico destes domínios são as que estabelecem melhores relações com os seus pares. As capacidades das crianças para comunicar, discutir, negociar, assumir, cooperar, articular preferências e razões por trás de suas ações e aceitar compromissos desempenham um papel na interação social (Katz & McClellan, 2006). Neste sentido, as crianças que apresentam dificuldades nestes domínios manifestam consequentemente relações menos positivas com os seus pares. Entre as crianças com dificuldades encontram-se as que apresentam uma PEA.

De acordo com a American Psychiatric Association (2014) as crianças com PEA, manifestam

prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social . . . e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. .. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. (p. 53)

Esta perturbação caracteriza-se também pela manifestação de um perfil irregular de desenvolvimento. É um distúrbio de comportamento, que se compõe, segundo Gaspar e Serrano (2011), por uma tríade de dificuldades: socialização, comunicação e uso da imaginação. Porém, o perfil de funcionalidade destas crianças a nível da socialização pode ser distinto. Segundo Barthélémy, Fuentes, Howlin e Gaag (2000), os indivíduos com PEA podem ser indiferentes ou passivos nas interações sociais, ou em alguns casos apresentarem tentativas estranhas ou intrusivas de se relacionar ativamente com outras pessoas. Isto acontece porque estes indivíduos não compreendem o contexto global, ou seja, prendem-se nos detalhes e não interpretam as situações sociais de uma forma geral (Bandeira de Lima, 2012). Estas pessoas têm ainda, dificuldade em compreender a perspetiva dos outros, na medida em que não compreendem que os outros têm sentimentos e pensamentos próprios, o que origina problemas na compreensão e partilha das emoções dos outros e também na autoexpressão e autorregulação das emoções (Barthélémy et al., 2000; Bandeira de Lima, 2012).

Quanto ao desenvolvimento da linguagem a American Psychiatric Association (2014) refere que algumas pessoas com PEA nunca falam, outras começam a falar, outras falam bem, mas apresentam dificuldades em compreender conceitos abstratos e em se expressar, na medida em que embora possuam linguagem verbal oral, por vezes, não são capazes de a usar de forma funcional para satisfazer as suas necessidades (Gaspar & Serrano, 2011). Shánchez-Cano (2007) afirma que entre os 2 e os 4 anos de idade as crianças com PEA apresentam “uma espécie de gíria que substitui a linguagem, mas desprovida de conteúdo semântico e de intenção comunicativa” (p.547), reforçando a ideia da utilização da linguagem de forma não funcional.

As crianças com PEA apresentam ainda tendencialmente comportamentos rígidos e obsessivos, revelando uma grande necessidade de imutabilidade nas rotinas e uma baixa resistência a imprevistos e frustrações. Eventuais alterações à rotina podem mesmo fazer surgir crises profundas que podem também desencadear na criança comportamentos de autoagressão, como bater com a cabeça, morder-se ou

bater-se a si própria, ou heteroagressão, como morder, dar, pontapés ou arranhar (Bandeira de Lima, 2011). Segundo a American Psychiatric Association (2014) as primeiras características desta perturbação são evidentes no período de desenvolvimento, entre os 12 e os 24 meses, embora apoio, compensações e intervenções possam disfarçar as dificuldades apesar de se observarem variações de acordo com as características do indivíduo e do seu ambiente. Portanto, a PEA pode apresentar-se em diversas manifestações, podendo observar-se distintos graus de comportamento (Barthélémy et al., 2000, Sánchez-Cano, 2007, American Psychiatric Association, 2014).

Independentemente do grau de severidade das dificuldades de comportamento manifestadas pelas crianças, Barthélémy et al. (2000) afirmam que podem sofrer muito com o seu comportamento, uma vez que geralmente recebem pouco apoio ou compreensão e podem estar conscientes da sua incapacidade de se relacionar adequadamente com os outros. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, mas verificam-se ganhos no desenvolvimento, frequentemente no fim da infância, em algumas áreas, como por exemplo aumento no interesse pelas interações sociais.

Assim, com um plano de intervenção adequado à criança, é possível melhorar substancialmente o seu modo de vida, sendo para isso essencial que se reconheça o indivíduo como membro de uma família e da sociedade e que se potencialize todas as suas capacidades (Barthélémy et al., 2000), atuando sempre numa perspetiva inclusiva.

3.2.2. Inclusão de crianças com PEA no contexto educativo

As características das crianças com PEA, nomeadamente as suas dificuldades no processo comunicativo, podem condicionar a sua inclusão nos contextos educativos. Entenda-se que a inclusão no âmbito da educação de crianças com NEE envolve perceber que todas as crianças têm necessidades particulares e implica fomentar a participação de todas no contexto educativo, podendo assim ser definida como “a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico” (Bailey, McWilliam, Buysse & Wesley, 1998 referidos por Freitas & Mendes, 2008, p.262).

De acordo com Brandão e Ferreira (2013) a inclusão exige o repensar da diferença, uma vez que cada criança tem características muito próprias, a nível de interesses e necessidades, e capacidades de aprendizagens muito específicas. Pode-

se analisar o conceito de inclusão seguindo duas perspectivas complementares e essenciais ao desenvolvimento da criança: a perspectiva acadêmica e a perspectiva social. Segundo Nunes e Madureira (2015) a inclusão acadêmica envolve a participação total e equitativa nas interações com pares sem NEE, durante a realização das atividades curriculares na sala de atividades, enquanto que a inclusão social implica a existência de oportunidades para interagir socialmente com os pares na sala de atividades e ter um sentido de pertença e aceitação na comunidade de aprendizagem. Face à importância do desenvolvimento social apresentada anteriormente, a inclusão social é sem dúvida essencial ao desenvolvimento da criança.

Considerando que a inclusão social “só pode ser alcançada a partir do momento em que crianças tipicamente desenvolvidas mantenham a mesma qualidade de relacionamentos interpessoais com crianças com atrasos no desenvolvimento como com crianças sem atrasos” (Schwartzman, 1997, referido por Freitas & Mendes, 2008, p. 263), salienta-se que promover a inclusão social acarreta muitas vantagens, tanto para as crianças com NEE, como para as crianças sem NEE (ver anexo Q). Para tal é essencial o educador estar atento aos comportamentos sociais das crianças para prevenir ou atenuar comportamentos menos positivos, nomeadamente no que diz respeito às interações sociais com pares. A literatura consultada indica-nos que as Histórias Sociais® podem constituir-se como uma estratégia a usar para modelar os comportamentos sociais de crianças com dificuldades nesta área, principalmente as que apresentam PEA, como se analisa no tópico seguinte.

3.2.3. Histórias Sociais® (HS®)

As HS® foram criadas por Carol Gray em 1989 (Gray, 2016) e consistem em narrativas simples e curtas, construídas em função da perspectiva da criança e através da qual se veiculam os comportamentos sociais adequados para situações muito específicas (Benish & Bramlett, 2011). O principal objetivo das HS® é sublinhar uma competência específica a ser adquirida pela criança e os comportamentos necessários à sua aquisição (Ozdemir, 2010; Benish & Bramlett, 2011) e a sua criação visa a intervenção com crianças com PEA.

De acordo com Ozdemir (2010), embora as crianças com desenvolvimento típico possam reconhecer, intuitivamente, os comportamentos aceites socialmente em diferentes situações, as crianças com PEA muitas vezes deparam-se com situações confusas. Benish e Bramlett (2011) referem que este tipo de histórias tem sido

largamente aplicado com crianças diagnosticadas com PEA, cujos comportamentos que envolvem frequentemente agressão, gritos, entre outros, têm sido reduzidos com algum sucesso. Assim, salientam a pertinência da utilização das HS®, indo ao encontro de Ozdemir (2010) quando afirma que as HS® podem ser uma estratégia útil para ajudar a criança com PEA em situações difíceis, devido às suas características.

Para além das situações com crianças com PEA, a utilização de HS® tem sido alargada a crianças com dificuldades comportamentais, com o intuito de reduzir a frequência de comportamentos problemáticos, e.g. chorar, gritar, bater, atirar-se para baixo, atirar objetos ao ar, desrespeitando a fila, ser desagradável com colegas durante as aulas, ou falar alto e sem permissão toques impróprios e movimentos estereotipados (c.f. Adams et al., 2004, Crozier & Tincani, 2005; Dodd et al., 2008; Kuoch & Mirenda, 2003; Kuttler et al., 1998; Lorimer et al., 2002; Moore, 2004; Özdemir, 2008; Reynhout & Carter, 2007; Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian, 2002; Swaggart et al., 1995 referidos por Ozkaya & Tekin, 2011).

Segundo Gray (2016) a informação contida neste tipo de histórias reporta às ações, pensamentos ou sentimentos das personagens, à sequência de acontecimentos, ao significado das situações sociais e às indicações do que deve ser feito no contexto apresentado. Apesar de ter sofrido alterações, a base de construção destas histórias não se alterou, mantendo-se a apresentação de comportamentos positivos e informação específica como "onde e quando uma situação ocorre, quem está envolvido, o que acontece e porquê" (Gray, 1998, citado por Styles, 2011, p.416).

Atualmente, no que diz respeito à construção destas histórias, Gray (2015) estabelece um conjunto de critérios a considerar, tais como: idade e capacidades da criança, usar frases rítmicas e repetitivas, incorporar os talentos da criança e / ou interesses para manter a atenção e usar ilustrações para apoiar o significado do texto. O texto deve ser claro e ter uma linguagem positiva, devendo ser escrito na 1ª ou 3ª pessoa. As frases devem ser descritivas em que apresentem fatores externos observáveis, devem descrever ou referir-se ao estado interno de outra pessoa e descrever respostas esperadas ou efetivas ou ainda possíveis escolhas.

No que se refere à sua aplicação prática, geralmente a HS® é apresentada à criança no momento imediatamente anterior às situações que geram nela os comportamentos mais problemáticos. Segundo Benish e Bramlett (2011) o recurso a questões de compreensão permite aferir a atenção da criança à história e o que dela conseguiu reter.

Neste tipo de histórias é frequente a utilização de ilustrações simples que reforcem visualmente os comportamentos desejados, uma vez que ao estarem clarificadas situações dos contextos sociais, a criança é mais capaz de entender o que se espera dela. Assim, considerando as necessidades especiais de aprendizagem de crianças com PEA, as HS® podem constituir uma estratégia eficaz para melhorar as suas competências sociais (Ozdemir, 2010). Benish e Bramlett (2011) referem ainda que as HS® apresentam outras vantagens: são de fácil aplicação em diferentes contextos (doméstico, escolar, terapêutico), são intuitivas e não exigem muito tempo para a sua implementação. Mais recentemente, tem vindo a ser equacionada a sua utilização com crianças que, embora se encontrem dentro dos parâmetros típicos de desenvolvimento, revelam alguns comportamentos agressivos e dificuldades relacionais com pares, nomeadamente em contexto pré-escolar. Esta utilização das HS® poderá dever-se às suas características específicas, na medida em que a sua implementação ocorre em casos concretos, são de fácil compreensão, atuam em comportamentos específicos e não atribuem rótulos às crianças (Ozkaya & Tekin, 2011).

Contudo, Styles (2011) apresenta algumas limitações aos estudos realizados sobre a utilização das HS®. Este autor afirma que as mudanças verificadas nos comportamentos das crianças não podem ser só atribuídas às histórias, uma vez que existem outras estratégias de intervenção, sendo que a compreensão dos participantes não é avaliada. Afirma também que há dados insuficientes para determinar se os resultados positivos são mantidos depois de se terminar a intervenção. Além disso, declara que “embora se seguissem as diretrizes de Gray (1998, 2004), há inúmeros métodos de apresentação que restringem o potencial de comparação entre os estudos” (Styles, 2011, p. 425).

Apesar de se reconhecerem estas limitações à utilização das histórias, tendo em consideração a problemática apresentada e que as HS® “constituem uma estratégia que pode ser usada em grupo ou individualmente, dependendo dos objetivos do educador” e pretendem “ter uma estrutura apelativa e motivadora que ajude a ensinar comportamentos sociais que as crianças sentem dificuldade em desenvolver” (Brilha, 2012, p. 53), considero pertinente estudar o uso desta estratégia na situação em estudo.

3.3. Metodologia do estudo

3.3.1. Descrição dos objetivos do projeto de investigação

Tendo por base a problemática descrita no tópico anterior e a fundamentação teórica apresentada colocamos a seguinte questão de investigação: Em que medida a utilização de HS® ajuda a promover relações sociais positivas entre crianças com e sem NEE e a diminuir a frequência de comportamentos sociais de agressão por parte da criança com NEE? Face a esta questão colocamos as seguintes hipóteses de ação para o nosso estudo:

1. A utilização de HS® contribui para a promoção de interações sociais positivas entre crianças com e sem NEE. Ou seja, as HS® ajudam a criança com NEE a interagir de uma forma positiva com os seus pares, promovendo a diminuição de comportamentos desadequados face aos pares.
2. A utilização de HS® não contribui para a promoção de interações sociais positivas entre crianças com e sem NEE. Isto é, as HS® não ajudam a criança com NEE a interagir de uma forma positiva com os seus pares, não promovendo a diminuição de comportamentos desadequados face aos pares.

Com o propósito de responder à questão colocada e verificar as hipóteses de ação apresentadas, nesta investigação pretendo em última análise: (i) minimizar os comportamentos sociais desadequados que o Dui manifesta nas brincadeiras entre pares e (ii) promover o desenvolvimento de interações positivas no grupo de crianças. Pretende-se ainda compreender o papel das HS® na promoção do desenvolvimento social da criança com PEA e identificar estratégias usadas com as HS® para promover mudanças no comportamento das crianças e, conseqüentemente, melhorar o clima da sala de atividades.

No sentido de procurar alcançar os objetivos delineados de seguida clarificamos o percurso metodológico realizado.

3.3.2. Natureza e tipo de estudo

Considerando as hipóteses de ação definidas para o estudo e os objetivos delineados, considerou-se importante desenvolver um projeto de intervenção, o qual se enquadra numa abordagem de investigação-ação (Coutinho, 2014) que pode ser definida “como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Importa referir que durante o estudo se pretendeu simultaneamente mudar

(ação) ou minimizar os comportamentos desadequados de uma criança e promover a sua interação com os seus pares, bem como verificar (investigação) a aplicabilidade da estratégia definida: HS®. Este tipo de investigação tem como fases orientadoras: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) (Coutinho, 2015).

Em termos de paradigma investigativo, perante a problemática mencionada entendeu-se ser evidente a necessidade de seguir um paradigma sociocrítico, pois valoriza a vertente prática e o conhecimento que daí resulta. Destaca-se que este paradigma parte de uma conceção ideológica em que a investigação tem por objetivo a mudança e a transformação da realidade (Coutinho, 2014), o que se pensa corresponder ao caso deste estudo.

3.3.3. Participantes no estudo

Na investigação participaram 25 crianças (14 meninas e 11 meninos), com idades compreendidas entre os 2 anos e 11 meses e os 3 anos e 9 meses (datadas a 31 outubro de 2016) e a equipa de sala de as acompanhou durante o período do estudo (educadora cooperante, auxiliar educativa e estagiária). Porém, o principal participante foi uma criança do sexo masculino com 3 anos e 8 meses (à data de 31 de outubro de 2016) – o Dui – que estava a ser acompanhada por uma equipa de intervenção precoce para possível diagnóstico de PEA.

4.3.4. Técnicas e instrumentos usados para recolher e analisar os dados

Para operacionalizar esta investigação foram utilizadas duas técnicas: (i) observação participante (Bogdan & Biklen, 1991) que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [e] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), recorrendo-se à elaboração de notas de campo e (ii) testes sociométricos que permitem calcular a posição sociométrica de um indivíduo, ou seja, o número de vezes que cada um é escolhido ou rejeitado, saber quais os melhores amigos de cada indivíduo, analisar a estrutura de um grupo como um todo e comparar a evolução destes dados ao longo do tempo (Northway & Weld, 1976). Estes testes realizaram-se a partir de questões colocadas às crianças sobre as suas preferências ou rejeições de colegas em três contextos: brincadeira na sala de atividades, no recreio e

festa de aniversário, com o intuito de conhecer as preferências e as rejeições existentes no grupo.

Estas duas técnicas de recolha de dados foram usadas em diferentes momentos do processo investigativo e com objetivos distintos como se descreve no anexo R. Os dados recolhidos, tendo por base a observação participante (notas de campo), foram analisados usando a técnica de análise categorial, com recurso a grelhas de análise construídas para o efeito, e os testes sociométricos foram analisados em termos quantitativos, tendo-se elaborado matrizes sociométricas e sociogramas, recorrendo ao programa UCINET e NETDRAW.

3.3.5. Fases do estudo

Considerando as características dos estudos de investigação-ação, o presente estudo desenvolveu-se entre 24 de outubro e 20 de janeiro, em diferentes fases, seguindo o modelo cíclico expresso no anexo S. Como indicado no modelo (anexo S), a investigação desenvolvida não se restringiu a um único ciclo, tendo existido dois ciclos, uma vez que após reflexão sobre a implementação da primeira HS®, foi necessário reformular o plano inicial (anexo T).

O **primeiro ciclo** desta investigação, ocorrido de 28 de novembro a 16 de dezembro de 2016 (anexo U), integrou a conceção, construção e utilização da HS® “Já sei usar as mãos” (anexo V). Esta história visou apresentar estratégias de como se pode utilizar adequadamente as mãos, incidindo assim sobre 53% dos tipos de agressões apresentados pelo Dui (bater, mexer, beliscar, bracejar). Neste primeiro ciclo foram desenvolvidas quatro ações principais: planificação da intervenção a desenvolver; atuação do plano traçado, observação da implementação do plano e por fim a reflexão sobre esse mesmo plano.

Quanto à definição do plano de intervenção, considerando que é fundamental que o educador apoie “a criança a transformar os impulsos em propósitos e planos de ação” (Lino, 2014, p. 141) optou-se por desenhar um plano que envolveu a criação e construção da HS® e respetiva leitura da história durante uma semana num conjunto de momentos específicos, nomeadamente: (i) na hora do conto, em grande grupo; (ii) durante a tarde antes de as crianças irem brincar para as áreas, individualmente com o Dui ou em pequeno grupo; (iii) de manhã antes de as crianças irem brincar para as áreas, individualmente com o Dui ou em pequeno grupo, como se descreve de forma

mais detalhada no anexo U. Planeou-se intervir nestes momentos, uma vez que, de acordo com Benish e Bramlett (2011) a HS® é, geralmente, apresentada à criança no momento imediatamente anterior às situações que geram nela os comportamentos mais problemáticos. Contudo, embora se apresente um plano, a frequência de leitura destas histórias depende de fatores como o comportamento alvo, a atenção da criança e o seu interesse na história (Gray & White, 2003, referidos por Ozkaya & Tekin, 2011). Estes aspetos foram considerados durante a implementação do plano.

Relativamente à implementação do plano, no conto da história individualmente ou em pequeno grupo, foram seguidas estratégias baseadas em Benish e Bramlett (2011), sendo estas: (i) selecionar momentos em que a criança esteja calma, não focada noutra atividade; (ii) ler a história num ambiente confortável, com uma atitude positiva e afetiva; (iii) destacar os comportamentos positivos e as consequências nos colegas e (iv) questionar a criança sobre o que vê nas imagens, incentivando-a a descrever o que observa ou a repetir algumas palavras, na medida em que o recurso a questões de compreensão permite aferir a atenção da criança à história e o que dela conseguiu reter.

A decisão de se contar a história também em grande grupo foi tomada porque permite alargar os comportamentos positivos a todas as crianças, pois da mesma forma que é importante o Dui aprender a interagir com os colegas, considera-se fundamental que os colegas também aprendam que o que fazem tem influência nos colegas. Assim, pretendeu-se que todas as crianças descobrissem que podem desenvolver interações positivas com os pares e que o que fazem tem consequências nos outros, sendo estas aprendizagens passíveis de serem estimuladas em todas as crianças. As estratégias nestes momentos foram iguais às anteriormente descritas, embora se estendessem os comportamentos positivos a todo o grupo e não apenas à personagem principal da história (o Dui), ou seja, em vez de pedir às crianças que descrevem imagens, pode-se questioná-las sobre os acontecimentos da história.

De modo a refletir sobre a adequação das estratégias usadas, registava os comportamentos do Dui perante os colegas ou a HS® e os comportamentos dos colegas face ao Dui e à HS®, quer durante o tempo de intervenção quer nos momentos seguintes em notas de campo. A reflexão sobre as alterações no comportamento do Dui durante este primeiro ciclo da investigação implicou a reformulação do plano inicial (anexo W), alterando-se o tema da segunda HS® e iniciando-se assim o segundo ciclo.

Como tal, o **segundo ciclo** do estudo, ocorreu de 26 de dezembro a 13 de janeiro (anexo U) e decorreu da análise das notas de campo e das características dos

comportamentos manifestados pelo Dui após o conto da primeira HS®. Assim, neste ciclo criou-se e construiu-se outra HS®, considerando-se o tema mais adequado para a segunda HS® o brincar, uma vez que o brincar é “a lente através da qual as crianças experienciam o seu mundo, e o mundo dos outros” (Goldstein, 2012, p. 5) e é o meio privilegiado para promover as interações sociais. Como nos dizem Monteiro e Delgado (2014) e Siraj-Blatchford (2009) as brincadeiras aproximam-se da vida real e possibilitam à criança testar as suas competências uma vez que, necessitam que a criança organize as suas emoções e as suas frustrações, estimule a sua comunicação e cooperação com o outro e obedeça às regras dos vários jogos. Tendo por base estes pressupostos, criou-se a HS® “Já sei brincar” (ver anexo X) com o intuito de apresentar estratégias positivas de interação no início das brincadeiras. Os momentos de intervenção bem como as estratégias implementadas seguiram o modelo descrito para a HS® anterior.

No final da intervenção procedeu-se à avaliação do plano de intervenção desenvolvido, com recurso às notas de campo e à reaplicação dos testes sociométricos ao grupo.

3.3.6. Roteiro ético

Durante a investigação segui um roteiro ético, de modo a não ser intrusiva e a garantir a integridade e o anonimato de todos os intervenientes. Deste roteiro fazem parte os seguintes princípios que vão ao encontro dos defendidos por Tomás (2011): (i) preservar a identidade (nome e imagem) do estabelecimento e de todos os intervenientes e (ii) respeitar os documentos fornecidos e o espaço de cada um, garantindo a “privacidade e confidencialidade” (p.161), conseguida através da colocação dos nomes dos intervenientes apenas com as iniciais. Estes princípios são também defendidos na pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, s.d.), nomeadamente, “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).

Além dos princípios acima referidos, destaca-se ainda o seguinte princípio: dar a conhecer todos os meus objetivos e intenções educativas à equipa, mostrando e pedindo opinião sobre as minhas atitudes, atividades dinamizadas e a dinamizar, às crianças explicando o que realizo e às famílias, evidenciando, assim, uma “ética democrática” (Tomás, 2011, p.160). Neste sentido, também se verifica o princípio

“garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (APEI, s.d. p. 2). Estes princípios éticos foram considerados, tanto na investigação-ação que desenvolvi como em toda a PPS.

3.4. Apresentação e discussão de resultados

Seguidamente, apresentam-se os resultados obtidos com a investigação, evidenciando aspetos relativos ao processo e aos progressos alcançados e analisa-se o alcance dos objetivos delineados e das hipóteses de ação definidas. Os resultados são apresentados de acordo com as três dimensões presentes no estudo: (i) os comportamentos antissociais e conflitos interpessoais CI, (ii) inclusão social no grupo e (iii) reação das crianças às HS®.

3.4.1. Comportamentos antissociais e conflitos interpessoais (CI)

Os dados recolhidos durante a intervenção indicam que esta teve um impacto positivo no comportamento do Dui, dado que se registou uma diminuição dos CI e surgimento de interações positivas (IP) entre o Dui e os pares, como ilustra a figura 2.

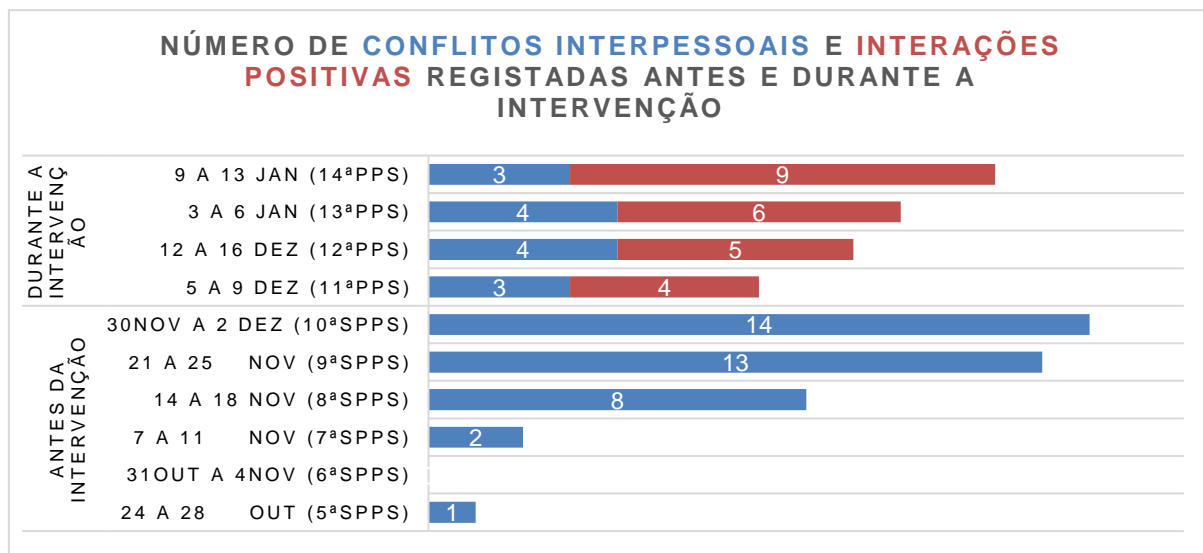


Figura 2. Registo dos CI e interações positivas registadas antes e durante a intervenção observados antes e durante a intervenção. Elaboração própria.

Embora se observe uma evidente redução nos CI, o tipo de comportamentos agressivos não diferiu muito dos registados inicialmente, pois beliscar, apertar e bater continuaram a ser comportamentos observados. Contudo, deixaram de ser registadas

situações em que o Dui mordia ou bracejava bruscamente e passaram a registrar-se situações em que puxava o colega ou o brinquedo ou em que dava pontapés (anexo Y).

Contrariamente à tipologia dos comportamentos de agressão, os locais onde os CI foram registados sofreram alterações significativas (anexo Z), na medida em que mais de metade dos conflitos analisados ocorreram em momentos de reunião, quando as crianças estavam “sentadas em U”. Esta incidência de conflitos nestes momentos poderia indicar um novo rumo para a investigação, através da construção de uma nova HS®, com o tema “estar em reunião”.

Verificou-se ainda o surgimento de interações positivas logo na primeira semana de intervenção, registando-se um aumento gradual de semana para semana e valores superiores aos CI em todas as semanas. Este resultado corrobora com Cole e Cole (2004) quando afirma que quando a criança sabe o que esperam dela, modela mais facilmente o seu comportamento, uma vez que ao serem apresentadas estratégias de interação com os pares e ideias de utilização das mãos nas HS®, o Dui pôde colocá-las em prática. Estas situações resultaram em diferentes comportamentos de interação positiva, não se registando um padrão no tipo de comportamentos (anexo AA).

Em primeiro lugar destacam-se os comportamentos em que o Dui tira o objeto ao colega e dá-lhe outro (3 situações em 18), como se atenta na nota seguinte:

O Dui e a Marg foram para a área das ciências à tarde. (...) a Marg pegou na lupa, o Dui tirou-lha e verbalizou algo impercetível. A Marg ficou a olhar para ele e, para a compensar, o Dui pegou na maior concha que estava na mesa e deu-lha dizendo “é gandi (grande)”. (NC nº.12_9, 12 de dez., 2016, sala de atividades, anexo A, p.480).

Com este comportamento o Dui revela preocupação com a colega, uma vez que lhe dá uma concha em substituição da lupa, objeto que ele quer. Este comportamento vai ao encontro de Haan e Singer (2003), quando afirmam que quando as crianças insistem em obter o que querem, são cuidadosas para não estragar o bom relacionamento com o seu adversário, seguindo estratégias como retirar-se por um tempo para tentar novamente, sorrir e negociar ou oferecer brinquedos.

Com o mesmo número de ocorrências, surgem situações em que, para interagir com o par, o Dui chamava por ele (3/18), como se ilustra na nota “ao ver a Mad escolher a área para onde iria, começa a dizer “Mad” e a apontar para a mesa de luz. Como a Mad não lhe ligava, ele toca-lhe no braço e repete “Mad”” (NC nº.14_11, 12 de jan, 2016,

sala de atividades, anexo A, p.514). Nesta nota de campo é perceptível que apesar de o Dui chamar pela colega, estava a tentar expor a sua vontade de ir com ela para a mesa de luz. Tal como defendem Papalia et al. (2001) através da linguagem a criança pode fazer reflexões sobre objetos ou pessoas, pode explicar os seus desejos, necessidades ou vontades. Contudo, salienta-se que o Dui apenas disse o nome da colega e apontou para a mesa, não verbalizando exatamente o que desejava, dadas as suas dificuldades ao nível da linguagem. Ainda assim, o seu comportamento demonstrou que, apesar das suas dificuldades linguísticas, utiliza a comunicação de forma funcional, na medida em que se percebeu o que desejava, contrariando o defendido por Shánchez-Cano (2007), quando afirma que entre os 2 e os 4 anos de idade as crianças com PEA apresentam “uma espécie de gíria que substitui a linguagem, mas desprovida de conteúdo semântico e de intenção comunicativa” (p.547).

Ainda em relação às evidências da mudança no comportamento do Dui, estão os comportamentos em que ele recorre ao apoio do adulto para regularizar a situação (2/18) ou autorregula-se e fica a brincar sozinho (2/18) (anexo AB). Importa referir que antes da intervenção o Dui recorria à agressão em diferentes situações e que após a intervenção há evidências de estar a conseguir regular as suas emoções e impulsos, respeitando a decisão do outro, corroborando a ideia de que o entendimento das suas próprias emoções por parte da criança é essencial para o processo de socialização, visto que só conhecendo as suas emoções, podem controlar a sua forma de as mostrar aos outros e colocar-se no lugar do outro (Cole & Cole, 2004), como se ilustra na nota: o Dui “brincou com o carro, aproximando-o do AntM. Este olhou para o Dui e afastou-se indo para a outra ponta do tapete ... O Dui olhou e ficou a brincar sozinho, aproximando-se da parede e passando o carro nesta” (NC nº.11_21, 9 de dez., 2016, sala de atividades, anexo A, p.461).

Outro comportamento positivo a destacar é “faz festinhas/dá beijinhos” (2/18), uma vez que até à intervenção, apenas se registavam situações em que o Dui iniciava a interação com festinha, mas rapidamente passava para mexer de forma brusca ou apertar os colegas. Ora, se uma das estratégias apresentadas na HS® “Já sei usar as mãos” era “uso as mãos para fazer festinhas aos amigos. Os amigos ficam contentes” (anexo V) e se a estratégia mais utilizada pelo adulto durante este período foi “questionar para que servem as mãos” (ver anexo AC), considero que a mudança no comportamento da criança poderá dever-se à intervenção no âmbito da investigação,

dado que na HS® são veiculados comportamentos sociais adequados para situações muito específicas (Benish & Bramlett, 2011).

Tal como afirmado anteriormente e como se observa no anexo AC, a atitude mais frequente por parte do adulto perante os conflitos do Dui foi “questionar para que servem as mãos”, uma vez que ao utilizar esta estratégia pretendia que o Dui refletisse sobre o seu comportamento e pensasse numa utilidade para usar as suas mãos que não bater, beliscar ou apertar. Apesar de na maioria das vezes o Dui ficar a olhar para mim, bastava falar/questionar sobre a utilidade das mãos para dar uma festinha ao colega, demonstrando ter fixado a estratégia apresentada na HS®, como se evidencia na situação em que após um conflito interpessoal entre o Dui e o Frano questionei-os “para que usávamos as mãos e o Frano disse “festinhas” e a Mar, que se encontrava perto deles disse “abraço”. Ao ouvi-lo o Dui fez uma festinha ao Frano.” (NC nº.13_6, 4 de jan., 2016, sala de atividades, anexo A, p.495).

Importa referir que o recurso às estratégias apresentadas nas HS® foi realizado em situações de conflito em que o Dui não estava envolvido, evidenciando a aplicabilidade desta estratégia às restantes crianças do grupo e reforçando a afirmação de Brilha (2012) as HS® “constituem uma estratégia que pode ser usada em grupo ou individualmente, dependendo dos objetivos do educador” (p.53). Tal é ilustrado na nota:

Como a Bra aproximou o jogo de si própria, impedindo que o Vice o visse, o Vice queixou-se, dizendo “ó Elsa, a Bra não me empresta”. Perguntei-lhe “o que é que fazemos quando queremos algo que o amigo tenha, o que temos de perguntar?” O Vice manteve-se calado a olhar para mim e a Bra respondeu “posso brincar?”. Perguntei ao Vice se lhe tinha pedido para jogar e ele abanou a cabeça que não. Disse-lhe para pedir e ele assim o fez, tendo a Bra respondido prontamente que sim. (NC nº.13_20, 4 de jan., 2016, sala de atividades, Anexo A, p.501).

Se por um lado, nas situações de conflito era necessária a intervenção do adulto perante o Dui, nos momentos de interação positiva era necessária intervenção do adulto perante os colegas, mais concretamente, nas situações em que os colegas se afastavam do Dui, rejeitando a interação iniciada por este.

o Dui estava sentado ao lado da Car. A dada altura o Dui começa a fazer festinhas à Car. A Car faz uma cara descontente e desvia-se, mas o Dui insiste nas festinhas. A Car demonstra-se ainda mais descontente e a educadora

chama-a e diz-lhe que o Dui está a fazer-lhes festinhas porque gosta dela. O Dui faz mais uma festinha e fica sossegado (NC nº.14_1, 9 de jan., 2016, sala de atividades, Anexo A, p.508).

Este comportamento de rejeição ou aqueles em que as crianças se afastaram em situação de brincadeira, poderá dever-se ao facto de as crianças, tendencialmente, passarem a maior parte do tempo com poucas crianças, privilegiando aqueles com quem estabeleceram relações positivas (Papalia et al.2001). Não obstante, analisando os comportamentos dos colegas perante o Dui (anexo AF), apesar de se confirmar esta afirmação, constata-se que o número de situações em que os pares interagiram com o Dui foi superior ao número de situações em que não ocorreu interação.

Entre estas situações destaca-se aquelas em que as crianças brincaram com o Dui, como se verifica na nota seguidamente apresentada:

No momento de escolher a área em que queria brincar, o Dui colocou o seu cartão na área dos jogos de mesa. Contudo, depois de o fazer reparou que o Rod tinha colocado o seu cartão na área da mesa de luz. Imediatamente retirou o seu cartão dos jogos de mesa e colocou na mesa de luz, indo atrás do Rod chamando por ele. Passaram toda a manhã a brincar na mesa de luz sem qualquer conflito. Enquanto brincavam partilhavam as peças e falavam entre si, rindo bastante. (NC nº.14_7, 10 de jan., 2016, sala de atividades, Anexo A, p.512).

Face aos dados apresentados e, considerando o significativo decréscimo do número de CI (passaram de 7,6 conflitos em média por semana antes da intervenção, para 3,25 conflitos em média por semana durante a intervenção) considero que o objetivo “minimizar os comportamentos sociais desadequados que o Dui manifesta nas brincadeiras entre pares” foi alcançado. Tal como este, o objetivo “desenvolver interações positivas no grupo de crianças”, foi atingido, uma vez que se observou um aumento das interações positivas (passando de zero interações positivas por semana a seis interações positivas por semana). Ainda assim, considerando que o Dui tinha a pior posição sociométrica do grupo, será que existiu alguma alteração nesta situação? Ou apesar de se registarem evidências de interações positivas entre o Dui e os seus pares, a sua posição se manteve?

facto de apesar de o Dui demonstrar comportamentos mais positivos e pró-sociais não implica necessariamente que tenha estabelecido relações de amizade e que suscite interesse às crianças em levá-lo para a sua festa.

Esta diminuição nas rejeições dos pares face ao Dui e a partilha da posição sociométrica com outros colegas, indica-nos que esta criança deixou de ser a mais rejeitada, considerando-se estar no bom caminho para a sua inclusão social no grupo, na medida em que apesar de se ter registado um aumento das rejeições na festa de aniversário, esse aumento foi menos significativo do que o decréscimo ocorrido nos outros dois contextos.

Atentando às preferências e rejeições manifestadas pelo Dui (ver figuras 5 e 6), observa-se que não existiram alterações nas suas escolhas/rejeições no contexto festa, embora se tenham alterado nos outros dois contextos.

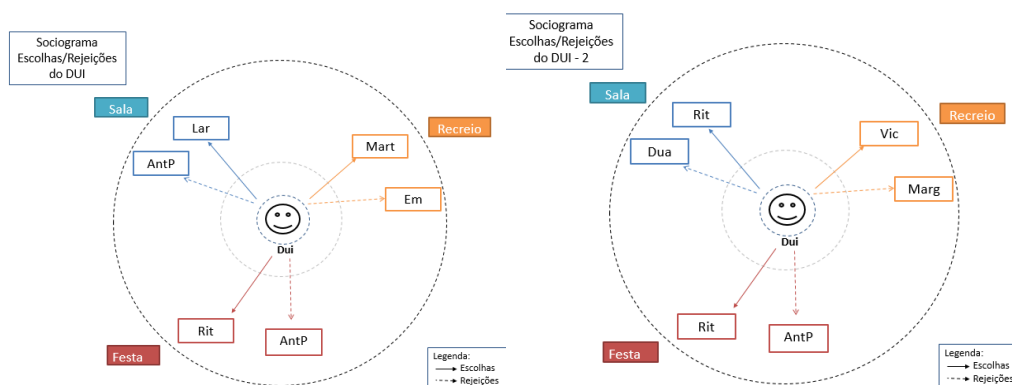


Figura 5 Sociograma Escolhas/ Rejeições do Dui (1º teste). Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria.

Figura 6. Sociograma Escolhas/ Rejeições do Dui (2º teste). Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2017. Elaboração própria.

Salienta-se que todas as escolhas recaem em crianças com quem foram registadas interações positivas, contrariamente às rejeições, em que apenas uma (o AntP) surge em situação de conflito e sendo esta também a única rejeição que é recíproca.

3.4.3. Relação das crianças com as HS®

A relação das crianças com as HS® foi bastante positiva, na medida em que houve uma apropriação por parte de todos os participantes da investigação. Desde a primeira intervenção individual com o Dui, que as HS® foram colocadas na área da leitura para consulta de todas as crianças e várias foram as reações positivas observadas, pois as crianças diziam gostar da história e ficavam contentes quando se

identificavam nas imagens, como se ilustra na seguinte nota: “a Sof foi vendo o livro ... perguntei-lhe se estava a gostar e porquê, ao que me respondeu “sim, porque sim. É bonita”. Entretanto reconheceu-se numa fotografia e disse “olha, Elsa, olha eu” ficando ainda mais sorridente. (NC nº.11_15, 7 de dez., 2016, sala de atividades, anexo A, p.458).

Além deste interesse por parte das crianças, tal como mencionado no ponto “redução de conflitos”, diversas foram as vezes que os adultos se socorreram das estratégias apresentadas em ambas as HS® para resolver conflitos entre crianças. Contudo, apesar de ambas terem sido construídas propositadamente para o Dui, salienta-se que a HS® “Já sei usar as mãos” teve um impacto mais significativo para o Dui, uma vez que as estratégias dessas histórias foram mais vezes utilizadas do que as da segunda HS®, na medida em que a sua necessidade de tocar no outro se manteve e era necessário ajudá-lo a controlá-la. Pelo contrário, com o grupo a HS® “Já sei brincar” foi mais significativa, dado que o tipo de interações que estabelecem com os seus pares necessitava do tipo de estratégias apresentadas nesta.

Apesar de Haan e Singer (2003) afirmarem que quando as crianças fazem uma questão ao outro (e.g “posso brincar?”), interpretam o facto de dizerem isso como um meio para obterem o que querem e não como o início de uma negociação, como pretende o educador, quando incentiva a criança a pedir o objeto que deseja à outra criança, sempre que esta estratégia foi utilizada com recurso às estratégias sugeridas na HS® “Já sei brincar”, as crianças aceitavam que os colegas dissessem que não, embora evidenciassem descontentamento nas suas expressões faciais. Assim, verifica-se o forte contributo das HS® na promoção de interações positivas entre pares.

3.5. Considerações finais

A presente investigação permitiu compreender um pouco melhor o desenvolvimento social nos primeiros anos de vida e conhecer o contributo das HS® na promoção de interações positivas entre pares. O desenvolvimento social é um domínio fundamental e incontornável para o crescimento saudável e equilibrado de uma criança (Hauser-Cram et al., 2014), sendo “vital identificar, analisar, interpretar e manejar as necessidades individuais tão cedo quanto possível, para minimizar os efeitos sobre a criança do constante fracasso, mau comportamento, infelicidade ou falta de amigos e de confiança” (Moyles, 2007, p.145). Tendo em consideração os resultados positivos alcançados com a intervenção, que se materializaram na diminuição de conflitos

interpessoais e no aumento de interações positivas logo na primeira semana de intervenção, inferimos que as HS® com a apresentação de comportamentos sociais adequados contribuiu para estes resultados, ajudando a criança a saber o que se espera dela e a modelar mais facilmente o seu comportamento (Cole & Cole, 2004). Assim, ao serem apresentados comportamentos de interação positiva com os pares e ideias para uma melhor utilização das mãos, o Dui pôde colocá-las em prática.

Também os adultos encontraram nas HS® construídas, estratégias para ajudar a resolver conflitos ou a promover a interação positiva entre pares. Ora, se uma das estratégias apresentadas na HS® “Já sei usar as mãos” era “uso as mãos para fazer festinhas aos amigos. Os amigos ficam contentes” e se a estratégia mais utilizada pelo adulto durante este período foi “questionar para que servem as mãos”, considero que a mudança no comportamento da criança poderá dever-se, pelo menos em parte, à intervenção proposta no âmbito da investigação. Assim, as HS® parecem contribuir para se veicular comportamentos sociais adequados para situações muito específicas (Benish & Bramlett, 2011). Saliento que o recurso às estratégias apresentadas nas HS® foi realizado em situações de conflito em que o Dui não estava envolvido, evidenciando a aplicabilidade desta estratégia às restantes crianças do grupo e reforçando a afirmação de Brilha (2012) de que as HS® “constituem uma estratégia que pode ser usada em grupo ou individualmente, dependendo dos objetivos do educador” (p.53).

O facto de o Dui partilhar a posição sociométrica com outros colegas, ou seja, registar o mesmo número de rejeições e preferências em alguns contextos, e de se ter registado um aumento do número de interações positivas entre o Dui e os seu pares, concluo que o Dui poderá estar no bom caminho para a inclusão social no grupo, considerando que esta é alcançada “a partir do momento em que crianças tipicamente desenvolvidas mantenham a mesma qualidade de relacionamentos interpessoais com crianças com atrasos no desenvolvimento como com crianças sem atrasos” (Schwartzman, 1997, referido por Freitas & Mendes, 2008, p. 263).

Face à evolução observada, pode inferir-se que a utilização de HS® contribui para a promoção de interações sociais positivas entre crianças com e sem NEE. Ou seja, as HS® ajudam a criança com NEE a interagir de uma forma positiva com os seus pares, promovendo a diminuição de comportamentos desadequados face aos pares.

4. CONTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ser educador é sem qualquer dúvida “um modo de estar na vida”, pois qualquer educador deve atuar de acordo com o seu “consenso interior” (Vasconcelos, 2002). Porém, para construir este “consenso interior” é necessária, entre outros aspetos, muita prática, pelo que faz destes períodos de PPS, momentos fundamentais para a construção de uma identidade profissional.

Tanto a PPS em creche como a PPS em JI foram essenciais para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora, pois possibilitaram que contactasse com realidades cada vez mais próximas (trabalho em sala de atividades) e, devido a este contacto, percebesse determinadas dimensões essenciais ao trabalho de uma educadora. Além disso, permitiram que aprendesse muito sobre a profissão que ambiciono ter, que avaliasse o meu próprio trabalho e analisasse o que podia ser melhorado, de modo a tornar-me uma educadora competente. Esta aprendizagem e reflexão só foi possível porque “o saber das educadoras de infância constrói-se no quotidiano, a partir da reflexão sobre as actividades intensivamente práticas, esperando-se respostas criativas às questões que são levantadas nesse dia-a-dia.” (Vasconcelos, 1993, citada por Sarmiento, 2002, p.93).

No que concerne ao impacto que estes períodos de intervenção tiveram no meu percurso formativo, afirmo que foi um impacto muito positivo, uma vez que permitiu que alargasse os meus horizontes tanto ao nível pessoal como profissional.

De acordo com Sarmiento (2015) a identidade profissional caracteriza-se como um processo humano e social que se constrói na interação de cada um com o mundo e com o outro, ocorrendo “na articulação entre imagem que cada um tem de si e a imagem que os outros têm sobre si (p.82), sendo por isso fundamental atentar aos comentários e sugestões realizados pelas equipas em que estive inserida, bem como os comentários da supervisora institucional. De todos os comentários, houve um que me fez refletir bastante sobre o que sou e quero ser enquanto pessoa e educadora, dado que, embora deseje fazer tudo muito bem, apenas posso fazer o que me é permitido, tendo em conta as condições que o contexto proporciona. Esse comentário adveio da educadora cooperante da PPS do JI, em jeito de conforto face aos meus receios na avaliação intermédia, em que afirmou que “eu vou à procura da perfeição, mas que perfeito só é Deus e eu não sou Deus e que tenho feito um bom trabalho com o grupo, face às condições que tenho” (Reflexão diária, 23 de novembro, 2016, equipa, anexo A, p. 423).

De facto, realizar um bom trabalho ou até atingir um nível de excelência para mim é importante, porque acredito que famílias, equipas educativas e, acima de tudo, as crianças com quem tenho partilhado experiências assim o merecem, além de considerar que é crucial que o educador atue como um exemplo para todos eles. Porém, nem sempre estão reunidas as condições necessárias para que se desenvolva um trabalho excelente e, mesmo que se tente encontrar soluções, é necessário refletir sobre essas condições: será que está ao meu alcance a alteração dessas condições? Será que existe algo que eu consiga fazer ainda melhor que me permita superar esses desafios?

As respostas a estas perguntas não foram fáceis de encontrar, mas foi essencial refletir sobre elas, uma vez que de acordo com Estrela (2010) para que os docentes orientem e reconheçam a criança na descoberta da vida emocional é importante que eles próprios consigam reconhecer-se tanto na relação com as crianças, como com os seus pares e o seu trabalho (referido por Martins, Filho & Ferreira, 2015). Refletindo, considero que as minhas dificuldades poderiam dever-se à minha característica de exigir o máximo de mim própria e considerar que posso sempre fazer mais e melhor. Apesar de considerar esta característica uma qualidade, visto que é nessa luta que vamos progredindo e melhorando a nossa prática, não devo cair no exagero, pois ao não encontrar um equilíbrio emocional, tornar-se difícil proporcionar bem-estar aos outros. Além disso, ao ser tão autocrítica comigo mesma, posso sê-lo com os outros, mesmo que involuntariamente, o que pode não ser favorável à criação de um bom clima institucional.

Outra questão muito importante resultante destes períodos de PPS, foi o facto de, em ambos os grupos, ter crianças com necessidades muito diversificadas: uma criança com multideficiência, outra em avaliação de diagnóstico de PEA e outra com alergia a várias substâncias alimentares. O que no início aparentou ser um desafio, dada à minha inexperiência e à atenção redobrada que ambas exigiam, aos poucos tornou-se motor de grandes aprendizagens e despertou-me para a importância de o educador garantir a inclusão de crianças com estas características e outras. A atenção incidida nestas crianças devia-se à insegurança de não conseguir garantir a sua segurança, como no caso da criança com multideficiência que se colocava diversas vezes em situações de perigo e no receio de tocar com alguma substância e provocar uma reação alérgica na criança com alergia; ao facto de a criança com PEA me procurar para resolver as suas necessidades, visto que precisava constantemente da aprovação do adulto e, sobretudo, à curiosidade de conhecer melhor as suas características. Claro

que, como adulto responsável na sala, não me devia focar em apenas uma criança, mas sim no grupo que está na sala, tendo esta sido uma preocupação durante as PPS e que aos poucos fui conseguindo ultrapassar, na medida em que fui percebendo que esta diferenciação era necessária e que faz parte do trabalho de qualquer educador, adequar a prática às necessidades individuais de cada criança do grupo, garantindo o seu bem-estar (Portugal, 2012b). Esta questão, fez-me refletir ainda mais sobre a importância de uma atitude inclusiva por parte do educador, uma vez que só com crianças incluídas, podemos verdadeiramente promover-lhes desenvolvimento, sendo este o objetivo primordial de qualquer educador.

Para alcançar qualquer objetivo ou intenção educativa, é fundamental estabelecer relações positivas com as crianças. Em todos os contextos por onde passei, esta foi a sempre a primeira intenção a ser colocada em prática, dado que só depois de uma relação estabelecida poderia promover qualquer tipo de aprendizagem, tendo este aspeto sido sempre referido como positivo na minha prática. Importa referir que estas relações assentaram sempre em dois princípios que me definem enquanto educadora: a afetividade e a disciplina, indo ao encontro de Amante (2015) quando afirma que “é imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o «calor», mas igualmente a capacidade de definir regras e limites claros” (p.112).

Outro princípio que me define enquanto educadora e que foi sendo construído ao longo da minha formação e PPS é a valorização da criança como ator social, garantindo que os seus interesses se sobrepõem aos interesses pessoais e institucionais (APEI, s.d) e dando-lhe o direito a participar ativamente na rotina da sala. Saliento que esta participação “não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se sim de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (Tomás, 2011, p. 109). Esta valorização da criança foi sendo construída e posta em evidência durante as planificações que elaborava, pois a pouco e pouco, fui planificando propostas mais abertas e que poderiam seguir diversos caminhos, visto que, por muito que planificasse detalhadamente, os imprevistos aconteciam. Fui aprendendo e compreendendo que tão importante como planificar a ação educativa, é estar preparada para qualquer alteração que surja, independentemente da sua origem. Para isso, é essencial estar consciente dos objetivos a alcançar (Ficher, 2004), para promover o desenvolvimento e a aprendizagem às crianças.

Embora a centralidade da ação do educador seja a criança (Sarmiento, 2015), durante os períodos de PPS fui descobrindo a importância das famílias e da equipe educativa para a concretização de um trabalho de excelência. Estas duas dimensões foram talvez aquelas que mais conflitos éticos me causaram, dado que, reconhecendo a sua importância no processo educativo, pretendia envolvê-las na minha prática e estabelecer relações de parceria, apesar de nem sempre conseguir o desejado.

A equipa educativa tem uma dimensão inestimável no trabalho desenvolvido pelo educador, uma vez que fornece as bases para que todas as intenções por ele definidas sejam alcançadas. Dentro de um estabelecimento educativo, todos os momentos são motores de descoberta e aprendizagem, pelo que a conformidade no trabalho dos adultos é fundamental para a condução da criança nessas descobertas. Como tal, pretendo durante toda a minha vida profissional envolver a equipa na minha prática pedagógica, valorizando e estimulando a colaboração entre todos, pois segundo (Lino, 1998) é este o elemento que marca a diferença no processo educativo.

Tal como a equipa educativa, a família também tem um papel muito importante no processo educativo, dado que para além de serem os primeiros educadores dos seus filhos, são também detentores de muitos conhecimentos relativos às suas crianças, podendo contribuir de forma significativa para o trabalho desenvolvido com elas, de modo a atingir objetivos comuns (Siraj-Blatchford, 2004). Esta foi uma aprendizagem que adquiri durante as PPS e a minha formação e que irei transportar para a minha prática profissional.

Portanto, é essencial desenvolver relações positivas com a equipa educativa, famílias e crianças de modo a proporcionar momentos de qualidade aos grupos de crianças com quem interagimos. Estes momentos permitem observar o crescimento das crianças, constituindo uma grande satisfação pessoal. Esta satisfação foi essencial para a afirmação da escolha que fiz, porque, mais importante do que gostar de crianças, é gostar de vê-las crescer, desenvolver, progredir (Lurdes, citada por Sarmiento, 2002), sendo para isso fundamental que vá construindo e melhorando a minha identidade profissional, até porque, a identidade constrói-se durante a vida e “os conhecimentos (“saber”), as competências (“saber fazer”) e as atitudes (“saber ser”) provêm da experiência docente” (Sarmiento, 2002, p.92).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido ao longo da PPS teve um impacto positivo na construção da minha identidade, pois possibilitou a reflexão face as perspetivas sobre as crianças, famílias e equipa, bem como sobre o papel que devo desempenhar ao longo a minha prática profissional.

Durante este período, foi realizada uma investigação que proporcionou a descoberta do contributo positivo das HS® na promoção de interações positivas. Os resultados evidenciaram, primeiramente uma redução do número de conflitos e um aumento de interações positivas, pelo que se inferiu que as HS® com a apresentação de comportamentos sociais adequados contribuiu para estes resultados, ajudando a criança a saber o que se espera dela e a modelar mais facilmente o seu comportamento (Cole & Cole, 2004). Também os adultos encontraram nas HS® construídas, estratégias para ajudar a resolver conflitos ou a promover a interação positiva entre pares. Estas situações contribuíram para colocar a criança em causa (o Dui) numa posição sociométrica mais favorável, o que levou à conclusão de que as HS® ajudaram a criança com NEE a interagir de uma forma positiva com os seus pares, promovendo a diminuição de comportamentos desadequados face aos pares.

No que concerne à construção da identidade profissional, durante os diferentes períodos de PPS, fui descobrindo os princípios que me definem enquanto educadora. Pretendo, durante a minha futura prática profissional manter uma atitude exemplar, procurando superar as expectativas dia após dia, mas estando sempre consciente dos obstáculos que possam surgir, procurando transformar as limitações em oportunidades de melhoria. Assim, defini os princípios que nortearão a minha prática como educadora, nomeadamente: (i) a afetividade e a disciplina; (ii) a atuação numa perspetiva inclusiva, procurando dar respostas adequadas às diferentes necessidades educativas que possam surgir; (iii) a valorização da criança como ator social, garantindo o respeito pelos seus interesses; (iv) o envolvimento da equipa educativa na minha prática pedagógica e, por fim, (v) o incentivo à participação das famílias na dinâmica da sala de atividades.

Concluo, então que o período de intervenção da PPS I e II foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto educadora de infância, pois permitiu que alargasse os meus horizontes a todos os intervenientes educativos, mantendo as crianças como o foco / centro da ação do educador.

REFERÊNCIAS

- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. I. Ferreira & C.I. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111-122). Maceió: De Facto Editores/ Edufal.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais* (M. C. Nascimento; P. H. Machado; R. M. Garcez; R. P. Pizzato & S. M. M. da Rosa, Trans.). (5ªed.). Porto Alegre: Artmed. Consultado em <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cldfile/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>
- APEI. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Autor.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Bandeira de Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. & Gaag, R. (2000). *Persons with autism spectrum disorders – Identification, understanding, intervention*. Europe: Autismo Europe.
- Benish, T. M. & Bramlett, R. K. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27 (1), 1-17.
- Bondioli, A. & Mantovani, S. (1998). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva* (9.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Brandão, M. T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Inclusão na educação infantil*, 19 (4), 487-502.
- Brazelton, T.B. (2007). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brilha, D. (2012). *Comportamentos de interação em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: O contributo de histórias sociais™ na hora do conto*

(Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).

Consultado em

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2295/1/Comportamentos%20de%20intera%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do Adolescente*. São Paulo: Artmed.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto editora.
- Dias, I. S., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (3), 9-24.
- Educadora cooperante. (2016/17). *Projeto curricular da sala 4*. Lisboa: Instituição educativa.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, M. C. & Mendes, E.G. (2008). Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. *Temas em Psicologia*, 16 (2), 261 – 271.
- Folque, M.A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-157). Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, A. & Serrano, A.M. (2001). Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: Estudo de caso. *Análise Psicológica*, 1 (XXIX): 67-82.
- Glauert, E. (2004). A ciência da Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-87). Lisboa: Texto Editora.

- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health and Well-Being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.
- Gray, C. (2015). 10 Criteria for Writing a Social Story. In *The new social story book: Revised and expanded 15 anniversary edition*. Texas: Future Horizons.
Consultado em <http://carolgraysocialstories.com/wp-content/uploads/2015/09/Social-Stories-10.0-10.2-Comparison-Chart.pdf>
- Gray, C. (2016). Carol Gray – *Social Stories*. Consultado a 30 de dezembro 2016, em <http://carolgraysocialstories.com/about-2/carol-gray/>
- Haan, D. & Singer, E. (2003). 'Use your words' – a sociocultural approach to the teacher's role in the transition from physical to verbal strategies of resolving peer conflicts among toddlers. *Journal of Early Childhood Research*, 1 (1), 95-109.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* (P. C. Santos & G. Portugal, Trad.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Wiley..
- Instituição educativa. (2013). Consultado em <http://www.XXXX.pt/>.
- Katz, L. & McClellan, D. (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. University of Illinois. Urbana: ERIC.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projecto da Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In. J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ªed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Malavasi, L. & Zaccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Martins, A., Filho, A. & Ferreira, F. (2015). “Professores de bebés”: Algumas dimensões da construção identitária. In F. I. Ferreira & C.I. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 87-110). Maceió: De Facto Editores/ Edufal.
- Monteiro, C. R. & Delgado, A.C. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: Uma análise dos estudos da Infância. *Saber e Educar*, 19, 106-114.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* (Tese de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>
- Moyles, J. R. (2007). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Northway, M.L. & Weld, L. (1976). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93
- Ozdemir, S. (2010). Social stories: an intervention technique for children with Autism. *In Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 5, 1827–1830.

- Özkaya, B. T. & Tekin, G. (2011). The Use of Social Stories for Children with Pervasive Developmental Disorders. *Inonu University Journal of The Faculty Of Education*. 12 (1), 101-121.
- Papalia, D.E., Olds, S. W., Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e Creches- Uma abordagem ecológica da adaptação aos bebés à Creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012a). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2012b). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-744.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo*. (2016/2017). Lisboa: Instituição educativa.
- Sánchez-Cano, M. (2007). Os alunos com transtornos do espectro autista. In M.Sánchez-Cano & J.B. Picas, *Manual de Assessoramento psicopedagógico* (pp.542-559). Porto Alegre: Artmed.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de Infância. In F. I. Ferreira & C.I. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Maceió: De Facto Editores/ Edufal.
- Sim-Sim, I. (Coord.), Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os Três e os Seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26(2), 77-89.
- Styles, A. (2011). Social Stories™: does the research evidence support the popularity?. *Educational Psychology in Practice*. 27 (4), 415–436.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tremblay, R. E. (2008). Desenvolvimento da agressão física da primeira infância à idade adulta. *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*. Consultado em <http://www.encyclopedia-crianca.com/agressividade-agressao/segundo-especialistas/desenvolvimento-da-agressao-fisica-da-primeira-infancia> .
- Vasconcelos, T. (2002). “Agir de acordo com o nosso consenso interior”: Narrativas auto-biográficas de alunas de Formação inicial como dispositivos pedagógicos de construção da profissionalidade. In Vasconcelos, T. *Da investigação às práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 3 (1), 25-43.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press. Consultado em <http://oleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> .
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (J. Neto, L. Barreto & S. Afeche, Trad.) (4ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M.A. (1998a). *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad.). Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M.A. (1998b). *Didática da Educação Infantil* (A. M. Vilar Trad.). Rio Tinto: Edições ASA.

ANEXOS