

Intervenção Precoce na Infância: “Um olhar sobre a prevenção”

MARIA INÊS FERREIRINHA FÉLIX DA COSTA

Nº 25999

Orientador do Relatório:

Prof. Doutora ANA TERESA BRITO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como

requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



Intervenção Precoce na Infância: “Um olhar sobre a prevenção”

MARIA INÊS FERREIRINHA FÉLIX DA COSTA

Nº 25999

Orientador do Relatório:

Prof. Doutora ANA TERESA BRITO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como

requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Ana Teresa Brito, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.a série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

A realização do presente relatório desvenda o culminar de um esforço pessoal junto de tantos outros apoios e contributos valiosos para a realização e conclusão do meu percurso académico. Neste sentido, expresso os meus agradecimentos às pessoas que considero essenciais e tornaram possível este desfecho.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial aos meus pais que foram determinantes ao longo deste processo. Agradeço-vos por me terem conduzido com toda a vossa dedicação e respeito pelas minhas decisões, neste processo, pelo apoio emocional, colo, alento, incentivo, compreensão e amparo nos momentos de maior ausência, que muito nos custaram. Muito obrigada pelo vosso apoio nas minhas angústias, incertezas, desalentos que foram sempre escutados com uma palavra de encorajamento para superar os obstáculos, ajudando-me a seguir em frente e a alcançar este sonho.

À minha Professora de Português do Ensino Secundário, Ana Passos, manifesto um agradecimento muito especial, por todos os momentos que se dedicou ao meu desenvolvimento e evolução na escrita, leitura e interpretação que, atualmente, são notáveis, permitindo-me seguir o ensino superior e escrever o presente relatório.

À professora de Ensino Especial, Maria João Casanova, por toda a disponibilidade, cuidado e dedicação ao longo do ensino secundário. Muito obrigada por me ter mostrado que era possível seguir um caminho no ensino superior e poder ser educadora de infância.

Agradeço especialmente à professora e orientadora deste relatório, Ana Teresa Brito, pelas valiosas e pertinentes recomendações. Ao longo desta caminhada, estabeleceu um equilíbrio entre as suas indicações e a liberdade das minhas apreciações, estando disponível para me escutar, dar força e, sobretudo, um apoio permanente crítico, mas construtivo que foram basilares para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha amiga Ana Maia, com quem partilhei os momentos vividos neste processo e de quem recebi uma grande amizade e carinho, que muito contribuiu para superar dificuldades e desilusões que marcaram alguns momentos do meu percurso académico.

Agradeço a todas as minhas colegas de curso da ESEIMU, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, em especial à minha companheira e amiga Beatriz Baldo dos Santos e à Filipa Suarez, bem como a todos os professores por todos os conhecimentos transmitidos que foram essenciais para o desenvolvimento do presente relatório e para uma prática profissional futura. Às minhas

orientadoras das Práticas Supervisionadas do Mestrado e às educadoras cooperantes agradeço a sua contribuição, acompanhamento e transmissão de conhecimentos que me levaram a refletir sobre as questões que emergiam na prática.

À professora Maria de Lourdes Mata, pela sua dedicação, disponibilidade e transmissão das indicações necessárias para a elaboração do relatório na Unidade Curricular de Seminário de Intervenção e Investigação em Educação Pré-Escolar (EPE).

Às crianças com quem tive a oportunidade de conviver e aprender nos locais de estágio e àquelas a quem fiz serviços de babysitting, declaro os meus agradecimentos, bem como às suas famílias e à empresa PrioVida pelo carinho e confiança.

Resumo

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, conducente ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do ISPA – Instituto Universitário.

A Prática Supervisionada em Jardim de Infância, teve lugar numa instituição de cariz privado, com um grupo heterogéneo de crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. No grupo, destacavam-se três crianças que se isolavam em diversos momentos, tendo este comportamento desencadeado as questões que acompanharam este estudo.

As questões de partida e a recolha de informação, nascem de observações realizadas a estas crianças no contexto natural do quotidiano no jardim de infância.

O estudo teve como base uma metodologia qualitativa, recorrendo a instrumentos de pesquisa específicos, nomeadamente as observações realizadas que, posteriormente, foram reproduzidas em notas de campo, bem como entrevistas para aprofundar e clarificar questões provenientes da observação.

Neste contexto, foi estudado o modo como podemos organizar o espaço, tempo, estratégias, de forma a ir ao encontro de crianças com comportamentos de isolamento, potenciando a sua interação com os pares no grupo, procurando também perceber qual o papel dos pares na sua inclusão. Ademais, no caso de ser necessário referenciar estas crianças para o apoio das Equipas de Intervenção Precoce, procurei compreender quais os procedimentos a realizar e como envolver a família neste processo.

Palavras-chave: Jardim de Infância; Intervenção Precoce na Infância; Prevenção; Isolamento social

Abstract

This document comes within the scope of the Curricular Unit for Supervised Teaching Practice in Kindergarten, an integral part of the Master's Degree in Pre-School Education, leading to the Master's Degree in Pre-School Education of the School of Early Childhood Educators Maria Ulrich and ISPA - University Institute.

The Supervised Practice in kindergarten took place in a private institution with a heterogeneous group of children, aged between 3 and 5 years old. In this group, three children stood out because they isolated themselves at different times, and this behavior triggered the issues that accompanied this study.

The starting points and the collection of information arise from observations made to these children in the natural context of daily life in kindergarten.

The study was based on a qualitative methodology, using specific research tools, including observations which were later reproduced in field data, as well as interviews to deepen and clarify issues from observation.

In this context, we have studied how we can organize space, time, strategies, in order to reach out to children with isolation behaviors, enhancing their interaction with peers in the group and also seeking to understand the role of peers in their inclusion. Furthermore, in case these children need to be referred to the support of the Early Intervention Teams, I have tried to understand what procedures should be followed and how to involve the family in this process.

Keywords: Kindergarten; Early Intervention in Childhood; Prevention; Social isolation

Índice

Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. Intervenção Precoce.....	4
1.1. A importância da Intervenção Precoce	5
1.2. Da intervenção centrada na criança à intervenção centrada na família e na comunidade	7
1.3. Intervenção Precoce nos Contextos Naturais da Criança	9
2. Intervenção Precoce em Portugal	11
2.1. O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância	13
2.2. Suportes Legislativos	14
2.2.1. Decreto – Lei n.º 281/2009.....	14
2.2.2. Decreto – Lei n.º 54/2018.....	16
2.3. Intervenção Precoce na Infância: Os Direitos de Participação das Crianças em Contexto de Jardim de Infância	17
2.4. OCEPE - “Exigência de resposta a todas as crianças”	20
3. O papel do Educador de Infância na Intervenção Precoce	21
4. Isolamento social de crianças em contexto de jardim de infância.....	24
Capítulo II - Caracterização da instituição e do grupo de crianças.....	28
2.1. Caracterização da Instituição.....	28
2.2. Caracterização do grupo de crianças	29
2.3. Caracterização do espaço da sala e sua utilização pelo grupo de crianças.....	31
2.4. Caracterização das crianças alvo da observação e reflexão deste estudo.....	34
2.4.1. Apresentando a Criança G.....	34
2.4.2. Apresentando a Criança L.	35
2.4.3. Apresentando a Criança S.....	37
Capítulo III - Problemática: objetivos e/ou questões orientadoras fundamentadas pelas motivações pessoais e pela literatura	39
Capítulo IV - Opções metodológicas: instrumentos para recolha de informação.....	41

4.1. Investigação qualitativa e suas características.....	41
4.2. Instrumentos para recolha de informação.....	42
4.3. Observação participante e não participante	43
4.4. Notas de campo	44
4.5. Entrevistas	46
Capítulo V – Análise Reflexiva da Prática Supervisionada.....	49
5.1. Contextualização e análise do comportamento das três crianças alvo deste estudo no decorrer da Prática Supervisionada em Jardim de Infância.....	51
5.2. Contextualização e análise do comportamento da G.....	53
5.3. Contextualização e análise do comportamento do L.....	63
5.4. Contextualização e análise do comportamento da S.	68
Capítulo VI – Considerações finais.....	74
Referências Bibliográficas	84
Anexos.....	87
Anexo I – Caraterização das crianças alvo do estudo	87
Anexo II – Guião da Entrevista ao Encarregado de Educação.....	90
Anexo III – Transcrição da Entrevista ao Encarregado de Educação	95
Anexo IV – Guião da Entrevista à Educadora Cooperante	110
Anexo V – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante	114
Anexo VI – Notas de Campo.....	132

Índice de tabelas

Tabela 1 - Grelha de Observação da G.	87
Tabela 2 - Grelha de observação do L.....	88
Tabela 3 - Grelha de observação da S.	89

Índice de ilustrações

Figura 1. A G. na aula de inglês	55
Figura 2. A G. a brincar na sala.....	56
Figura 3. A G. a ver o que o G. estava a fazer.	56
Figura 4. A G. na tarefa de preparar a mesa para o almoço	59
Figura 5. A G. a brincar com o M.	59
Figura 7. A G. a brincar com o L.	60
Figura 6. A G. a dar uma peça de lego ao L.....	60
Figura 8. A G. a fazer festinhas ao L.	60
Figura 9. A G. a tapar os ouvidos na aula de música	61
Figura 10. A G. a brincar na área da casinha	61
Figura 11. O L. na área da biblioteca a ler um livro	65
Figura 12. O L. à espera da C.....	65
Figura 15. O L. numa brincadeira com outras crianças do grupo	67
Figura 13. O L. a realizar a atividade de pintura com o M.	67
Figura 14. O L. a brincar com outras crianças do grupo	67
Figura 16. A S. a brincar com os legos	68

Lista de Abreviaturas/Siglas

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

DL – Decreto de Lei

ELI - Equipa Local de Intervenção

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEIMU – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

NEE – Necessidades Educativas Especiais

IP - Intervenção Precoce

IPI – Intervenção Precoce na Infância

ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PEI - Programa Educativo Individual

PI – Plano Individual

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), é parte integrante da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, que tem lugar no semestre final do Mestrado em Educação Pré-Escolar com o fim de alcançar o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do ISPA – Instituto Universitário.

“Intervenção Precoce na Infância: Um olhar sobre a prevenção”, é o título deste relatório, que se relaciona com a necessidade de intervir o mais precocemente possível com crianças que manifestam algum risco de desenvolvimento em contexto de Jardim de Infância. Este conceito de intervir precocemente requer que o profissional especializado nesta área atente cuidadosamente aos diversos fatores que poderão causar alterações no desenvolvimento natural de cada criança (Fuentes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). Neste sentido, para que o trabalho durante o processo de intervenção precoce na infância seja bem-sucedido, deverá ser tida em consideração a colaboração entre os educadores de infância, as equipas técnicas e as direções dos estabelecimentos educativos, assim como o modo como tratamos, vemos e apoiamos as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Sanchez & Teodoro, 2006) e suas famílias.

Deste modo, o presente estudo investiga a relação entre a qualidade observada em contexto de jardim de infância e a promoção da participação, bem como estima a visão dos educadores de infância relativamente à implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância.

O tema desenvolvido neste relatório surge no contexto de estágio em jardim de infância onde se observaram três crianças do grupo mais isoladas ao longo do dia, o que lhes condicionava, nomeadamente, a relação com os pares, a participação nas atividades e, num caso específico, o seu desenvolvimento global. Com efeito, estas crianças serão o meu foco de investigação - irei caracterizá-las, refletindo sobre o melhor modo de ir ao seu encontro na sua singularidade. Ao longo do processo de desenvolvimento do presente estudo, foram surgindo algumas questões que serão os pontos chave do desenvolvimento deste relatório:

- Compreender como podemos organizar o espaço, tempo, estratégias, de modo a ir ao encontro de crianças, com comportamentos de isolamento, potenciando a sua interação com os pares no grupo;
- Perceber qual o papel dos pares na sua inclusão no grupo;

- Compreender como pode ser envolvida a família neste processo;
- Compreender quais são os procedimentos a realizar quando é necessário referenciar as crianças para apoio das Equipas de Intervenção Precoce.

Para o desenvolvimento desta investigação qualitativa foi necessário realizar uma observação participante e não participante das crianças alvo deste estudo, no seu ambiente natural, em contexto de jardim de infância. Com o intuito de completar e enriquecer a informação adquirida através das observações realizadas, recorri a vídeos, fotografia, notas de campo. Realizei ainda três entrevistas, nomeadamente, à educadora cooperante e à encarregada de educação de umas das crianças alvo do presente estudo.

Este relatório organiza-se em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta um enquadramento teórico que nos leva a compreender como o processo de intervenção precoce na infância se desenvolve, considerando que quanto mais atempadamente for sinalizada uma criança que está em risco de desenvolvimento mais sucesso esta terá na aquisição de resultados positivos (Carvalho, Almeida, Felgueiras, Boavida, Santos & Franco 2016; Franco & Apolónio, 2008). Este primeiro capítulo, subdivide-se em cinco subcapítulos que, por sua vez, se desenvolvem em tópicos distintos. Neste sentido, o primeiro subcapítulo, que se subdivide em quatro tópicos, centra-se na definição do conceito de Intervenção Precoce na Infância, fazendo referência à sua importância e às teorias que enquadram este conceito. O segundo subcapítulo, faz uma abordagem sobre a Intervenção Precoce em Portugal, em que são apresentados os documentos legislativos, organizados em quatro tópicos, que os explicitam. No terceiro subcapítulo, apresento em quatro tópicos os passos a percorrer ao longo do processo de Intervenção Precoce na Infância. O quarto subcapítulo, desenvolve-se em dois tópicos que abordam os indicadores de risco e de atraso de desenvolvimento global. Por último, apresento um quinto subcapítulo que alude para o papel do educador de Infância em Intervenção Precoce na Infância, uma vez que é o profissional que passa mais horas com as crianças e, como tal, tem um papel fundamental na observação e deteção de crianças em risco. Neste contexto, considero essencial compreender se os educadores de infância estão devidamente preparados, face à sua formação inicial, para identificar indicadores que possam apoiá-lo na compreensão sobre o desenvolvimento e comportamento da criança fazendo o despiste de possíveis necessidades especiais.

Relativamente aos restantes capítulos organizadores do presente relatório, o segundo capítulo destina-se à caracterização da instituição e do grupo de crianças com quem desenvolvi a minha prática educativa em jardim de infância, contextualizando o tema do estudo na minha prática.

No terceiro capítulo, surge a apresentação e justificação da problemática, assim como as questões de partida que conduziram ao desenvolvimento deste relatório.

O quarto capítulo, apresenta as características da metodologia qualitativa, onde o estudo se insere, e os instrumentos para recolha de informação selecionados, nomeadamente, observação, com recurso a notas de campo, e entrevistas realizadas à educadora cooperante e a um encarregado de educação.

No quinto capítulo será apresentada uma análise reflexiva sobre a minha prática supervisionada e o sexto capítulo expõe as considerações finais em que...

Por último, serão elencadas as referências bibliográficas e os anexos que complementam todo o referido ao longo do presente relatório.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Intervenção Precoce

Segundo Dunst, Raab, Trivette e Swanson (2010), citados por Carvalho, Almeida, Felgueiras, Boavida, Santos e Franco (2016), a Intervenção Precoce na Infância (IPI) consiste nas experiências e oportunidades da vida diária, adequadas aos bebés e às crianças até à idade pré-escolar, que podem ser potenciadas pela sua família e outros prestadores de cuidados, num contexto natural a vida das crianças. São experiências que promovem à criança aprendizagens e bem-estar, influenciando as interações pró-sociais com pessoas e materiais. Deste modo, a intervenção precoce oferece um conjunto de recursos, para crianças em idades precoces e também para as suas famílias (Decreto-Lei n.º 281/2009), que são disponibilizados num determinado período da vida da criança, envolvendo qualquer ação de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social que pode ser realizada quando a criança necessita de apoio especializado (Carvalho et al., 2016; Decreto-Lei n.º 281/2009). Estas ações devem ser realizadas no contexto natural das crianças com o apoio de uma equipa multidisciplinar orientada para a família (Carvalho et al., 2016).

Neste sentido, define-se por IPI um conjunto de serviços e apoios de natureza interdisciplinar dirigidos às crianças, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, que revelem um atraso ou um risco de desenvolvimento global. Estes apoiam também as suas famílias para que, em conjunto, seja possível atenuar e prevenir esses problemas de desenvolvimento global da criança (Carvalho et al., 2016; Franco & Apolónio, 2008; Miranda, 2013; Portugal, 2009; Serrano, 2008).

Os primeiros programas de intervenção precoce (IP) surgiram na década de 60, nos Estados Unidos da América. Eram programas centravam-se na criança portadora de deficiência e tinham como objetivo evitar o agravamento dos défices, atenuando-os ou mesmo eliminando-os (Carvalho et al., 2016; Franco & Apolónio, 2008). Este programas de IPI, foram sofrendo uma evolução substancial resultante dos progressos científicos e da investigação nos domínios das ciências do desenvolvimento, das ciências da educação, das ciências sociais, entre outras áreas (Carvalho et al., 2016).

Segundo Bairrão, a Intervenção precoce implica três conceitos fundamentais de prevenção, nomeadamente, a prevenção das dificuldades que possam surgir, a atuação sobre as dificuldades apresentadas pela criança com vista à supressão das mesmas e, ainda, não permitir o agravamento das dificuldades das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

(Portugal, 2009). De acordo com Portugal (2009) estes são “três núcleos, distintos mas complementares” (p.34) que, quando colocados em concordância, permitem desenvolver uma prática de qualidade.

Tal como foi referido anteriormente, o apoio que é dado às crianças e às famílias carece de uma equipa com profissionais de diferentes áreas a trabalhar a tempo inteiro para tornar possível o desenvolvimento de uma intervenção transdisciplinar que incorpora os princípios e condições necessárias para um apoio integrado (Carvalho et al., 2016). Deste modo, as Equipas Locais de Intervenção (ELI), juntamente com as famílias, avaliam as respetivas necessidades, prioridades e recursos e constroem um Plano Individual de Intervenção (PI). Ambas atuam nos ambientes em que a criança habitualmente se encontra, bem como devem estar em constante partilha de conhecimentos (Portugal, 2009). É através das estruturas locais na área da saúde, segurança social e educação, assim como das estruturas locais públicas e privadas, que cada equipa de intervenção direta se articula através do envolvimento e dos contributos dos diferentes parceiros, de modo a dar resposta às necessidades do seu âmbito territorial (Franco & Apolónio, 2008). Na perspetiva de Franco e Apolónio (2008), todas as definições de IP exprimem princípios comuns:

Todas entendem a criança como um todo e, sendo assim, tendem a considerar a intervenção como global. Também consideram a criança não apenas nas suas características intrínsecas e individuais, mas inserem-na num contexto de vida, relacional e cultural. Acentuam ainda a necessidade da intervenção ter um momento certo e oportuno, tão cedo quanto possível, para ser feita, independentemente da natureza das ações específicas que a possam orientar. (p. 19)

Neste sentido, a implementação de programas de Intervenção Precoce tem a finalidade de promover mudanças na qualidade dos cuidados e serviços prestados a todas as crianças de idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, bem como promover o seu desenvolvimento e inclusão na comunidade (Franco & Apolónio, 2008).

1.1. A importância da Intervenção Precoce

O papel das experiências precoces e das interações da criança com o seu contexto natural são fundamentais no desenvolvimento da IPI na medida em que, atualmente, é evidente que

tudo aquilo que acontece nos primeiros anos de vida da criança tem efeitos determinantes ao longo da vida (Carvalho et al., 2016; Miranda, 2013). Este é um período que corresponde, na perspectiva neurobiológica, a um tempo em que a criança se encontra mais flexível e receptiva a todas as mudanças que possam ocorrer no seu desenvolvimento global (Carvalho et al., 2016). Deste modo, torna-se importante intervir precocemente uma vez que dos 0 aos 6 anos de idade a criança encontra-se disponível para receber “intervenções eficazes que mudem o equilíbrio entre risco e proteção” (Shonkoff & Philips citados por Carvalho et al., 2016, p. 39).

Segundo Fox, Levitt e Nelson, citados por Carvalho et al. (2016), os três primeiros anos de vida de uma criança refletem um período de sensibilidade atípica às influências envolventes. Este é um período denominado de período crítico pois “representa uma verdadeira janela de oportunidade para aprender e assume um papel determinante na modelagem da estrutura e função do cérebro” (Carvalho et al., 2016, p. 41). É um processo maturacional, ao longo do qual as experiências essenciais no desenvolvimento e aprendizagem de uma competência ou de um comportamento, tem efeito, o que acontece com maior dificuldade quando a mesma experiência ou aprendizagem ocorre numa etapa posterior, uma vez que depois deste período vai-se perdendo a capacidade de renovar a conectividade neuronal (Carvalho et al., 2016; Franco & Apolónio, 2008). Quando uma criança nasce, esta não se encontra, ainda, preparada para viver num meio que desconhece, porém tem de se adaptar e nesta fase encontra-se hiper disponível para receber os estímulos proporcionados pelos seus cuidadores que o ajudam a preparar-se para a vida numa sociedade. Esta capacidade que o recém-nascido tem de se desenvolver através da relação é extremamente importante e igualmente eficaz - quanto mais cedo forem realizadas essas interações, maior a amplitude de conhecimentos para que sozinho consiga explorar o mundo (Miranda, 2013). Deste modo, é necessário intervir em idades precoces na medida em que é nesse período que são obtidas mais garantias de sucesso, nomeadamente nos que respeita à capacidade progressiva de autonomia da criança (Miranda, 2013).

O desenvolvimento da arquitetura cerebral estabelece-se desde muito cedo na vida da criança através das interações nas quais o meio envolvente e as experiências individuais articulam com a expressão dos genes da criança, ou seja, não existe uma alteração no código genético, mas existe uma alteração na forma como os genes se expressam e que influenciam as experiências negativas ou positivas no desenvolvimento cerebral (Carvalho et al., 2016).

A neuraplasticidade é um conceito que está associado à IP na medida em que é a capacidade do sistema nervoso se modificar consoante as experiências vividas. Deste modo, é uma capacidade que muda ao longo do tempo e que reduz à medida que a criança vai crescendo

(Carvalho et al., 2016; Franco & Apolónio, 2008;). Devido a essa plasticidade, as atividades realizadas em idades precoces beneficiam a integração entre as diferentes fontes sensoriais que facilitam o surgimento de respostas adaptativas às diferentes situações diferenciadas. No entanto, todas as características ambientais nas quais a criança está inserida são determinantes no processo de desenvolvimento da criança (Willrich, Azevedo, & Fernandes, 2009).

O modo como a IPI é conceitualizada e realizada é essencial para garantir benefícios às famílias e às crianças. Os contextos naturais de aprendizagem, as atividades da vida diária e o envolvimento das crianças e das suas famílias, são oportunidades fundamentais para o crescimento e evolução das crianças, visto que quanto mais rápida for a intervenção nestes meios, menor será o risco de atraso no desenvolvimento global da criança (Carvalho et al., 2016; Miranda, 2013).

1.2. Da intervenção centrada na criança à intervenção centrada na família e na comunidade

Inicialmente, não se considerava a família fundamental para o processo de intervenção precoce, esquecendo que a criança faz parte de um contexto familiar ao qual está estritamente ligada, sem a qual não será possível uma intervenção adequada aos problemas da criança e da família (Almeida, 2004; Correia & Serrano, 2002).

É durante a década de 80 que o modelo de IPI se estende à intervenção da família e da comunidade. Nesta época, foi decisivo o contributo das teorias de Dunst que, fundamentadas na evidência, deram ênfase ao papel determinante que o apoio social e o protagonismo da família e das redes sociais de apoio na comunidade têm no desenvolvimento da criança e no fortalecimento das competências e autoconfiança das suas famílias (Carvalho et al., 2016). Deste modo, o núcleo familiar de cada criança passa, também, a ser alvo das intervenções. A família vive, simultaneamente, o papel de recetora de serviços, aos quais apresenta as necessidades específicas, bem como desempenha o papel de agente ativo em todo o programa de desenvolvimento do seu educando na IPI (Carvalho et al., 2016).

Este modelo centrado na família, considera a família um elemento fundamental no processo de tomada de decisão e na prestação de cuidados à criança. A qualidade das experiências que a família proporciona às crianças são tão enriquecedoras que tem um impacto muito significativo no seu desenvolvimento, independentemente da quantidade e qualidade dos brinquedos e materiais que as crianças tenham em casa ou dos serviços educativos e

terapêuticos que a apoiam (Carvalho et al., 2016). Efetivamente, as famílias são a principal estrutura organizadora do desenvolvimento de uma criança e é sobretudo através da interação com os seus cuidadores familiares que ela explora e tem uma visão sobre o mundo, sobre si própria, e sobre os outros (Carvalho et al., 2016).

Mahoney e MacDonald, citados por Carvalho et al. (2016), apresentam as razões que justificam a importância que a família tem no desenvolvimento da criança. Neste sentido, o núcleo familiar da criança é essencial para a mesma, visto que estabelece com a criança uma relação de afeto e vinculação insubstituível. Por outro lado, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, é um processo contínuo que pode ocorrer em qualquer situação do dia-a-dia em que a criança esteja ativamente envolvida (Carvalho et al., 2016).

Na abordagem centrada na família, todos e quaisquer membros da rede de suporte social são considerados potenciais fontes de experiências, oportunidades, aconselhamento ou orientação para influenciar positivamente a aprendizagem e desenvolvimento das crianças dando, ainda, resposta às necessidades do conjunto da unidade familiar (Almeida, 2004; Carvalho et. al., 2016; Pimentel, 2005). São as necessidades dos núcleos familiares que comandam todo o processo e prestação de serviços (Pimentel, 2005).

É de salientar que, tal como refere Dunst (2010), no caso de existir ausência do envolvimento parental ao longo do processo de intervenção precoce, as oportunidades e experiência e de desenvolvimento da criança não são tão benéficas e apresentarão resultados mínimos, uma vez que a família é quem tem mais oportunidades para influenciar o desenvolvimento das crianças e, por menor que seja o tempo que passa com a criança, esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento e evolução na medida em que o processo de intervenção precoce é um processo contínuo e necessita do seu contributo para que hajam evoluções significativas no desenvolvimento da criança (Carvalho et al., 2016). Deste modo, o profissional de intervenção precoce deverá ter sempre em consideração a família, partilhando toda a informação ao longo do processo, (Almeida, 2004; Carvalho et al., 2016; Pimentel, 2005).

Neste sentido, segundo Allen e Petr (1996), McBride, Brotherson, Joanning, Whiddon e Demmitt (1993) e Turnbull, Turbiville e Turnbull (2000) citados por Pimentel (2005), o modelo centrado na família rege-se através de três pilares fundamentais:

- Considerar a família como o foco do serviço, tornando-se as necessidades e as preocupações de qualquer elemento da família os objetivos de intervenção;

- A equipa interdisciplinar deve apoiar a família no que respeita às tomadas de decisão trabalhando em parceria;
- É fundamental proporcionar às famílias serviços que as informem, com o fim de ampliar as suas competências e conhecimentos, de modo a que autonomamente possam mobilizar todos os seus recursos.

Relativamente às práticas de intervenção, estas são essenciais para o modelo centrado na família, na medida em que se baseiam nas rotinas e nos contextos naturais de vida de cada criança, e têm por base as atividades diárias da família e da criança, que ocorrem nos seus espaços naturais (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013).

1.3. Intervenção Precoce nos Contextos Naturais da Criança

Para uma melhor intervenção na IPI, esta deve assentar nos contextos de vida da criança conferindo-lhe bem-estar, relações sociais de maior qualidade e mais oportunidades de aprendizagem (Carvalho et al., 2016; Fuertes & Luís, 2014; Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018).

A vantagem da intervenção precoce ocorrer nos contextos naturais da criança é a de possibilitar múltiplas oportunidades de aprendizagem e experiências em que a criança participa naturalmente, onde são promovidos os comportamentos e o desenvolvimento da mesma, incluindo a família, a vida na comunidade e o contexto educativo em que está inserida (Carvalho et. al., 2016).

Segundo Fuertes, Nunes, Lino, e Almeida (2018), as práticas de IP realizadas em gabinetes, são práticas descontextualizadas que não enriquecem a qualidade de vida da criança e mesmo podendo produzir efeitos positivos, os mesmos não são tão eficazes e perdem-se ao longo do tempo.

De acordo com Hanft e Pilkington (2000), citados por Augusto, Aguiar e Carvalho (2013), quando falamos nos contextos naturais das crianças referimo-nos “à localização, às atividades, aos tipos de aprendizagem e ao tipo de envolvimento profissional” (p.51). Esses locais – nomeadamente, a casa onde reside a família da criança, a instituição educativa da mesma e tantos outros locais da comunidade envolvente -, onde se realizam as intervenções de IPI, são os ambientes naturais onde a criança participa naturalmente, na sua singularidade (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013).

Na perspetiva de McWilliam, os programas de IP nos contextos naturais das crianças assentam em dois princípios fundamentais. O primeiro diz respeito ao facto de as crianças não aprenderem através de intervenções intensivas, num só momento, mas sim muito pelo contrário, elas “aprendem ao longo do tempo, de modo contínuo, no contexto de relações de afecto com os seus principais prestadores de cuidados” (Almeida, Carvalho, Ferreira, Grande, Lopes & Serrano, 2011, p.90). Deste modo, todo processo de IP com a criança acontece com visitas dos profissionais especialistas com frequência necessária nos contextos naturais em que a criança se insere, partilhando objetivos e estratégias com os prestadores de cuidados quotidianos (Almeida et. al., 2011). Relativamente ao segundo princípio, McWilliam, citado por Almeida et. al. (2011), afirma que:

Os principais prestadores de cuidados precisam de partilhar os objetivos estabelecidos para a criança. Entre as visitas do profissional de IPI são os prestadores de cuidados que criam as oportunidades de aprendizagem às crianças. Se estes não forem envolvidos quer na avaliação das necessidades quer na consequente planificação da intervenção é natural que não incluam de facto esses conteúdos na sua intervenção, e mais veementemente se não surgirem naturalmente das suas rotinas ou não tiverem relevância para si. (p. 90)

As práticas de IPI, ao serem implementadas nos contextos naturais da criança acabam por ser mais eficazes, pois esses contextos naturais acabam por ser uma extensão das práticas centradas na família, que são para a criança as práticas mais significativas no seu desenvolvimento e crescimento (Almeida et. al., 2011; Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013).

Com base nos dois princípios, que McWilliam afirma como fundamentais para os programas de IP, cria-se um elo de ligação entre as práticas de IPI e a implementação do modelo teórico de intervenção em contextos naturais, baseado em cinco componentes (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013):

- Compreensão da ecologia da família através da qual o profissional de IP visiona a constelação relacional da família e as respetivas redes de suporte;
- Avaliação funcional das necessidades, sendo que é imprescindível que esta seja realizada com base nas rotinas das crianças;
- Serviços transdisciplinares que assentam numa intervenção colaborativa conjunta e em equipa entre os profissionais de IP com outros prestadores de cuidados que dão continuidade ao processo;
- Visitas domiciliárias baseadas em apoio centrado na família, ou seja os profissionais de IP prestam serviços de apoio à família no seu domicílio;

- Colaboração/consultoria com a creche/jardim-de-infância que ocorre quando a criança em apoio frequenta uma valência educativa, e o profissional de IP visita também esses contextos além do domiciliário. (p.51)

Deste modo, considera-se que a realização das práticas de IP implementadas por uma equipa transdisciplinar e no ambiente natural da criança consiste num dos principais pilares da IPI (Almeida et. al., 2011).

2. Intervenção Precoce em Portugal

No que concerne às práticas de IP em Portugal, destaca-se que ainda é um conceito relativamente recente, uma vez que só em meados dos anos 80 do século XX surgem as primeiras abordagens de IP em Portugal (Carvalho et al., 2016).

Tal como aconteceu nos outros países, a evolução dos modelos e das práticas esteve associada ao atendimento das crianças com NEE, isto é, as primeiras crianças a usufruir deste programa foram as crianças portadoras de deficiência sensoriais, para as quais foram fundadas instituições, até ao início do século XX (Pimentel, 2005). Estas eram instituições de cariz privado e que tinham pouco apoio do Estado. Posteriormente, foram também criadas escolas especiais para crianças com deficiências específicas, pela iniciativa de médicos, pais e professores (Pimentel, 2005). Efetivamente, nesta altura o modelo dominante era o modelo médico que se centrava somente em serviços especializados de acordo com os défices da criança e serviam apenas para definir um diagnóstico (Carvalho et al., 2016). Neste sentido, até aqui, as práticas de IP eram centradas exclusivamente na criança, realizadas por diferentes especialistas, destinando-se a evitar o agravamento dos défices, assim como a redução ou eliminação dos mesmos (Carvalho et al., 2016).

Segundo Bairrão, citado por Portugal (2009), “O desenvolvimento do sistema organizativo da IP depende muito da capacidade de diálogo entre Saúde, Segurança Social e Educação” (p.36), bem como da dimensão dos territórios para que seja mais fácil a implementação deste sistema, visto que nas grandes cidades, nomeadamente Porto e Lisboa, existem serviços com muitas culturas com interesses variados e que podem ser contraditórios (Portugal, 2009).

Em meados dos anos 80, começou a surgir a necessidade de dar respostas a ações educativas precoces que acompanhassem a perspetiva de reabilitação já desenvolvida em

muitas instituições (Franco & Apolónio, 2008). Deste modo, começaram a surgir, em Portugal, os primeiros programas de intervenção precoce com uma estrutura organizativa e um quadro concetual consistente (Carvalho et al., 2016; Franco & Apolónio, 2008). Assim, com a colaboração de especialistas internacionais, foi possível desenvolver o Programa Portage para Pais e o Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra (PIIP). Relativamente ao Programa Portage para Pais, este foi um modelo que determinou como característica essencial do processo de intervenção o envolvimento parental, o que resultou num contributo fundamental para a mudança de paradigma nos serviços de IPI para crianças e as suas famílias (Carvalho et al., 2016). Caracterizou-se por possuir uma planificação de individualizada de objetivos e de estratégias de intervenção, por ser um modelo de coordenação de serviços em pirâmide e um modelo que criou oportunidades para a colaboração interdisciplinar (Carvalho et al., 2016). Em relação ao Programa de Intervenção Precoce de Coimbra, este projeto foi “o ponto de partida de um processo sem retorno do desenvolvimento da intervenção precoce em Portugal” (Carvalho et al., 2016, p.60). O projeto, “tinha por objetivo prestar serviços individualizados e abrangentes em crianças em idade pré-escolar com necessidades especiais, e suas famílias, envolvendo formalmente as áreas da Saúde, Educação e Segurança Social.” (Carvalho et al., 2016, p. 60). Segundo Serrano e Boavida, citados por Augusto, Aguiar e Carvalho (2013), o PIIP de Coimbra respondeu aos desafios emergentes no campo científico da IPI, e foi a base para o primeiro diploma legal nacional sobre a IPI.

Os anos 90, destacaram-se como sendo os mais produtivos no âmbito da IP em Portugal, uma vez que houve uma grande expansão dos programas de IPI. Começaram a emergir muitos programas com características diferentes e foi publicado o primeiro diploma legal, Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro, que indicava os princípios orientadores para se organizar os serviços de IPI (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013; Carvalho et al., 2016).

A criação de projetos de IPI não teve igual sucesso em todas as regiões do país, pelo que acabou por emergir a necessidade de uma política comum em Portugal, que resultou na criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), legislado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, que acabou por anular o Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013).

Neste sentido, a IPI em Portugal, foi evoluindo gradualmente até hoje, sendo atualmente caracterizada por possuir múltiplos de serviços “prestados por equipas transdisciplinares numa base comunitária” (Carvalho et al., 2016, p. 60-61).

2.1. O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Segundo o Decreto-Lei n.º 281/2009, de modo a dar continuidade aos princípios referidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, existiu a necessidade de criar um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Este sistema desenvolve-se através da ação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013; Carvalho et al., 2016; Decreto-Lei n.º 281/2009). É um programa que consiste num conjunto composto por entidades institucionais e familiares, com a finalidade de promover a universalidade do acesso aos serviços de IPI, de modo a garantir condições de desenvolvimento das crianças, com funções ou estruturas que possibilitem o crescimento pessoal, social, bem como a sua participação nas atividades propostas e de acordo com a sua idade (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013; Decreto-Lei n.º 281/2009).

O SNIPI tem como princípios assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o seu desenvolvimento, detetar e sinalizar as crianças cujo desenvolvimento global está em risco, assim como tem o objetivo de intervir, após deteção e sinalização, de acordo com as necessidades do contexto familiar e ambiental de cada criança. Deve ainda apoiar as famílias e envolver a comunidade, através da criação de mecanismos articulados de suporte social (Carvalho et al., 2016; Decreto-Lei n.º 281/2009).

Relativamente aos aspetos organizativos do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, estes vieram modificar a estrutura da IPI, na medida em que foram criadas subcomissões regionais e as Equipas Locais de Intervenção (ELI), que ficaram responsáveis pela intervenção direta do seu concelho (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013). As ELI são compostas por profissionais de múltiplas áreas de intervenção - psicólogos, educadores de infância, terapeutas, técnicos de serviço social e enfermeiros (Augusto, Aguiar & Carvalho, 2013; Carvalho et al., 2016; Decreto-Lei n.º 281/2009). Deste modo, podemos considerar que as ELI são a base funcional do SNIPI - destinando-se à identificação das crianças em risco de desenvolvimento e suas famílias, devem ainda encaminhar crianças e famílias carenciadas de apoio social; elaborar e implementar o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação; identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção; articular, sempre que se justifique, com outras entidades comunitárias envolvidas no apoio às crianças e famílias; e, ainda, assegurar, para cada criança, processos de

transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos (Carvalho et al., 2016; Decreto-Lei n.º 281/2009).

No que diz respeito ao PIIP, este é um plano que consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar e social. Este plano, deve possuir as medidas e as ações a desenvolver, de modo “a garantir uma intervenção ajustada às características individuais de cada criança e família e a otimizar a complementaridade e a transição entre serviços e instituições” (Carvalho et al., 2016, p.68). Segundo o artigo 8.º Decreto-Lei n.º 281/2009, o PIIP deve conter os seguintes elementos:

- Identificação dos recursos e necessidades da criança e da família;
- Identificação dos apoios a prestar;
- Indicação da data do início da execução do plano e do período da sua duração;
- Definição da periodicidade da realização das avaliações, realizadas junto das crianças e das famílias, bem como do desenvolvimento das respectivas capacidades de adaptação;
- Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar. (p.7300)

O PIIP deve articular -se com o Programa Educativo Individual (PEI,) aquando da transição de crianças para a frequência de jardim-de -infância ou escola básica do 1.º ciclo.

2.2. Suportes Legislativos

Os suportes legislativos desenvolvidos, nos seguintes subcapítulos, foram determinantes para a evolução das práticas e dos programas da IPI, na medida em que impulsionaram as mudanças registadas ao longo do tempo para que a IPI fosse desenvolvida na sua íntegra no nosso país.

2.2.1. Decreto – Lei n.º 281/2009

O Decreto-Lei n.º 281/2009 tem como finalidade criar o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Este sistema deve ter em conta o desenvolvimento de qualquer criança que apresenta ou poderá apresentar alterações nas estruturas ou funções do seu corpo (DL 281, 2009). Além disso, garante a essas crianças o direito à participação e à inclusão social (DL 281, 2009).

O Decreto-Lei nº 281/2008, artigo 2.º, define que o SNIPI:

Abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias. (p.7298)

O SNIPI tem como finalidade garantir às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, bem como despistar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento (DL 281, 2009). Após a deteção e sinalização, este sistema, intervém em função das necessidades do contexto familiar de cada criança, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento (DL 281, 2009). O SNIPI, auxilia as famílias encaminhando-as para serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação (DL 281, 2009). Por fim, é um sistema que envolve a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social (DL 281, 2009).

É com base no Decreto-Lei nº 281/2008 que o SNIPI estabelece o seu trabalho ao longo do país, através das Equipas Locais de Intervenção Precoce, que apoiam crianças e suas famílias de norte a sul do país. Da mesma forma, este Decreto sustenta os critérios de seleção das crianças elegíveis para a IP, assim como reafirma o dever que o SNIPI tem de fazer uma intervenção ajustada a cada família. Estes serão pontos que abordaremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Segundo o presente Decreto-Lei (DL 281, 2009):

Quanto mais precocemente forem accionadas as intervenções e as políticas que afectam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correcção das limitações funcionais de origem. (p. 7298)

Relativamente aos meios de acesso aos serviços de intervenção precoce, estes comprometem-se a assegurar um sistema de interação entre as famílias e as instituições, de modo a que todos os casos sejam devidamente identificados e sinalizados o mais rapidamente possível (DL 281, 2009). Ademais, é essencial ativar os mecanismos que são fundamentais para definir um plano individual de intervenção precoce (DL 281, 2009), plano este que deve ter em conta as necessidades das famílias e que, ao ser realizado por equipas locais de intervenção, multidisciplinares, deve representar todos os serviços chamados a intervir (DL 281, 2009). O plano individual é organizado pelas ELI do SNIPI, com a colaboração próxima das famílias

(DL 281, 2009). Este plano não se de centrar somente nos problemas, mas como também deve salientar o potencial de desenvolvimento da criança (DL 281, 2009).

De acordo com o presente Decreto-Lei, a Intervenção Precoce na Infância (IPI) é “um conjunto de medidas de apoio integrado que se centra na criança e na família e que inclui ações preventivas e reabilitativas, nomeadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (DL 281, 2009).

2.2.2. Decreto – Lei n.º 54/2018

O Decreto-Lei n.º 54/2018, cria um programa que aposta numa escola inclusiva para todos, independentemente da situação pessoal e social das crianças. Deste modo, ao ser consentido o direito de cada criança a uma educação inclusiva, a escola deve possibilitar a aquisição de um nível de educação e formação num contexto inclusivo, dando resposta às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e singular, no sentido em que proporcione a participação de todos, em condições de igualdade, contribuindo para uma maior união social (DL 54, 2018).

Nesta perspetiva, é fundamental que cada escola encontre formas de lidar com a diversidade das suas crianças, ajustando os processos de ensino às características e condições individuais de cada uma, através dos meios disponíveis para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (DL 54, 2018). Com efeito, é necessário que haja modelos curriculares flexíveis para o acompanhamento e controlo das intervenções realizadas, bem como para a comunicação dos docentes com os encarregados de educação, no caso em que seja necessário fornecer um apoio adicional à aprendizagem. Deste modo, o Decreto-Lei tem como objetivo permitir a todos o acesso à escolaridade obrigatória, mesmo que seja por percursos diferentes, mas que permitam a cada um crescer com vista no seu sucesso educativo (DL 54, 2018).

No que diz respeito ao envolvimento dos parental, é um direito dos cuidadores participar e cooperar de forma ativa em tudo o que envolve a educação do seu educando, bem como ter acesso a toda a informação do processo individual da criança, nomeadamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DL 54, artigo 4.º, 2018). Nos casos em que os encarregados de educação não cooperem, é a instituição que está encarregue de selecionar as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas (DL 54, artigo 4.º, 2018).

Relativamente ao processo de atuação para a inclusão, as escolas devem inserir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação integrando medidas universais, seletivas e adicionais que respondam às múltiplas necessidades de todos e que garantem as condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo.

Todo este processo envolve uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, que é composta por docentes que coadjuvam o diretor, um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo (DL 54, artigo 12.º, 2018). Deste modo, cabe à equipa multidisciplinar sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar, acompanhar e supervisionar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem, aconselhar os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e elaborar o relatório técnico-pedagógico, o programa educativo individual, o plano individual de transição previstos e acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

O programa educativo individual contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e inclui as competências e as aprendizagens a desenvolver das crianças, bem como a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação e integra ainda outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar.

Por fim, relativamente ao processo de avaliação os estabelecimentos educativos devem assegurar a todos os alunos o direito de participar no processo de avaliação, o qual deve ser adaptado pela instituição sem lesar as crianças (DL 54, artigo 28.º, 2018).

2.3. Intervenção Precoce na Infância: Os Direitos de Participação das Crianças em Contexto de Jardim de Infância

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) é um documento que visa a proteção do bem-estar das crianças e que enuncia os princípios que descrevem os direitos que a criança deve usufruir.

Do ponto de vista da CDC, a criança deve ser vista como um ser humano, por norma, menor de dezoito anos (UNICEF, 1990, Artigo 1, p.3). Neste sentido, “por motivo da sua falta

de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959, para. 3). Por ser um sujeito vulnerável a CDC considera que as crianças necessitam de uma proteção e de uma atenção especiais, incumbindo as famílias da responsabilidade dos cuidados e proteção das crianças a seu cargo. Acreditando que a família é um elemento fundamental da sociedade e o meio natural para o crescimento e bem-estar, em particular das crianças, deve receber a proteção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade. Ademais, alude para uma necessidade de proteção jurídica e não jurídica da criança antes e após o nascimento, bem como a importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança e para que os direitos da criança sejam uma realidade.

Segundo Lopes, Correia e Aguiar (2016) as crianças não devem ser estimadas como seres dependentes dos adultos, mas antes consideradas agentes sociais, providos de inúmeras competências, integradas nos processos em que participam, com voz e ações próprias e com direitos. Deste modo, para que seja reconhecida a capacidade de as crianças influenciarem ativamente a sua vida e proclamarem uma cidadania da infância, a Declaração dos Direitos da Criança tem em vista alertar os encarregados de educação, as autoridades locais e Governos nacionais, para que reconheçam os direitos das crianças, declarados pela CDC, e a urgência de serem empregues através de medidas legislativas ou outras progressivamente tomadas de acordo com os seguintes princípios:

- A criança tem o direito de ser protegida pelo Estado contra todas as formas de discriminação, sendo que este órgão deve tomar medidas positivas para promover os seus direitos (Artigo 2);
- Todas as crianças têm o direito à sua própria vida e o Estado tem obrigação de assegurar a sobrevivência e desenvolvimento da criança (Artigo 6);
- A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração, bem como tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras (Artigo 12 e 13);
- A criança tem direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. Cabendo às famílias a responsabilidade de assegurar

um nível de vida adequado, sendo que o Estado pode incluir uma ajuda material aos pais e aos seus filhos (Artigo 27);

- A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino acessível a todas as crianças, em função das capacidades de cada um (Artigo 28);

- A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, os seus dons e aptidões mentais e físicos, na medida das suas potencialidades. Deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e aludir para o respeito pelas famílias, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (Artigo 29);

- A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em jogos, atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (Artigo 31).

Efetivamente, a lei consagra o direito de participação das crianças, sendo, no entanto, fundamental compreender que este direito é percecionado e implementado em diferentes contextos (Lopes, Correia & Aguiar, 2016). Em Portugal, o direito de participação das crianças no contexto educativo está também contemplado nas OCEPE e na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 4/97), através de objetivos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social da criança e com vista a educação para uma cidadania democrática (Lopes, Correia & Aguiar, 2016).

São vários os modelos curriculares para a Educação de Infância - nomeadamente o modelo HighScope, o modelo pedagógico Reggio Emilia e o Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna - que valorizam o direito da criança como sujeito ativo na participação do seu próprio desenvolvimento (Hohmann & Post, 2011; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2011). Na perspetiva destas pedagogias participativas, a criança é “um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2011, p.28) que colabora nas tarefas diárias do dia a dia do contexto educativo que promove o desenvolvimento e a sua confiança. Crescer com o direito à participação consiste num sentimento de pertença, onde a criança é respeitada, ouvida e respondida (Hohmann & Post, 2011; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2011).

2.4. OCEPE - “Exigência de resposta a todas as crianças”

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) contemplam os contextos educativos com base em quatro princípios comuns. Neste sentido, estes princípios orientadores “estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Entre esses quatro princípios destaca-se o princípio da “Exigência de resposta a todas as crianças” nos seus contextos educativos, que reforça a ideia de uma educação inclusiva para todos.

Segundo este documento, a educação é um direito de todas as crianças e para tal é necessário que esta tenha ofereça igualdade de oportunidades para aqueles que dela usufruem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, uma vez que as primeiras aprendizagens são fulcrais para o desenvolvimento das crianças, a educação de infância assume um importante papel ao promover contextos para todos que possibilitam melhores condições de vida e aprendizagens futuras (Silva et al., 2016). É igualmente essencial envolver as crianças num ambiente educativo de qualidade para que o educador veja cada criança na sua singularidade, reconhecendo e valorizando as suas características individuais, respeitando-as para que seja possível oferecer a respostas às suas diferenças e necessidades (Silva et al., 2016). Assim, o educador ao encarar a diversidade “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al., 2016, p.10) proporciona um ambiente onde todos estão incluídos e integrados, bem como abre portas a todas as crianças que, neste ambiente, participam na vida do grupo (Silva et al., 2016).

Ademais, para que seja possível inserir todas as crianças num meio inclusivo de qualidade, é importante que o educador recorra a práticas pedagógicas que respondam às características individuais de cada criança e que as mesmas tenham em conta as suas diferenças, com o fim de apoiar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

As crianças, ao interagirem e a cooperarem umas com as outras, também aprendem e segundo este prisma o educador deve realizar um planeamento flexível para que seja possível ser adaptado, diferenciado e, assim, ir ao encontro do grupo e das suas características singulares (Silva et al., 2016). Deste modo, é possível proporcionar momentos que estimulem o interesse e a curiosidade das crianças para o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como oferecer-lhes segurança e autoestima.

Seguindo esta linha de ideias, para que haja um ambiente onde todos são incluídos e valorizados na sua singularidade é essencial que num contexto educativo todos - incluindo crianças, famílias e profissionais de educação – sejam acolhidos e respeitados, que os profissionais se apoiem mutuamente e que as famílias sejam seus parceiros. Além disso, é necessário que “exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos” (Silva et al., 2016, p.10).

3. O papel do Educador de Infância na Intervenção Precoce

O Educador de Infância tem como base à sua conduta profissional o Decreto-Lei N.º241/2001 de 30 de agosto, que desenvolve o seu perfil específico destacando a dimensão profissional, social e ética. Neste documento, é sublinhado que o educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares” (Decreto-Lei nº241,2001)

A intervenção precoce na infância detém de um conjunto de conhecimentos particulares, basilares na ação dos profissionais de educação. Deste modo, o profissional deverá intervir o mais rapidamente possível, para que, atempadamente, consiga realizar uma intervenção em conjunto e centrada na família da criança. Deve ainda estar consciente de que esta ação se baseia no trabalho colaborativo, realizado em ambientes naturais e inclusivos (Carvalho et al., 2016). Ademais, na perspetiva de Ferreira (2007) a inclusão deve ser sempre considerada nas atividades dinamizadas pelo educador, adequando as estratégias pedagógicas às necessidades da criança, promovendo a igualdade de oportunidades e uma resposta de qualidade a todos. Com efeito, o educador deve valorizar as potencialidades da criança com dificuldades, ao invés de a conduzir no sentido de alcançar o mesmo rendimento que as outras crianças (Greguol, Gobbi & Carraro, 2013). O trabalho colaborativo e transdisciplinar realizado entre os profissionais de IPI e o educador de infância, é essencial para a continuação do desenvolvimento de todas as crianças (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). Deste modo, considerando o educador um elemento constituinte da ELI, este deverá ser um agente ativo e participante, mas igualmente um observador reflexivo (Hohmann & Weikart, 2011). É através de um processo de observação cuidadoso que o educador desenvolve estratégias pedagógicas a desenvolver no seu grupo de crianças (Parente, 2011). Consequentemente, ao perceber que alguma criança manifesta uma necessidade específica, não conseguindo dar resposta à mesma,

deverá sinalizá-la e demonstrar as suas expectativas em relação ao trabalho da ELI e auxiliar a mesma no processo de apresentação e conhecimento da família e da criança (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). No entanto, segundo Fuertes, Nunes, Lino e Almeida (2018), quando o educador recebe uma criança que já vem sinalizada, esta deve ser incluída no processo de IP o mais urgentemente possível. De acordo com estes autores, (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018, p.17), o educador tem a função de:

- Registrar as necessidades demonstradas pela criança, bem como as suas dúvidas que sente relativamente às mesmas;
- Partilhar essas dúvidas com a família da criança e perceber a sua visão;
- Em colaboração com a família da criança, o educador deve realizar a referenciação do modo mais claro quanto possível, para avançar o processo de IPI o mais cedo possível;
- Realizar os primeiros contactos para a ELI correspondente à região local;
- Encorajar a família a entregar a Ficha de Referenciação na ELI, ou entregá-la, com conhecimento da família.

Relativamente à avaliação das necessidades e dos recursos das crianças o educador, segundo Fuertes, Nunes, Lino e Almeida (2018), tem o papel de:

Descrever cada um dos diferentes momentos e atividades (rotinas) da sua sala e, em cada um deles, identificar o que estão todos a fazer (adultos e crianças) e como participa a criança que será acompanhada pela ELI, nomeadamente, a nível do envolvimento, da independência e das relações sociais. (p.18)

Deste modo, o educador também deve estruturar o PIIP e o PEI, identificando as necessidades e os recursos de que a criança precisa, através da observação que faz diariamente e das informações disponibilizadas pelos participantes no processo. Além disso, deve ainda registar as medidas e ações a desenvolver (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018).

Uma vez sinalizada a criança e estando esta integrada num contexto educativo, cabe ao educador eleger objetivos para trabalhar com a criança e, em conjunto com a ELI, encontrar estratégias que sejam adequadas às características da criança e da sala de atividades (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). Consequentemente, o educador deve perceber se a criança está a corresponder aos objetivos idealizados para as atividades que propõe ao longo do processo, sendo flexível no sentido em que deve reajustar, quando necessário (Fuertes, Nunes,

Lino, & Almeida, 2018). Assim, potencia a participação e o desenvolvimento da criança, o seu envolvimento, a sua independência e o desenvolvimento de relações sociais. O educador deve partilhar com a ELI as estratégias que realizou, ou as que ficaram por implementar, os seus resultados e possíveis necessidades de ajuste assegurando as condições essenciais para promover o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, bem como o seu bem-estar e o das suas famílias (Carvalho et al., 2016; Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018).

Relativamente à transição que a criança possa efetuar, a colaboração do educador é preciosa na medida em que deve passar toda a informação entre os profissionais que irão dar continuidade ao processo de IP da criança (Carvalho et al., 2016; Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018)

A Educação Inclusiva deve ser alcançada como uma reestruturação educacional que, para a possibilidade de ser realizada, necessita que os educadores e professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Deste modo, é necessário realizar uma reforma aprofundada nos cursos de formação para que os futuros profissionais, que neles são formados, possam, eles próprios, vir a ser agentes de mudança na escola (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011)

Neste sentido, é extremamente necessário que os profissionais tenham formação e apoio de modo a oferecer serviços de qualidade. A formação promove conhecimentos e competências relativas a uma área do saber de um modo generalizado (Carvalho et al., 2015).

Assim, no que concerne à formação do Educador de Infância, esta deve estar compreendida entre a teoria e prática, facultando bases orientadoras que possibilitem ajudar as crianças a evoluírem, partindo de uma observação e estudo das suas características. Por este motivo, o professor deve procurar mais informações, acerca das dificuldades de cada criança, porque cada caso é um caso e cada criança é uma só. Com efeito, é imprescindível que os professores reconheçam a criança como ser humano que se apropria do mundo e que a sua formação seja um processo contínuo que se estende ao longo da vida profissional (Mesquita, 2004; Greguol, Gobbi & Carraro, 2013; Pletsch, 2015).

Neste sentido, a ausência de formação, poderá dar lugar à rejeição das crianças com necessidades educativas especiais sendo, por isso, essencial haver uma componente alusiva à Educação Inclusiva na formação de professores, que o prepara para funções imediatas e desenvolve ideias e valores que serão sempre inovados com a sua experiência profissional (Pletsch, 2015; Ferreira & Graça, 2006; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

É de salientar que a qualidade da formação para futuros profissionais é um elemento que caracteriza um rigoroso perfil profissional a nível técnico, relacional e humano. Ademais, é

extremamente importante a colaboração entre todos os envolvidos em IPI, pois possibilita a construção de orientações comuns com base nas práticas sugeridas, articulando conteúdos e processos formativos. Assim, para estabelecer uma formação de elevada qualidade deve-se dar continuidade à formação inicial realizando cursos de formação com o intuito de expandir os horizontes tanto do profissional como do futuro profissional (Carvalho et al., 2015).

4. Isolamento social de crianças em contexto de jardim de infância

Neste subcapítulo será apresentada uma revisão da literatura mais específica, relativa ao isolamento social de crianças em jardim de infância, na medida em que através das observações realizadas verifiquei que três crianças tinham este comportamento e que as mesmas necessitavam de um acompanhamento atempado de modo a prevenir riscos no seu desenvolvimento global.

Segundo Carvalho, R. (2006), o isolamento social das crianças consiste num comportamento persistente que pode conduzir a algumas perturbações. Este comportamento, num contexto educativo, é caracterizado por manifestações de carências das crianças nas interações sociais com os pares, passando o tempo maioritariamente sozinhas e preferindo atividades mais solitárias (Carvalho, R., 2006). Muitas vezes, estas crianças interagem com os pares em momentos muito específicos e particularmente quando é necessário realizar alguma atividade ou tarefa (Carvalho, R., 2006).

Este mesmo autor, citando Asher, alude para a existência dois tipos de isolamento social na infância, nomeadamente, a rejeição destas crianças ou quando as mesmas são ignoradas. Por norma, a criança isolada é tímida, assustada e reservada e quando é colocada num momento de grande grupo é quando manifesta comportamentos sociais mais evidentes (Carvalho, R., 2006).

Relativamente à rejeição social, Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall, e Wolfberg, (2007) afirmam que se pode traduzir numa carência a nível de competências comunicativas que uma criança pode ter e que são necessárias para interagir com os seus pares. “A incapacidade de comunicar de forma eficaz, de interagir de uma forma positiva e sustentada e de brincar” (Odom et al., 2007, p. 61) com os outros pode levar as crianças a afastar-se da interação social lúdica com outras crianças ou então preferirem interagir com os adultos (Odom et al., 2007). Em alguns casos, estas crianças expressam a vontade de participar ou, não se envolvendo diretamente em atividades com os colegas, observam e seguem os seus colegas durante as brincadeiras (Odom et al., 2007).

Para Smith e Ryndak (1999) a “comunicação é a chave para o sucesso” (p. 110) e o sucesso das interações sociais dependem da compreensão mútua dos participantes (Arezes & Colaço, 2014). O desenvolvimento das interações sociais ocorre simultaneamente com o desenvolvimento das competências cognitivas, físicas e linguísticas, que vão tornando as interações progressivamente mais complexas (Arezes & Colaço, 2014). A presença de desordens comunicativas pode colocar uma criança em risco de desenvolvimento a nível da linguagem e da fala (Nielsen, 1999; Smith & Ryndak, 1999). Relativamente ao campo da fala, uma criança poderá apresentar dificuldades ao nível das competências comunicativas, enquanto que as crianças que têm dificuldades no campo da linguagem sentem mais dificuldades em expressar as suas ideias e na “descodificação dos discursos produzidos por outros” (Nielsen, 1999, p.103). Estes problemas podem causar nas crianças um sentimento de frustração, isolamento e desalento, bem como resultar em manifestações de zanga, tendendo a reagir, em algumas situações, com comportamentos mais fervorosos, porque têm dificuldades em expressar os seus sentimentos e angústias (Nielsen, 1999; Smith & Ryndak, 1999). Estes comportamentos resultam de problemas de interação social que surgem das reações das crianças com uma emoção mais exagerada ou pelo contrário quando não demonstram qualquer emoção (Paasche, Gorrill, & Strom, 2010). Quando estes comportamentos ocorrem frequentemente, é necessário que a criança tenha um apoio especializado “para que possa tirar proveito de todo o complemento das experiências de aprendizagem” (Sandall & Schwartz, 2003, p.175) uma vez que estas atitudes podem causar algum impedimento na participação e aumentar a frustração (Paasche, Gorrill, & Strom, 2010).

É de salientar que, de acordo Paasche, Gorrill e Strom (2010), existe uma patologia, designada de Mutismo electivo/ seletivo, que não é muito comum, mas que acontece quando as crianças são capazes de falar, mas não o fazem com certas pessoas ou em determinados locais. Para atenuar este comportamento, o “ideal é agir como se a criança falasse, respondendo a quaisquer indicações não verbais, incluindo a criança nas atividades” (p.135) ou desenvolver ações para reforçar a comunicação verbal da criança.

Neste âmbito, os educadores assumem um papel central uma vez que são um dos potenciadores essenciais da socialização e do desenvolvimento individual das crianças, bem como devem prevenir dificuldades sociais, promovendo competências de sociabilidade e de interação social (Carvalho, R., 2006; Nielsen, 1999). Para apoiar o desenvolvimento de interações sociais de uma criança, é fundamental que a sala proporcione oportunidades sociais através da organização do espaço e materiais, incluindo a promoção da comunicação em atividades tradicionalmente mais solitárias, como, por exemplo, a construção de puzzles, que

podem ser organizadas de forma a desenvolver uma componente social pela interação com pares (Sandall & Schwartz, 2003). A promoção de “um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todas as crianças” (Nielsen, 1999, p.23), bem como o “conhecimento prévio do espaço físico circundante ajudará o aluno adaptar-se e a sentir-se confortável e seguro na sala” (Nielsen, 1999, p.24). Contudo, o educador não deve só focar-se na organização da sala, mas também centrar-se na melhor forma de ajudar a criança a adquirir competências fundamentais para desenvolver relações entre pares (Sandall & Schwartz, 2003). Assim, é importante que o educador investigue as melhores estratégias para apoiar crianças que manifestam dificuldades de comunicação, sociais e lúdicas de modo a apoiá-las na interação positiva com os pares e envolverem-se mais dentro da sala. Tal como afirmam Odom et al. “o desenvolvimento de competências sociais e lúdicas assim como a inclusão na cultura de pares são objetivos importantes para estas crianças” (Odom et al., 2007, p. 65). Deste modo, é fundamental que sejam fornecidas às crianças oportunidades para interagir com sucesso e desenvolver amizades (Sandall & Schwartz, 2003).

Segundo Sandall e Schwartz (2003), as oportunidades de interação podem ser de carácter mais simples, quando as crianças interagem por breves momentos entre si, ou então mais complexas, quando trabalham numa atividade juntamente com outras crianças. Para isso, é necessário promover diariamente momentos de interação e em todas as áreas e atividades da sala. O educador deve equilibrar estes momentos intervindo de modo a ajudar a crianças, mas também deve dar espaço para que as interações entre crianças se desenvolvam (Sandall & Schwartz, 2003). Ainda de acordo com estas autoras, tanto as capacidades para desenvolver relações entre pares, como todas as outras competências, devem estar integradas no currículo, assim como devem estar identificados os objetivos de aprendizagem (Sandall & Schwartz, 2003).

Para Sandall e Schwartz (2003) o educador deve:

- Proporcionar oportunidades para observar e interagir com pares socialmente competentes;
- Planificar atividades cooperativas selecionando cuidadosamente os elementos de pequenos grupos para facilitar a interação social;
- Proporcionar tempos de atividades estruturadas e não estruturadas;
- Ler livros e proporcionar às crianças conversas de resolução de problemas e resolução de conflitos;

- Selecionar e ter materiais disponíveis para facilitar a interação social, por exemplo jogos;
- Fazer dos tempos de transição, tempos sociais, colocando as crianças em pares;
- Levar as crianças a partilhar o passar materiais;

Os principais contextos onde as crianças interagem com os outros são a creche e o jardim de infância, onde começam a desenvolver competências sociais (Arezes & Colaço, 2014)

A interação entre pares conduz as crianças a assumir um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos (Arezes & Colaço, 2014) uma vez que “desenvolvem um conjunto partilhado de significados e de valores acerca do comportamento social dos seus colegas” (Odom et al., 2007, p.62). Quando uma criança tem algum comportamento que ocorre frequentemente, o motivo pelo qual ocorre deve ser transmitido de um modo geral aos seus colegas de sala para que estes o entendam e de modo a que eles não rejeitem a criança (Nielsen, 1999). Assim, as crianças, ao compreenderem as dificuldades da criança em questão, constroem um ambiente de apoio e interajuda cooperando em experiências positivas que “proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional” (Nielsen, 1999, p. 25)

Podemos, assim, de acordo com Sandall & Schwartz (2003), afirmar que,

Construir relações de pares positivas é um objetivo fundamental para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No contexto das relações com pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas. As interações sociais lúdicas com pares são uma parte essencial dos primeiros anos de vida. As crianças que fazem amigos durante o ensino pré-escolar têm frequentemente melhores resultados sociais e académicos. As crianças que são rejeitadas socialmente tendem a ter uma saúde mental e resultados académicos mais frágeis. (p.171)

Intervir precocemente com crianças que manifestam dificuldades nas competências sociais “exige maior quantidade de tempo e de prática por parte do educador e da criança.” (Odom et al., 2007, p.69), uma vez que o que se pretende com esta intervenção é que as crianças desenvolvam interações sociais e amizades que perdurem para além do momento em que as competências sociais estão a ser desenvolvidas (Sandall & Schwartz, 2003).

Capítulo II - Caracterização da instituição e do grupo de crianças

2.1. Caracterização da Instituição

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, desenvolvi o meu estágio ao longo de quatro meses, mais concretamente de 3 de outubro de 2018 a 25 de janeiro de 2019, numa instituição educativa que se integra na rede privada de educação pré-escolar. Esta instituição foi fundada em 2004, situa-se na zona metropolitana de Lisboa e é constituída pelas valências de Creche e Jardim de Infância, acolhendo, por isso, crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade.

Relativamente às práticas pedagógicas da Instituição, esta baseia-se em práticas ativas, nas quais a criança e as suas interações com os materiais e com o mundo à sua volta são a base de todo o desenvolvimento. Neste sentido, funda a sua ação pedagógica num modelo eclético, identificando-se e inspirando-se em quatro modelos pedagógicos, nomeadamente o modelo do Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia, Waldorf e High Scope. Relativamente ao modelo do Movimento da Escola Moderna, a instituição caracteriza-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade. Na valência de Jardim de Infância, a constituição dos grupos de crianças, é organizada por grupos heterogéneos, pois consideram que este é um aspeto que promove o respeito pelas diferenças individuais e o espírito de interajuda e colaboração. No que diz respeito ao planeamento das atividades, este é um momento que faz parte da rotina diária e é realizado com as crianças, assim como os projetos a desenvolver surgem dos seus interesses. É também um contexto educativo que segue alguns princípios do modelo pedagógico de Reggio Emilia, na medida em que se envolve num ambiente acolhedor e familiar, onde as crianças, as famílias e a equipa educativa, trabalham em colaboração, tornando-se os protagonistas do processo educativo. A pedagogia Waldorf é evidenciada através da valorização do contacto e respeito pela natureza e no incentivo à criatividade na preferência de as crianças usarem objetos não estruturados, que podem assumir diferentes utilidades e significados nas explorações das crianças. Por fim, identifica-se com o modelo High Scope através da ênfase que é dada à experiência ativa e direta com objetos potenciando a construção do conhecimento, que ajuda a dar sentido ao mundo.

Este estabelecimento educativo conta com a colaboração de uma equipa dinâmica e coesa que tem vindo a construir um percurso baseado na investigação, na experiência, na partilha e

numa formação contínua, com uma gerência e uma direção pedagógica que se assumem como presentes e participativas nas vivências diárias do colégio. Além de educadores de infância e auxiliares de ação educativa, contam com a colaboração de uma professora de inglês, um professor de música, uma psicóloga e uma terapeuta da fala, bem como com os professores das diversas atividades extracurriculares, nomeadamente as professoras de dança e teatro bem como o professor de judo, e restantes funcionários de apoio ao quotidiano do colégio.

Procuram oferecer um ambiente estável e adequado a cada etapa de desenvolvimento da criança, em que são promovidas experiências, atividades e são lançados desafios, tendo por base a estimulação dos sentidos e o respeito pelas diferentes formas de expressão que cada criança possui, contribuindo cada uma com voz ativa.

2.2. Caraterização do grupo de crianças

No que concerne ao grupo de crianças com quem estive a desenvolver o meu percurso em contexto de Jardim de Infância, este é constituído por quinze crianças de idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, sendo cinco crianças do género masculino e dez do género feminino. Deste modo, é um grupo heterogéneo que pertence à sala, intitulada de “Jardim de Infância 2”. De acordo com a informação partilhada pela educadora cooperante, oito crianças vêm do grupo de jardim de infância do ano anterior, seis vêm da creche e uma vem de casa. Neste sentido, no que respeita à adaptação das crianças, de um modo generalizado, este foi um processo que acabou por ser facilitado na medida em que já tinham alguma proximidade com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, que já era uma cara conhecida pois apesar de ter sido auxiliar de algumas crianças em anos anteriores também é quem fica responsável pela abertura do colégio e é quem recebe as crianças no acolhimento. Neste contexto, só duas crianças acabaram por reagir com choro, nomeadamente a criança que veio de casa e uma das crianças que vinha da creche.

É um grupo que demonstra curiosidade pelas atividades propostas, o que faz com que colaborem e se integrem nas propostas realizadas. Do ponto de vista da socialização, no início do mês de outubro, era visível uma separação clara entre os mais velhos e os mais novos, as crianças agrupavam-se em grupos de meninos e em grupos de meninas e, ainda, em pequenos núcleos de acordo com as relações de proximidade que tinham estabelecido nos anos anteriores, ou seja, as crianças que vieram da creche estavam mais próximas entre si e as do jardim de infância também. Dos cinco rapazes, três deles já estabeleceram relação e já se aproximam para brincar. O grupo das meninas mais velhas também se forma sempre para brincar e são muito

frequentes os conflitos e o uso da força física, morder e bater, para os resolver. Inicialmente, os conflitos eram persistentes sendo que passavam grande parte do tempo, destinado ao momento de brincadeira livre, num antagonismo que percebi, mais tarde, se devia ao facto de algumas crianças quererem mudar de brincadeira iniciando a mesma sem avisar os seus pares.

Embora as crianças se agrupem para brincar, existe uma criança que não interage com as outras crianças e tende a isolar-se ou fazer explorações sozinha. Além desta criança, existem ainda duas crianças que, por vezes, nos momentos de brincadeira livre estão mais isoladas, contudo vão comunicando com outras crianças.

Ao longo do mês de outubro, tínhamos no grupo uma criança com necessidades educativas especiais que era acompanhada por uma equipa multidisciplinar e necessitava de um apoio especializado. Foi uma criança que se integrou de uma forma serena e que procurava os pares em momentos pontuais, mais concretamente, quando lhe despertava curiosidade a atividade que realizavam ou os seus materiais. No entanto, havia momentos em que brincava mais sozinho ou em que acabava por se isolar. Era uma criança que necessitava da intervenção do adulto para se autorregular e gerir as situações que surgiam em momentos de frustração e contrariedade. Contudo, esta criança abandonou o grupo no final de outubro, assim como outras duas, sendo que uma regressará em fevereiro. Neste sentido, o número de crianças presentes na minha prática educativa foi reduzido a um grupo de doze.

Numa perspetiva mais direcionada para o domínio cognitivo, este grupo em geral causa algumas preocupações na medida em que têm muita dificuldade em recontar situações que acabaram de vivenciar ou até mesmo responder a questões simples que acabaram de ser desenvolvidas. São crianças que revelam uma capacidade de atenção e concentração diminuta que os leva a mudar repentina e frequentemente de áreas de trabalho tendo dificuldade em concluir o que começaram. De acordo com a etapa do desenvolvimento em que se encontram, neste grupo, ainda há crianças que não distinguem o real do imaginário, que acabei por perceber que dificultava a realização de alguns diálogos estabelecidos comigo e também entre os pares.

Existem algumas crianças com dificuldades na linguagem (articulação, alterações fonéticas), que se evidenciam na expressão e no encadeamento das suas ideias. No grupo temos uma criança que gagueja, inibindo-se um pouco perante o adulto, mas com os seus pares não. Existem três crianças bilingues - duas delas revelam dificuldades na comunicação verbal e a mais nova elabora frases com apenas duas palavras. Ademais, há uma criança, das mais novas, que embora fale espontaneamente com os pares, há momentos em que se for interpelada diretamente e se lhe for pedido que fale em frente ao grupo, recusa.

No que respeita à autonomia, é um grupo autónomo uma vez que todas as crianças do grupo lavam as mãos sem ajuda, calçam-se e descalçam-se sozinhos, vestem e despem-se sozinhos, exceto as crianças mais novas que ainda necessitam de auxílio. Durante o almoço, tive oportunidade de observar que algumas crianças de três anos ainda usam babete e comem de colher e garfo apesar de sentirem dificuldade em usar os dois talheres em simultâneo. Ainda precisam de incentivo para utilizar o guardanapo para limpar a boca após a refeição. As crianças mais velhas já comem autonomamente. Relativamente à higiene pessoal, até ao final de outubro três crianças usavam fralda e estavam em processo de desfralde; as restantes pedem quando têm vontade de ir à casa de banho, seguindo autonomamente, contudo, as mais novas necessitam de ajuda para se limpar. No momento da sesta, são oito as crianças que dormem e uma usa chucha.

2.3. Caracterização do espaço da sala e sua utilização pelo grupo de crianças

Respetivamente à organização do espaço, segundo Hohmann e Post (2011) a sua gestão segue três pontos fundamentais: criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos, e apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem.

Neste sentido, a sala onde realizei o meu percurso de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, caracteriza-se por ser um espaço grande e muito bem iluminado, com luz natural, que se organiza em oito áreas diferentes. Deste modo, a sua organização evidencia-se através das seguintes áreas, com diversas funcionalidades:

- Área do Tapete:

Esta é uma área onde se realizam as reuniões em grande grupo, para trocar ideias, cantar, contar histórias e refletir sobre o dia. Nesta área, o grupo senta-se em meia-lua com o objetivo de haver um contacto visual entre todos. A área do tapete é um espaço amplo e livre para a deslocação e exploração de materiais disponíveis, nomeadamente livros e outros materiais que, por vezes, as crianças trazem de outras áreas ou até mesmo de casa. Também pude observar que a utilizam para descansar um pouco ou estarem mais sozinhos.

- Área da Casinha/Jogo simbólico:

Esta é uma área muito solicitada, na qual se salienta a importância do jogo simbólico realizado pelas crianças através de materiais existentes, bem como das relações que estabelecem

entre si. Nesta área podemos encontrar, para além de móveis que compõem a cozinha, um baú com roupas para as crianças vestirem e encarnarem as personagens que criam.

- Área da Leitura/ Biblioteca:

Esta é uma área menos visitada pelas crianças e, por isso, em conversa com a educadora pude perceber que merecia ser enriquecida com material que a tornasse mais aconchegante e acolhedora (almofadas grandes, puf ou um cadeirão pequeno, tecido suspenso com luzes para limitar o espaço e criar zona de recolhimento que convide à leitura). Nela já existe um fantocheiro e fantoches para dramatizar estórias que inicialmente não havia. Por esta área todas as crianças passam; contudo, umas fazem-no em momentos em que esta não tem ninguém e outras vão com os seus pares e estabelecem diálogos acerca dos livros que escolhem.

- Área dos Jogos:

A área dos jogos é muito procurada pelas crianças mais velhas que jogam entre si. Contudo, os mais novos precisam do adulto para os acompanhar na descoberta dos jogos e das suas regras. É uma área que teve mais procura durante o mês de outubro e novembro, mas que acabou por não ser tão frequentada pelas crianças nos meses seguintes.

- Área das Construções:

Esta área, continha, inicialmente, materiais que limitavam as oportunidades de exploração, tais como jogos de sequência lógica, entretanto retirados, visto que as crianças não faziam o uso correto das correntes de sequências e outros materiais de encaixe, ficando apenas os legos, os blocos lógicos e alguns elementos da natureza, nomeadamente conchas, pedras e troncos. Pretende-se, deste modo, introduzir materiais naturais e recicláveis que conjugados entre si permitam explorações mais amplas. Por esta área, podemos encontrar, quase sempre, as mesmas três crianças; contudo, esporadicamente, ao longo da manhã podemos observar que outras duas crianças também passam por lá. Nela, as crianças que mais a frequentam, recorrem as três aos legos, ainda que individualmente, sendo raro entrarem em diálogo.

- Área da Matemática/Ciências:

Na área da escrita e da matemática/ciências existe pouco material, tendo sido já realizado um levantamento de jogos que se pretende construir com o grupo para ir enriquecendo as suas explorações. Contudo, existem alguns jogos realizados em anos anteriores e que enriquecem

esta área para as crianças não perderem o seu interesse por explorá-la. No início do mês de outubro, esta área era procurada mais pelas crianças com quatro anos de idade, talvez por estar a sofrer alterações no momento e haver novidades. Porém, esta procura foi diminuindo ao longo do tempo e nos meses de dezembro e janeiro já raramente permaneciam nela.

- Área da Escrita:

Nesta área, existem os lápis, canetas, carimbos, letras móveis, jogos alusivos à escrita feitos pela educadora que estimulam a leitura e a escrita, folhas e cadernos. Para além disso, existe uma mesa de apoio à escrita onde o grupo se reúne sempre no momento do planeamento do dia. Os instrumentos de trabalho são colocados num painel grande ao nível das crianças. Nela podemos encontrar quase sempre uma criança de quatro anos, que realiza as suas produções semelhantes ao registo do plano do dia.

- Área das Artes:

Esta é uma das áreas mais procurada e frequentada pelo grupo de crianças. Nela existem diversos materiais que permitem à criança explorar diversas técnicas. Além disso, também existe um cavalete para a pintura que está sempre acessível e disponível. Aqui o grupo pode livremente realizar o trabalho que desejam (colagens, pinturas, desenhos), sem que este tenha sido proposto pela educadora ou dirigido pela mesma. Deste modo, as crianças enriquecem as suas possibilidades de expressão e comunicação.

Na sala, existe ainda um espelho que funciona como instrumento de trabalho e, deste modo, é um material que merece ser destacado pela sua potencialidade e também por ser onde as crianças param e permanecem algum tempo. Aqui, as crianças gostam muito de se ver, dançar, dialogar e de ver o que podem observar no espaço da sala através do espelho. Quando se admiram a si próprios através do espelho dão ênfase aos seus movimentos, o que os leva a terem uma noção do seu próprio corpo. Por norma, olham primeiramente para a imagem refletida e para quem está ao seu lado, confirmando a informação e, por vezes, manifestando felicidade, espanto ou até mesmo tristeza, observam-se através do espelho. Ao longo do estágio pude observar, por vezes, que uma das crianças, que reagia com choro muitas vezes no momento do acolhimento, dirigia-se para o espelho manifestando o seu desalento. Já uma outra criança, estava constantemente no espelho a dançar e a admirar-se realizando diversas expressões.

A sala possui ainda um canto com uma coluna onde estão afixadas fotografias das crianças com as suas famílias, bem como em alguns vidros estão afixadas fotografias das férias das crianças e escrito o que disseram sobre elas.

Neste contexto educativo, as paredes estão decoradas com os trabalhos realizados pelas crianças e alguns elementos da natureza (apanhados pelas crianças nos passeios) estão pendurados no teto.

É de salientar que existe um corredor onde estão situados os cabides que contêm o nome e a fotografia de cada criança. Aqui são promovidos momentos de autonomia e interajuda, pois quando as crianças mais velhas vestem ou tiram os seus casacos depois auxiliam as crianças mais novas que necessitam de ajuda. Pelo corredor, também, podemos observar trabalhos realizados pelas crianças.

Nesta fase inicial do ano letivo, já presenciei algumas mudanças na sala e na disposição de algumas áreas. Estas alterações ocorreram após uma observação cuidada da educadora, nos momentos de brincadeira livre, em que percebeu que as crianças sentiam alguma dificuldade em brincar com aquela disposição dos materiais. Por exemplo, a área da casinha sofre muitas vezes alterações e, neste caso, a educadora percebeu essa necessidade de mudar a sua disposição quando as crianças estavam a arrumar. Ademais, havia materiais em algumas áreas com os quais as crianças não brincavam e outros que não sabiam muito bem como dar uso. Assim, a educadora conversou em grande grupo e ficou decidido que aqueles materiais não estariam mais na sala. Sempre que existe qualquer alteração na sala, a educadora tem a preocupação de comunicar às crianças e, se necessário, pedir-lhes ajuda para realizarem junto dela essa mudança. Deste modo, as áreas da sala vão-se transformando, sempre de acordo com as necessidades e interesses das crianças que acabam por dar o seu contributo nesta transformação.

2.4. Caracterização das crianças alvo da observação e reflexão deste estudo

2.4.1. Apresentando a Criança G.

No que concerne à caracterização das crianças alvo do presente estudo, tal como foi referido anteriormente, apesar de as crianças participarem em brincadeiras organizadas pelas mesmas em pequenos grupos, existem momentos em que duas crianças, nomeadamente a S. e o L., tendem a isolar-se. Ademais, existe ainda uma outra criança, a G., que não interage com os pares e que faz explorações sozinha ou isola-se, ficando a observar todo o ambiente de sala

que a rodeia. Neste sentido, são três crianças que se distinguem, que se refugiam em determinadas situações, afastando-se do grupo e de tudo o que acontece em seu redor, de modos diferentes.

Relativamente à G., tal como podemos observar na tabela de observação (ver Anexo I) que acompanhou os meus registos durante o período de observação, é uma criança com 2 anos realizados no mês de dezembro e que frequenta o colégio em part-time, mais concretamente, durante as manhãs. A G., adotou uma postura observadora, comunicava muito pouco e nunca reagiu a contrariedades, nem à separação da mãe quando a deixava no colégio. Mantinha uma postura séria e neutra, quer com o adulto ou com as crianças do grupo. Só em momentos de confusão, embora ficasse a observar circulando pelo espaço, acabava por pedir colo ao adulto e, por vezes, fazia-o manifestando estar já muito angustiada. Além disso, uma outra interação que estabelecia com o adulto era para dizer que necessitava de ir à casa de banho. Quando o grupo se encontrava em brincadeira livre pelas áreas, a G. não se juntava a nenhum grupo e escolhia a área onde estavam menos crianças. No âmbito da linguagem, usava vocabulário em espanhol que nem sempre era perceptível (quando dizíamos uma palavra em português repetia) e as suas frases eram pouco estruturadas. É uma criança autónoma e independente na realização de tarefas de rotina: iniciou o desfralde no colégio e colaborou sempre; era autónoma nas idas ao wc e nas refeições, embora ainda necessitasse de incentivo para usar os talheres. Revelava preferência por atividades de construção, desenho e, sobretudo, sensoriais (Digitinta; Massa Mágica; Massa de moldar; Culinária), ainda que se recusasse a explorar quando a textura era desconhecida.

2.4.2. Apresentando a Criança L.

No que diz respeito ao L., segundo a tabela de observação (ver Anexo I) realizada sobre esta criança, podemos aferir que é uma criança com 3 anos de idade e que a sua adaptação ao jardim de infância foi realizada de um modo gradual, precisando do apoio do adulto para superar angústia da separação da família quando o deixavam no colégio. Com muitos momentos de colo, mas também com uma postura contentora, firme e assertiva por parte da equipa educativa, foi possível ajudá-lo a acalmar e conduzi-lo para os momentos de brincadeira com os colegas, sobretudo no recreio, na medida em que era o lugar onde parecia ficar mais perdido. Apesar disso, mantinha sempre proximidade e contacto com os pares de referência que o acompanharam desde a creche, sendo que era com eles que brincava mais. Respondia às

interações com os colegas: dialogava, afirmava as suas vontades e tomava decisões com eles. É com os colegas de referência com quem brinca, que se exaspera mais, mas se o adulto o incentivasse a resolver os conflitos, tentava resolvê-los. Uma vez que sozinho muitas vezes não era capaz de o fazer, vinha pedir ajuda ao adulto com frequência. Por outro lado, com a sua colega favorita revelava bastante cuidado e empatia.

Na relação com os adultos, era muito contido, sério e silencioso. Expressava com mais dificuldade as suas emoções, ideias e vontades. Da mesma forma, em contextos de grande grupo, se a atividade se focasse nele, por algum aspeto, retraía-se e não participava. Mas, regra geral, demonstrava-se entusiasmado e participativo em questões coletivas, acabando mesmo por responder e colaborar em alguns momentos. A proximidade que tinha junto dos adultos, permitia-nos ir descodificando as suas intenções e, assim, conseguimos ajudar a superar algumas frustrações. No entanto, muitas vezes, conversar com ele para tentar perceber individualmente o que sentia, ainda fazia com que se retraísse mais, chegando, muitas vezes, a evitar olhar-nos nos olhos e acabando por ficar sem nenhuma reação. É esta mesma postura que adota nas aulas de música, sendo muito rara a sua participação - quando esta é solicitada, recusa mantendo esta mesma postura. Esta sua atitude traduz-se numa ausência de participação ao longo da aula.

No âmbito da linguagem, foi acordado o despiste com a terapeuta da fala para fazer um diagnóstico, sobretudo pela questão da gaguez que acentuou durante o regresso ao colégio. Ainda assim, apresentava um vocabulário diversificado, fazia frases estruturadas e era muito expressivo e detalhado quando comunicava com os seus pares de referência. Desanimava quando sentia que não compreendíamos o que estava a dizer e só não desistia de clarificar novamente o que queria dizer se lhe explicássemos que não tínhamos entendido devido a um fator externo a ele (Ex.: barulho de fundo).

Na realização de tarefas de rotina, ainda revelava pouca desenvoltura e autonomia necessitando de apoio e supervisão do adulto, sobretudo nas idas à casa de banho, mas também nas refeições. Há necessidades relacionadas como seu bem-estar físico que não conseguia verbalizar, especificamente em relação ao controlo dos esfíncteres. Deste modo, era importante incentivá-lo a realizar sozinho as tarefas de rotina que promovem nele um sentimento de competência e confiança.

Revelava preferência por atividades na área das construções, na área do faz de conta (gostava de se fantasiar e, posteriormente, de se ver ao espelho) e passou a frequentar mais a área das artes (desenho), assim como na biblioteca, pedindo muitas vezes ao adulto que lhe lesse uma história.

2.4.3. Apresentando a Criança S.

Em relação à S., com 4 anos, esta era uma das crianças que no ano passado já estava a frequentar o jardim de infância, com a mesma educadora. De acordo com a tabela de observação realizada sobre o seu comportamento (ver Anexo I), era uma criança silenciosa e contida sobretudo em relação aos adultos, embora se tenha tornado mais confiante, próxima e descontraída ao longo do tempo. Era na relação individual que expressava, com mais facilidade, as suas preferências, mas, mesmo assim, de forma retraída. Aderia às interações iniciadas pelo adulto, sobretudo as mais afetuosas – gostava de se aninhar no colo.

Mantinha a proximidade com as colegas de referência, com quem continuava a brincar e, regra geral, seguia as iniciativas das colegas durante as brincadeiras, revelando alguma dificuldade em impor a sua vontade e defender-se quando envolvida numa situação de conflito. Perante contrariedades, ficava imóvel e não colaborava mais e, perante conflitos que não conseguia resolver com as colegas, na maior parte das vezes, retraía-se. Contudo, exasperava-se e tinha comportamentos menos regulados (esperneia, empurra, bate) quando esses conflitos surgem novamente durante o dia.

Estava mais centrada nos seus interesses e vontades, pelo que ainda se envolvia em disputas pela partilha de materiais e brinquedos. Interessava-se mais pela brincadeira livre do que pelas propostas lançadas ao grupo. Revelava um pensamento fantasioso e verifica-se ainda uma fusão entre o mundo real e a ficção, principalmente quando executava tarefas que o adulto lhe propunha ou no primeiro momento da manhã onde, em grande grupo, se planeia o dia. Em grupo, no âmbito de projetos de pesquisa ou partilha de descobertas, tendia a verbalizar comentários descontextualizados, com os quais se ria para si mesma, não tendo como intenção primordial destabilizar o grupo, na medida em que o fazia num tom baixo e com uma atitude que demonstrava uma vontade de se esconder. Colaborava nas propostas de pequeno e de grande grupo tendo muita vontade de participar, ainda que, frequentemente, nos desse sinal de que não compreendia o que era pedido.

Era autónoma na realização de tarefas de rotina, embora fosse muito lenta na sua execução e se desviasse das mesmas, retomando-as somente quando era aliciada. Necessitava de apoio, incentivo e orientação do adulto para escolher o que queria fazer e para explorar mais áreas da sala. Relativamente às refeições, eram um momento pouco prazeroso para si sendo necessário incentivo do adulto. Ainda assim, era mais autónoma no segundo prato.

Nos momentos de brincadeira livre, revelava preferência pela brincadeira na área do faz de conta (desempenhava os mesmos papéis – cão; gato; bebé - e gostava de explorar espaços

escondidos de baixo de mesas e outros recantos, para fazer casinhas). Gostava também da área das artes (de explorar materiais e texturas e de atividades sensoriais – pintava as mãos, com os pincéis e gostava de sentir a tinta – divertindo-se mais com o processo criativo do que com a criação de um produto). Também procurava a área das construções, quando as colegas de referência não estavam na sala.

No âmbito da linguagem, notou-se uma evolução desde o início do ano e as frases foram ficando mais estruturadas, embora ainda tivesse dificuldade em encadear com lógica diferentes ideias e estabelecer relações mais complexas ou responder a perguntas de porquê, como, quando, para quê. Em determinados desafios, tinha dificuldade em compreender o que lhe era pedido, nomeadamente em jogos mais complexos.

Apesar da evolução observada, continuava a parecer útil o diagnóstico de uma terapeuta da fala para poder conhecer, de forma detalhada e precisa, as suas dificuldades e assim, ajudar a encontrar mais estratégias ajustadas às suas necessidades, bem como uma observação da psicóloga da escola para perceber alguns comportamentos singulares que tinha ao longo do dia no jardim de infância.

Capítulo III - Problemática: objetivos e/ou questões orientadoras fundamentadas pelas motivações pessoais e pela literatura

Face à saída da criança com necessidades educativas especiais do grupo com quem desenvolvi a minha prática supervisionada, a perspetiva de realizar o RPES sobre a inclusão tomou uma nova forma, enveredando no ponto de vista da Intervenção Precoce, onde a prevenção é considerando um eixo fundamental. Esta possibilidade surgiu na medida em que algumas crianças do grupo evidenciavam desafios, nomeadamente no que toca ao seu isolamento ao longo do dia no jardim de infância. Deste modo, esta será a minha lente de investigação, através da qual caracterizarei o grupo e refletirei sobre a melhor forma de ir ao encontro de cada criança na sua singularidade, destacando as crianças que, pela observação atenta da equipa educativa, colocam desafios singulares.

A preferência por este novo tema advém do facto de ser estudante de um curso de educação onde o Educador é considerado “uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada” (Cunha, 2008, p.54), mestre na arte de ensinar, modelo cívico, social, científico e moral, que formula o currículo de acordo com os comportamentos do grupo e que orienta e reflete acerca de um percurso de descoberta proporcionado às crianças (Diogo, 2010). Neste sentido, o profissional, em colaboração com uma equipa multidisciplinar, assume um papel relevante no crescimento das crianças intervindo precocemente. Ademais, um dos grandes motivos que me conduz nesta forte vontade de desenvolver e aprender mais sobre este tema recai sobre o facto de, ao longo o meu percurso académico, ter sempre a dúvida sobre como incluir todas as crianças sem “invadir” as características individuais de cada criança como um ser singular que é.

Relativamente à minha prática pedagógica, após o período de observação, apercebi-me de que existiam três crianças que se isolavam, tanto em atividades realizadas com o restante grupo como em momentos de brincadeira livre. Deste modo, questionei-me sobre como encontrar estratégias para as incluir nas atividades de grande grupo ou incentivá-las a relacionar-se com os seus pares nas suas brincadeiras, sem estar a invadir ou impor ações, tendo em consideração as características pessoais das mesmas.

Nesta linha de ideias, foram surgindo algumas questões, às quais tentarei responder no desenvolvimento do meu RPES:

- Como podemos organizar o espaço, tempo, estratégias, de modo a ir ao encontro de crianças com comportamentos de isolamento, potenciando a sua interação com os pares no grupo?

- Que papel poderão ter os pares na sua inclusão no grupo?
- Como envolver a família neste processo?
- No caso de ser necessário referenciar as crianças para apoio das equipas de Intervenção

Precoce, como fazer?

Em suma, com este relatório quero aprofundar e adquirir um maior conhecimento acerca do processo a seguir para intervir precocemente, isto é, o que fazer para incluir todas as crianças no grupo; compreender como criar estratégias para a inclusão, respeitando as características individuais da criança e, por fim, refletir sobre a importância da equipa educativa e das famílias face ao processo de intervenção com crianças que apresentam comportamentos de isolamento no grupo e qual o seu papel.

Capítulo IV - Opções metodológicas: instrumentos para recolha de informação

A presente investigação, caracteriza-se por ser qualitativa, na medida em que tem o fim de recolher “informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, 14). Apresenta como opções metodológicas, para a recolha de informação, notas de campo, realizadas através de observações participantes e não participantes, bem como a concretização de duas entrevistas, nomeadamente, a um encarregado de educação de uma das crianças, sujeito da presente investigação (Ver anexo III) e à educadora cooperante (Ver anexo V).

4.1. Investigação qualitativa e suas características

Segundo Bogdan e Biklen (1994), investigação qualitativa é um tipo de investigação que descreve uma determinada situação onde são estudados comportamentos através de uma recolha de dados absorvidos no meio natural de um indivíduo.

Relativamente ao tratamento da informação deste tipo de investigação, este caracteriza-se por ser um processo “ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. O tratamento de dados constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (Afonso, 2005, p.118)

A investigação qualitativa está intimamente ligada com a observação participante, no sentido em que tanto quem investiga como quem é investigado dá-se a conhecer num ambiente natural para o sujeito investigado (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994).

Para Afonso (2005) “O material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens, registos discursivos, nomeadamente as notas de campo, e dimensões que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objetivos de pesquisa” (p.118).

Neste sentido, ao longo da minha prática pedagógica, mais precisamente no período de observação, recorri a materiais como o vídeo, fotografias ou áudio, para complementar a informação que foi descrita em papel, através do contacto direto com as crianças investigadas (Bogdan & Biklen, 1994). Geralmente, neste tipo de investigação, os investigadores permanecem no local de estudo, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), os investigadores

compreendem melhor os acontecimentos e comportamentos dos indivíduos quando os observam no seu ambiente natural, uma vez que o seu comportamento pode ser influenciado pelo contexto envolvente, o que comprometerá o estudo se não for o habitual. Por este motivo, o processo de investigação desenvolveu-se no contexto natural de jardim de infância onde as crianças estão inseridas.

Sendo a investigação qualitativa baseada num estudo que é descritivo, as informações recolhidas são registadas em forma de palavras ou imagens em vez de números, ou seja, os dados podem ser apresentados através de transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, entre outros (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994).

Após a recolha de informação, analisei a informação obtida, descrevendo a situação do modo mais rigoroso possível, pois a investigação qualitativa exige que a análise feita não seja comum, isto é, que tudo o que é escrito tem potencial, permitindo ao leitor estabelecer uma compreensão clara dos objetivos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, na investigação qualitativa, os investigadores pretendem perceber o processo de forma indutiva mais do que propriamente chegar a resultados ou produtos, ou seja, a recolha de informação não é realizada com o fim de certificar pressupostos já construídos previamente, mas sim de construir conceitos que são organizados ao longo da recolha de dados e da sua junção (Bogdan & Biklen, 1994). Um investigador qualitativo só consegue perspetivar o seu objetivo de estudo quando inicia a recolha de informação junto dos seus investigados através da qual a investigação vai ganhando forma. Quando o investigador analisa os dados obtidos, parte dos dados mais abrangentes e vai afunilando até chegar a uma informação mais específica. Deste modo, planeia o seu estudo de modo a compreender o que é mais relevante nele (Bogdan & Biklen, 1994).

4.2. Instrumentos para recolha de informação

Os instrumentos que utilizei para recolher informação para o presente estudo foram as observações participantes e não participantes, a realização das entrevistas concretizadas com a educadora cooperante, bem como a um encarregado de educação de uma das crianças que está inserida no grupo. A entrevista foi um dos instrumentos de recolha de informação escolhidos com o intuito de analisar os comportamentos das crianças alvo deste estudo nos momentos em que não estou presente e, também, perceber quais são os procedimentos utilizados para intervir precocemente com o fim de obter informação mais aprofundada e diretamente relacionada com os objetivos da investigação.

4.3. Observação participante e não participante

Segundo Estrela (1990), o educador deve ter como ponto de partida a observação, uma vez que é a base de recolha de dados processada numa situação prática de contexto educativo, implicando, por conseguinte, a valorização dos detalhes, bem como do padrão geral do grupo (Pereira, 2002). Deste modo, a incursão no contexto da prática pedagógica foi sustentada com base em orientações observacionais, requerendo a utilização de diversos sentidos, de forma direcionada para a situação em questão, tal como a articulação contínua entre teoria e prática (Estrela, 1990). A observação realizada no contexto pedagógico foi participante e não participante, de cariz intencional, mas simultaneamente espontânea, uma vez que no decorrer do período de observação surgiram situações relevantes para as quais a observação não estava direcionada inicialmente (Dias & Morais, 2004). O processo de observação foi sistemático, porém intermitente, direto e naturalista. No que diz respeito ao campo de observação, este foi molar, dado que se observaram os comportamentos numa impressão global e molecular, pois foi possível a observação de comportamentos específicos, tais como os de natureza verbal e gestual, individual ou grupal (Estrela, 1990; Trindade, 2007). Ademais, foi usado um guião orientador para o período de observação que poderá ser consultado no Anexo I e foi um processo que se estendeu durante toda a prática pedagógica.

De acordo com Afonso (2005), observar é uma técnica de recolha de dados distintamente essencial e credível, na medida em que a informação obtida não é condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos indivíduos, tal como acontece, por exemplo, nas entrevistas e nos questionários. Deste modo, é necessário que o investigador registe essas observações, sendo elas escritas pelo próprio ou então podem ser um registo em vídeo realizados pelo investigador (Afonso, 2005). Toda observação é necessariamente estruturada visto que o seu ponto de partida são sempre as questões específicas do contexto empírico em causa e “inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação anteriormente pré codificada, fornece exemplos concretos de diversos tipos de instrumentos para registo de observação estruturada” (Afonso, 2005, p.92). No que respeita à grelha de observação, esta deve conter informação relevante para a realização de conclusões sobre as estratégias pedagógicas e os meios de ensino utilizados. Ademais, deve ainda ajudar “a sistematizar diversos aspetos a ter em conta na observação” (Afonso, 2005, p.93).

4.4. Notas de campo

A observação realizada ao longo da prática educativa, foi produzida em notas de campo redigidas à mão que, posteriormente, foram transformados em textos mais elaborados e reflexivos. É importante aludir para o cuidado a ter com a linguagem empregue nas notas de campo, que devem ser concretas (Afonso, 2005). Para Afonso (2005), estes registos “destinam-se a apoiar o desenvolvimento e validação de hipóteses explicativas do material recolhido, estruturando o trabalho interpretativo que acompanha necessariamente o quotidiano da observação” (p. 93).

Após ou durante uma observação cuidada do investigador, este regista os acontecimentos realizando notas de campo. Nelas, evidencia-se a descrição dos sujeitos, objetos, acontecimentos, o local e as atividades, bem como as conversas (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994). Nessas notas, o investigador escreverá as suas ideias, estratégias, reflexões e os padrões que surgem. Neste sentido, as notas de campo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), narram aquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa durante a reflexão e recolha dos dados. São as notas de campo que permitem que o investigador alcance um resultado com sucesso através de uma observação participante. Assim, os dados de uma observação participante são considerados notas de campo. Estas notas, podem incluir ainda as transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Sendo assim, as notas de campo são fundamentais para a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994).

As notas de campo podem surgir como um diário pessoal que auxilia o desenvolvimento do estudo, nomeadamente, na análise dos dados recolhidos e da influência que estes sofrem ao longo do processo. Para que assim seja, é necessário que as notas de campo fluam e que remetam para um estilo particular, devendo ser notas completas e claras (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994).

As notas de campo podem ser do tipo descritivo ou reflexivo. Como explicitam Bogdan e Biklen (1994), as notas descritivas são aquelas cujo fim é alcançar uma imagem por palavras do local, sujeitos, ações e conversas observadas. Já as notas de campo reflexivas correspondem às ideias e inquietações do próprio observador.

Relativamente à parte descritiva das notas de campo, esta caracteriza-se por ser muito extensa na medida em que apresenta os registos e objetivos detalhados do investigador do que ocorreu durante a ação. Deste modo, o investigador dedica-se a transmitir a informação

recolhida com o máximo possível de detalhe. Os aspetos descritivos das notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 163-164) englobam as seguintes áreas:

- Retratos dos sujeitos: onde o investigador apresenta uma descrição das pessoas envolvidas;
- Reconstruções do diálogo: o investigador deve-se preocupar em escrever palavras e frases exclusivas, ou seja, anotar os gestos, pronúncias e expressões faciais;
- Descrição do espaço físico: o investigador deverá desenhar o espaço e registar as suas características;
- Relatos de acontecimentos particulares: o investigador deve incluir nas notas uma lista de quem esteve envolvido no acontecimento, de que maneira e qual a essência da ação;
- Descrição de atividades: devem ser descritas detalhadamente o comportamento dos sujeitos, tentando reproduzir a sequência tanto dos comportamentos como de atos particulares;
- O comportamento do observador: o investigador deve manter um registo cuidado do seu comportamento que pode auxiliá-lo na avaliação das influências indiretas.

No que respeita à parte reflexiva das notas de campo, aqui são registadas as especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões e preconceitos (Bogdan & Biklen, 1994). Espera-se que o investigador reflita sobre o que pensa que está a aprender, aquilo que quer fazer em seguida. O objetivo desta reflexão é melhorar e enriquecer as suas notas, pois para se realizar um bom estudo, o investigador deve ser autorreflexivo e manter um registo preciso dos métodos, procedimentos e das análises que desenvolvem. Neste sentido, as reflexões do investigador devem conter, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 166-167):

- Reflexões sobre a análise: o investigador deve revelar o que está a aprender, os temas que estão a emergir, padrões que podem estar presentes, construção de ideias e de pensamentos que ocorrem;
- Reflexões sobre o método: o investigador deve evidenciar a sua relação com sujeitos, assim como as suas alegrias e problemas encontrados ao longo do estudo. Refletir sobre o método pode ajudar o investigador a ponderar sobre os problemas metodológicos e a tomar decisões acerca dos mesmos e assim que terminar a sua investigação, estas reflexões metodológicas, permitem que ele descreva aquilo que fez;

- Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos: uma vez que a investigação envolve outros sujeitos, podem surgir preocupações relacionais entre valores e responsabilidades. Assim, o investigador registar essas suas preocupações não só fica com o registo destas, mas também o ajuda a resolvê-los.

- Reflexões sobre o ponto de vista do observador: tal como qualquer pessoa, os investigadores qualitativos iniciam o seu estudo tendo opiniões, crenças, atitudes e preconceitos, que tentam mostrá-los refletindo sobre o seu ponto de vista nas notas de campo, isto é, o que o investigador pensa inicialmente pode não se verificar quando se depara com a realidade que está a estudar.

Quando se realiza notas de campo, estas devem estar identificadas com a data e a hora de quando foi feita determinada observação, o nome de quem a fez, onde é que foi feita. Devem ser registadas no próprio dia da observação, mas no caso de não ser possível a data de quando é realizado o registo também deve ser colocada. Também se deve dar um título a cada conjunto de notas, pois assim lembramo-nos mais facilmente da situação (Bogdan & Biklen, 1994).

As notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem recair sob os pressupostos que o investigador faz sobre o meio envolvente (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994).

4.5. Entrevistas

A entrevista foi um dos instrumentos de recolha de informação escolhidos com o intuito de refletir sobre os comportamentos das crianças alvo deste estudo nos momentos em que não estou presente e, também, perceber quais são os procedimentos utilizados pelos entrevistados, com o fim de obter informação mais aprofundada e diretamente relacionada com os objetivos da investigação. Através deste instrumento, vou adquirir um novo conhecimento sobre os pensamentos singulares dos entrevistados, que vão sendo desenvolvidos na entrevista.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Afonso (2005), a entrevista é uma das técnicas de recolha de informação mais frequentes nas investigações naturalistas, que consiste numa conversa intencional, por norma entre duas pessoas, mais especificamente entre o entrevistador e o respondente. É dirigida por uma pessoa, o entrevistador, com o objetivo de obter informações sobre uma outra, o respondente.

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas na medida em que podem apenas recolher dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação

participante. Nestas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos do sujeito, permitindo ao investigador compreender a maneira como os sujeitos percebem os aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). Em estudos de observação participante, o investigador já deverá conhecer os sujeitos envolvidos, de modo a que a entrevista apresenta um formato informal. As entrevistas podem não ter necessariamente uma introdução, podendo o investigador transformar uma situação quotidiana numa entrevista; porém, no final do estudo, quando procura informação mais específica, o investigador deve realizar uma entrevista mais formal (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a realização de uma entrevista, grande parte da sua construção está na relação investigador e sujeito e no facto de o investigador pôr o sujeito à vontade (Bogdan & Biklen, 1994), contudo em algumas situações, como no caso das entrevistas realizadas, em que ambos se conhecem, procede-se logo para a entrevista.

No início da entrevista, deve-se informar o sujeito sobre o objetivo da mesma e garantir-lhe que a informação recolhida será confidencial (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de entrevista, o entrevistado desempenha um papel muito importante no que respeita ao conteúdo da entrevista e à direção do estudo. As consideradas boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade, serem ouvidos para que possam falar livremente sobre os seus pontos de vista desenvolvendo dados que enriquecem o estudo (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994). Relativamente a um bom entrevistador, este comunica ao sujeito o seu interesse pessoal e está atento, assentindo com a cabeça e utilizando expressões faciais. O entrevistador deve estimular o entrevistado a ser o mais específico possível, solicitando ao entrevistado que dê exemplos sobre alguns dos aspetos mencionados (Bogdan & Biklen, 1994).

Não existem regras que se possam aplicar a todas as entrevistas, o que é importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente o que as pessoas dizem, nunca interrompendo a linha de pensamento das mesmas, aceitando as pausas e tudo o que é dito numa atitude imparcialidade atenta e empática (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994). O papel do investigador, não consiste em modificar as respostas, mas sim compreender as opiniões dos indivíduos entrevistados e as suas razões. As respostas obtidas devem ser registadas de acordo com o esquema de codificação preestabelecido e é através de um guião que o entrevistador controla o ritmo da entrevista (Afonso, 2005).

É importante criar um ambiente onde os entrevistados se possam sentir à vontade para expressarem as suas opiniões (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, durante as entrevistas realizadas foi fundamental estabelecer e garantir uma relação de confiança,

empatia e segurança com a pessoa que está a ser entrevistada, sendo que também foi apresentado de um modo claro o objetivo da pesquisa, bem como as regras do anonimato e de confidencialidade (Afonso, 2005).

As entrevistas realizadas são caracterizadas de semiestruturadas uma vez que foram conduzidas a partir de um guião que, segundo Afonso (2005), “constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” (p.97) tal como pode ser verificado no anexo II, IV e VI. Este guião foi construído com base nas questões que surgiram ao longo da prática no contexto educativo e de acordo com a análise reflexiva feita ao longo da investigação (Afonso, 2005). De acordo com Afonso (2005) a essência da entrevista é estruturada em objetivos, questões e itens ou tópicos e a cada objetivo corresponde uma ou mais questões que foram utilizados ao longo do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta.

Capítulo V – Análise Reflexiva da Prática Supervisionada

O presente capítulo tem como finalidade a realização de uma análise reflexiva do processo desta investigação, a partir da Prática Supervisionada em Jardim de Infância que foi desenvolvida ao longo de quatro meses.

Foi neste âmbito que decorreu o tema central deste estudo, que consistiu num processo organizado e desenvolvido em cinco fases contínuas. Deste modo, o desenvolvimento deste capítulo é desenhado de acordo com estas cinco fases determinantes para o processo de investigação.

Neste sentido, este processo principiou com uma fase preparatória que consistiu em seminários onde eram desenvolvidas questões, relativas à prática a realizar, através da análise de documentos estruturantes da profissão docente e da educação de infância.

Numa fase seguinte, deu-se início à observação no contexto de estágio, de modo a privilegiar uma articulação entre as experiências vividas na prática e o acompanhamento de seminários que eram realizados semanalmente. Numa primeira etapa desta fase, era esperada a concretização de uma observação naturalista não participante, gradualmente pontuada com momentos de participação no contexto das dinâmicas da sala. Este processo era acompanhado por leituras de documentos estruturantes e disponibilizados pela equipa docente nos seminários. Ao longo desta fase recolhi informações, através de notas de campo, vídeos e fotografias – autorizadas pela instituição e educadora cooperante -, relativas à instituição, que me acolheu no período de estágio, e às dinâmicas e interações do grupo observadas. Deste modo, com base na informação recolhida concretizei uma caracterização geral da instituição, do grupo de crianças – recolhendo dados necessários para planear a intervenção pedagógica, para compreender, para interrogar, para intervir melhor - e, ainda, uma caracterização mais detalhada e específica das três crianças alvo do presente estudo, pelo que, neste capítulo, a análise reflexiva desenvolvida será essencialmente focada nestas três crianças. Consequentemente, na terceira fase, dá-se continuidade à observação, privilegiando a observação participante, porém também existiram momentos de observação não-participante. No entanto, o real enfoque desta fase é a ação interventiva em colaboração com as propostas da educadora cooperante. Nesta linha de ideias, foram apresentados alguns indicadores da intervenção autónoma, relativamente às atividades, rotinas, intervalos, materiais e outros contributos para o enriquecimento da sala. Realizando, nesta fase, esta passagem da observação para a intervenção, é com base na primeira que foram iniciadas as primeiras planificações das atividades a ser desenvolvidas em colaboração com a educadora, incluindo a organização dos materiais necessários, a organização da sala e da equipa,

com vista a preparar a intervenção da ação. Após estas planificações, e primeiras intervenções que me permitiram ter um maior conhecimento do grupo, refleti sobre a proposta de trabalho de projeto a realizar com as crianças, de modo a planear esta intervenção em colaboração com a educadora cooperante e com o conhecimento da supervisora. Assim, esta foi uma fase fundamental que me permitiu ganhar uma maior autonomia na prática pedagógica.

É de salientar que, a terceira fase, foi uma etapa fulcral para este estudo na medida em que começaram a surgir algumas questões e temas que se revelaram pertinentes no contexto de intervenção e que sustentaram o presente relatório. Com efeito, nasce assim a problemática desenvolvida e oriunda deste relatório.

Na quarta e última fase deste percurso, de forma a culminar as experiências vivenciadas ao longo deste processo, foi elaborado um portfólio que consistiu na sistematização, finalização e avaliação desta experiência durante a Prática Supervisionada em Jardim de Infância. Nele pode-se encontrar um conjunto de documentos escritos que fazem um balanço de todo o percurso realizado no meu contexto de estágio

Numa etapa posterior à Prática Supervisionada em Jardim de Infância elaborei o guião de duas entrevistas de modo a completar e aprofundar as informações recolhidas ao longo destas cinco fases no contexto pedagógico. Primeiramente, foi realizada uma entrevista ao encarregado de educação da G., no dia 14 de fevereiro de 2019, com o fim de compreender se alguns comportamentos que a G. adotava em contexto de sala também eram realizados noutros contextos, nomeadamente, junto dos seus pais. Ademais, também tinha o objetivo de perceber o motivo que a levava a reagir de certa forma em momentos específicos. O registo da entrevista foi realizado no momento através de uma gravação, tendo a sua transcrição sido efetuada posteriormente (Ver anexo II). Infelizmente, não foi possível realizar entrevista aos encarregados de educação das outras duas crianças, pelo que a análise sobre as mesmas se baseará nos factos observados em contexto de sala. Relativamente à segunda entrevista, esta foi elaborada com o fim de compreender como era executado o processo de IPI pela educadora cooperante, bem como conhecer a sua perspetiva, enquanto educadora de infância, sobre o processo de IPI e a importância do seu papel e contributo ao longo de todo o processo. Em seguida, dei continuidade à produção do presente relatório, que foi iniciado na Unidade Curricular de Seminário de Intervenção e Investigação em Educação Pré-Escolar (EPE).

Neste sentido, o presente capítulo apresenta a minha reflexão e análise da prática, sustentada nas fases estruturantes apresentadas, com base na revisão da literatura, bem como da recolha de dados necessários para esta investigação, registados em notas de campo. Deste

modo, procurarei dar resposta às questões de partida oriundas do caminho percorrido ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância.

5.1. Contextualização e análise do comportamento das três crianças alvo deste estudo no decorrer da Prática Supervisionada em Jardim de Infância

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre os factos observados e vividos na Prática Supervisionada em Jardim de Infância, que me conduziram ao desenvolvimento da temática da prevenção em IP centrada em três crianças integradas no grupo de estágio.

De acordo com o que foi referido no capítulo III, esta problemática não surgiu logo no início do estágio, sendo que o foco das observações realizadas às três crianças surgiu um pouco mais tarde. No entanto, registei alguns momentos, nas primeiras semanas de outubro, que já remetem para a ideia das primeiras manifestações de isolamento social, embora o objetivo da observação não fosse esse. Neste sentido, destaco a nota de campo recolhida no dia 3 de outubro de 2018 (ver anexo VI – Nota de Campo n.º 1) que narra o momento de acolhimento em que duas crianças alvo deste estudo demonstram algum desconforto com o desenvolvimento da ação:

(...) Já todos sentados, cantamos a canção dos bons dias e jogamos ao jogo da “bola rebola” que consistia em passar a bola ao colega do lado cantando, todos juntos, a música:

“A bola rebola, numa linda canção,
Quando ela parou um nome encontrou...”

Assim que a música terminava a criança que tivesse a bola, nas suas mãos, tinha de dizer o seu nome, a sua idade e o que mais gostava de fazer. (...) O L. não quis participar, pelo que manteve uma expressão neutra, projetando o seu olhar para baixo, enquanto a educadora o motivava para participar. Visto que não havia nenhuma alteração contrária à que tinha adotado, os seus colegas disseram por ele o seu nome e a sua idade. (...) A seguir, foi a vez da S., que estava ao meu lado e um pouco envergonhada não querendo dizer o seu nome. Contudo, quando a educadora disse que ela se chamava S., repetiu e disse posteriormente a sua idade e continuou muito alegre a cantar a canção. (...) A G., também não quis participar pelo que não segurava a bola e mantinha uma expressão neutra, nunca participando nem respondendo à educadora. Deste modo, os seus colegas disseram o seu nome e a sua idade.

Considero que esta situação descrita não é suficiente para refletir sobre os indícios que me levaram a observar o comportamento destas crianças, uma vez que aconteceu numa fase ainda muito inicial e eu era um elemento desconhecido das crianças, o que poderia causar este comportamento em qualquer outra criança do grupo. Neste contexto, apresento, em seguida, uma outra nota de campo (ver anexo VI – Nota de Campo n.º 2), registada ainda no dia 3 de outubro de 2018, onde a educadora de infância partilha comigo algumas características do grupo e de algumas crianças:

(...) Enquanto observava as crianças a brincarem livremente pelo espaço exterior, apercebi-me de que estas se organizavam em pequenos grupos de acordo com as suas idades; porém, destacaram-se três crianças que brincavam isoladamente, sendo que uma delas era a criança sinalizada com NEE. Entretanto a educadora junta-se a mim e começamos a conversar sobre essas crianças. Revelou que a G. era um caso que a preocupava muito no sentido que é uma criança que desde o início do ano mantém-se com uma expressão neutra e é indiferente a tudo o que acontece, não revelando as suas emoções. É uma criança que brinca sempre sozinha e mesmo com o adulto não comunica. A educadora considera que a G. está a passar pelo processo de adaptação ao colégio e à separação da mãe, uma vez que é uma criança que teve até aos 2 anos em casa com a mãe. Relativamente ao L., nesta manhã ele estava a brincar isoladamente, segundo a educadora, porque o seu “motor” ainda não tinha chegado, a C. que é a menina com quem ele mais brinca, e, quando ela não está, o L. fica assim mais triste.

(...)

Pelas 11h as crianças regressaram do exterior para a sala, pois iriam ter a sua primeira aula de música com o professor novo. Ao longo da aula observei que algumas crianças estavam muito entusiasmadas, mas que outras não estavam a apreciar muito. A G. acabou por se afastar, eu fui ter com ela, mas recusou qualquer interação que estava a tentar estabelecer com ela afastando-se ainda mais. Deste modo, não insisti deixando-a ficar no sítio que escolheu para observar de longe a aula.

Com efeito, já no início do estágio começaram a ser evidenciados os primeiros sinais de isolamento social das crianças do grupo alvo deste estudo, sobre os quais foram realizadas observações mais detalhadas ao longo do desenvolvimento da prática educativa. De acordo com os tipos de isolamento social que Carvalho (2006) distingue, considero que duas das crianças alvo deste estudo aproximam-se mais do segundo tipo de isolamento, uma vez que são

ignoradas na maior parte do tempo pelos seus colegas de sala, enquanto que a terceira criança, embora comunique com frequência, acaba por ser rejeitada pelos seus pares de referência, em alguns momentos do dia devido a alguns comportamentos que manifesta.

Neste sentido, uma vez que observei três crianças distintas, com ritmos diferentes, que manifestavam comportamentos de isolamento também muito diferentes entre si, irei realizar, em seguida, uma análise individual de cada uma das três crianças.

5.2. Contextualização e análise do comportamento da G.

De acordo com a caracterização realizada no subcapítulo da caracterização das crianças alvo deste estudo, podemos perceber que a G. se apresentou como sendo uma criança tímida e muito reservada.

Relativamente à intervenção que realizei com a G., esta foi a que se aproximou mais de um processo de intervenção, de modo que será apresentada uma análise mais densa e detalhada do que as duas análises seguintes. Ademais, foi uma intervenção que contou com a colaboração do encarregado de educação da G. que esteve sempre disposta a participar e a fornecer toda a informação necessária para este estudo.

Inicialmente, após a conversa tida com a educadora cooperante acerca da G., comecei a direcionar uma observação mais detalhada de modo a compreender o que levava a G. a tomar aquela atitude de indiferença. No entanto, uma vez que era uma criança que rejeitava qualquer interação mais direta era um pouco difícil de compreender o que se passava. Porém, de acordo com a nota de campo registada a 4 de outubro de 2018, começou a ser mais fácil este processo (ver anexo VI – Nota de Campo n.º 3):

(...) Entretanto a G. chega ao colo da sua mãe, muito sorridente, e aponta para mim dizendo “Nénéis” ao que eu respondo “Olá G., bom dia! Estás boa?”, continuando muito sorridente, mas um pouco envergonhada acena com a cabeça dizendo que sim. A mãe queria falar comigo, porque a G. ontem não parou de falar na “Nénéis”. Fiquei muito admirada com o que a mãe me disse, pois ontem pouco interagi com ela, visto demonstrar ser uma criança muito envergonhada e que acabou por rejeitar qualquer interação mais direta. Como me apercebi disso, mantive-me distante para respeitar o seu espaço e só quando me apercebi que ela me observava de longe sorria-lhe e ela muito tímida devolvia o sorriso. (...)

Após esta conversa com a mãe, a G. começou a interagir mais comigo tal como registei na nota de campo correspondente ao dia 4 de outubro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 4):

Em seguida, é a vez da G. a realizar o seu autorretrato. Quando a educadora começa a explicar o que deve fazer a G. diz “A Nénéis ajuda”. Perante esta resposta, a educadora ficou muito admirada e disse para eu me sentar ao pé da G., porém não a ajudei, pois ela realizou o seu autorretrato sozinha. Pouco depois, a educadora regressa que pergunta “G. o que é isto?” (apontando para o traço que desenhou em baixo da cabeça) ao que a G. responde “é copo”. Perante esta resposta a educadora ficou surpreendida e salientou que, de facto, as crianças não comunicarem não significa que não estejam atentos ao que os rodeia.

No dia 19 de outubro de 2018 a G. teve uma reação não esperada, tal como podemos ler no seguinte registo (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 5):

Quando a educadora chega à sala avisa a auxiliar que vamos passar a manhã na sala da N. (JI3), porque a sua auxiliar não iria estar e ela precisava de ajuda. Assim, disse às crianças para irmos para a sala da N., porém não explicou o que iríamos lá fazer, pelo que observei a G. muito cautelosa atrás do grupo dirigindo-se para a sala da N.. Quando chegou à porta da sala, a G. não entrou pelo que eu lhe disse para entrar. Perante este incentivo a G. empurra-me, afastando-me de si, e a N., ao assistir a esta reação, repreende a G. para não o voltar a fazer. A G. repete o gesto, a educadora (do JI3) pega nela, colocando-a na sala, e ela começa a espernear e a chorar. A educadora conversou com ela e quando terminaram a G. sentou-se num canto da sala a observar o que se passava. (...) A sala estava com muitas crianças, envolvidas em várias situações a decorrer em simultâneo.

Uma reação semelhante surgiu numa outra situação, mas desta vez com a auxiliar de ação educativa, com quem a G. sempre teve uma relação mais próxima e de confiança, tal como podemos confirmar na entrevista realizada ao encarregado de educação da G. que afirma que ela “tem uma relação muito boa, sinto ela fica bem, por vezes chora, mas fica bem...” “Ela talvez... prefere L. (Auxiliar), porque S. (Educadora) está mais com todos e L. (Auxiliar) está mais com ela”. Porém, na situação descrita na nota de campo redigida no dia 22 de janeiro de 2019 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 6), podemos compreender que isso não foi um fator que atenuou a sua reação no momento:

(...) Às 9h40 a professora iniciou a aula de inglês na área do tapete, tal como já é habitual. Como eram poucos, a professora pediu para que ficassem mais perto dela, contudo a G. ficou sozinha atrás das crianças. Cantaram a canção dos bons dias e dirigiram-se para a mesa para construírem um origami em forma de elefante, mais precisamente o Elmer, pois era o projeto que estavam a realizar com as famílias. Como era uma



Figura 1. A G. na aula de inglês

atividade um pouco complexa, eu e a educadora fomos ajudando os mais novos. A G. pediu-me ajuda pelo que fui ajudando-a e, assim que terminou o seu, fui ajudar a C.. Já quando todos estavam a terminar, a L. (auxiliar de ação educativa) queria abrir a porta do exterior, porém a passagem estava a ser impedida pela cadeira onde a G. estava sentada, pelo que pegou na G., sem comunicar o que pretendia fazer. A G. ao ser pegada, por trás, começa a espernear e muito aflita a olhar para os lados de modo a perceber o que estava a acontecer. Quando a L. (auxiliar de ação educativa) lhe pede para parar, porque a G. estava a magoar, ela começa a chorar e a L. acaba por deixá-la no chão. A G. continua a chorar olhando fixamente para mim e a chamar-me, pelo que a educadora intervém e diz-lhe para parar com a birra que eu não a ia defender. Tentei falar com educadora, contudo ela acha que eu devo estar menos próxima da G., pois quando eu me for embora ela não me vai ter sempre para a amparar. Deste modo, não insisti com a educadora, para procurar fazê-la perceber a verdadeira razão pela qual a G. teve aquela reação. Um pouco depois, a L. (auxiliar de ação educativa) voltou a falar sobre o assunto “Oh Inês eu não percebo o que aconteceu... Eu só peguei nela e ela começou logo a chorar e a bater com as pernas”. Eu conversei com a L. sobre o que achava que tinha acontecido, pelo que a mesma se dirigiu à G. e pediu-lhe desculpas, pois não se tinha apercebido que se tinha assustado com ela.

Com base nestes dois episódios e de acordo com o que a mãe da G. sublinha na entrevista, os momentos imprevistos causam um grande impacto no comportamento da G. - (Ver anexo III) “Ela não lida bem com o imprevisto, (...) se eu preparo antes ela já se mentaliza.”, “Quando eu não a consigo avisar do que vai acontecer, porque isso acontece, a reação não é boa, mas depois eu falo com ela, ela às vezes fica um pouco chateada, mas eu falo e quando falo ela já se apercebe. (...) Eu explico o que está acontecendo, porque é como nós, ficamos perdidos também...”. Segundo a mãe da G. “em casa temos um calendário com a rotina, com a cor para

escovar os dentes, quando vai para a escola, quando fica em casa, eu tenho o frigorífico cheio de coisas de calendários de fotos da creche e vou falando, lá está, porque eu tento sempre antecipar para ela ficar sossegada...”. Deste modo, podemos perceber que a G. não reage bem quando a rotina se altera ou quando algum acontecimento surge repentinamente e não lhe é comunicado. Neste sentido, considero que o melhor modo de agir naqueles dois momentos seria ter antecipado a ação, explicando o que iria acontecer, pois assim seria, possivelmente, evitada a reação que a G. teve.

De acordo com o que já foi referido anteriormente na caracterização da G., ela não interagia com os pares. Contudo, evidenciaram-se algumas aproximações e preocupações, no início de outubro, com o G. que era uma criança com NEE. A G. aproximava-se dele nas brincadeiras livres na sala tal como podemos perceber na nota de campo registada no dia 31 de outubro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 7): “A educadora estendeu o tapete e o G. começou a correr em cima dele assim como outras crianças se juntaram e fizeram o mesmo. (...) Passado algum tempo, a G. abandonou a atividade para experimentar também o tapete, pelo que o G. que de lá não saiu, começou a correr atrás dela e estiveram a brincar juntos.”



Figura 2. A G. a brincar na sala.

Além de brincar, a G. demonstrava algumas atitudes de preocupação com o G., nomeadamente quando ele chorava ou quando a educadora cooperante ou a auxiliar de ação educativa o alertavam para não fazer o que estava a executar no momento. Registei uma nota de campo no dia 26 de outubro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 8) que comprova o referido:

Após a pintura, a professora de inglês pediu ao G. para ir lavar as mãos. Quando ele foi, ficou a brincar com a água pelo que quando as outras crianças queriam ir ao lavatório este não as deixava. Perante esta reação, várias crianças foram alertar a educadora de que o G. já estava há demasiado tempo e que queriam utilizar o lavatório. Consequentemente, a educadora alerta a equipa educativa de que “alguém tem de estar de olho ali no G.”. Assim que a educadora o disse, a G. aproximou-se dele para verificar o que estava a fazer.



Figura 3. A G. a ver o que o G. estava a fazer.

Após a saída do G. do colégio, e quando a G. começou a interagir mais comigo, ela começou a manifestar a falta dele dizendo “Gabi no tá”. Com a saída do G., os comportamentos de isolamento da G. começaram a ser mais visíveis, nomeadamente a realização de explorações sozinha, ou então quando se isolava do restante grupo e observava todo o ambiente da sala que a rodeava e não brincava. Deste modo, comecei a aproximar-me mais dela, nestes momentos, sobre os quais registei uma nota de campo datada de 8 de novembro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 9):

A educadora disse que poderiam ir para as áreas brincar.

Ao ver a G. a observar, do fundo da sala, todas as outras crianças a brincar pelas áreas, decidi sentar-me ao pé dela e perguntar o que ela gostaria de fazer ou brincar, uma vez que já não era a primeira vez que tinha este comportamento no momento de brincadeira livre na sala. Assim que lhe perguntei, ela levantou-se e empurrou-me, sorriu e disse “agora Nénéis”, percebi que aquilo poderia ser uma brincadeira, mas como não a queria empurrar sugeri que viesse brincar comigo com os legos, ao que reagiu de um modo muito contente e a saltar dizendo “Sim, sim!! Nénéis vem”.

Analisando o primeiro momento desta nota de campo e com base nas informações obtidas através da entrevista realizada à mãe da G., concluo que a G. ainda é uma criança que é muito imatura nas suas brincadeiras, sendo que estas são de carácter mais físico. Segundo a mãe, em casa, as brincadeiras mais frequentes e as que a G. gosta mais são as “escondidas, cocegas, (...) o apanha-me (...) coisas para saltar e saltar de um lugar para o outro...”. A mãe também confessa que relativamente ao “faz de conta é zero, nada disso, ela não liga nenhuma. Ela tem bonecas, mas é muito raro ela mexer nelas, (...) às vezes dá-lhes de comer, mas é muito raro... (...) Eu acho que ela gosta mais das coisas reais, às vezes quando era para levar algo ela me dizia «mamã café» ela queria café mesmo e eu dizia «no imagina» e ela «no, no, café» ela queria, imagina a lavar ela queria estar en la pia a lavar, ela queria o real, não quer estar a pensar...”, “Ela não vai buscar fulano ou fulana, ela é sempre eu e ela. Eu nem ela somos outras personagens.”. A mãe ainda refere que por norma, em casa, quando a G. brinca “às vezes está sozinha umas vezes chama por mim e por meu marido e brinca comigo ou connosco. Mas tende sempre a me chamar, a nos chamar, «ah eu quero brincar com papá» ou «eu quero brincar com mamã» e às vezes eu digo «G. a mamã já brincou um pouco contigo agora tu brincas sozinha»”. Quando está “Com o primo dela, eu sinto que ela está à vontade, ela brinca com ele, ela se joga em cima dele. (...) Mas quando o primo finge que ele é qualquer coisa, ela zero, não faz nada... Ela é mais de todos brincar à bola ali, os carrinhos...”. Neste sentido, compreendo que ela não

queira brincar com as outras crianças, porque efetivamente nenhuma é tão física nas suas brincadeiras como ela, exceto o G. que abandonou o colégio em outubro e que talvez por ter brincadeiras do mesmo tipo, ela tentava aproximar-se mais dele. Refletindo sobre este aspeto, considero que este modo de brincar acaba por ser um impedimento para que a G. interaja com os seus colegas uma vez que nenhum brinca assim.

No que concerne ao faz de conta, registei uma nota de campo no dia 9 de novembro de 2019 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 10) que refere o seguinte:

Enquanto estávamos a fazer construções com os legos, a S. interrompe-nos dizendo “Cuidado eu sou um tigre muito mau!” ao qual eu reajo dizendo “Aii que medo, tenho de fugir daqui” e a S. diz de imediato, “Mas eu a ti não te faço mal, não te preocupes. Até me podes fazer festinhas” e assim o fiz. Quando olhei para a G. ela estava com uma cara muito admirada a olhar para mim pelo que a questionei “queres fazer uma festa ao tigre G.?” e a S. “Sim, sim, faz uma festinha ao tigre que não te faço mal”. A G. perante este discurso responde dizendo “Não! Nénéis é S. ... Não tigre... é S.”.

Além do que já foi referido pela mãe acerca do faz de conta, percebemos por esta nota de campo que a G. vive e brinca sempre com base no real. Foi evidente a sua estranheza, confusão e preocupação em esclarecer quem era verdadeiramente a S. quando eu comecei a interagir com a S. como se ela fosse um tigre.

Relativamente ao segundo momento da nota de campo n.º 9, em que brinquei com a G., pela primeira vez, a partir deste momento, nos dias seguintes, a G. chamava-me sempre dizendo “Qué bincá có legos” “Nénéis bincá, bincá” eu ia, mas destas vezes ia com a intenção de que ela comesse a interagir com algumas crianças que também estavam naquela área. Contudo, no início foi difícil, porque ela não queria que mais ninguém brincasse com os legos, tal como registei na nota de campo do dia 14 de novembro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 11):

Convidei o L. a vir brincar connosco com os legos, uma vez que estava a circular pela sala à espera da C.. Quando ele se sentou e pegou numa peça a G. disse logo para mim com um ar muito assustado “Nénéis, não!” ao que eu respondi “G. o L. também pode brincar connosco, os legos não são só nossos, são da sala, todos podem brincar, está bem?” ela assentiu com a cabeça e continuou a brincar e dar-me peças para eu brincar também.

Nesta fase, sempre que eu me tinha de ausentar por breves momentos, interrompendo a brincadeira com os legos, ou quando tinha de sair da sala, ela vinha a correr atrás de mim e

dizia “Néneis, fica”. Até mesmo quando a G. tinha de realizar tarefas fora da sala, nomeadamente quando ia preparar a mesa para o almoço, pedia para eu ir com ela e eu explicava que havia momentos em que eu podia brincar com ela, mas que haviam outros em que não podia estar com ela, porque tinha outras tarefas para fazer e explicava as minhas tarefas.



Figura 4. A G. na tarefa de preparar a mesa para o almoço

Após esta fase, comecei a criar situações, através da brincadeira com construção com legos, em que pedia a uma criança que estivesse connosco na mesma área a fazer construção com legos para pedir ou dar peças à G. com o intuito de perceber a sua reação. Deste modo, primeiramente, a G. olhava para mim e quando eu assentia com a cabeça dizendo “aceita, estás-te a dar uma peça” ou questionando “queres dar a peça?” ela acabava por dar ou receber as peças. Posteriormente, comecei a pedir à G. para dar peças ou para as pedir a uma criança. Pedir peças nunca o chegou a fazer, contornava sempre a situação, mas dar peças começou a fazê-lo quando a solicitava e, mais tarde, já dava espontaneamente. Quando ela iniciou as primeiras interações espontaneamente com o L. e o M., que eram as crianças que estavam mais na área das construções, comecei a afastar-me assim que me apercebia que ela estava segura e envolvida com os seus pares na construção de legos e ela ficava sem reparar que eu me tinha ausentado.



Figura 5. A G. a brincar com o M.



Figura 7. A G. a dar uma peça de lego ao L.



Figura 6. A G. a brincar com o L.

No dia 9 de janeiro de 2019, registei a seguinte nota de campo (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 12):

Tal como já é habitual, iniciamos a manhã com o planeamento do dia todos juntos. Ao longo deste momento pude observar que a G. teve a iniciativa de interagir com o L. tentando fazer-lhe festinhas, tendo este reagido mal dizendo “Aiii!! Para de me bater”, perante esta reação a G. fica muito assustada virando-se para mim dizendo “bate não, bate não” e tentou novamente. Em seguida, o L. não estando a gostar do que a G. estava a fazer, diz-lhe novamente para parar e afasta a sua mão, pelo que a G. ficou triste a olhar para ele. Deste modo, intercedi no momento, explicando ao L. que a G. estava só a fazer-lhe



Figura 8. A G. a fazer festinhas ao L.

festinhas e que isso era um sinal de que ela gostava dele como amigo, pelo que a G. tenta novamente e eu detenho-a dizendo que “G. quando os amigos não estão a gostar do que nós estamos a fazer nós devemos parar senão eles ficam chateados connosco está bem?” ela assentiu com a cabeça e disse “L. amigo da Gigi”, “Nénéis ri, amiga da Gigi”.

Estas tentativas de interação eram positivas no sentido em que, por sua iniciativa própria, a G. já tenta interagir. Contudo, são manifestações ainda muito imaturas, porque de facto a G. não estava a fazer festinhas estava a bater levemente na cabeça do L. pensando que ele iria aderir a uma brincadeira que ela estava a provocar.

Um dos pontos ainda a retomar sobre a G., é que ela não lidava bem com momentos mais confusos. Inicialmente, comecei por reparar que ela não se sentia muito bem nas aulas de música. Primeiramente não reagia, ficava sempre sossegada num canto, depois começou a tentar fugir para um sitio da sala mais sossegado, do qual era sempre resgatada por um adulto que lhe pedia para voltar para a área onde estava a decorrer a aula, até que começa a permanecer nas aulas de música a tapar os ouvidos com os dedos, tal como podemos verificar na imagem abaixo.



Figura 9. A G. a tapar os ouvidos na aula de música

Segundo a mãe da G., em casa, é costume ouvirem “música, tanto de rádio ou músicas para ela. Às vezes eu ponho baixinho e ela me disse «mais alto» e eu ponho alto... Ela gosta de música e fica contente quando ponho. Nós cantamos em casa. Nós ouvimos a música em som mais ou menos médio e já aconteceu eu pôr muito alto e ela disse «Muito alto»”. Neste sentido, é possível compreender que o que leva a G. a adotar este comportamento nas aulas de música não parece ter uma ligação direta com a música, mas antes com a confusão da dinâmica da aula. Um comportamento semelhante foi também observado no dia 28 de novembro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 13):

(...) Como estava a chover muito no espaço exterior e o espaço coberto estava a ficar cheio de água, o grupo da Creche 3 veio para a nossa sala. Quando começaram a entrar, todas as crianças ficaram encantadas e começaram a brincar com os mais pequenos, à exceção da G. que circulou pelo espaço tapando os ouvidos com os dedos até que fui ter com ela e lhe expliquei que eram crianças mais novas que estavam na nossa sala para brincar. Após esta explicação, a G. pediu desesperadamente colo e começou a chorar. Tentei acalmá-la



Figura 10. A G. a brincar na área da casinha

dizendo que estava tudo bem e que eram apenas uns bebés que estavam na sala.

(...)

Assim que o grupo de creche saiu da sala para ir almoçar e o grupo de crianças de jardim de infância os acompanhou, a G. dirigiu-se para a área da casinha e disse-me “Gigi vá dormir” e deitou-se na cama que estava na área para deitar os bebés.

Nesta nota de campo, evidencia-se mais uma vez a questão relativa ao faz de conta em que a G. assume-se tal como é nas suas brincadeiras. Além disso, é reforçado o facto de a G. ser uma criança que procura sempre o seu espaço, observando toda a sala e esperando que alguma área esteja mais vazia para ir brincar. Na entrevista realizada à mãe da G., a mesma refere que, quando a G. começou a frequentar o colégio, na sala de creche, achou “(...) aquela sala muito pequena (...) eram muitos miúdos e ela (G.) queria o seu cantinho e em qualquer lado estavam miúdos e isso foi um choque para ela... Quando vi esta sala (Jardim de Infância) da G. eu fiquei tão contente (...), pois esta sala é bem mais ampla e tem sempre um sítio onde a G. está”. Geralmente, a G. não costuma frequentar locais que gerem alguma confusão, segundo a mãe “(...) evito esses sítios, eu não vou praticamente (...) porque eu não gosto de confusão nem meu marido”. Com efeito, pode-se concluir que a G. não está habituada a ambientes mais ruidosos/movimentados e talvez por esse motivo não lida bem quando surgem no dia a dia do jardim de infância.

É a partir do mês de dezembro, quando os ensaios para a festa de natal foram mais intensivos, e quando a G. festejou o seu terceiro aniversário no colégio junto dos seus colegas, que começou a ser mais evidente a evolução pessoal e social que a G. estava a desenvolver. O facto de vir durante este mês também na parte da tarde ajudou-a a fortalecer os seus laços de amizade com as crianças com quem estava mais próxima e fez também com que o grupo se aproximasse dela. A partir daqui, já não interferei tanto, só mesmo quando as crianças não compreendiam as brincadeiras da G. e julgavam que estava a ser agressiva, explicando que este era um modo de ela mostrar que queria brincar.

Considero que a G. não necessitará de um apoio especializado de intervenção precoce se a equipa de sala conseguir dar continuidade a este processo, sendo mediadora da G. em situações de interação social. Contudo, o facto de ela ser observada pela psicóloga da instituição com intervalos quinzenais parece não se ajustar à necessidade de apoio da G.. Segundo a entrevista realizada à educadora cooperante, “de 15 em 15 dias não ajuda, ela acaba por desvalorizar um bocado porque está a haver evolução... Ela já a nota mais solta, ainda que a brincar sozinha”. É de salientar que esta entrevista foi realizada após a minha saída da prática

educativa, parecendo que pelo facto de ter sido dada menos continuidade ao processo de intervenção que estava a ser realizado, não houve evolução, uma vez que, segundo a educadora, a G. ainda brinca sozinha. Neste sentido, considero que a G. ganharia em ser sinalizada para ter um apoio mais individualizado de uma equipa profissional de intervenção precoce, nomeadamente tendo em conta que o isolamento social nas crianças novas pode conduzir a algumas repercussões menos positivas no seu desenvolvimento global (Carvalho, 2006). A G. necessita que lhe expliquem algumas situações no momento em que acontecem, para compreender o que se passa, tal como a mãe tem o cuidado de fazer. Necessita também de entrar no mundo do faz de conta para compreender o mundo simbólico, as suas regras e perceber as brincadeiras das outras crianças, para que possa interagir com elas. Uma vez que as equipas de IP realizam a sua intervenção nos contextos naturais das crianças (Carvalho, Almeida, Felgueiras, Boavida, Santos & Franco, 2016), esta será uma mais valia para a G., pois é nesses contextos que estão as suas dificuldades e presidem as suas necessidades. Como afirma Odom, “A incapacidade de comunicar de forma eficaz, de interagir de uma forma positiva e sustentada e de brincar” (Odom et al., 2007, p. 61) com os outros, pode levar as crianças a afastarem-se da interação social lúdica com outras crianças ou então preferirem a interagir com os adultos (Odom et al., 2007). Intervir no ambiente natural da criança confere bem-estar, relações sociais de maior qualidade e mais oportunidades de aprendizagem (Carvalho et al., 2016; Fuertes & Luís, 2014; Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). Ademais, possibilita múltiplas experiências em que a criança participa naturalmente, onde são promovidos os comportamentos e o desenvolvimento da mesma, incluindo a família, a vida na comunidade e o contexto educativo em que está inserida (Carvalho et. al.,2016).

5.3. Contextualização e análise do comportamento do L.

O L. é uma criança tímida que se inibe mais quando não conhece as pessoas de fora e que se isola nos momentos em que o seu par de referência não está presente, bem como quando alguém, principalmente um adulto, lhe pede para repetir o que ele disse. É uma criança que gagueja, apresenta hesitações e tem dificuldade na produção de algumas palavras, pelo que quando lhe dizem que não estão a perceber o L. isola-se, tal como aconteceu no dia 17 de outubro 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 14):

(...) como só estava eu, dos adultos na sala, o L. veio ter comigo e disse «Oh oh oh oh... Iiinêês...» perante a pausa respondi-lhe «Sim L.» e ele continuou dizendo «o, o, o, o...

... não... meee, dá aqui». Como não o tinha percebido respondo dizendo «Desculpa L., mas a Inês não percebeu o que disseste... Quem é que não dá o quê?», perante a minha resposta o L. começa a olhar fixamente para um ponto e começa a afastar-se de mim, pelo que insisti dizendo «L. diz a Inês vai estar agora com mais atenção para te ajudar», mas não valeu de nada, porque ele não teve qualquer reação. Ainda questionei o grupo se alguém tinha tirado algum brinquedo ao L., mas ninguém respondeu.

É de salientar que esta foi a primeira vez que o L. comunicou só comigo, o que acabou por ser um momento de tensão - por não estar à vontade comigo, ficou mais nervoso e intensificou a sua gaguez. Como afirma Nielsen, geralmente, em situações de tensão, nas crianças com gaguez, “as suas cordas vocais sofrem movimentos espasmódicos (...) antes de produzirem um qualquer enunciado (...) a produção oral, destes indivíduos podem prolongar os tempos de inspiração e de expiração, a fim de relaxar as cordas vocais” (Nielsen, 1999, p.105). Considero, também, que facto de lhe ter dito que não o compreendi, e de me ter alongado na forma como tentei obter a sua resposta, aumentou o seu nervosismo, pois as questões colocadas às crianças com gaguez “devem exigir a produção de um número reduzido de palavras” (Nielsen, 1999, p.106).

Quando surgiu uma nova oportunidade em que o L. precisava de comunicar comigo a minha estratégia foi outra, de modo a que ele não desistisse de explicar, tal como escrevi na nota de campo redigida no dia 18 de outubro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 15):

(...) «Oh oh oh oh... Iiinêês...» como parou decidi responder «Sim» pelo que ele continuou «A, a, a, a... G., nãã, nãã, nã, pode». Perante esta afirmação decidi, desta vez, continuar a conversa questionando-o «Porquê que ela não pode L.?» e ele responde de imediato dizendo «Poor-que, a, a, a... Sofia nã, nãã... deixa» de acordo com a resposta perguntei-lhe, «Mas o quê que ela está a fazer?», mas ele não respondeu, baixou a cabeça e eu imediatamente disse-lhe «L. a Inês não ouviu, os meninos estão a fazer muito barulho na sala e a Inês tem dificuldade a ouvir quando estão muitos meninos a falar... Podes dizer à Inês?». Ele levanta a cabeça e diz «nãã, nã pode piiintar a, a, a...» como não consegui perceber o final da frase voltei a reforçar a ideia de que era o barulho que me impedia de o perceber «Aii estes meninos fazem muito barulho... Meninos falem mais baixo que não consigo perceber o que o L. está a dizer... Diz lá agora L.» e ele voltou a «a, a, a, a... G. tá, a, a, a... piiintá, a, a, a, a... meesa» ao que respondi «Ai não pode não, tens toda a razão, vamos lá dizer-lhe».

Nesta situação, tive o cuidado de lhe dar o tempo que necessitou para responder, sempre com paciência e consideração, para que não voltasse a ter a mesma reação, isolando-se, e que, também, eu o conseguisse ajudar. Após esta conversa, o L. esteve mais descontraído comigo, já não gaguejava tanto, aceitava interações mais diretas da minha parte, mesmo não estando a C. – criança com quem mais interagia - e contava-me as suas novidades, tal como no dia 24 de outubro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 16) quando veio de comboio para o colégio:

«Oh, oh Inês... ê, ê, eu hoje im de com, coom, comboio» e eu respondi «Ai sim? Vieste de comboio?» e ele continuou «O, o, o comboio a, a... andava depressa, um, muito... pa, para mim», «Pois é L. o comboio anda muito rápido. E tu vieste com quem de comboio?» ele ficou calado, pelo que perguntei «Sozinho?» ao que ele respondeu «Nã, não foi com a mamã e, e, e a, a avó», « ma, mas o comboio tinha mu, mu, muiita fo, força e, e puxava o, o com, comboio pa, para o comboio a, a andar», «Ah, ele puxa com força as carruagens não é? Foi primeira vez que andaste de comboio?» ao que respondeu «Sim», «Então queres ir contar à S. para ela escrever nas notícias de hoje e depois tu desenhavas o comboio?» ele disse que sim e juntou-se na mesa com as outras crianças que também estavam a contar as suas novidades à educadora.

Ao longo desta conversa sempre tive o cuidado de não o interromper ou acelerar as suas respostas, não prevendo nem dizendo o que ele estava a tentar dizer. Além da sua gaguez, ainda havia momentos em que o L. se isolava - principalmente quando a C. ainda não tinha chegado, ele ficava ou na porta à espera dela ou então ficava num canto sozinho.



Figura 11. O L. na área da biblioteca a ler um livro



Figura 12. O L. à espera da C.

Deste modo, comecei a convidá-lo para brincar comigo e com a G. na área das construções para que começasse a interagir com outras crianças. Sempre que o chamava ele vinha, brincava e a pouco e pouco foi começando a interagir com o M. que também estava muitas vezes na área das construções.

Era também com a C., o seu par de referência, que se desentendia mais, o que fazia com que, nessas situações ele se voltasse a isolar. Quando discutiam, a C., por vezes, acabava por lhe bater e a educadora juntava os dois para resolverem a situação. Nessas conversas de resolução de problemas, a educadora incentivava o L. a falar com a C. e que se mostrasse muito aborrecido com a situação, uma vez que esta lhe batia e o L. não reagia. Com este incentivo o L. começou a ganhar coragem de enfrentar a sua amiga e zangar-se com ela, tal como registei no dia 8 de novembro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 17):

(...) quando me apercebi que a C. e o L. estavam a discutir, fui perceber o que se passava. A C. explicou de imediato que «O L. não faz o que eu tô a mandá» pelo que lhe disse, «Mas se o L. não quer fazer ele não é obrigado a fazer C.», «Opah, mas eie fez xixi e tá muiado», «Ahhh, já percebi C.», «Anda L. rápido, vá» diz ela para ele enquanto se dirigiam para a L. (auxiliar). Como a L. não o podia mudar naquele momento, o L. teve de aguardar um pouco pelo que a C. continuou a ralhar com ele «ai, ai L. tu não sabis que tens de ir à sanita pah...», «oia a seguir és tu o gato e eu a dona» ao que ele responde «nã, nã, nã quero...», «opah, mas tens de bincá» diz a C., «ma,mas e, e, e...» e a C. interrompe-lhe dizendo «opah despachate» ; nessa altura, eu intervenho dizendo à C. « C. tens de esperar que o L. termine o que tem para te dizer» «é, é, és uuuma buxaa e nã, nã queio bincá contigo, to, to, to, tou zagado, ai!». Perante esta resposta a C. responde «opah assim já não binco mais contigo e não vais à minha casa que eu vo dizeie à minha mãe».

A partir destes momentos, sempre que a C. o rejeitava, não o deixava brincar com ela ou não queria realizar atividades com ele, ele começou a interagir mais com o M. e mais tarde ia para a área da casinha o que fez com que se envolvesse nas brincadeiras das crianças mais velhas que passavam lá sempre os momentos de brincadeira livre.



Figura 14. O L. a realizar a atividade de pintura com o M.



Figura 15. O L. a brincar com outras crianças do grupo



Figura 13. O L. numa brincadeira com outras crianças do grupo

O L. também adotava um comportamento isolado, de indiferença e inexpressividade durante as aulas de música, passando todas as aulas sem manifestar qualquer expressão, mantendo-se distante do grupo e muito isolado. Por mais incentivo que lhe dessemos, ele não reagia, nem mesmo no momento de tocar os instrumentos ele alterava o seu comportamento. Também quando era interpelado pela educadora numa atividade em grande grupo, mantinha esta postura. Quando comecei a dinamizar algumas atividades tive o cuidado em evitar estas situações de exposição direta, mas quando isso acontecia, como por exemplo no jogo do lençinho, dava-lhe muito incentivo chamando pelo seu nome e dizendo que ele ia conseguir. Quando ele não conseguia não fazia “oh” substituía essa expressão por “boa! Estava mesmo quase, muito bem L.” e observava que ele ficava contente e participava mais descontraidamente.

A partir de dezembro, começaram a sentir-se mais as evoluções do L. uma vez que já não esperava pela C. e brincava com outras crianças. Também foi visível uma grande evolução na sua participação nas atividades de grande grupo - ainda que se contivesse um pouco relativamente à exposição, já fazia comentários e participa mais descontraidamente nas mesmas. É de salientar que como o L. é uma criança com gaguez, foi acompanhado pela terapeuta da fala da instituição pelo que, também neste aspeto, apresenta uma grande evolução na medida em que gaguejava já muito menos.

Para uma criança que gagueja é essencial que se sinta “descontraído e confortável na sala (...) sem temer cair em ridículo” (Nielsen, 1999, p.106), bem como que é fundamental que os seus colegas o aceitem (Nielsen, 1999). Quando uma criança tem dificuldades a nível da fala, para que consiga comunicar com sucesso, deve ser motivada e para isso necessita de um ambiente que a apoie e a estimule (Nielsen, 1999).

5.4. Contextualização e análise do comportamento da S.

No que respeita à terceira criança, a S., esta, inicialmente, não teve comportamentos tão evidentes como as restantes, uma vez que socializava aparentemente bem com os seus pares de referência e comunicava com a equipa educativa. No entanto, mais tarde, foram observados comportamentos, em determinadas situações, em que a S. se isolava do restante grupo e evidenciando algumas dificuldades a nível da comunicação. Assim, comecei a observar mais a S. e quando começavam a ser claros os confrontos desta com a sua amiga S. tentei perceber o que se passava, tal como regista a nota de campo, do dia 14 de novembro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 18):

Quando chegamos à sala após o acolhimento na sala da educadora F., a S.P., a S. e a B. começaram a brincar na casinha. A S.P. era a mãe, a S. era um gato ou um cão e a B. era a «tratadora de animais», tal como elas diziam. A brincadeira consistia numa ida ao consultório da B. em que a S.P. levava a S. para ser tratada. Até que, de repente, mudam de brincadeira e a S.P. começa a dizer para a B. que a S. é uma tótó e que vai lhe dizer para ela fazer uma coisa só para ela ver como ela é uma tótó. Deste modo, a S.P. dirige-se à S., que, entretanto, foi para a área da casinha e diz-lhe «S. vai me procurar a mim e à B.» ao que ela responde «está bem». Para meu grande espanto a S. foi procurá-las e a S.P. e a B. começaram-se a rir. Pensei que fosse uma brincadeira, mas logo percebi que não, porque a S. veio-me perguntar a mim se eu sabia onde é que a S.P. e a B. estavam. Eu estava tão admirada com a situação que lhe respondi «elas estão ali na casinha S.» pelo que ela foi ter com elas e lhes disse «ah encontrei-vos». A S.P. e a B. começaram-se a rir muito e a S. pediu-lhes para pararem de rir, mas a S.P. continuou e ainda lhe disse para ela me ir procurar a mim, pelo que respondo de imediato dizendo «S.P. para com essa brincadeira, porque estás a gozar com a tua amiga» e a S. diz «Olha S.P. vês ela está aqui não preciso de a procurar» a B. e a S.P. começaram-se a rir, mesmo quando a S. pediu para pararem. Assim, a S. foi brincar sozinha com os legos.



Figura 16. A S. a brincar com os legos

Segundo, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa diziam, estas situações aconteciam muitas vezes - a S.P. faz “o que quer da S.”, pelo que ela tendia a isolar-se quando já estava cansada da situação ou então agredia a colega. Segundo Carvalho (2006), as crianças mais isoladas, mas que realizam algumas interações, não possuem competências de liderança e que, por isso, imitam e seguem os seus pares de referência.

Deste modo, comecei a observar estes momentos, tentando perceber o que acontecia, até que um dia, tal como escrevi na nota de campo, do dia 20 de novembro de 2018, a S. no recreio veio me pedir colo (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 19):

(...) quando me pediu colo, achei estranho, mas sentei-me e deixei-a estar no meu colo. Passado algum tempo, perguntei-lhe «estás triste hoje?» pelo que ela me devolve um encolher de ombro, então insisti um pouco questionando-a «Chateaste-te com a S.P.?» e ela responde «Não, não quero brincar hoje... quero o meu papá». Perante esta resposta tento acalmá-la dizendo que faltava pouco para o seu pai chegar e ela ficou tranquila. Pouco depois, pergunto-lhe «tens irmãos S.?» e ela responde dizendo que não sabe, pelo que fiquei um pouco surpresa e reformulei a pergunta «tens um mano ou uma mana?» ao que ela me volta a dizer que «não sei». De facto, ela poderia não querer falar mas insisti mais uma vez porque estava a achar estranho... «Oh S. então quem é aquele menino que está nas fotografias das férias contigo?» ao que ela me responde «é o David o meu mano» de imediato digo-lhe «Ahh, então sempre tens um irmão, um mano... e brincas com ele?» e ela, «humm, não sei». Após esta conversa fomos para o refeitório e ela pediu-me para ficar ao pé dela e disse-me baixinho «eu não quero comer a sopa porque eu não gosto, mas a S. (educadora) diz que eu tenho de comer». Perante esta situação, disse-lhe que deveria comer algumas colheres e que depois fosse levar o prato, uma vez que todos os dias chora por causa da sopa. Quando lhe disse isso ela questiona-me quantas é que deveria comer e eu disse para comer três colheres, face aos que me questiona «quantas?» e eu faço o gesto e repito «três colheres S.» e ela pergunta novamente «estas?» fazendo o gesto e eu digo-lhe que sim. Pouco depois, ela chama-me e diz «Inês eu já comi estas colheres como tu disseste» e faz o gesto com as mãos indicando o número cinco pelo que lhe dei os parabéns dizendo que comeu mais do que eu tinha lhe pedido, mas ela disse «não, tu disseste que eram só três» e faz o gesto indicando o número cinco, pelo que a corrijo.

Após estes momentos com a S., apercebi-me de que alguma coisa não estava bem e, por isso, quando comecei a ter uma relação mais próxima, consegui perceber que havia momentos

em que ela não conseguia expressar aquilo que tencionava verbalizar e, muitas vezes, respondia de forma completamente fora do assunto que se estava a falar. Por exemplo, a nota de campo registada no dia 13 de janeiro de 2019, descreve uma destas situações (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 20):

Estava o grupo de crianças a brincar na sala quando a C. começa a gritar e a chorar. A L. (auxiliar) foi ter com ela à área da casinha e a C. disse que a S. lhe tinha mordido. A educadora vai buscar a S. à casinha e questiona-a sobre o que fez, pelo que esta começa a chorar e fica no chão, enquanto a educadora ampara a C. e a L. (auxiliar) vai buscar gelo. Deste modo, aproximo-me da S. digo-lhe para ficar calma e dizer-me o que aconteceu, pelo que a educadora a tira de perto de mim e questiona-a novamente sobre o porquê de ter mordido à C.. Como a S. não respondia e só chorava a educadora questionou a C. ao que ela responde que só a chamou e que ela lhe mordeu. Passado algum tempo, na hora da fruta a educadora resolve perguntar à S. o porquê de ter mordido a C. e ela responde «eu tenho um penso» e a educadora pergunta-lhe «A C. magoou-te?» e eu fiz sinal à educadora que não porque a S. já vinha com o penso da sala de acolhimento. A S. respondeu dizendo «não, foi a N. que me pôs» e a educadora perguntou-lhe, «mas o que tem a ver o penso com tu teres mordido a C.?» a S. encolhe os ombros e diz que não sabe. Momentos depois, a S. vem ter comigo e diz-me «Inês a elsa», deduzindo que ela estava à procura da boneca Elsa da Disney questioneei-a «tens uma boneca chamada Elsa?»; a S. diz que sim pelo que volto a perguntar «estás à procura dela é?» e volta a dizer que sim. Perante esta situação volto a perguntar «tu trouxeste a Elsa para o colégio? Se trouxeste só pode estar na tua mochila porque a S. (educadora) não te deixa estar com os brinquedos na sala, mas vai lá ver à tua mochila...». Observei-a a ir e quando voltou disse «Inês não está lá» ao que eu pergunto, «mas tu trouxeste para o colégio?» e ela responde «eu tenho uma Elsa na minha casa».

Já não era a primeira vez que a S. mordia ou batia nos seus colegas; por norma, ela está sempre muito calma, mas quando a S.P. começa com brincadeiras de que a S. não gosta, isola-se pelo cansaço de pedir a S.P. para parar e quando alguém ia por trás de repente falar com ela, ou lhe tocava, era imediatamente agressiva. Por este motivo, creio que isso possa ter acontecido neste momento, porque a S. estava num canto da área da casinha e, segundo a C., só lhe tocou e a S. pegou-lhe no braço e mordeu-a.

Além destas situações também surgiram outras que me chamaram igualmente à atenção, como, por exemplo, no dia 8 de novembro de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 21) quando eu estava a assumir o momento do planeamento:

(...) a certa altura, não me estava a conseguir concentrar com os comentários que a S. estava a fazer, ainda que em voz baixa, relativamente ao que eu estava a dizer. Quando refiro que iríamos fazer massa mágica ela começa a dizer «adoro brilhantes coloridos»; depois, quando peço para que as crianças escolham um jogo de que gostem para fazermos à tarde e digo que não pode ser lá fora porque está a chover ela encolhe-se na cadeira e diz «ai que medo, eu tenho muito medo, vem o mau». Naquele momento não lhe coloquei qualquer questão, mas fiquei muito admirada com a sua reação.

Esta já não seria a primeira vez que tinha observado a S. a fazer estes comentários neste momento do dia. Contudo, outros momentos me chamaram a atenção, como quando a S. queria participar nas atividades e depois não sabia o que estava a acontecer, tal como a nota de campo registada no dia 8 de janeiro de 2019 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 22):

(...) Em seguida, a professora de inglês explicou o jogo que iriam realizar a seguir. O jogo consistia em mostrar um cartão de uma cor e depois uma criança ir buscar um objeto que estivesse na sala e que fosse da mesma cor que o cartão mostrado. A S. estava muito entusiasmada e pedia muitas vezes para participar. Quando foi a vez dela, a professora de inglês mostrou um cartão cor de laranja e ela ficou a olhar, pelo que a professora pede para ela circular pela sala e procurar um objeto cor de laranja; a S. anda então pelo espaço, mas sem perceber bem o que procura. A professora de inglês volta a repetir o que deve ela fazer, só que desta vez em português e ela continua pelo espaço a andar a olhar para todo o lado e não reage. A professora, estranhando este comportamento, pediu que ela se sentasse e visse outro colega a fazer o que ela estava a pedir, pelo que pediu ao D. e ele, rapidamente, descobriu um objeto cor de laranja. A S. ficou muito contente a bater palmas dizendo «boa! Conseguiste». Perante esta reação a professora volta a chamar a S., mas esta volta fazer o mesmo que fez na última que participou.

Com base nestas observações, tive uma conversa com a educadora cooperante alertando-a para estes comportamentos da S., uma vez que não considerava estar a ter um comportamento dito normal, pelo que a educadora começou a estar mais atenta e percebeu que realmente a S. tinha algum problema a nível da comunicação. A educadora contactou a psicóloga da instituição e esta deu-lhe algumas estratégias a utilizar, como, por exemplo, pedir-lhe para recontar

histórias ou situações. Contudo, segundo a entrevista realizada à educadora, a “S. é ainda um caso preocupante, mas (...) tenho andado mais em cima dela desde o teu alerta, (...) com algumas estratégias estamos a conseguir perceber de onde vem de facto o problema... (...) Existem ainda situações que são preocupantes como por exemplo estarmos a falar as duas (...) - ela veio dizer-me que foi à praia, (...) eu tentei puxar por ela perguntando com quem foi e quando, ela responde “a mãe praia”, (...) e eu reformulo para a tentar ajudar “Ah foste à praia com a mãe?” (...) e ela responde (...) “Sim amanhã... Sábado” e eu continuo, “ah, então vais no sábado com a mãe à praia, é isso?”, e ela “tu um avião”, portanto não consigo perceber esta descontextualização... Existem outras situações que demonstra estar perdida... mas estamos a trabalhar com ela...”

Como a S., eu não realizei nenhuma intervenção diretamente ligada a esta sua dificuldade a nível da comunicação uma vez que considerava que não tinha competências suficientes para atenuar os comportamentos, porque nunca cheguei a perceber o que causava estes seus comportamentos. No último mês de estágio, a S. ficou doente e faltou nas últimas três semanas antes de eu me ir embora, pelo que quando fui ao colégio fazer-lhes uma visita a educadora e a auxiliar disseram-me que ela veio de casa muito melhor e que notavam uma evolução grande nela, apesar das descontextualizações ainda continuarem a acontecer. Quando fui ter com o grupo ao exterior, a S. veio falar logo comigo dizendo “Inês eu já sou mais crescida. Eu já como sopa toda, eu já não bato nem mordo a S.P. quando ela é má comigo. Eu já falo com a S. (educadora) e já não zanga comigo”.

Apesar destas conquistas e da consciência que tem das mesmas, considero que a S. ainda necessita de uma intervenção especializada, no sentido em que são frequentes e evidentes alguns comportamentos singulares, sobretudo no que respeita à comunicação. No dia 20 de maio de 2018 (Ver anexo VI – Nota de Campo n.º 23), estive no colégio e a S. voltou a descontextualizar uma conversa que estávamos a ter:

Quando entrei no colégio comecei a falar com a L. (auxiliar) e começo a ouvir a S. dizer: “Inês! Eu trouxe esta corda para mim Inês e a B. salta comigo”, “Boa!! Estão a saltar as duas juntas muito bem “sim ela é da minha casa e eu trouxe, salta-se assim ó vê...”, “uau que bem!!!”, “estou contente é complicado”, “é complicado saltar à corda? “hummm, não sei... (encolhe os ombros) está frio e eu tenho minha bata ó (mostra-me a bata)”

É de salientar que a S. tem 4 anos e que fará os 5 em agosto, ou seja, só terá mais um ano de jardim de infância. Neste sentido, é importante que a S. seja mais acompanhada no sentido

de potenciar o seu desenvolvimento, uma vez que entre os 0 aos 6 anos de idade a criança encontra-se disponível para receber “intervenções eficazes que mudem o equilíbrio entre risco e proteção” (Shonkoff & Philips citados por Carvalho et al., 2016, p. 39). Ademais, quando as crianças se isolam o seu desenvolvimento poderá estar em risco, nomeadamente a nível da comunicação, podendo ainda expressar sentimentos de agressividade (Carvalho, 2006).

Atualmente é notável que estas três crianças se encontram mais descontraídas e mais integradas. As mesmas já não são totalmente rejeitadas ou ignoradas e já é perceptível a sua força perante a resolução de alguns conflitos entre pares. Embora ainda não se façam acompanhar em todos os momentos do dia no jardim de infância pelos seus pares, já existem momentos, como o da brincadeira livre, na sala e no espaço exterior, em que partilham as suas brincadeiras com outras crianças, sem se afastar das mesmas e se isolarem. Deste modo, já não é tão frequente a procura de um refúgio na sala ou no espaço exterior onde se possam isolar, afastar e observar o ambiente.

Foi possível reduzir alguns comportamentos e gestos que eram frequentes acontecer nos momentos que lhes causavam mais desconforto; nomeadamente em relação à G. – diminuiu o comportamento de tapar os ouvidos, quando não está muito barulho e confusão na sala, e observa-se que começa a brincar nas áreas onde estão outras crianças, ainda que numa brincadeira individual; relativamente ao L. – começou a brincar com outras crianças além da C., o que fez com que nos dias em que a mesma estava ausente ele não já não se isolasse e brincasse com outras crianças. A G. ainda é um caso que preocupa muito a educadora e que a faz pensar que deve ser sinalizada (entrevista da educadora). O L., já está muito mais descontraído a comunicar tentando terminar sempre o que necessita de dizer a alguém; mesmo quando a gaguez se acentua, já comunica muito mais com o adulto e só em algumas situações, como o de ser o centro das atenções numa atividade em grande grupo, é que adota uma expressão neutra. A S., evoluiu no sentido de estar mais confiante e disponível para resolver os seus conflitos, sobretudo com a sua amiga S.P., e já brinca com outras crianças, principalmente com as da sua idade.

Os registos de observação e a análise dos mesmos, fazem-me concluir que a minha intervenção, por mais curta que tenha sido, foi benéfica para estas crianças na medida em que este poderá ser o ponto de partida para a continuação da promoção de novas interações com os pares do grupo onde estão inseridas e para que no futuro venham a ter uma participação mais ativa e espontânea nas atividades propostas para grande grupo.

Capítulo VI – Considerações finais

Com o presente capítulo tenho o intuito de apresentar uma conclusão reflexiva acerca do estudo realizado, bem como uma análise da construção processo que resultou das experiências vivenciadas na Prática Supervisionada em Jardim de Infância. Através desta reflexão, tenciono avaliar a minha intervenção na prática pedagógica, compreendendo se consegui dar resposta às questões que surgiram. Ademais, também expressei as minhas limitações e dificuldades oriundas do desenvolvimento da investigação, assim como a importância da realização da mesma para um futuro profissional como educadora de infância.

Esta investigação, é uma investigação de cariz qualitativo, assente numa investigação-ação decorrente do período de quatro meses numa instituição, privada, com um grupo de Jardim de Infância. Os instrumentos utilizados para esta metodologia de investigação foram as notas de campo que correspondem ao registo de observações participantes e não participantes. Também recorri às respostas obtidas nas entrevistas realizadas para aprofundar e clarificar questões relativas com uma criança em concreto e sobre o processo de IP.

O tema deste estudo surge devido à particular preocupação sentida no estágio com três crianças. Estas crianças isolavam-se do restante grupo em momentos específicos do dia a dia do jardim de infância e este comportamento levou-me a tentar descobrir o porquê de adotarem determinadas atitudes, como é que eu posso chegar até elas para perceber o que as leva a reagir de determinado modo e como posso atenuar este modo de estar em grande grupo que poderá colocar em risco o seu desenvolvimento global. Neste sentido, no caso de não conseguir chegar à criança e a mesma não corresponder aos estímulos que promovo, procurei compreender qual os passos que devem ser realizados para que tenha um apoio e uma intervenção especializada o mais precocemente possível.

Deste modo, ao realizar o presente relatório, foi possível compreender a importância associada aos primeiros anos de vida das crianças para potenciar o desenvolvimento das mesmas. Efetivamente, tal como Carvalho, Almeida, Felgueiras, Boavida, Santos e Franco (2016) referem, este período dos 0 aos 6 anos de vida de uma criança é quando ela está mais flexível e receptiva para as mudanças que possam ocorrer no seu desenvolvimento global e, por esse motivo, é fundamental intervir o mais precocemente possível quando o seu desenvolvimento está comprometido e corre riscos.

Inicialmente, só as crianças que tinham um atraso no seu desenvolvimento é que tinham direito ao apoio de serviços e profissionais especializados e estes eram exclusivamente centrados na criança, não tendo em conta os seus contextos naturais. Deste modo, as práticas

de intervenção eram aplicadas com base num modelo médico, sem qualquer envolvimento parental, sendo que, mais tarde se veio a concluir que este modelo não dava a resposta aos problemas da criança e à sua família (Carvalho et al., 2016). Consequentemente, as práticas foram evoluindo para uma metodologia centrada na família e que correspondesse também às suas necessidades. Em Portugal as práticas de IP foram reguladas com a realização do Decreto Lei nº 281/2009, o qual afirma que este deve ser um trabalho transdisciplinar com o desenvolvimento de competências no contexto natural da criança. Segundo esta legislação, é um trabalho que é desenvolvido por uma equipa multidisciplinar de profissionais, a ELI, que realizam as suas intervenções de acordo com as necessidades da criança e das famílias com o fim do progresso e inclusão das crianças na valência educativa que as integra num grupo.

Apesar de este estudo não se focar num projeto ou em atividades desenvolvidas especificamente para a evolução destas crianças, saliento que tal não foi realizado uma vez que o trabalho que aqui me comprometi a executar requeria uma preparação destas crianças para a sua integração no grupo para que, posteriormente, conseguissem estar bem e disponíveis para realizar atividades junto dos seus colegas. Ao longo desta intervenção, considerei fundamental haver uma etapa anterior à realização de atividades que envolvessem estas crianças no grupo, que consistia em ajudá-las a conhecer as outras crianças e começarem a interagir com as mesmas. No fundo, tentei sempre observar cuidadosamente e procurar compreender aquelas crianças e os comportamentos isolados que adotavam para tentar ajudá-las a abandonar esse refúgio que estava a comprometer o seu desenvolvimento. Esta etapa, que eu designo de preparação, assentava em momentos que surgiam espontaneamente ao longo do dia e que eram ajustados e mediados por mim para a criança iniciasse as suas primeiras interações com as crianças do grupo. É de salientar que ao longo do processo procurei sempre respeitar cada criança na sua singularidade, isto é, o ser que é e as características que possui. Foi quando comecei a perceber que estas agiam de um modo mais descontraído e natural que comecei a, progressivamente, intervir. As estratégias que utilizei na minha prática educativa, foram apropriadas perante as diferentes realidades vivenciadas, uma vez que eram três crianças diferentes que adotavam um comportamento comum em diferentes situações. Não foi um processo fácil, visto que era entendido como uma proteção excessiva perante estas crianças. Neste contexto, foram realizadas conversas delicadas com a intenção de clarificar os meus objetivos, mas foi sobretudo com as conquistas e evoluções que começaram a ser mais evidentes em duas crianças, que foi valorizado o trabalho que estava a realizar. A partir deste momento, desenvolvi uma avaliação mais detalhada destas crianças com a Educadora Cooperante.

Atualmente é notório que estas três crianças se encontram mais descontraídas e mais integradas. As mesmas já não são tão rejeitadas e já é perceptível a sua ação perante a resolução de alguns conflitos entre pares. Embora ainda não se façam acompanhar em todos os momentos do dia no jardim de infância pelos seus pares, já existem momentos como o da brincadeira livre, na sala e no espaço exterior, em que partilham as suas brincadeiras com outras crianças sem se afastarem das mesmas e se isolarem. Deste modo, já não é tão frequente a procura de um refúgio na sala ou no espaço exterior onde se possam isolar, afastar e observar o ambiente.

Penso que este seja um processo que leva mais tempo, além dos quatro meses estipulados para o estágio, e que é essencial a sua continuidade para que haja progressos e não retrocessos. Neste contexto, o educador tem de estar disponível e atento às necessidades das crianças na sua singularidade e ter uma predisposição, observando e avaliando, para compreender o que as leva a ter determinado comportamento, para que, posteriormente, possa estruturar estratégias atenuantes. Consequentemente, quando não existem resultados evolutivos na criança, após a aplicação de estratégias, na minha perspetiva, fundada na revisão da literatura, o educador deve sinalizar a criança e pedir a colaboração de outros profissionais competentes na área da intervenção precoce para que juntos consigam ajudar a criança.

É nesta linha de pensamento que reflito sobre a posição do educador de infância relativamente à IP, sobretudo, na fase de deteção, sinalização, diagnóstico e intervenção. Em concordância com Hohmann e Weikart (2011), o educador é um agente ativo que participa, observa e reflete sobre a sua ação. Com base na sua observação, o educador ajusta as suas propostas às necessidades do seu grupo de modo a promover igualdade de oportunidades e uma resposta de qualidade a todos, valorizando a criança e as suas potencialidades, independentemente das dificuldades que tenha (Parente, 2011; Greguol, Gobbi & Carraro, 2013). No entanto, quando o educador percebe que as suas estratégias não estão a dar resposta às necessidades das crianças, este deverá sinalizá-la e demonstrar as suas expectativas em relação ao trabalho da ELI, assim como acompanhar todo o processo, de modo a possibilitar a realização de práticas interventivas de qualidade com a criança (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018).

No que concerne às respostas dadas às questões que surgiram da prática educativa para o desenvolvimento do presente relatório, foi essencial a revisão da literatura, a recolha de informações através das entrevistas realizadas e as grelhas de observação, bem como as notas de campo, que permitiram refletir sobre as questões e traçar algumas conclusões sobre as mesmas.

Relativamente à **primeira questão**, que se refere ao **modo de como se deve organizar o espaço, o tempo e estratégias de modo a ir ao encontro de crianças, com comportamentos de isolamento, potenciando a sua interação com os pares no grupo**, considero que são alicerces imprescindíveis a ter em conta para que seja possível realizar uma intervenção de qualidade. São três princípios fundamentais, que devem envolver a criança num ambiente de respeito pelas suas características individuais, necessidades e pelo ritmo com que vive as experiências do seu dia a dia.

O **espaço** deve oferecer oportunidades sociais através de diversos materiais e de atividades organizadas de modo a desenvolver componentes sociais (Sandall & Schwartz, 2003). Este deve estar organizado de maneira a que seja um meio confortável para que “a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todas as crianças” (Nielsen, 1999, p.23). Além disso, é essencial que as crianças, com comportamentos de isolamento, explorem o espaço com o fim de o conhecerem e se ambientarem para que se torne mais fácil a sua adaptação ao mesmo e para que se sintam mais confiantes, confortáveis e que seja um espaço familiar (Nielsen, 1999).

No que concerne à organização do espaço no contexto educativo onde realizei a minha prática supervisionada, considero que este era um espaço rico em materiais que proporcionavam interações sociais. Porém, pelo menos duas das crianças, alvo deste estudo, não sabiam fazer uso deles e, como eram crianças que se afastavam de um ambiente mais ativo/ruidoso, acabavam por não os explorar, não observando as diferentes possibilidades de exploração e interação que um determinado material poderia proporcionar através dos diferentes usos que as outras crianças faziam deles. Também é importante destacar que apesar da sala ser ampla, com muita luz natural, e organizada em várias áreas, as crianças com comportamentos de isolamento, procuravam os espaços mais vazios para se refugiarem da confusão que era despoletada pela liberdade de circulação nas diversas áreas da sala, proporcionada a todo o grupo. Sendo assim, não sendo previsível qual a área menos procurada pelas outras crianças do grupo/mais sossegada, estas crianças, esperavam e circulavam pelos espaços mais vazios; no entanto, não exploravam os materiais desse espaço. Por esse motivo, penso que seria importante o educador acompanhar estas crianças na exploração do espaço, para que este não se tornasse um refúgio, mas sim numa experiência em que a criança explorasse os materiais e compreendesse os seus diversos usos e manipulações, aproximando-os mais da apropriação das múltiplas ofertas que a sala possuía.

Intervir precocemente com crianças que manifestam comportamentos de isolamento social, exige **tempo**. Este é um tempo que deve ter em conta os vários ritmos das crianças, ou

seja, o respeito pelo tempo que levam a aceitar interações mais diretas. Deve, igualmente, ter em conta os avanços e recuos ao longo do processo de intervenção, o respeito pelos pequenos momentos em que a criança está disponível para receber estímulos de interação social e os momentos em que não está disponível. É um tempo em que devemos respeitar o período de compreensão da criança sobre o que acontece à sua volta e as modificações que vão surgindo; é um tempo dedicado explicação e à adaptação de um outro modo de viver, sem nunca deixar para trás a sua essência. É sobretudo um tempo da criança, com respeito pelas suas características, e é desse tempo que depende o processo de intervenção.

Relativamente às **estratégias**, estas devem prevenir dificuldades sociais promovendo competências de sociabilidade e de interação social (Carvalho R., 2006; Nielsen, 1999). As estratégias não devem fazer com que a criança fique dependente do apoio que é dado e do adulto que a auxilia, mas devem conduzir a criança para o desenvolvimento da sua autonomia (Nielsen, 1999). Não existem estratégias de intervenção específicas definidas previamente para a intervenção de crianças com dificuldades na interação social, é algo que se propõe de acordo com a essência da criança - muitas vezes é necessário utilizar a tentativa erro para conseguir analisar o melhor modo de responder às suas necessidades. Contudo, Paasche, Gorrill, e Strom (2010) sugerem algumas recomendações para crianças que revelam características comportamentais a nível da ausência de interação com os seus colegas e quando estas brincam sozinhas (Paasche, Gorrill, & Strom, 2010, p. 132):

- Aceitar a criança e conseguir a sua confiança;
- Reduzir, se possível eliminar, oportunidades de ela falhar;
- Individualizar o ensino para que possa ser bem-sucedida;
- Mostrar-se compreensivo, mas estabelecer limites firmes no que respeita ao comportamento;
- Oferecer-lhe oportunidades de escolha sempre que possível (isto atribui poder à criança).

A **segunda questão de partida**, deste estudo, refere-se ao **papel dos pares na inclusão de crianças**, neste caso com comportamentos de isolamento, **no grupo**. Deste modo, de acordo com a investigação teórica e o trabalho no campo de ação realizados, concluo que os pares assumem um papel essencial, igualmente determinante, tal como o papel do educador. As crianças quando interagem entre si partilham valores sociais que lhes permitem conviver em sociedade (Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall, & Wolfberg, 2007). Com efeito, para que os pares acolham as crianças que adotam comportamentos de isolamento e as incluam no grupo, é

necessário que estes sejam informados sobre o que leva estas crianças a tomar esta posição isolamento, para que não as ignorem nem as rejeitem (Carvalho R., 2006; Nielsen, 1999). De acordo com a entrevista realizada à educadora as crianças reagem “inicialmente com alguma estranheza até perceberem o quê que se passa com aquela criança, às vezes algum receio” mas “a partir do momento em que lhes é naturalmente explicado que aquela criança tem algumas diferenças e tem algumas especificidades e quais é que elas são e como é que a podemos ajudar, a partir desse momento de facto a disponibilidade para ajudar e para estar presente é muita, faz-se sentir naturalmente em algumas crianças e, portanto acabam por se contagiar uns aos outros nesse sentido e sempre disponíveis para ajudar (...) e são envolvidos (...) na intervenção através de algumas estratégias”. Assim, as crianças ao compreenderem as dificuldades e o comportamento da criança em questão, promovem um ambiente de apoio e interajuda cooperando em experiências positivas que “proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional” (Nielsen, 1999, p. 25).

No campo de ação pedagógica, com a criança G., salientou-se, na fase de preparação para a festa de natal, que a G. começou a interagir mais com a J., pois esta começou a manifestar comportamentos de preocupação, explicando-lhe o que deveria fazer ao longo do momento que estava a ser preparado. Inicialmente, a J. ficava muito aborrecida porque a G. nunca estava na posição correta e não fazia o que era pretendido, mas assim que a educadora lhe disse para ela ir pedindo e explicando em cada momento o que a G. deveria fazer, esta começou a realizar tudo com a orientação da J., que assumiu aqui um papel fundamental. Estes momentos, permitiram que a G. e a J. estabelecessem uma relação mais próxima de amizade e que fez com que a G. ficasse mais descontraída, confiante e que crescesse socialmente no sentido de compreender algumas regras de convivência.

No caso do L., sendo a C. o seu “motor”, esta acabava por ser a sua grande medidora na relação com os outros pares. Como a C. interagira com todas as crianças do grupo, ia proporcionando ao L. o estabelecimento de pequenas interações com outras crianças do grupo quando esta também as realizava.

Relativamente à S., para que os seus pares de referência tivessem um impacto mais positivo na sua inclusão, deveriam ser informados acerca dos seus comportamentos, tanto a nível da comunicação para não a rejeitarem, como quando adotava uma postura mais isolada, o que fazia com que tivesse atitudes involuntárias mais agressivas quando alguém tentava uma aproximação direta. Deste modo, os comportamentos de isolamento da S. poderiam ser mais reduzidos, uma vez que seria mais bem aceite pelos seus pares de referência; considero que se

estes a corrigissem em vez de a rejeitar, poderiam proporcionar uma evolução a nível da comunicação.

A **terceira questão** pretendia esclarecer com a presente investigação a **relevância do envolvimento das famílias no processo de intervenção e como a podemos concretizar**. Um modelo centrado na família, considera a família um elemento fundamental no processo de tomada decisão e na prestação de cuidados à criança. A qualidade das experiências que a família proporciona às crianças são tão enriquecedoras que tem um impacto muito significativo no seu desenvolvimento (Carvalho et al., 2016). Efetivamente, as famílias são a principal estrutura organizadora do desenvolvimento de uma criança e é sobretudo através da interação com os seus cuidadores familiares que ela explora e tem uma visão sobre o mundo, sobre si própria, e sobre os outros (Carvalho et al., 2016). Deste modo, torna-se imprescindível o envolvimento das famílias ao longo de um processo de IP, pelo que os profissionais, educadores e da equipa local de intervenção precoce, deverão ter sempre em consideração a família, partilhando toda a informação ao longo do processo, (Almeida, 2004; Carvalho et al., 2016; Pimentel, 2005).

Segundo a entrevista realizada à educadora cooperante, as famílias são envolvidas no processo de apoio a uma criança com alguma alteração de desenvolvimento “logo que se sinta esta dificuldade, portanto é sempre feita uma abordagem muito faseada com as famílias junto com a psicóloga da Instituição.”, ou seja, “sem alarmar a família, mas pondo naturalmente e faseadamente desde o início, na mesa, algumas dificuldades que estava a sentir”

No que diz respeito à intervenção com a G., o encarregado de educação também esteve envolvido no processo de intervenção. Juntamente com a educadora, comuniquei que os comportamentos de isolamento da G., já comunicados anteriormente pela educadora numa primeira reunião à família, me suscitavam curiosidade e que, por esse motivo, iria realizar um estudo de modo a compreender o que os motivava e o que se deveria fazer para atenuar este comportamento. Desde o início do processo, a mãe da G. demonstrou-se sempre muito disponível em colaborar, fornecendo informações que foram fundamentais para compreender o que levava a G. a isolar-se. Todos os dias era dado um feedback sobre como tinha sido o dia da G. no colégio e eram também partilhadas situações que a mãe se recordava ou estratégias que utilizava em certos momentos com a G. para que estivesse segura e tranquila. Neste sentido, mais tarde, foi realizada uma entrevista à mãe da G., onde conseguimos perceber melhor o que levava a G. a isolar-se e o que poderia ajudar a combater estas dificuldades de interação social que a G. manifestava. Este trabalho em parceria com a mãe da G. permitiu analisar os contextos naturais de vida da G. compreendendo o que a levava a ter um comportamento mais isolado e

o que poderia ser feito para que reduzir esse comportamento de modo a que o seu desenvolvimento global não estivesse em risco.

Transpondo para a **quarta e última questão do presente estudo**, que une os dois grandes temas aqui desenvolvidos, procurei compreender **como se realiza o processo de referenciação de uma criança**, com comportamentos de isolamento, **para que esta venha a usufruir do apoio de IP**. Assim, segundo Fuertes, Nunes, Lino, e Almeida (2018) o educador ao se aperceber que uma criança manifesta uma necessidade específica e que não consegue dar resposta à mesma, deverá observar e registar os comportamentos e as circunstâncias que o levam a perceber que aquela criança tem determinada necessidade ou dificuldade, assim como também deve expressar as suas dúvidas relativas às mesmas (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). Posteriormente, deve comunicar à família de modo a partilhar as dúvidas que sente relativamente ao comportamento da criança e compreender a sua visão dando-lhe voz para se perceber se num contexto mais familiar o mesmo acontece e como age perante as situações evidenciadas (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). Após, em conjunto, decidirem que seria mais benéfico para o desenvolvimento da criança ser acompanhada por uma ELI, o educador, em colaboração com a família, deve realizar a referenciação de um modo claro para avançar o processo de IPI o mais cedo possível (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). Seguidamente, devem ser realizados os primeiros contatos para a ELI correspondente à zona geográfica em que a instituição para a Infância está inserida, auxiliando a ELI no processo de apresentação e conhecimento da família e da criança. Deste modo, o educador também deve estruturar o PIIP e o PEI, identificando as necessidades e os recursos de que a criança precisa, através da observação que faz diariamente e das informações disponibilizadas pelos participantes no processo. Além disso, deve ainda registar as medidas e ações a desenvolver (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018).

Estando a criança já sinalizada, cabe ao educador eleger objetivos para trabalhar com a criança e, em conjunto com a ELI, encontrar estratégias que sejam adequadas às características da criança e da sala de atividades (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018). Consequentemente, o educador deve perceber se a criança está a corresponder aos objetivos idealizados para as atividades que propõe ao longo do processo, sendo flexível no sentido em que deve reajustar, quando necessário (Fuertes, Nunes, Lino, & Almeida, 2018).

No campo de ação pedagógica, através da entrevista realizada à educadora cooperante, pude compreender que se alguma das crianças alvo deste estudo fosse sinalizada, o processo seria semelhante, uma vez que afirma que é o educador que deve perceber “que existem dificuldades (...) e (...) até que ponto (...) é necessário sinalizar essa criança”. Posteriormente,

deve-se “partilhar essas dificuldades com membros da equipa (...) com o psicólogo, com (...) outros membros da equipa, (...) e no fundo (...) sinalizar (...) a criança. Portanto (...) fazer chegar ao serviço nacional de intervenção precoce, fazer chegar estas dificuldades (...) e com a família também, sem querer alarmar, mas partilhar que do ponto de vista do educador há necessidades que são detetadas. (...) Todos juntos eventualmente se reúnem sobre isto e fazer chegar ao serviço nacional de intervenção precoce (...) estas dificuldades para que de facto eles possam dar início a este processo.”

Concluindo, relativamente à elaboração do presente relatório, a principal dificuldade sentida foi sintetizar a imensa informação recolhida em observações, entrevistas e na revisão da literatura, bem como o facto de expressar os meus objetivos e a realidade vivenciada

Deste modo, dou por finalizado este estudo, com a certeza de que o concluo com uma maior sensibilização para a deteção e prevenção de crianças que adotam comportamentos que nos alertam relativamente ao seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem, e que para atenuar os mesmos é necessário intervir o mais cedo possível. Este é um processo que envolve uma equipa transdisciplinar, onde a família tem presença e participação, bem como, sem dúvida alguma, os pares do grupo, que são determinantes para que haja progressos no desenvolvimento global destas crianças, sendo o brincar fundamental neste processo. Saliento ainda que é imprescindível conhecermos bem as crianças que temos ao nosso cargo na sua íntegra, singularidade e em toda a amplitude – só é possível realizar uma boa intervenção e práticas de qualidade.

Quando alargamos a roda para uma criança, incluímo-la, encontrando o seu lugar num espaço, tempo e relação (Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall, & Wolfberg, 2007), ajudando-nos a melhor escutar e compreender as suas cem linguagens:

A criança
É feita de cem.
A criança tem
Cem linguagens
Cem mãos
Cem pensamentos
Cem maneiras de pensar
De brincar e de falar
Cem sempre cem
Maneiras de ouvir
De surpreender de amar
Cem alegrias para cantar e perceber
Cem mundos para descobrir

Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
Cem linguagens
(e mais cem, cem, cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
Separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
para pensar sem mãos
para fazer sem cabeça
para ouvir sem falar
para compreender sem alegria
para amar e para se maravilhar só no Natal e na Páscoa.
Dizem-lhe:
para descobrir o mundo que já existe.
E de cem roubam-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão bem juntas.
Ou seja, dizem-lhe
Que as cem não existem.
A criança diz:
Pelo contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, I., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., & Serrano, M. A. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica, 1*, pp. 83-98
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações, 30*, pp. 110-137
- Augusto, H., Aguiar, C. & Carvalho, L. (2013). Práticas atuais e ideais em intervenção precoce no Alentejo: Perceções dos profissionais. *Análise Psicológica, 1*, pp. 49-68. doi: 10.14417/ap614
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64*, 40-43.
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Boavida, J., Santos, P., & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Carvalho, R. (2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*, pp. 1-12.
- Dias, C. & Morais, J. (2004). Interação em sala da aula: observação e análise. *Referência, 11*, 49-58.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação em Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, H. C., & Graça, R. (2006). Necessidades educativas especiais: Uma experiência de formação de professores. Eduser: *Revista de Educação, 2*, 71-87.
- Franco, V. & Apolónio A. (2008). *Avaliação do impacto da Intervenção Precoce no Alentejo: criança, família e comunidade*. Évora: Administração Regional Saúde do Alentejo, Instituto Público.
- Fuertes, M., & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Interações, 30*, pp. 1-4

- Fuertes, M., Nunes, C., Lino, D., & Almeida, T. (2018). *Teorias, práticas e investigação em intervenção precoce*. Lisboa: CIED.
- Greguol, M., Gobbi, E., & Carraro, A. (2013). Formação de professores para a educação especial: Uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19, 307-324. doi:10.1590/S1413-65382013000300002
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, pp. 81-108. doi:10.21814/rpe.6560
- Mesquita, H. (2004). A renovação na formação de professores em necessidades educativas especiais. *Educare/Educere*, 7, 95-114.
- Miranda, M. (2013). *Autonomia para a inclusão*. Coimbra: Lápis de Memória.
- Nielsen, L., (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora
- Paasche, C., Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com necessidades especiais em contextos de educação de infância*. Porto: Porto Editora
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade: Porto.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- Pletsch, M. (2015). Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 12-29.
- Portugal, G. (2009). *ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença e joaquim bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. Odom (Ed), *Alargando a roda* (pp. 58-71). Porto: Porto Editora

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2011). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, 41, 41-60. doi:10.1590/S0104-40602011000300004
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83
- Sandall, S. & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos*. Porto: Porto Editora
- Serrano, A. M. (2008). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.
- Smith, M. e Ryndak, D. (1999). Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 110-128). Porto Alegre: ARTMED Editora
- Willrich, A., Azevedo, C.C.F., Fernandes, J.O. (2009). Desenvolvimento motor na infância: Influência dos factores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurociências*, 17 (1), 51-56.
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado de: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

Legislação consultada

- Decreto-lei, Pub. L. No. 241/2001 de 30 de agosto, 1ª Série Diário da República 5572 (2001). Recuperado de <https://dre.pt/pesquisa//search/631843/details/maximized> Decreto-Lei, Pub. L. No. 281/2009 de 6 de outubro, 1ª Série Diário da República 7298 (2009). Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/491397>
- Decreto-Lei, Pub. L. No. 54/2018 de 6 de junho, 1ª Série Diário da República 2918 (2018). Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/491397>

Anexos

Anexo I – Caracterização das crianças alvo do estudo

Tabela 1 - Grelha de Observação da G.

Nome: G.		Idade: 3 anos		Data de Nascimento: 14 de dezembro de 2015		
Componentes de Caracterização						
Brincadeira Livre	Linguagem / Diálogos	Atividades	Autonomia	Relação com os Pares	Gestão de Conflitos	Observação Geral
Quando estão em brincadeira livre pelas áreas não se junta a nenhum grupo e escolhe a área que tem menos crianças. Inicialmente refugiava-se no escorrega e só brincava lá, agora já brinca noutros espaços e escolhe, normalmente, os que não têm tantos colegas e que estão mais livres. Revela preferência por atividades de construção, desenho e pintura	Expressa-se mais na relação individual do que em grupo – está mais alegre, descontraída e comunicativa. Usa vocabulário em espanhol que nem sempre é perceptível (quando dizemos a palavra em português ela repete) e as suas frases são pouco estruturadas.	Tem preferência por atividades sensoriais (digitinta; Massa Mágica; Massa de moldar; culinária: tem muita necessidade de provar), ainda que se recuse a explorar quando a textura é desconhecida. A atividade tem de ser explicada de modo individual para que esteja concentrada e compreenda o que lhe é pedido, caso contrário demonstra-se desorientada, pois quando a explicação é realizada em grande grupo dispersa muito.	É autónoma, independente na realização de tarefas de rotina: iniciou o desfralde no colégio e colaborou sempre; é autónoma nas idas ao wc e nas refeições, embora ainda necessite de incentivo para usar os talheres.	No fim de novembro, na sequência da festa de natal, sugeri que passasse a vir à tarde para ensaiar e ajudou na sua aproximação aos colegas - as meninas acolhiam-na com alegria e a Giovana também vinha sempre entusiasmada. Embora ainda não tenha pares regulares de referência para brincar, já fica mais descontraída e segue alguns colegas, sobretudo no recreio (momento que evitava e de onde fugia no início do ano). Tem vindo a aproximar-se mais espontaneamente dos adultos e já revela atitudes de oposição quando não quer colaborar.	Não entra em conflito com os colegas, mas recorre sempre ao adulto quando alguma criança lhe tira algum material.	A Giovana adaptou-se de forma contida e silenciosa ao jardim de infância. Continuou a frequentar a escola em part-time. Adotou uma postura observadora, comunicava muito pouco e nunca reagiu a contrariedades, nem à separação da mãe. No final de outubro, chorou, pela primeira vez e começou a pedir colo e a procurar mais consolo e proximidade nos adultos. Em momentos de confusão fica a observar e circula pelo espaço acabando por pedir colo ao adulto.

Tabela 2 - Grelha de observação do L.

Nome: L.		Idade: 3 anos		Data de Nascimento: 21 de agosto de 2015		
Componentes de Caracterização						
Brincadeira Livre	Linguagem / Diálogos	Atividades	Autonomia	Relação com os Pares	Gestão de Conflitos	Observação Geral
Quando os seus pares de referência estão ausentes recorre à área das construções e brinca sozinho. Contudo, gosta bastante de estar na área da biblioteca, da casinha e de fazer desenhos para a sua mãe. Na biblioteca, muitas vezes pede para lermos livros.	Expressa com mais dificuldade as suas emoções, ideias e vontades. Foi acordado o despiste com a terapeuta da fala para fazer um diagnóstico, sobretudo pela questão da gaguez que acentuou durante o regresso ao colégio. Tem um vocabulário diversificado, faz frases estruturadas e é expressivo e detalhado quando comunica. Esmorece quando sente que não compreendemos o que está a dizer e só não desiste de clarificar novamente o que queria dizer se lhe explicarmos que não entendemos devido a um fator externo a ele (ex: barulho de fundo).	Em contexto de grande grupo, se a atividade se focar nele, por algum aspeto, retrai-se e não participa. Mas, regra geral, demonstra-se entusiasmado e participativo em questões coletivas acabando mesmo por responder e colaborar. Revela preferência por atividades na área das construções, na área do faz de conta (gosta de se fantasiar e posteriormente de se ver ao espelho) e passou a frequentar mais a área das artes (desenho).	Na realização de tarefas de rotina, ainda revela pouca desenvoltura e autonomia necessitando de apoio e supervisão do adulto, sobretudo nas idas ao wc, mas também nas refeições. Há necessidades relacionadas como seu bem-estar físico que não consegue verbalizar, especificamente em relação ao controlo do esfíncter. É importante incentivá-lo a realizar sozinho as tarefas de rotina que promovem nele um sentimento de competência e confiança.	Manteve sempre proximidade e contato com os pares de referência que o acompanham desde a creche e ainda é com eles que brinca mais, embora tente brincar com colegas mais velhos. Responde às interações com os colegas: dialoga, afirma as suas vontades e toma decisões com eles. Na relação com os adultos é muito contido, mais sério e silencioso. pega nele para tentar perceber individualmente o que sente, ainda faz com que se retraia mais, chegando, muitas vezes, a evitar olhar-nos nos olhos.	É com os colegas com quem brinca mais que se exaspera mais se o adulto o incentivar a resolver os conflitos sozinho e se ele não for capaz. Vem denunciar e pedir ajuda ao adulto, com frequência. Por outro lado, com a sua colega favorita revela bastante cuidado e empatia. E quando a mesma lhe agredia (batendo) ele nunca lhe devolvevia essa agressão recorria ao adulto para este o ajudar a resolver a situação.	Precisou de apoio do adulto para superar angústia da adaptação.

Tabela 3 - Grelha de observação da S.

Nome: Sofia		Idade: 4 anos		Data de Nascimento: 21 de agosto de 2014		
Componentes de Caracterização						
Brincadeira Livre	Linguagem / Diálogos	Atividades	Autonomia	Relação com os Pares	Gestão de Conflitos	Observação Geral
<p>Regra geral, segue as iniciativas das colegas durante as brincadeiras, revelando alguma dificuldade em impor a sua vontade.</p> <p>Interessa-se mais pela brincadeira livre do que pelas propostas lançadas ao grupo. Ainda revela um pensamento fantasioso e verifica-se ainda uma mistura entre o mundo real e a ficção.</p> <p>Revela preferência pela brincadeira na área do faz de conta (desempenha os mesmos papéis – cão; gato; bebé - e gosta de explorar espaços escondidos de baixo de mesas e outros recantos para fazer casinhas) e das artes (gosta de explorar materiais e texturas e de atividades sensoriais – pinta as mãos com os pincéis e gosta de sentir a tinta – e diverte-se mais com o processo criativo do que com a criação de um produto). Também procura a área das construções quando as colegas de referência não estão na sala ou então quando trás brinquedos de casa fica num canto a brincar (área do tapete) acabando por só se aperceber mais tarde que as suas colegas, entretanto já chegaram.</p>	<p>É na relação individual que expressa, com mais facilidade, as suas preferências, mas, mesmo assim, de forma retraída.</p> <p>No âmbito da linguagem, nota-se uma evolução desde o início do ano e as frases já estão mais estruturadas, embora ainda tenha dificuldade em encadear com lógica diferentes ideias e estabelecer relações mais complexas ou responder a perguntas de porquê, como, quando, para quê. Em determinados desafios, tem dificuldade em compreender o que lhe é pedido em jogos mais complexos.</p> <p>Pouca noção de tempo e espaço quando se expressa o que dificulta a sua comunicação, acabando por ir baixando o tom de voz e falando para si mesma (quando o adulto interrompe fazendo questões e ela toma consciência de que o mesmo não a está a compreender). Por fim acaba mesmo por se calar e repentinamente dirige-se para outro espaço.</p> <p>Apesar das evoluções, continuaria a ser útil o diagnóstico de uma terapeuta da fala para poder conhecer, de forma detalhada e precisa, as suas dificuldades e assim, ajudar a encontrar mais estratégias ajustadas às suas necessidades.</p>	<p>Em grupo, no âmbito de projetos de investigação ou partilha de descobertas, ela tende a verbalizar comentários descontextualizados com os quais se ri para si mesma. Colabora nas propostas de pequeno e de grande grupo, ainda que, algumas vezes, nos dê sinal de que não compreende o que lhe é pedido.</p>	<p>É autónoma na realização de tarefas de rotina, embora seja muito lenta e se desvie para disparates, somente quando é aliciada. Necessita de apoio, incentivo e orientação do adulto para a incentivar a escolher o que quer fazer e a explorar mais áreas da sala. As refeições continuam a ser um momento pouco prazeroso para si, ainda assim, é mais autónoma no segundo prato.</p>	<p>Neste momento, com os adultos, já está mais confiante, próxima e descontraída. Adere às interações iniciadas pelo adulto, sobretudo as mais afetuosas – gosta de se aninhar no colo. Mantém a proximidade com as colegas de referência, com quem continua a brincar.</p>	<p>Começa, agora, a revelar algumas atitudes de oposição perante o adulto, mas senti que isso acabava por acontecer quando ela não entendia bem o que estava a acontecer porque o adulto explicando e dizendo o contrário de forma calma ela concordava e imediatamente fazia o que lhe era pedido.</p> <p>Perante conflitos que não consegue resolver com as colegas, exaspera-se e tem comportamentos mais descontrolados quando o adulto não está por perto (esperneia, empurra, bate), pois quando está vai logo ao encontro dele tentar resolver a situação.</p> <p>Está mais centrada nos seus interesses e vontades, pelo que ainda se envolve em disputas pela partilha de materiais e brinquedos</p>	<p>A Sofia reagiu de forma silenciosa e contida à mudança de sala e, sobretudo, em relação aos adultos.</p>

Anexo II – Guião da Entrevista ao Encarregado de Educação

Guião da Entrevista ao Encarregado de Educação

Categorias	Subcategorias	Perguntas	Objetivos
	Acolhimento	Em casa quando sabe que vem para o colégio como reage?	Perceber se aceita bem o momento que antecipa a chegada ao colégio.
		Como fica quando chega ao colégio?	Perceber se a chegada ao colégio cria nela algum desconforto, insegurança.
		Manifesta-se através do choro em alguma situação?	
		Tem algum adulto de referência?	Se só fica bem e segura se for acolhida pelo adulto que lhe transmite mais segurança.
		Quando não é recebida na sua própria sala como reage?	Se o facto de não ser recebida na sua sala de referência a perturba.
Colégio	O regresso a casa	Fala sobre o que aconteceu durante o dia? Quais são os momentos que menciona mais? (Ex.: momentos de brincadeira livre, atividades, relação com os colegas, refeições, etc.)	Se consegue transmitir as situações vividas ao longo do dia.
Rotinas	Colégio	Quando começou a frequentar o colégio teve alguma reação no que respeita às rotinas? (alimentação, higiene)	Perceber se uma rotina diferente é um fator constrangedor.

		Quando comunica que G vai a um passeio com o colégio como reage?	Perceber como reage quando percebe que vai a um local fora do colégio sem os seus pais.
		Festa de Natal Nas semanas de preparação para a festa do Natal ela teve de frequentar as tardes, notou algum comportamento diferente?	Se foi evidente a evolução dela relativamente à sua integração e relação entre os pares.
		Como reagiu sempre que regressava à tarde?	Sentia-se feliz e contente por regressar ou vinha contrariada.
	Casa	Existe uma rotina? Cuidado em preparar? Quando existe uma mudança na sua rotina como é a sua reação?	Perceber se necessita que uma mudança seja previamente explicada.
	Educadora	Como é a relação dela com a educadora? Na ausência da educadora sente a sua falta e transmite isso?	Se sente bem e em segurança com a educadora. Se sente que a filha estranha e fica insegura com a ausência da educadora.
	Auxiliar de Ação Educativa	Como é a relação dela com a auxiliar? Na sua ausência sente a sua falta e transmite isso?	Se sente bem e em segurança com a auxiliar de ação educativa. Se sente que a filha estranha e fica em segura com a ausência da auxiliar de ação educativa.
	Outro	Tem outros adultos que procure? Na ausência destes adultos sente a sua falta e transmite isso?	Quais são as outras pessoas de referência. Se fica insegura na ausência de outros adultos de referência.
	Grupo de Crianças	Fala sobre os colegas do colégio em casa? O que relata sobre eles? Tem alguns com quem fale mais e sinta que tem uma relação mais próxima?	Perceber que significado os colegas têm para ela.

Brincadeira Livre

Em casa

Brinca sozinha ou acompanhada?

Perceber se necessita de alguém para brincar.

Quais são as brincadeiras mais frequentes?

Perceber se tem preferência por outras brincadeiras, às quais está habituada, mas que não se encontram no contexto educativo.

Sozinha

Perceber entra no mundo da fantasia/faz de conta

Durante as brincadeiras realiza diálogos?

Acompanhada

Perceber se estabelece uma conversa.

Que papéis interpreta nas suas brincadeiras? (Ex.: assume algum papel durante as brincadeiras: mãe, bebé, cão, etc) Ou está sempre no papel de “G.”?

Se interpreta algum papel sem ser ela nas suas brincadeiras.

No exterior

Parque / Jardim

Brinca sozinha
Ou acompanhada

Perceber se sente segura estando num espaço pouco familiar.

Chega ao espaço e dirige-se logo para onde quer brincar?

Capacidade de decidir seguindo as suas preferências.

Interage com crianças que não conhece?

		Brinca com elas sem a ajuda do adulto?	Se estabelece relação com outras crianças sem que essa aproximação seja mediada por um adulto.
	Outro local	Tem alguma reação diferente do habitual num outro local? Qual?	Se existe alguma reação diferente num outro local.
	Teatro/ Museu/ Cinema	Permanece neste espaço calma sem necessitar de um adulto?	Se necessita do adulto para se autorregular.
		Como entra no espaço?	Não estranha um espaço movimentado e diferente.
	Aniversários	Como permanece no aniversário e usufrui da festa?	Apesar de estar num ambiente desconhecido com pessoas que não conhece age normalmente ou necessita do adulto para se ambientar.
		Interage e brinca com crianças que conhece e não conhece e brinca com elas sem adulto por perto?	Se estabelece relação com outras crianças sem que essa aproximação seja mediada por um adulto e num ambiente agitado
Momentos que podem suscitar alguma Confusão/ agitação	Outros	Quando vão para sítios movimentados/agitados ou diferentes, os quais não está habituada a frequentar, como é a sua reação?	Noutros sítios com o qual não está a contar com o tipo de ambiente como reage.
	Em casa	Quando pessoas que não fazem parte do seu núcleo familiar visitam a casa, qual o comportamento que ela adota? Ex.: Família, amigos	Perceber como é a sua reação quando, na sua casa, estão outras pessoas.
Relações / Socialização		Qual a reação quando é abordada por alguém que desconhece, mas que é apresentada pelos pais?	Perceber se necessita de perceber através dos pais se a pessoa é de confiança ou se estranha e tem uma outra reação.
		Que idioma falam em casa? Português ou Espanhol?	Perceber se a dificuldade que tem em se expressar pode ser do facto de ser bilingue.
Linguagem / Diálogos		Quando a G. tenta expressar algo que tem alguma dificuldade vocês esperam que ela o tente expressar?	Perceber se lhe é dado tempo para colocar hipóteses do que pretende dizer até chegar lá sozinha ou se o adulto diz por ela.

	Quando a G. aponta para algo, é lhe dada de imediato a resposta ou esperam que se tente expressar melhor sozinha?	Perceber se quando ela aponta para algo é porque realmente não sabe e necessita do auxílio do adulto para se expressar.
Autonomia	Como é que ela participa nas rotinas diárias de casa?	Perceber se participa e é autónoma nas rotinas diárias de casa ou se necessita do acompanhamento do adulto.
Atividades: Música	Em casa têm o hábito de ouvir música? Costuma ter contacto com instrumentos musicais? Qual é a reação dela perante a música? É habitual cantar em casa, ouvem músicas? Quando ouvem música qual o volume do som? (Ex.: alto, baixo)	Se tem a mesma reação que mantem durante as aulas de música.
Gestão de conflitos	Quando é contrariada como é a sua reação? Quando se apercebe que fez algo errado qual é a sua reação?	Perceber se junto dos seus pais consegue gerir os conflitos.
Capacidade de decisão e demonstração das suas preferências	Quando lhe é dado o poder de decisão consegue decidir ou necessita de ajuda? (em que situação?) Demonstra as suas preferências? Onde se evidenciam mais?	Perceber se só através dos adultos consegue expressar os seus gostos e decidir.
	Há algo que deseja dizer que ache importante sobre o comportamento da Giovana que não tenha sido referido, para complementar as perguntas colocadas nesta entrevista?	

Anexo III – Transcrição da Entrevista ao Encarregado de Educação

Guião da Entrevista ao Encarregado de Educação				
Categorias	Subcategorias	Perguntas	Objetivos	Respostas
Colégio		Em casa quando sabe que vem para o colégio como reage?	Perceber se aceita bem o momento que antecipa a chegada ao colégio.	Confesso que ela no início ela estava sempre não.... Dizia que não queria. Mas de um tempo para cá eu notei que, não tem muito tempo... se calhar um mês, ela já aceitou e já se mentalizou um pouco que já tem... e tem corrido bem. Porque às vezes quando punha o bibe essa já era a parte em que ela tinha consciência de que ia para a creche... mas não agora ela já está aceitando bem. Mas ela não tem nenhum ano aqui, porque ela veio cá em Março, Abril... e à pouco mudou de sala. Agora noto que está ficando melhor...
	Acolhimento	Como fica quando chega ao colégio?	Perceber se a chegada ao colégio cria nela algum desconforto, insegurança.	Quando estavas tu (Inês-estagiária), era muito fácil, mas quando não estavas às vezes chorava e às vezes não. Fica assim meio... Pronto não ficava assim contente como contigo ou como ontem que foi a primeira vez que fui-me embora e ela fecha a porta. Mas são coisas que nunca aconteceu. Ou seja, acho que nesta fase ela já está muito melhor, antes não.
		Manifesta-se através do choro em alguma situação?		Sim... Antes foram muitas vezes. Mas pode ser uma fase dela, eu não sei se ela para a semana volta a chorar.
		Tem algum adulto de referência? Isto é se chega ao colégio e fica bem com algum adulto ou necessita que seja recebida por um adulto específico.	Se só fica bem e segura se for acolhida pelo adulto que lhe transmite mais segurança.	Se a L. (auxiliar) ou S. (Educadora) não está ui... Sim ela não fica com ninguém fácil. Mas se estará L. (auxiliar) ela fica. Acho que é um pouco mau e não, porque ela não lida bem com o imprevisto, mas penso que é mau porque vai acontecer na vida, mas sim se eu preparo antes ela já se mentaliza.

Colégio		Quando não é recebida na sua própria sala como reage?	Se lhe perturba o facto de não ser recebida na sua sala de referência.	Não reage bem. Mas ela não me disse o porquê de não querer ir para sala da F. (Sala do acolhimento). Não sei se algo com F. ... Ainda estou nessa fase de perguntar porquê, porquê ainda todavia está...
	O regresso a casa	Fala sobre o que aconteceu durante o dia? Quais são os momentos que menciona mais? (Ex.: momentos de brincadeira livre, atividades, relação com os colegas, refeições, etc.)	Se consegue transmitir as situações vividas ao longo do dia.	Não, não, às vezes, muito raramente, tenho de puxar um pouco por ela e perguntar-lhe... Tenho de ser muito específica “então hoy brincas-te com a L.?”, “Brincas-te com a bola?”. Se eu dizer “Como correu hoje?” é muito vago, tenho que dizer qualquer coisa e ela vai dizendo sim dizendo não “qui comisti hoy arroz?” e ela vai dizendo não alface... Mas não, espontaneamente não. Mas há dias ela me contou, sem perguntar, qui L. caiu e a boca eu perguntei “E tu viste? Então é qui fizeste?”, mas ela nada... O L. caiu no parque e rompeu o lábio e ela estava a tentar contar...
Rotinas	Colégio	Quando começou a frequentar o colégio teve alguma reação no que respeita às rotinas? (alimentação, higiene)	Perceber se uma rotina diferente é um fator constrangedor.	Ah rotinas... O que P. (educadora da creche) me disse quando era para entrar para a sala ela chorava, quando era para ir para a rua ela ficava bem. Eu achei aquela sala muito pequena e até perguntei “P., esta sala é muito pequena quantos tens?” e eram muitos miúdos e ela (G.) queria o seu cantinho e em qualquer lado estavam miúdos e isso foi um choque para ela... Quando eu vi esta sala (Jardim de Infância) da G. eu fiquei tão contente. E eu via as fotografias da P. (educadora da creche), que nos enviavam, e eu a via perdida... Eu gostava tanto de olhar por um burquinho para a ver... Eu sinto que ela se esta integrando um pouco mais apesar de ela fica só meio tempo... Há dias eu vi que a S. lhe deu um abraço forte a ela e eu fiquei surpreendida e a S. (Educadora) “Não estou a perceber estas duas aqui, não encaixa” e eu “Não, não encaixa, mas no sei...” Com a alimentação ela sempre comeu bem e aqui nunca achei que não gostasse de alguma coisa ou assim... O desfralde ela aceitou muito bem, eu até fiquei surpreendida e foi um processo rápido...
		Quando comunica que ela vai a um passeio com o	Perceber como reage quando percebe que vai a um local fora do colégio sem os seus pais.	Quando eu lhe digo ela fica contente, sim, sim não sei se é por causa do autocarro ela diz logo “autocarro”... Sempre que vamos pela rua ela é “autocarro, autocarro” e já lhe disse a ela que vamos ir de autocarro

		colégio como reage?	<p>daqueles turísticos vermelhos. No aniversário tu lembras-te que ela queria andar de autocarro e fomos o meu marido e eu ali num carri e ela adora. Quando eu lhe punha novo, ela praticamente não chorava, ela só olhava só olhava... (quando passeavam pela rua)</p> <p>Eu acho que ela à vezes anda um pouco “na lua” não sei se já reparaste... (eu percebi isso mais nos momentos em que não lhe despertavam interesse nomeadamente o momento do planeamento do dia, mas eu acho que ela está ali mas está atenta às coisas, pode não demonstrar mas depois quando falamos com ela percebe-se que ela esteve a ouvi) Isso é engraçado me dizeres porque P. (educadora da creche) também me disse isso, que ela está ali mas ela está a apanhar tudo...</p> <p>(foi uma das grandes aprendizagens que eu tive com ela, porque ela pode estar no seu cantinho mas isso não invalida que não esteja atenta ao que a rodeia)</p>
Rotinas	Colégio	<p>Nas semanas de preparação para a festa do Natal ela teve de frequentar as tardes, notou algum comportamento diferente?</p>	<p>Se foi evidente a evolução dela relativamente à sua integração e relação entre os pares.</p> <p>Não, não senti... Mas quando eu dizia “G. vamos para a creche para o ensaio” ela ficava contente e ficava sempre dizendo o “ensaio, ensaio”, ela gostava. E quando eu deixava ela, ela ficava bem, ela não chorava, não ia para trás. Eu achava que lhe podia fazer confusão voltar para a creche, voltar... mas não, correu bem...</p> <p>Há dias falei com S. (Educadora) para o ano já vou deixá-la o dia todo, até 16h/16h30.</p>
	Colégio	<p>Festa de Natal</p> <p>Como reagiu sempre que regressava à tarde?</p>	<p>Sentia-se feliz e contente por regressar ou vinha contrariada.</p>

Rotinas	Casa	<p>Existe uma rotina? Cuidado em preparar?</p> <p>Quando existe uma mudança na sua rotina como é a sua reação?</p>	<p>Perceber se necessita que uma mudança seja previamente explicada.</p> <p>Sim temos uma rotina eu até tenho um calendário pendurado na parede das atividades de outras coisas e vou sempre falando, mas ainda quero fazer outras coisas tipo um cartão que diz num lado “o que está feito” e “o que está por fazer” por exemplo para ela ver que se ela brincou ela depois também tem de arrumar, mas ainda não fiz... Mas em casa temos um calendário com a rotina com a cor para escovar os dentes, quando vai para a escola, quando fica em casa, eu tenho o frigorifico cheio de coisas de calendários de fotos da creche e vou falando, lá está porque eu tento sempre antecipar para ela ficar sossegada... Quando eu não consigo avisar do que vai acontecer, porque isso acontece, a reação não é boa, mas depois eu falo com ela, ela as vezes fica um pouco chateada, mas eu falo e quando falo ela já se apercebe. Há que falar pronto... Eu explico o que está acontecendo porque é como nós, ficamos perdidos também...</p>
Equipa Educativa	Educadora	<p>Como é a relação dela com a educadora?</p>	<p>Se sente bem e em segurança com a educadora.</p> <p>Com S. (Educadora), penso que boa sim, sim... Sempre que eu chego “G. dá um beijinho a S.” e ela vai lá e corre e dá um beijinho. Ela talvez... prefere L. (Auxiliar), porque S. (Educadora) está mais com todos e L. (Auxiliar) está mais com ela. Tu sabes se aqui trocam as educadoras para o ano? Educadoras não, as auxiliares? (Respondi que não tinha a certeza, porque já ouvi falar que uns anos trocam e outros não) Aii... é por causa de L. (Auxiliar) que ela gosta... (Mas no caso da L. ela estará sempre com ela, porque a L. é a responsável pelo acolhimento e recebe todas as crianças de manhã, só depois às 9h é que vão para as salas) Ahh... Está bem, está bem... Eu acho ótimo agora de manhã a L. (Auxiliar) levá-los para o recreio e eu disse “L. isto é uma sorte ter-te” porque eu acho ótimo eles irem brincar lá fora. (Essa foi uma opção da Educadora por apenas chegar às 9h30, então aproveitam esse tempo para brincarem no exterior) Sim eu acho muito bem, mas eu acho que dá mais trabalho o professor ter de estar mais atento, fulano caiu... Eu acho que dá mais trabalho mas eu acho muito bom, porque na minha casa tem várias creches mas nenhum tem parque, mas tem um parque publico, mas nunca vão, nunca, nunca, nunca... Eu visitei muitas creches e eu perguntava por sala quantos tinham e eram 25 no mínimo, aqui tem menos... (assustada)</p>

Equipa Educativa		Na ausência da educadora sente a sua falta e transmite isso?	Se sente que a filha estranha e fica insegura com a ausência da educadora.	Confesso que não... Porque estando a L. (Auxiliar) está tudo bem...
	Auxiliar de Ação Educativa	Como é a relação dela com a auxiliar?	Se sente bem e em segurança com a auxiliar de ação educativa.	Sim tem uma relação muito boa, sinto ela fica bem, por vezes chora, mas fica bem...
		Na sua ausência sente a sua falta e transmite isso?	Se sente que a filha estranha e fica em segura com a ausência da auxiliar de ação educativa.	Uii, não, não... Mas agora se estiver S. acho que corre bem, mas quando não está ninguém humm não... Eu pergunto sempre, L. (Auxiliar) “Tu quando vais de férias?” e também a Sofia para eu saber que elas não vão estar e eu falar com G. ...
		Tem outros adultos que procure?	Quais são as outras entidades de referência dela.	Humm... Não acho que não, só mesmo L. (Auxiliar) e S. (Educadora)... Com P. (Educadora da Creche) não... Não sei se ela sente que “eu estava contigo e agora já não está” não sei... Muitas vezes N. (Auxiliar da Creche) diz “um beijinho, beijinho” e ela no...
	Outro	Na ausência destes adultos sente a sua falta e transmite isso?	Se fica insegura na ausência de outros adultos de referência.	Não, como não tem, não sente sua falta...
Grupo de Crianças	Fala sobre os colegas do colégio em casa? O que relata sobre eles? Tem alguns com quem fale mais e sinta que tem uma relação mais próxima?	Perceber que significado os colegas têm para ela.	Humm não, nada... Nenhum... (Na altura da festa de Natal, por exemplo com a Joana que foi quem se aproximou mais dela) Acho que sim, ela falava em J., mas eu pensava que era da outra sala... Mas na festa de natal ela falava mais dela, mas eu pensava que era la outra, mas não afinal era a J. da sala dela... Mas só diz o nome dela não diz mais nada... E no outro dia falou de L., mas muito raro... Às vezes fala do M. ... (Falei sobre uma situação que aconteceu entre a J. da outra sala e a G. no dia anterior sobre o facto de a J. andar a brincar com um brinquedo da G. no recreio e ela ter se apercebido quando já estava dentro da sala)	

			<p>Pois eu não sei o que tu achas de emprestar os brinquedos, porque eu não quero obrigar a G. a emprestar um brinquedo percebes... Porque é como nós se é meu porque é que eu tenho de dar... então às vezes ela está no parque, as vezes tem a trotinete e vem outras crianças e eu pergunto “queres emprestar?” e ela “não...” e então não empresto... Eu não sei se faço bem ou não...</p> <p>(No colégio, se os brinquedos são de casa e ela não quer emprestar então traz porque muitas vezes é uma novidade que cria conflitos exatamente por um querer brincar e o outro não querer emprestar... Na minha opinião é ela que tem de decidir se quer emprestar ou não... No caso de não querer emprestar enquanto estiver com outra criança brincam as duas a outra coisa e quando estiver sozinha ou quando for embora brinca com o seu brinquedo...) Pois por isso é que ela quando quer levar alguma coisa eu digo para ela não levar porque já sei que ela não vai querer emprestar... (Ela poder ela pode levar, o que acontece é que tem de perceber que outra criança também pode querer brincar... e ela tem de ver se leva e empresta ou se leva e depois se estiverem crianças no parque a mãe ou o pai ficam com o brinquedo porque ela não quer partilhar...) Ahh... Entendo...</p>
	Brinca sozinha ou acompanhada?	Perceber se necessita de alguém para brincar.	Os dois, sim, as vezes está sozinha umas vezes chama por mim e por meu marido e brinca comigo ou connosco. Mas tende sempre a me chamar, a nos chamar, “Ah eu quero brincar com papá” ou “eu quero brincar com mamã” e às vezes eu digo “G. a mamã já brincou um pouco contigo agora tu brincas sozinha”
Em casa	Quais são as brincadeiras mais frequentes?	Perceber se tem preferência por outras brincadeiras, às quais está habituada, mas que não se encontram no contexto educativo.	<p>Ela gosta de escondidas, cocegas, mais... o apanha-me é mais... coisas para saltar e saltar de um lugar para o outro...</p> <p>Brincadeiras com materiais:</p> <p>Os legos, eu comprei uns legos, e gostou, por acaso tem ficado a brincar... A agora que falas no brincar o faz de conta é zero, nada disso, ela não liga nenhuma. Ela tem bonecas, mas é muito raro ela mexer nela, ela tem um bebé, ela tem vários, não muito, mas tem o Leo, que era su amigo no início, o su companheiro, o Leo um peluche, agora não liga nenhuma, mas pronto às vezes brinca com ele, mas é raro. Tem um bebé também às vezes dá-lhe de comer, mas é muito raro... Mas não muito. Eu acho que ela gosta mais das coisas reais, às vezes quando era para levar algo ela me dizia “mamã café” ela queria café mesmo e eu dizia “no imagina” e ela “no, no, café” ela</p>

Brincadeira Livre

queria imagina a lavar ela queria estar en la pia a lavar, ela queria o real, não quer estar a pensar...

Durante as brincadeiras realiza diálogos?	Sozinha	Perceber entra no mundo da fantasia/faz de conta	Sim ela fala, começa a falar “isto aqui está aqui” ou “ah o boneco”, mas nunca faz diálogo entre bonecos, mas com o Leo si... era sempre “O Leo isto, o Leo aquilo”, mas sendo ela e o Leo... As vezes sinto que no sei se... Ela não vê muita televisão, ou seja, ela não tem um desenho animado que segue, as vezes eu sinto que não é bom porque todo o mundo tem um desenho animado a seguir e ela não tem nenhum...
	Acompanhada	Perceber se estabelece uma conversa.	Ela não vai buscar fulano ou fulana ela é sempre eu e ela. Eu nem ela somos outras personagens.

Em casa	Que papeis interpreta nas suas brincadeiras? (Ex.: assume algum papel durante as brincadeiras: mãe, bebé, cão, etc) Ou está sempre no papel de “G.”?	Se interpreta algum papel sem ser ela nas suas brincadeiras.	Não, não, nada... Com o primo dela eu sinto que ela está a vontade, ela brinca com ele ela se joga em cima dele. Eles são totalmente diferentes, porque ele é computador... Às vezes ele está e G. se chega para ver, mas muitas vezes ela não está para ali virada e começa a brincar sozinha... Mas quando o primo finge que ele é qualquer coisa ela zero não faz nada... Ela é mais de todos brincar à bola ali, os carrinhos...
---------	--	--	---

Brincadeira Livre

<p>Brincadeira Livre</p>	<p>No exterior</p>	<p>P A R Q U E / J A R D I M</p>	<p>Brinca sozinha Ou acompanhada</p>	<p>Perceber se sente segura estando num espaço pouco familiar.</p>	<p>Às vezes, porque eu tento não intervir... Eu vou ao parque mas eu fico quieta e calada e G. diz mãe eu vou para lá e eu digo “sim vai”. Mas as vezes eu sinto insegurança nela porque ela chega ao pé de mim “mãe eu vou para lá” e eu digo “vai, vai” e é que é como ela pede uma licença... As vezes no parque eu digo “Gigi vai brincar com o menino” e às vezes vai outras vezes no, é raro... Só se eu estiver ali com eles, mas lá esta como eu nunca intervenho tento só ajudar e puxar um bocadinho “vá lá, vá lá tu”, mas fica por aí... Mas se outra criança interagir com ela, ela si ela aceita e brinca, mas ela olha para mim e eu digo “vai, vai” Agora que tu dizes isso, já aconteceram coisas com estranhos que ela reage ela diz “não” percebes? Um dia estávamos caminhando e estava um senhor a comer um gelado e G. estava a olhar para ele e o senhor vai e a dar-lhe o cone e a G. ficou muito estranha a olhar e eu disse “não, no obrigada” e o senhor ficou chateado “pelo amor de deus” e ele é um estranho... Ela um desconhecido ela fica assim... Mas pronto se estou eu ela brinca se no ela no brinca, por iniciativa própria não.</p>
			<p>Chega ao espaço e dirige-se logo para onde quer brincar?</p>	<p>Capacidade de decidir seguindo as suas preferências.</p>	
			<p>Interage com crianças que não conhece?</p>	<p>Se estabelece relação com outras crianças sem que essa</p>	<p>Mas interagir logo com outros meninos ela não... ela fica só a olhar a olhar... se eu for com ela já brinca.</p>

No exterior	Brinca com elas sem a ajuda do Adulto?	aproximação seja mediada por um adulto.
Brincadeira Livre	O U T R O L O C A L	<p>Desde que eu a avise ela fica bem, serena... A reação dela é igual a ir ao supermercado por exemplo... Sinto que ela no supermercado gosta de ajudar, gosta de intervir, faço questão disso também dela intervir... “G. o que é isto o que é aquilo...?” dá trabalho, mas é preciso... Ela gosta de ajudar-me.</p> <p>Tem alguma reação diferente do habitual num outro local? Qual?</p> <p>Se existe alguma reação diferente num outro local.</p>

Por norma ela está por sua conta, com calma... Ontem fomos à quinta das conchas e ela estava de um lado para o outro de um lado para o outro, sempre sozinha... Só vinha ao pé de nós e dizia “comer, comer...” ela só quer comer e depois ela anda outra vez. No início, confesso que era muito dependente agora está mais livre.

**T
E
A
T
R
O
/
M
U
S
E
U
/
C
I
N
E
M
A**

**Momentos que podem suscitar alguma Confusão/
agitação**

Permanece
neste
espaço
calma sem
necessitar
de um
adulto?

Se necessita
do adulto
para se
autorregular.

<p>Momentos que podem suscitar alguma Confusão/ agitação</p> <p style="text-align: center;">A N I V E R S Á R I O S</p>	<p>Como entra no espaço?</p> <p>Não estranha um espaço movimentado e diferente.</p>	<p>Ela já foi a alguns aniversários. Quando é pessoas que não conhece fica assim mais grudada a mim, mas na do L. ela ficou à vontade. Ouve uma parte que ela estava no parque e ela estava sozinha. Mas eu fiquei no aniversário sempre, eu não fui embora, eu fiquei lá... Mas ela circula pelo espaço tranquila...</p> <p>Mas olha correu muito mal a do P.... Ah não do D. Que foi no Oceanário... Chegamos lá e ela só queria colinho, colinho... Eu não sei se ela estava com falta de sono, correu mal... E a meio do percurso, eu falei com a mãe e eu disse que me ia embora, pedi desculpa e fui-me embora, não sei o que aconteceu... Não percebo, eu pensei que ia correr tudo bem, porque como a do L. correu tudo bem, pensei que aqui também ia correr tudo bem. E a do L. foi num restaurante, num local assim (comparação com o café onde se realizou a entrevista) com o parque que era fechado... E eu lhe disse “G. tu tens sono?”, ela “Si”, “Queres ir para casa” e ela “Si” e quando ela me disse isso eu fui logo. Estava a ser longo o percurso, a mãe disse “Pois eu percebo isto é grande, mas esta quase a acabar” nós chegamos a descer e mãe até disse que que esta parte, é muito escuro, e as crianças ficam mais irritadas, não sei porquê, ela disse-me...</p>
	<p>Como permanece no aniversário e usufrui da festa?</p> <p>Apesar de estar num ambiente desconhecido com pessoas que não conhece age normalmente ou necessita do adulto para se ambientar.</p>	<p>Pois não tem acontecido assim muito... No do L. e no do D., mas a da família ela lá está à vontade, ali ela está muito à vontade, mas sim na do L. correu tudo bem, ela brincou e estava bem, agora do D. não...</p>

<p>Momentos que podem suscitar alguma Confusão/ agitação</p>	<p>Interage e brinca com crianças que conhece e não conhece e brinca com elas sem adulto por perto?</p>	<p>Se estabelece relação com outras crianças sem que essa aproximação seja mediada por um adulto e num ambiente agitado</p>	<p>Nos dos aniversários havia pessoas conhecida e não conhecidas, os dos. Bom, mas com as conhecidas a reação dela por exemplo com D. é zero, ela não cumprimentou, nada, zero... Eu imaginei que não falam muito aqui na creche... Eu nem sabia quem era, confesso e até perguntei “Quem é D.?””, eu tinha um presente e eu nem sabia quem era... Por um ponto eu acho que ser de diferentes idades tem alguma vantagem, mas sinto que por outra não como eles os dos. Quando são crianças que ela não conhece, por iniciativa própria, penso que não brinca com elas, mas eu interajo e ela ai si também começa a falar e interage mais...</p>
<p>Momentos que podem suscitar alguma Confusão/ agitação</p>	<p>O U T R O S</p> <p>Quando vão para sítios movimentados/agitados ou diferentes, os quais não está habituada a frequentar, como é a sua reação?</p>	<p>Noutros sítios com o qual não está a contar com o tipo de ambiente como reage.</p>	<p>Confesso que eu evito esses sítios, eu não vou praticamente, agora assim um lugar com muita confusão não me estou a lembrar, porque eu não gosto de confusão nem mi marido.</p>
<p>E M C A S</p>	<p>Quando pessoas que não fazem parte do seu núcleo familiar</p>	<p>Perceber como é a sua reação quando, na sua casa,</p>	<p>Não, ótimo, super bem e quer ir para casa da avó e quer ir para casa da Tia... Sempre vou eu, mas já aconteceu eu “G. a mamã já vem” eu saiu e ela fica bem...Nunca aconteceu ficar em casa de avó a dormir, nunca tive...</p>

		A	visitam a casa, qual o comportamento que ela adota? Ex.: Família, amigos	estão outras pessoas.
Relações / Socialização	Qual a reação quando é abordada por alguém que desconhece, mas que é apresentada pelos pais?	Perceber se necessita de perceber através dos pais se a pessoa é de confiança ou se estranha e tem uma outra reação.	Fica assim muito envergonhada... e eu digo “é amigo de mamã, é amigo de papá” e ela pronto...mas não muda de reação... Só se conseguirmos ver vários dias essa pessoa é que ela já se familiarizou. Para ela eu acho que é como ver um desconhecido e dar-lhe um beijo...	
Linguagem / Diálogos	Que idioma falam em casa? Português ou Espanhol?	Perceber se a dificuldade que tem em se expressar pode ser do facto de ser bilingue.	No eu falo português com ela, eu, meu marido tudo Português... mas minhas irmãs tudo espanhol por isso ela está sempre com contacto com o espanhol. E ela está com elas quasi todos os dias... Mas há ai umas palavras que ela às vezes me disse em espanhol e eu tento corrigir “G. não”, “Caliente, é quente” às vezes eu também lhe digo “G. pelota é em espanhol, bola é em português”, “G. tu queres falar bem ou mal” e ela responde “Bem” “Então tu tens de falar bem”...	
	Quando a Giovana tenta expressar algo que tem alguma dificuldade vocês esperam que ela o tente expressar?	Perceber se lhe é dado tempo para colocar hipóteses do que pretende dizer até chegar lá sozinha ou se o adulto diz por ela.	Eu nunca intervenho, eu deixo que ela acabe, eu não ajudo, quando ela termina de dizer a frase eu digo “ Ahhh, não sei quê...” eu deixo ela... Eu gosto muito de ler esa cosa e diziam-me isso para eu não intervir e deixar a criança e corrigir falar aquela frase que ela pretende dizer.	
Linguagem/diálogos	Quando a Giovana aponta para algo, é lhe dada de imediato a resposta ou esperam que se tente expressar melhor sozinha?	Perceber se quando ela aponta para algo é porque realmente não sabe e necessita do auxílio do adulto para se expressar.	É igual... eu deixo ela, depois é que digo o que ela queria dizer bem...	

Autonomia	Como é que ela participa nas rotinas diárias de casa?	Perceber se participa e é autónoma nas rotinas diárias de casa ou se necessita do acompanhamento do adulto.	Eu tento confesso, às vezes não me dá jeito, mas quando é para arrumar eu sinto que ela gosta e arruma, quando as vezes eu estou a passar a vassoura ela vá lá, eu comprei uma vassoura pequena, e começa a imitar. No início ela gostava muito dos paninhos húmidos, das toalhinhas e limpava... Mas para lavar os dentes as mãos eu tenho sempre de ir e ver porque às vezes vai a casa de banho e não lava as mãos... Ainda ando muito junto dela para fazer as coisas...
Atividades: Música	Em casa têm o hábito de ouvir música? Costuma ter contacto com instrumentos musicais? Qual é a reação dela perante a música? É habitual cantar em casa, ouvem músicas? Quando ouvem música qual o volume do som? (Ex.: alto, baixo)	Se tem a mesma reação que mantém durante as aulas de música.	Si ouvimos música, tanto de rádio ou músicas para ela. Às vezes eu ponho baixinho e ela mi disse “mais alto” e eu ponho alto... Ela gosta de música e fica contente quando ponho. Nós cantamos em casa. Nós ouvimos a música em som mais ou menos médio e já aconteceu eu pôr muito alto e ela disse “Muito alto” Ela tem alguns instrumentos, mas confesso que ela não liga muito... Ela tem um piano, ela tem uma maracas, tem essa a harmónica...
Gestão de conflitos	Quando é contrariada como é a sua reação? Quando se apercebe que fez algo errado qual é a sua reação?	Perceber se junto dos seus pais consegue gerir os conflitos.	Quando é contrariada... eu acho que ela não fica revoltada, não, não sinto... às vezes ela me diz “Mãe eu quero isto” e eu digo “Não G., agora não, não sei quê”... Pera mas houve uma vez que ela queria levar a trotinete para o parque e pronto, não se podia levar para lá dentro, e ela ficou assim “grrr” e começou assim... então eu falei “G. aqui não dá... olha aqui não pode” e ela ficou... Fez algo de errado... Fica assim... Assustada... Si no outro dia partiu o copo e caiu no chão e ela fico assim, assustada, mas depois falo com ela e ela fica bem...normal...

<p>Capacidade de decisão e demonstração das suas preferências</p>	<p>Quando lhe é dado o poder de decisão consegue decidir ou necessita de ajuda? (em que situação?)</p> <p>Demonstra as suas preferências? Onde se evidenciam mais?</p>	<p>Perceber se só através dos adultos consegue expressar os seus gostos e decidir.</p>	<p>Sim ela decide logo... Faço questão disso, por exemplo “Queres esses sapatos? Os cor de rosa? Ou não sei quê?” e ela “Este” e eu deixo que ela decida...</p> <p>Às vezes na comida... às vezes ela diz logo que não quer mas aí eu digo “G. isto faz bem, não sei quê...” e ela começa a comer já bem... Há dias ela comeu arroz com ervilhas e ela assim não gostou muito e eu disse “G. não queres mais?” e ela “No, não quero mais”, mas comeu um bocadinho... Mas ela diz se prefere algo em vez do que eu digo... Mas ela vai muito por mim, porque eu falo e convenco-a...</p>
	<p>Há algo que deseja dizer que ache importante sobre o comportamento da Giovana que não tenha sido referido, para complementar as perguntas colocadas nesta entrevista?</p>		<p>Eu não sei se é bom ou mau, porque ela não lida com o imprevisto, mas isso é normal acontecer na vida. Mas pronto se eu preparo antes ela já se mentaliza.</p> <p>Assim de repente eu sinto que quando estão outras pessoas eu digo “G.” e ela me diz “Não!” é como é... é mais arisca, mas quando estão outras pessoas, gosta de contrariar... Mas eu sempre sou igual, eu ignoro quem está à minha volta e falo, brigo, pronto, percebes? Ou seja, ela com outras pessoas quer ver se muda...</p> <p>Eu na verdade tive uma sorte, se bem que eu ajudei nesse caminho, mas ela não me dá assim muitos problemas... Eu confesso que desde pequenina eu sempre lhe dizia, às vezes ela subia a mesa e eu dizia “G. não podes subir a mesa porque a mesa é um lugar... não sei quê” eu sempre depois do não eu digo sempre o porquê, não ficar por aí.</p> <p>Às vezes eu estou nessa fase em que ainda não sei bem, bem o que ela gosta, percebes? Eu sei que elas às vezes gosta da bola de brincar, mas assim alguma coisa, outra que ela gosta de brincar é os legos, mas não sei o que posso comprar porque não sei o que ela gosta... Eu tenho poucos brinquedos lá, mas eu vou trocando por outros... E tendo poucos também eu acho que ela às vezes consegue fazer outras coisas...</p> <p>Eu, não sei se sabias, mas eu interessei-me muito pela pedagogia Montessoriana, antes da G. nascer, eu li muito sobre essa pedagogia então foi por ai que eu fui... E respeitar o seu interior, o que eles querem... Foi muito bom, foi ótimo estarmos aqui Inês!</p>

Anexo IV – Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Guião da Entrevista à Educadora Cooperante			
Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
Perspetivas sobre o conceito de Intervenção Precoce	Conceito	Perceber quais os conhecimentos que educadora cooperante possui acerca do conceito de Intervenção Precoce na Infância	Relativamente ao conceito de intervenção precoce: Na sua opinião, em quê que consiste intervir precocemente? Considera que intervir precocemente tem vantagens?
	Avaliação	Perceber se a educadora cooperante realiza uma avaliação diferente e qual é o seu papel durante este processo.	O que é para si avaliar uma criança em intervenção precoce? Qual o papel do educador? Como é realizado esse processo?
Reconhecimento e implementação do processo de Intervenção Precoce	Início de Carreira	Averiguar se para a educadora cooperante este conceito é uma novidade ou se já é algo com que tem vindo a lidar e a trabalhar ao da sua carreira profissional.	Ao longo da sua carreira profissional já teve alguma/s criança/s que necessitassem de intervenção precoce?
	Atualmente		Durante o ano letivo 2018/2019 teve alguma criança no grupo que necessitasse de intervenção precoce? Se sim, como foi detetada essa necessidade?
O caminho a percorrer até à Intervenção Precoce	Identificação	Perceber em que momento é que se dá início ao processo de Intervenção Precoce.	Quando é que considera que deve encaminhar uma criança para intervenção precoce?
		Compreender quais são os indícios que levam a educadora cooperante a tomar esta decisão.	Como toma a decisão, de intervir precocemente com determinada criança?

	Profissionais que dão início ao processo de Intervenção Precoce	Perceber se é a educadora cooperante quem realiza o processo sozinha ou se existe um trabalho coletivo entre ela e outras entidades profissionais.	Após as evidências e estando claro para si que encaminhar uma criança para um processo de intervenção precoce é o melhor para a mesma. Questiono se esta informação recolhida passa para outra entidade profissional para dar início ao processo?
			Se sim, quem? Se não, porquê?
			Na existência de outro profissional envolvido no processo: Quais são as informações que transmite? E como ambas dão início ao processo?
	Comunicação aos encarregados de educação e criança.	Perceber em que momento os encarregados de educação tomam conhecimento de que o seu educando necessita de intervenção precoce.	Quando é comunicado ao encarregado de educação que o seu educando necessita desse apoio?
		Neste processo de comunicação, pretendo entender se a criança também é envolvida e se lhe é transmitido o que vai acontecer futuramente.	Também é comunicado à criança que terá um acompanhamento especializado? Se sim, porquê e quando é realizada essa comunicação? Se não, porquê?
		Perceber o que se sucede após a comunicação.	Após a comunicação e a aceitação dos encarregados de educação qual é o passo seguinte?

	Plano do Processo	Compreender se é elaborado um plano do processo para iniciar a intervenção.	Existe uma planificação do processo que irá decorrer? Se sim: - Quem o realiza? - Como é realizado? Se não, porquê?
		Perceber se é explicado aos encarregados de educação o processo ou se é apenas comunicado que se irá dar início ao processo de intervenção precoce.	Quando os pais são convocados para uma reunião já está estipulado um plano de intervenção?
	Processo de Intervenção	Perceber quais são os momentos que se antecedem e que dão ao processo de intervenção precoce.	Quando inicia o processo de intervenção?
		Compreender qual a entidade profissional que inicia e como esta realiza o início do processo.	Quem inicia o processo? Educadora ou outra entidade profissional? Como é iniciado?
		Perceber quais são os maiores cuidados a ter durante o processo.	Qual a maior preocupação ao longo do processo?
Papel do educador			Qual é o papel educador durante todo o processo e a sua importância?
Estratégias		Perceber quem é a entidade profissional que estabelece as regras.	Quem é que decide e define as estratégias?
		Perceber como se chega à definição das estratégias mais adequadas.	Como são definidas?
		Perceber se os encarregados de educação tomam conhecimento das estratégias que são estabelecidas ao longo do processo de intervenção precoce.	Estas estratégias são comunicadas aos pais ao longo da sua aplicação e evolução?
	Ambiente Educativo	Compreender quais são as condições essenciais para que todo	Como é que um educador pode criar um ambiente educativo que

		o processo se envolva num ambiente positivo.	se revele positivo ao longo do processo de intervenção?
	Currículo	Perceber se é necessário alterar o currículo devido a esta intervenção.	É necessário fazer algumas modificações e adaptações curriculares? Se sim, identifique.
	Rotina diária	Compreender se será necessário fazer alterações na rotina diária da criança.	A rotina diária desta/s criança/s continua a ser organizada da mesma forma? Haverá alterações? Se sim, quais.
	Grupo	Perceber se o grupo faz parte deste processo.	Como reage o grupo de crianças face às crianças que necessitam de este apoio? Apercebem-se? Têm iniciativa para ajudar? São envolvidos na intervenção através das estratégias definidas?
			Há algo que queira acrescentar para complementar as perguntas colocadas nesta entrevista?

Anexo V – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

Guião da Entrevista à Educadora Cooperante				
Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões	Respostas
Perspetivas sobre o conceito de Intervenção Precoce	Conceito	Perceber quais os conhecimentos que educadora cooperante possui acerca do conceito de Intervenção Precoce na Infância	<p>Relativamente ao conceito de intervenção precoce: Na sua opinião, em quê que consiste intervir precocemente?</p> <p>Considera que intervir precocemente tem vantagens?</p>	<p>O conceito de intervenção precoce, ahh... O que é que consiste intervir precocemente... Na minha opinião em ah... perceber que de facto estamos numa fase ah muito importante do desenvolvimento da criança e intervir precocemente consiste em ah detetarmos algumas, algum, algumas dificuldades que a criança possa ter ou obstáculos ao nível do seu desenvolvimento, que impeçam o seu desenvolvimento. Portanto ah, que possamos mobilizar entidades competentes e sinalizar a criança para que ela possa, ah me, que possa minimizar os impactos destas dificuldades numa fase de desenvolvimento tão importante. Portanto intervir precocemente consiste nisso de mobilizar os recursos humanos, ah, para que a criança possa ter a resposta adequada, um programa adequado às suas dificuldades.</p> <p>Se tem vantagens, tem ah... tem grande vantagens se tivermos em conta que é urgente intervir o mais rápido possível tendo em conta que estamos numa fase de desenvolvimento em que ocorrem etapas do desenvolvimento da criança e que, portanto, quanto mais cedo intervirmos mais rapidamente conseguimos que a criança aproveite todas estas oportunidades de desenvolvimento. Portanto não perca, ah, períodos, ah, períodos sensíveis para o seu desenvolvimento em que todas as aprendizagens que vai fazer são mais naturais e mais fáceis. Portanto, uma vez passando estes períodos pode ser mais difícil à criança adquirir um determinado tipo de competências e desenvolver-se deixando passar estes períodos sensíveis para a aquisição de algumas competências. Também tem vantagens sobretudo ao nível do apoio da família que pode lidar com</p>

				<p>situações de crise e que pode ter ajuda nesse sentido e também do ponto de vista social, integração e no ajuste desta criança no grupo onde está. Portanto do ponto de vista social pode ter, esta intervenção precoce pode ter, pode ajudar muito nesta, neste lado social da integração da criança, ah mm, no grupo.</p>
	Avaliação	Perceber se a educadora cooperante realiza uma avaliação diferente e qual é o seu papel durante este processo.	O que é para si avaliar uma criança em intervenção precoce?	<p>Avaliar a intervenção precoce é isto, é ah... avaliar ah... existem sinais que a criança nos pode dar, ah mm, e tem de ter em conta o seu desenvolvimento, não é? Humm, percebermos se está de facto ou não a haver obstáculos no seu desenvolvimento, se de facto não está a ocorrer, ah... dentro daquilo que é esperado e neste caso pedir ajuda, portanto, sinalizar a criança. Portanto, sendo que este é aqui um bocado o papel do educador, percebermos que existem dificuldades, ah, e perceber até que ponto, ah ah, que é necessário sinalizar essa criança.</p>
Qual o papel do educador?			<p>Portanto, partilhar essas dificuldades com membros da equipa, acho que é o papel do educador, ah, com o psicólogo, com ah outros membros da equipa, com ah as educadoras e no fundo ah sinalizar ah a criança. Portanto fazer chegar, isto talvez já tem haver aqui com o processo, ah mm, fazer chegar ao serviço nacional de intervenção precoce, fazer chegar estas dificuldades, ah mm, e com a família também, sem querer alarmar, mas partilhar que do ponto de vista do educador há necessidades que são detetadas. Estas necessidades também podem ser partilhadas com a equipa, ah mm, podem e devem ser partilhadas com o psicólogo da instituição, se existir, com a família... ah... Todos juntos eventualmente se reúnem sobre isto e fazer chegar ao serviço nacional de intervenção precoce esta, estas dificuldades para que de facto eles possam dar início a este processo. Creio que é assim que normalmente deve decorrer...</p>	
Como é realizado esse processo?				<p>Portanto, deteta as dificuldades, partilha a informação com a equipa educativa, psicóloga da instituição ou outro membro e posteriormente sinaliza a criança.</p>
Reconhecimento e	Início de Carreira	Averiguar se para a educadora cooperante este	Ao longo da sua carreira	<p>Já tive crianças a necessitar de intervenção precoce, ah, a primeira foi no meu primeiro ano de serviço, ah mm, e depois</p>

implementação do processo de Intervenção Precoce		conceito é uma novidade ou se já é algo com que tem vindo a lidar e a trabalhar ao da sua carreira profissional.	profissional já teve alguma/s criança/s que necessitassem de intervenção precoce?	para além dessa, salvo o erro, julgo que tive mais duas. Portanto a primeira foi por esse caminho, portanto fui eu que percebi que havia ali uma série de dificuldades que me chamavam muito a atenção. Iniciei esse processo junto da psicóloga e junto da família para depois se chegar à intervenção precoce, portanto à equipa de intervenção precoce. Portanto já tive duas, três crianças a ter este, até este momento,
	Atualmente		<p>Durante o ano letivo 2018/2019 teve alguma criança no grupo que necessitasse de intervenção precoce?</p> <p>Se sim, como foi detetada essa necessidade?</p>	<p>Durante o ano 2018/2019 tive uma criança no grupo, ah mm, que estava, ah mm, a ser seguida pelo serviço de intervenção precoce e por uma equipa também de, ah mm, terapeuta da fala e psicoterapia mais a nível particular, portanto tinha as duas componentes e, para além disso, portanto que já vinha sinalizado e, para além disso, ah, tínhamos aqui esta questão de uma criança, que a mim especialmente e que portanto à educadora do ano passado também levanta algumas questões do ponto de vista da socialização e da relação com os outros e das interações e das emoções, ah mm, e portanto é uma necessidade que chama muito à atenção deu-se aqui um bocadinho o benefício da dúvida, ah mm, porque a criança tem feito aqui algumas evoluções sobretudo ao nível da relação, ah mm, com adultos e com outras crianças também e devido ao facto de ser uma criança um bocadinho protegida no seu meio familiar e não tem contato com outras crianças. Portanto tem se dado aqui um bocadinho o benefício da dúvida em relação a essas, ah mm, a essas especificidades do contexto da criança... de qualquer forma neste momento começo a questionar-me e, entretanto já partilhei com a psicóloga se, não deveríamos olhar, neste exatamente neste tempo que a psicóloga olha para a criança para começar a observá-la também, ah mm, para termos outro olhar e para percebermos de facto, ah mm, as evoluções que temos tido. Portanto se está no bom caminho ou se de facto não deveríamos dar aqui um seguimento a um processo de sinalização desta criança, uma vez que a parte social e interação com os outros ainda chama muito a atenção. Portanto, por défice é uma criança que ainda não aborda os outros, ainda não interage, não inicia</p>

				<p>interações com os outros, ah mm, de uma forma fluida, portanto isso é muito pontualmente e quando está num contexto mais individual e não no contexto de grupo. Portanto, tem sido aqui uma necessidade, é uma necessidade detetadas pelas educadoras, portanto pela do ano passado pela deste ano, já partilhamos com a psicóloga e vamos ver como é que esta segunda criança como é que decorrerá até ao fim do ano. E ainda ponderamos fazer aqui uma reunião com com com a mãe antes do fim do ano letivo porque neste momento já chama muito à atenção e... E acho que não se deve ao facto de ser uma criança superprotegida e de só frequentar a escola em part-time. Portanto foi aqui uma necessidade que tem vindo a ser detetada pela equipa.</p> <p>Além desta existem ainda outras duas que apresentam também algumas dificuldades... Uma delas está a ser acompanhada pela terapeuta da fala da instituição e também observada pela psicóloga e já tem tido uma grande evolução a nível da gaguez e relação com o grupo. A outra criança, é um caso recente, até foi através de ti que comecei realmente a perceber que havia ali muitas dificuldades a nível de comunicação. Está a ser observada pela psicóloga e já foi feita uma reunião com os pais em que foram partilhadas algumas situações que acontecem no seu meio familiar, nomeadamente o facto de ser uma criança muito protegida, nunca ser repreendida, acabam por repreender sempre o irmão mais velho e a justificação que dão é que, apesar deles terem bem a noção disso, foi que, ah mm, ela é a única menina da família de forma que lidam assim com ela. Alertei que era extremamente necessário para ela que o modo como lidam com ela modificasse no sentido em que já não é só o facto de ser uma criança bilingue que a dificulta na comunicação, mas sim tudo resto que referiram, desde que falam por ela e fazem tudo o que ela pede e quer. Portanto, ela espera que também lhe seja facilitado na escola.</p>
O caminho a percorrer até à	Identificação	Perceber em que momento é que se dá início ao	Quando é que considera que deve encaminhar uma	Ah mm... Considero que se deve encaminhar uma criança para serviços de intervenção precoce quando de facto há aqui uma

Intervenção Precoce		processo de Intervenção Precoce.	criança para intervenção precoce?	série de etapas de desenvolvimento e de aquisições que a criança já deveria estar a fazer, portanto dou aqui o benefício da duvida e tento perceber o contexto da criança mas quando começo a perceber que de facto, portanto, do ponto de vista da dificuldade, da necessidade que for, seja da socialização seja uma aquisição mais cognitiva que a criança já devia estar a fazer essa... já devia estar com aquela competência adquirida e, portanto já há aqui uma certa décalage, uma certa demora em relação aquilo que é o ritmo esperado, ah, para esta criança, ah, sobretudo para aquela etapa de desenvolvimento considero que é a altura de encaminhar a criança para o serviço da intervenção precoce e deixar que os profissionais façam um diagnóstico conveniente. Portanto quando há uma determinada dificuldade ou obstáculo de desenvolvimento que começa a chamar muito a atenção, começa a já ser esperado naquela altura, começa a demorar, começa a tardar, ah mm, ah mm, quer dizer uma certa demora se for uma dificuldade que chame muito à atenção do ponto de vista da relação, ah mm, sobretudo se for muito, se já for esperado, ah, para aquela altura em que a criança, ah, adquira aquela, ah, tenha aquela competência ou que avance naquele, naquela área de desenvolvimento e que isso não esteja a acontecer de facto é a altura que sim que detetamos e partilharmos com as equipas de intervenção.
		Compreender quais são os indícios que levam a educadora cooperante a tomar esta decisão.	Como toma a decisão, de intervir precocemente com determinada criança?	Ah mm, a tomada de decisão de intervir precocemente com uma criança é muito, ehh, tem sido muito amadurecida e muito sentida primeiro individualmente, portanto, começar a sentir que já não tenho resposta para aquilo que está a acontecer, portanto, está me a escapar as estratégias naturais portanto do dia a dia que funcionaria com as crianças e portanto automaticamente partilho essa dificuldade com a Psicóloga da instituição, ah, portanto que tem outro olhar sobre a criança e eventualmente partilhar essa dificuldade com a família. Portanto normalmente é uma dificuldade que eu sinto e que me impele automaticamente com a Psicóloga e naturalmente com a família, não querendo alarmar, mas partilhando as dificuldades que são

				sentidas e as principais preocupações. Normalmente é este o percurso.
			Após as evidências e estando claro para si que encaminhar uma criança para um processo de intervenção precoce é o melhor para a mesma. Questiono se esta informação recolhida passa para outra entidade profissional para dar início ao processo? Se sim, quem? Se não, porquê?	Ah... Normalmente a informação que recolho passa, portanto, passa para os profissionais de que trabalham na equipa para, a terapeuta da fala, portanto é em equipa multidisciplinar que vamos, ah, partilhando informações sobre a criança e a terapeuta da fala, ah, a psicóloga da instituição, ah, e eventualmente toda a informação que tenho em todos os registos e recolhas, que tenho relativas à criança passarão naturalmente para a equipa, para ah, portanto para as equipas de intervenção precoce com quem partilho estas primeiras recolhas e estas primeiras dificuldades e as avaliações que tenho tido da criança. Portanto, passo assim...
	Profissionais que dão início ao processo de Intervenção Precoce	Perceber se é a educadora cooperante quem realiza o processo sozinha ou se existe um trabalho coletivo entre ela e outras entidades profissionais.	Na existência de outro profissional envolvido no processo: Quais são as informações que transmite? E como ambas dão início ao processo?	Ah, portanto as informações que transmito são essas, o contexto, ah, contextualizo a forma como a criança interage com o adulto e com, ah, e com os pares, ah, portanto escrevo, ah, descrevo um pouco a forma como a criança interage, quais são as suas brincadeiras preferidas, ah, e descrevo um bocadinho, ah mm, aquele que tem sido o seu percurso dentro da, dentro da instituição e dos grupos, os grupos por onde tem passado, um bocadinho deste historial que vive dentro da escola até que chegar ao, ao ehh, ano em que estamos, ah mm, e ao contexto em que estamos com adultos e com outras crianças de referência, ah mm, e portanto, ah, é mais esse tipo de informações que dou e transmito e descrever no fundo quais são as áreas fortes em que há mais, ehh, facilidades e quais são as áreas que levantam mais dificuldades e que de facto para mim constituem dificuldade na criança e poderão e constituem dificuldades obstáculos ao desenvolvimento dela e, portanto, pontos fortes e pontos fracos, dificuldades e pontos a trabalhar no contacto direto com esta criança e, portanto, no fundo o que me tem acontecido é isto, portanto, dá-se início a este processo

				portanto desta forma... A única vez que aconteceu, ah, portanto foi em conjunto com, com a família a partir de um relatório, desse relatório onde eu escrevo a evolução da criança e as relações que tem tido, ah, depois de uma conversa com a família, ah, em que se dá, em que a criança é sinalizada e que a equipa, portanto, que esta chamada a vir ao terreno, pelo menos à uma série de anos foi assim que aconteceu após uma reunião com a família.
	Comunicação aos encarregados de educação e criança.	Perceber em que momento os encarregados de educação tomam conhecimento de que o seu educando necessita de intervenção precoce.	Quando é comunicado ao encarregado de educação que o seu educando necessita desse apoio?	Pronto cá está, comunicamos ao encarregado de educação normalmente, portanto, neste processo duas crianças das crianças que me chegaram já vinham sinalizadas, uma delas foi a única que eu sinalizei e antes de entrar a equipa de intervenção no terreno, mm, logo quando se falou com, mm, com a psicóloga, ah, sobre as dificuldades que eu estava a sentir, uma vez que era um bebé de um ano, ainda era muito pequenino, nas reuniões individuais que ia fazendo com a família portanto sem alarmar a família, mas pondo naturalmente e faseadamente desde o inicio, na mesa, algumas dificuldades que estava a sentir, ah, com, com aquela criança pronto... ah... e portanto, ah, foi depois com esta parceria com a psicóloga que, que se falou à família que pela escola, seria, seria, portanto até na altura julgo que reencaminhamos aquele bebé para o centro de saúde infantil, portanto para a unidade de atendimento à primeira infância UPI, era muito esse caminho que fazíamos quando sentíamos que havia dificuldades e assim é que era precisamente e depois da UPI muitas vezes é que, mm, muitas vezes o processo se dava com a intervenção precoce, nunca fomos nos por nós na escola a fazer esta ponte diretamente com o serviço de intervenção precoce, mas sim encaminhávamos sempre as crianças para a UPI e com o Dtr. P. C. íamos nós também educadora muitas vezes em, até porque depois as nossas crianças que lá chegavam arranjava-se forma de serem sinalizadas de terem o apoio que lá era considerado devido ou que o Dtr. P. C. ou com outro psicoterapeuta que se achasse necessário em sessões e as educadoras também iam, portanto, a reuniões

				<p>multidisciplinares com a equipa de lá, portanto a reuniões de lá periódicas em que faziam exposição de casos portanto com as equipas e portanto era muito essa ponte, ah, era muito por ai que acontecia e depois a UPI fazia a ponte então com a família lá, mas era para lá que nós encaminhávamos, ah, mas pronto ainda que se disse-se formalmente à criança que era preciso a intervenção precoce quer dizer da parte da escola com a psicóloga era feito esse comunicado logo que se sinta esta dificuldade, portanto é sempre feita uma abordagem muito faseada com as famílias junto com a psicóloga da Instituição.</p>
		<p>Neste processo de comunicação, pretendo entender se a criança também é envolvida e se lhe é transmitido o que vai acontecer futuramente.</p>	<p>Também é comunicado à criança que terá um acompanhamento especializado?</p> <p>Se sim, porquê e quando é realizada essa comunicação?</p> <p>Se não, porquê?</p>	<p>Pronto neste caso à criança, como era um bebé, portanto esta questão de ser aqui comunicada à criança que terá um acompanhamento especializado nunca me aconteceu, nunca me aconteceu por isso, por ser um bebé e por ser tão pequenino e nos outros dois casos de serem crianças que já vinham sinalizadas, portanto não se põe aqui esta questão de ser comunicado à criança, ah, mas também nunca se salientou esta questão na instituição...</p>
		<p>Perceber o que se sucede após a comunicação.</p>	<p>Após a comunicação e a aceitação dos encarregados de educação qual é o passo seguinte?</p>	<p>Portanto, no caso, ah, de, ah, após a comunicação e a aceitação, ah, dos encarregados de educação, ah, eu penso que de facto o passo será esse não é? Portanto sinalizar a criança e fazer a ponte com o serviço de intervenção precoce que depois entrará no terreno para fazer uma, um diagnóstico da situação e definir um programa ah, ah, a estabelecer para aquela criança.</p>
	<p>Plano do Processo</p>	<p>Compreender se é elaborado um plano do processo para iniciar a intervenção.</p>	<p>Existe uma planificação do processo que irá decorrer?</p> <p>Se sim: - Quem o realiza?</p> <p>- Como é realizado?</p> <p>Se não, porquê?</p>	<p>Portanto uma planificação, relativamente à planificação do processo, sim existe uma planificação do processo que irá decorrer, ah... Da experiência que eu tenho, sobretudo esta mais recente, ah, deste ano, ah, da criança que já vinha sinalizada, ah, eu tive uma, ah, uma planificação feita, ah pela, pela, portanto pelo, pelo serviço que a criança tinha particular de intervenção precoce e, portanto, havia uma planificação, havia uma abordagem definida, ah mm, que era feita, ah, portanto pelas</p>

				<p>terapeutas que estavam com a criança, ah mm, portanto realizado por elas, ah mm, no âmbito de um programa que, portanto, eu julgo que seria um modelo de intervenção ABA, não tenho a certeza mas eu julgo que seria essa a metodologia utilizada portanto era dentro dessa metodologia que todo o trabalho estava, que todo o plano estava traçado, portanto havia duas pessoas, uma terapeuta da fala que estava com a criança em gabinete, ah, e que realizava uma série de exercícios e, ah, de jogos, ah mm, que depois iam dando o feedback muito no sentido de contar as palavras que a criança já conseguia dizer, mas numa linha de jogo, ah, portanto de estímulo e resposta, pronto. E muito numa linha de ali incentivar mais uma resposta e de reforçar, portanto com recompensas para haver respostas, ah... mas sim era um plano realizado pela equipa particular e periodicamente era, ah mm, visto e revisto esse plano com a família ah... Depois aconteceu o oposto esta questão da planificação, com esta mesma criança que tinha este serviço particular, também tinha, portanto também era acompanhada pelo SNIPI, portanto, estava aqui num processo de vigilância. Portanto o SNIPI acabava por também estar no terreno, mas aí com uma intervenção diferente, portanto, o SNIPI quando vinha, portanto, estava aqui numa fase diagnóstica, vinha para estar com a criança dentro do contexto de sala, ah, e, portanto, muito, trabalhando muito, ainda estávamos nesta fase de fazer uma avaliação diagnóstica e definir um plano de intervenção. Portanto, estávamos ainda a estabelecer relação com a criança e perceber no contexto da sala e comigo, ah mm, portanto o diagnóstico, a situação em que estávamos e o que fazia mais sentido para aquela criança para depois reunir com os pais e de facto, desenhar com os pais e explicar aos pais esse plano que iria ser seguido e para onde íamos caminhar, portanto isto era o que estava a acontecer com o serviço de intervenção precoce.</p>
--	--	--	--	---

		Perceber se é explicado aos encarregados de educação o processo ou se é apenas comunicado que se irá dar início ao processo de intervenção precoce.	Quando os pais são convocados para uma reunião já está estipulado um plano de intervenção?	Portanto aquilo que me pareceu, quando os pais são convocados para uma reunião, no caso desta equipa particular que estava no terreno a seguir a criança, ah, quando os pais são convocados para uma reunião já estava estipulado um plano de intervenção, neste caso. Com o SNIPI, portanto aquilo que se seguiria, porque ele acabou por sair da escola, mas aquilo que se seguiria seria isso, portanto uma reunião com os pais para dar conta desta avaliação diagnóstica e traçarmos um plano de intervenção em que, portanto, ia ser explicado aos pais por onde iríamos caminhar e quais seriam as áreas em intervir, portanto as áreas de maior intervenção e de maior trabalho com aquela criança, portanto seria esse o paço seguinte.
	Processo de Intervenção	Perceber quais são os momentos que se antecedem e que dão ao processo de intervenção precoce.	Quando inicia o processo de intervenção?	Ah mm... Quando se inicia o processo de intervenção precoce, ah mm... Pois, eu presumo de facto que se inicia, ah... Não sei se se pode dizer, agora, que se inicia com a avaliação diagnóstica por mim e pelas equipas de intervenção precoce o SNIPI ou com equipas particulares... Ou se de facto, ah, terá inicio depois dessa avaliação diagnóstica, exato, portanto depois dessa avaliação diagnóstica tem que existir quer no particular quer com serviço de intervenção precoce do público, o SNIPI, ah... inicia-se de facto passado essa avaliação diagnóstica e apresentado esse plano de intervenção aos pais para depois ser levado à prática.
		Compreender qual a entidade profissional que inicia e como esta realiza o início do processo.	Quem inicia o processo? Educadora ou outra entidade profissional? Como é iniciado?	Ah... Quem inicia esse processo, ah... Eu julgo que, ah mm... qualquer educador, qualquer profissional na área da saúde, ah, num hospital, ah, poderá, ah, dar inicio a este processo desde que sinalize a criança e julgo que, ah, o inicio será mesmo esse, portanto, o de dar conta às entidades competentes das dificuldades que são sentidas e ou com o serviço nacional de intervenção precoce ou com equipas particulares e no sentido de partilhar as dificuldades e de pedir uma avaliação diagnóstica da criança. Portanto quer o educador quer outro profissional poderá iniciar este processo...

		Perceber quais são os maiores cuidados a ter durante o processo.	Qual a maior preocupação ao longo do processo?	Ah... A maior preocupação ao longo do processo, ah, eu presumo que será, ah, ir... ir tendo pontos de encontro entre todos os intervenientes pelo menos da minha experiência foi isso que me aconteceu, ah, percebermos se de facto se... aquilo que foi desenhado como um plano, ah mm, na prática consegue mesmo ser posto em prática pelo educador ou no fundo se todos os intervenientes falam uma linguagem comum, portanto se o educador, se existe uma equipa de intervenção a trabalhar que tenha de estar em sintonia com o educador e com a família, para que todo o trabalho possa ser, ah mm, coeso e para que todos possam estar em sintonia em torno da abordagem, que não foi o que aconteceu este ano com a criança que eu tive... A equipa de intervenção particular tinha um modelo, um plano traçado, ali com o modelo ABA presumo... completamente diferente da abordagem, portanto esse modelo não foi assumido de forma clara e, portanto, a intervenção que o serviço nacional de intervenção precoce estava a ter comigo e com a criança dentro da sala, era completamente díspar e diferente da intervenção que esta equipa particular, que retirava a criança da sala e, portanto, que estava com a criança em gabinete e, muitas vezes, ah, a trabalhar isoladamente, ah mm, questões que nada tinham a ver com as dificuldades que eu sentia como educadora na sala, ah, portanto com a criança no dia a dia, havia ali um desajuste muito grande entre as minhas dificuldades, com a criança dentro do grupo e aquilo que a equipa de intervenção estava a querer trabalhar isoladamente em gabinete.
Papel do educador			Qual é o papel educador durante todo o processo e a sua importância?	Ah mm... Julgo que é um papel fundamental, que é um papel, no fundo, não só de quem pode dar o alerta de quem pode dar o início e durante o processo, no fundo de mediador, de fazer a ponte entre, ah, as experiências que vai tendo com a criança, ah, e depois que vá partilhando de facto em articulação, de facto este trabalho articulado quer com a família quer com a equipa, ah, com os dados que pode ir recolhendo e ir partilhando com a equipa de intervenção precoce no sentido de haver esse ajuste,

				<p>ah, que esse ajuste de facto se dê na prática para que a criança possa ter, possa de facto haver um benefício desta atuação, ah, em sintonia, ah, da família e da equipa de intervenção. Portanto no fundo que esse plano que se desenha de facto possa ser, ah, realmente levado à prática se o educador tiver este papel de ir partilhando dados quer com a família quer com as equipas de intervenção, as coisas que não está a perceber, as dúvidas que tem... ah... No terreno qual é a dificuldade que está a sentir, como é que poderá fazer... Portanto este papel de articulação é... e de recolha de dados e de partilha é fundamental.</p>
Estratégias		Perceber quem é a entidade profissional que estabelece as regras.	Quem é que decide e define as estratégias?	<p>Ah mm, pois quem é que decide e define as estratégias... ah... dada a experiência que eu tenho, ah mm... Eu acho que tem muito haver também com aquilo que, com a linha que a família também se identifica... Neste dois casos que eu tive, pareceu-me que a família que estava com esta equipa particular de intervenção, ah mm, estava muito segura com o modelo ABA, com o facto de a criança estar a ter resultados e tudo muito medido e contabilizado, ah, e portanto, neste caso, era esta equipa aqui claramente estava a definir as regras e as estratégias. Com esta equipa de intervenção do SNIPI, aquilo que eu estava a sentir era de facto é que íamos aferir com a família, ah... o caminho por onde íamos seguir, mas aquilo que me pareceu foi que de facto eram duas abordagens diferentes e que, e que me parece que tem muito a ver com o tipo de intervenção, ah, que os pais pretendem, ou com a equipa que está no terreno... parece-me que a equipa e as pessoas que estiverem nas equipas de intervenção é que podem ditar um bocadinho aqui o curso da, das estratégias e das regras, porque depende muito da forma como cada profissional, ehh, trabalha... eu acho que tem muito haver com a questão da metodologia e se trabalha de uma forma, através de um modelo mais comportamentalista, mais estímulo resposta ou de uma forma mais relacional com a criança integrada, partindo daquilo que são as interações da criança com os adultos, com quem está e alguém que venha da equipa de intervenção e que se integre nesse, no meio que já é da criança</p>

				e , portanto que não retire a criança. Portanto eu acho que as estratégias são muito definidas pelo tipo de equipa de intervenção que vem e que metodologia utiliza.
		Perceber como se chega à definição das estratégias mais adequadas.	Como são definidas?	É isto, eu acho que são definidas e estabelecidas, dependem muito da abordagem que aquele profissional tem, portanto de acordo com o seu referencial teórica e com a sua forma de trabalhar perante determinada, ah mm, dificuldade de desenvolvimento.
		Perceber se os encarregados de educação tomam conhecimento das estratégias que são estabelecidas ao longo do processo de intervenção precoce.	Estas estratégias são comunicadas aos pais ao longo da sua aplicação e evolução?	Estas estratégias são comunicadas aos pais da aplicação e evolução, portanto, no decorrer do processo vão havendo, ah, pontos de encontro e reuniões para ir fazendo o balanço de como é que essas estratégias estão a ser levadas à prática ou não... mas sim são comunicadas às famílias em momentos de encontro e reunião com toda a equipa, com a educadora, com as pessoas da equipa de intervenção e com as famílias da criança.
	Ambiente Educativo	Compreender quais são as condições essenciais para que todo o processo se envolva num ambiente positivo.	Como é que um educador pode criar um ambiente educativo que se revele positivo ao longo do processo de intervenção?	Ah... criar um ambiente educativo, ah... que se revele positivo ao longo do processo de intervenção, ah, passa muito por esta disponibilidade para, sensibilidade para, ah, indo recolhendo dados que observe para ir indo registando esses dados, muitas vezes em cadernos como nós tínhamos de, de recolha de dados e partilha entre todos, ah, ir, ir pondo quer há família quer à equipa de intervenção as suas dificuldades, portanto fazer isto funcionar na prática que é esta disponibilidade para ir ao encontro dos profissionais e partilhar as dificuldades que estamos a sentir com a criança e também registar aquelas que são as nossas observações e os nossos dados para fazer chegar quer à família quer à equipa de intervenção e no fundo ter esta abertura, esta disponibilidade para reunir, esta abertura para refletir e para partilhar aquilo que, e este abrir portas no fundo para que de facto venha alguém aquilo que é enriquecer o trabalho em torno daquela criança no fundo esta disponibilidade para receber e para acolher e para, sem este receio de ser invadido ou de ser avaliado, se está a fazer bem... é mais no fundo esta capacidade de refletir em conjunto, esta disponibilidade refletir em conjunto para poder, ah, avançar no

				fundo e recebendo a maior ajuda possível que é o máximo de profissionais que possam estar connosco em torno da criança que precisa de ajuda.
	Currículo	Perceber se é necessário alterar o currículo devido a esta intervenção.	É necessário fazer algumas modificações e adaptações curriculares? Se sim, identifique.	<p>Ah mm... sim eu acho que, ehh, sobretudo, ehh, criar aqui alguma... alguma facilidade em termos curriculares, ahmm, para já para que o educador possa ter tempo e disponibilidade para receber estas pessoas e para ter estes momentos de recolha de dados e para ter estes registos para além de tudo aquilo que já tem, normalmente perceber que há toda uma necessidade de, de fazer ajustes de rotinas, ah, em termos de, sobretudo dos tempos que o educador dispõe para fazer essa recolha de dados e também em termos curriculares mais específicos estava-me aqui tentar lembrar, mm... perceber de facto há, mm... Há momentos em que é preciso que entre a equipa de intervenção e que a equipa de intervenção esteja connosco no terreno ahh... mas assim em termos curriculares muito específicos alterações e modificações ahh... Eu acho que desde de que haja disponibilidade para o educador é mais do ponto de vista não letivo, o educador poder dispor de mais tempo e de mais flexibilidade para reunir com estas equipas e com as famílias, porque depois em termos de intervenção, ahh, como já sinto que é tão ajustável aquilo que faça dentro da sala, portanto, que não é estanque, ah mm, adapto sempre aquilo que estou a fazer às equipas que vêm e que precisam de observar e de estar connosco no terreno, portanto, sinto que o educador tenha de ter essa flexibilidade para criar contextos em que seja mais fácil a equipa, ah, intervir e portanto ter ali alguma flexibilidade nesse sentido de que dinâmicas de que ambientes que eu vou criar e organizar hoje para que esta intervenção se possa dar com equipas dentro da sala, eu acho que é essa questão... E portanto não é o meu trabalho, o trabalho do educador, é perceber de que forma é que eu posso organizar o ambiente educativo de uma forma estimulante e com desafios e com o ambiente preparado do ponto de vista dos recursos e dos materiais para que as crianças possam ter, ah mm, liberdade de atuação e de interação,</p>

				para que as equipas possam, ah mm, ver o máximo de interação possível das crianças e que possam intervir na sala, mas como o nosso ambiente de sala é tão flexível não sinto que haja uma modificação muito específica a fazer...
	Rotina diária	Compreender se será necessário fazer alterações na rotina diária da criança.	A rotina diária desta/s criança/s continua a ser organizada da mesma forma? Haverá alterações? Se sim, quais.	Sim, quer dizer, no caso desta criança que eu tinha, portanto o momento de início de dia ela estava com estas pessoas que vinham, ah, em gabinete portanto fazer a intervenção, ehh, o resto da rotina continuava a ser organizada da mesma forma, mas nos momentos em que esta criança tinha de sair para ir com estas pessoas para o gabinete, mas compreendo que muitas vezes deve haver alterações na rotina destas crianças tendo em conta se a intervenção é realizada ou não na instituição, se têm apoios e muitas horas de terapia fora da instituição, ah, que abrigam ao ajuste em termos de horários, flexibilidade do tempo que chega à escola, muitas vezes, acontece, quando a intervenção não é realizada dentro da escola para que... para que possa ter na mesma os seus momentos de rotina adaptados ao horário que necessita de fazer tendo em conta os momentos de terapia que precisa ter, ah mm, neste caso, desta criança que estava no grupo, ah, a rotina era organizada da mesma forma e as alterações que existiam, ah, era por exemplo almoçar mais tarde se fosse necessário chegar mais tarde por ter, ah mm, terapias, ah, ou descansar mais cedo, portanto fazemos tudo na rotina para antecipar os momentos de descanso para providenciar que aquela criança possa ir descansar sempre que seja necessário sair mais cedo, por terapias ou chegar mais tarde, portanto haver ali um ajuste de prolongar o momento de sesta, sobretudo, providenciar momentos de descanso e de repouso para garantir que esta criança portanto que tenha uma rotina adaptada ao máximo possível, por exemplo nas idas à casa de banho também, estou me a lembrar que nas idas à casa de banho, ah, era necessário haver ali um apoio muito específico, esta criança ainda não tinha tirado a fralda e, portanto, era necessário idas mais regulares à casa de banho com o incentivo do adulto nesse sentido, foi necessário ajudar a criança a abandonar essa postura

				de por e tirar a fralda no muda fraldas e começar a incentivar a criança a ser ela a tirar a fralda sozinha e, portanto, tudo isso implicou um apoio muito individualizado da parte do adulto nestas idas individuais à casa de banho, uma vez que a criança sozinha ou o adulto fazia por ela ou sem incentivo a criança não tinha de facto um papel ativo neste momento, portanto havia aqui alterações que é necessário de facto fazer na rotina destas crianças.
	Grupo	Perceber se o grupo faz parte deste processo.	<p>Como reage o grupo de crianças face às crianças que necessitam de este apoio? Apercebem-se? Têm iniciativa para ajudar? São envolvidos na intervenção através das estratégias definidas?</p>	<p>Ahmm... Como reage o grupo de crianças... inicialmente com alguma estranheza até perceberem o quê que se passa com aquela criança, às vezes algum receio, neste caso acontecia, porque era uma criança que por vezes gritava e fazia alguns sons mais estranhos e como não falava, portanto, reagem com alguma estranheza até se aperceberem, apercebem-se naturalmente e reagem com estranheza e alguns com receio e a partir do momento em que lhes é naturalmente explicado que aquela criança tem algumas diferenças e tem algumas especificidades e quais é que elas são e como é que a podemos ajudar, a partir desse momento de facto a disponibilidade para ajudar e para estar presente é muito, faz se sentir naturalmente em algumas crianças e, portanto acabam por se contagiar uns aos outros nesse sentido e sempre disponíveis para ajudar, ah, e são envolvidos, ah, na intervenção através de algumas estratégias, há, mm, com esta criança especificamente que eu tinha na sala, ahmm, não aconteceu, portanto, não havia estratégias definidas pela equipa de intervenção para o envolvimento do grupo e eu própria tomei a iniciativa de na sala, ahmm... portanto incentivar algumas crianças e apoiando sobretudo na interação chamar esta criança para brincar e portanto mostrar-lhe os brinquedos fazer-lhe stop com a mão ou não lhe tirar os brinquedos automaticamente, uma vez que isso poderia ser uma reação que podia despoletar mordidas na sala, uma vez que a criança não falava. Portanto são envolvidos através de algumas estratégias definidas, neste caso, não pela equipa, mas por mim na sala.</p>

			<p>Há algo que queira acrescentar para complementar as perguntas colocadas nesta entrevista?</p>	<p>Julgo que não, de qualquer forma se me lembrar de mais alguma coisa, ah mm, mas julgo que não acho que está tudo.</p> <p>Ah, relativamente aqui ao caso da G. já pedi há psicóloga para vir cá observa-la, mas o facto de ela só vir de 15 em 15 dias não ajuda, ela acaba por desvalorizar um bocado porque estão a haver evoluções... Ela já a nota mais solta, ainda que a brincar sozinha, mas, ah... Mas eu estou aqui numa de apertar mais aqui com a nossa psicóloga e eventualmente com a mãe antes do final do ano letivo... Ela tem muitas evoluções é um facto e tendo em conta como começou... agora a forma como ela não interage com os outros ainda é uma coisa que me chama muito a atenção e apesar de haver ali alguma alegria também há alguma inexpressividade à mistura, apesar de eu ver agora muitas emoções que eu não via no início do ano, é um assunto que me preocupa muito ainda... Não queria deixar isto em suspenso queria que a nossa psicóloga ficasse aqui a acompanhar isto... Não sei até que ponto eu deva partilhar esta dificuldade que eu já sinto nela, apesar de eu achar que houve evoluções, ah, com mais alguém na equipa, daí a ser eu a sinaliza-la... mas eu não quero assustar a família, mas esta reunião já foi mais incisiva com a mãe e o facto de eu não ver emoções no início do ano preocupava muito, agora já se nota alguma coisa... mas ainda assim, ah, acho que tenho de insistir aqui com a psicóloga para ela ficar aqui em cima disto porque a mim me chama muito a atenção...</p> <p>O L. está a ter grandes evoluções, anda mais descontraído e brinca com outras crianças além da C. e da L.. A nível da gaguez, ah, está melhor, é notável a evolução feita até agora, já gagueja menos.</p> <p>A S. é ainda um caso preocupante, mas, ahmm, tenho andado mais em cima dela desde o teu alerta, porque, ah, e com a psicóloga, ah... com algumas estratégias estamos a conseguir perceber de onde vem de facto o problema... ah... por exemplo, ah, uma das estratégias que temos utilizado, ahmm, é por exemplo pedir para ela recontar a história dos três porquinhos...</p>
--	--	--	--	--

				<p>ah... percebe-se que é difícil ao início para ela, ahmm, não consegue contextualizar bem, mas com a nossa ajuda ela, através de questões ela corresponde... mas custa-me perceber, que eu, ah... não me apercebia de alguns comportamentos que ela fazia... até tu partilhares isso comigo e vermos as situações quando realmente aconteciam... mas é uma criança que me preocupou muito, ah... e preocupa-me... é muito protegida pelos pais, ah, eles próprios admitem isso... e que muitas vezes repreendem o irmão em vez de repreender a ela... mas ficou o alerta dado na reunião ah... é preciso que eles também colaborem... Existe ainda situações que são preocupantes como por exemplo estar-mos a falar as duas, ah... ela veio dizer-me que foi à praia, ah... eu tentei puxar por ela perguntando com quem foi e quando, ela responde “a mãe praia”, ah... e eu reformulo para a tentar ajudar “Ah foste à praia com a mãe?”, ah, e ela responde, ah... “Sim amanhã... Sábado” e eu continuo, “ah então vais no sábado com a mãe à praia, é isso?”, e ela “tu um avião”, portanto não consigo perceber esta descontextualização... Existem outras situações que demonstra estar perdida... mas estamos a trabalhar com ela...</p>
--	--	--	--	--

Anexo VI – Notas de Campo

Nota de Campo n.º 1	
Situação	Acolhimento
Data	3 de outubro de 2018
Hora	9h30
Local	Sala
Descrição	<p>No momento do acolhimento, no centro da sala, a educadora convidava as crianças a darem a mãos e sentarem-se em roda ao longo da música que cantavam:</p> <p>“Vamos fazer uma roda, De mãos dadas, todos juntos, Ora aperta, ora alarga quando nós já somos muitos”</p> <p>Já todos sentados, cantamos a canção dos bons dias e jogamos ao jogo da “bola rebola” que consistia em passar a bola ao colega do lado cantando, todos juntos, a música:</p> <p>“A bola rebola, numa linda canção, Quando ela parou um nome encontrou...”</p> <p>Assim que a música terminava a criança que tivesse a bola, nas suas mãos, tinha de dizer o seu nome, a sua idade e o que mais gostava de fazer. (...) O L. não quis participar, pelo que manteve uma expressão neutra, projetando o seu olhar para baixo, enquanto a educadora o motivava para participar. Visto que não havia nenhuma alteração contrária à que tinha adotado, os seus colegas disseram por ele o seu nome e a sua idade. (...) A seguir, foi a vez da S., que estava ao meu lado e um pouco envergonhada não querendo dizer o seu nome. Contudo, quando a educadora disse que ela se chamava S., ela repetiu e disse posteriormente a sua idade e continuou muito alegre a cantar a canção. (...) A G., também não quis participar pelo que não segurava a bola e mantinha uma expressão imparcial, nunca participando nem respondendo à educadora. Deste modo, os seus colegas disseram o seu nome e a sua idade.</p>

Nota de Campo n.º 2	
Situação	Brincadeira livre no espaço exterior
Data	3 de outubro de 2018
Hora	10h
Local	Espaço exterior - recreio
Descrição	<p>Pelas 10h a auxiliar trás a fruta para as crianças comerem e assim que terminaram foram à casa de banho e em seguida dirigiram-se para o recreio. Enquanto observava as crianças a brincarem livremente pelo espaço exterior, apercebi-me de que estas se organizavam em pequenos grupos de acordo com as suas idades; porém, destacaram-se três crianças que brincavam isoladamente, sendo que uma delas era a criança sinalizada com NEE. Entretanto a educadora junta-se a mim e começamos a conversar sobre essas crianças. Revelou que a G. era um caso que a preocupava muito no sentido que é uma criança que desde o início do ano mantém-se com uma expressão neutra e é indiferente a tudo o que acontece, não revelando as suas emoções. É uma criança que brinca sempre sozinha e mesmo com o adulto não comunica. A educadora considera que a G. está a passar pelo processo de adaptação ao colégio e à separação da mãe, uma vez que é uma criança que teve até aos 2 anos em casa com a mãe. Relativamente ao L., nesta manhã ele estava a brincar isoladamente, segundo a educadora, porque o seu “motor” ainda não tinha chegado, a C. que é a menina com quem ele mais brinca, e, quando ela não está, o L. fica assim mais triste.</p> <p>(...)</p> <p>Pelas 11h as crianças regressaram do exterior para a sala, pois iriam ter a sua primeira aula de música com o professor novo. Ao longo da aula observei que algumas crianças estavam muito entusiasmadas, mas que outras não estavam a apreciar muito. A G. acabou-se por afastar, eu fui ter com ela, mas ela recusou qualquer interação que estava a tentar estabelecer com ela afastando-se ainda mais. Deste modo, não insisti deixando-a ficar no sítio que escolheu para observar de longe a aula.</p>

Nota de Campo n.º 3	
Situação	Momento de Acolhimento
Data	4 de outubro de 2018
Hora	9h10
Local	Espaço Exterior
Descrição	<p>Hoje as crianças estiveram no espaço exterior no momento de acolhimento em conjunto com a outras salas. Entretanto a G. chega ao colo da sua mãe, muito sorridente, e aponta para mim dizendo “Nénéis” ao que eu respondo “Olá G., bom dia! Estás boa?”, continuando muito sorridente, mas um pouco envergonhada acena com a cabeça dizendo que sim. A mãe queria falar comigo, porque a G. ontem não parou de falar na “Nénéis”. Fiquei muito admirada com o que a mãe me disse, pois ontem pouco interagi com ela, visto demonstrar ser uma criança muito envergonhada e que acabou por rejeitar qualquer interação mais direta. Como me apercebi disso, mantive-me distante para respeitar o seu espaço e só quando me apercebi que ela me observava de longe sorria-lhe e ela muito tímida devolvia o sorriso.</p> <p>No dia anterior, a educadora explicou-me que a G. está a passar pelo processo de adaptação ao Jardim de Infância e pela ausência da mãe quando está no colégio e que, por isso, é uma criança que, na maior parte do tempo, permanece com um rosto sem expressão e que brinca sempre sozinha.</p>


Nota de Campo n.º 4	
Situação	Atividade do autorretrato
Data	4 de outubro de 2018
Hora	9h30
Local	Sala
Descrição	<p>Quando a educadora chega à sala avisa o grupo para se sentar na mesa para se reunirem e fazerem em conjunto o planeamento do dia de hoje. Assim planearam que em conjunto seria montado o mapa dos aniversários, dar continuidade à atividade dos autorretratos, todos iriam escrever algo sobre as suas férias em conjunto com a educadora e à tarde seria realizada uma sessão de ginástica. (...) Em seguida, é a vez da G. a realizar o seu autorretrato. Quando a educadora começa a explicar o que deve fazer a G. diz “A Nénéis ajuda”, perante esta resposta a educadora ficou muito admirada e disse para eu me sentar ao pé da G., porém não a ajudei, pois ela realizou o seu autorretrato sozinho. Pouco depois, a educadora regressa que pergunta “G. o que é isto?” (apontando para o traço que desenhou em baixo da cabeça) ao que a G. responde “é copo”. Perante esta resposta a educadora ficou surpreendida e salientou que, de facto, as crianças não comunicarem não significa que não estejam atentos ao que os rodeia.</p>

Nota de Campo n.º 5	
Situação	Um dia passado na sala JI3
Data	19 de outubro de 2018
Hora	9h30
Local	Sala JI3
Descrição	<p>Quando a educadora chega à sala avisa a auxiliar que vamos passar a manhã na sala da N. (JI3), porque a sua auxiliar não iria estar e ela precisava de ajuda. Assim, disse às crianças para irmos para a sala da N., porém não explicou o que iríamos lá fazer, pelo que observei a G. muito cautelosa atrás do grupo dirigindo-se para a sala da N.. Quando chegou à porta da sala, a G. não entrou pelo que eu lhe disse para entrar. Perante este incentivo a G. empurra-me, afastando-me de si, e a N., ao assistir a esta reação, repreende a G. para não o voltar a fazer. A G. repete o gesto, a educadora (do JI3) pega nela, colocando-a na sala, e ela começa a espernear e a chorar. A educadora conversou com ela e quando terminaram a G. sentou-se num canto da sala a observar o que se passava. (...) A sala estava com muitas crianças, envolvidas em várias situações a decorrer em simultâneo.</p>

Nota de Campo n.º 6	
Situação	Aula de inglês
Data	22 de janeiro de 2019
Hora	9h40
Local	Sala
Descrição	<p>Quando a educadora chegou às 9h30, lembrou o grupo que teriam de se reunir rapidamente porque a professora de inglês estava mesmo a chegar para dar a aula.</p> <p>Às 9h40 a professora iniciou a aula de inglês na área do tapete, tal como já é habitual. Como eram poucos, a professora pediu para que ficassem mais perto dela, contudo a G. ficou sozinha atrás das crianças. Cantaram a canção dos bons dias e dirigiram-se para a mesa para construírem um origami em forma de elefante, mais precisamente o Elmer, pois era o projeto que estavam a realizar com as famílias. Como era uma atividade um pouco complexa, eu e a educadora fomos ajudando os mais novos. A G. pediu-me ajuda pelo que fui ajudando-a e, assim que terminou o seu, fui ajudar a C.. Já quando todos estavam a terminar, a L. (auxiliar de ação educativa) queria abrir a porta do exterior, porém a passagem estava a ser impedida pela cadeira onde a G. estava sentada, pelo que pegou na G., sem comunicar o que pretendia fazer. A G. ao ser pegada, por trás, começa a espernear e muito aflita a olhar para os lados de modo a perceber o que estava a acontecer. Quando a L. (auxiliar de ação educativa) lhe pede para parar, porque a G. estava a magoar ela começa a chorar e a L. acaba por deixá-la no chão. A G. continua a chorar olhando fixamente para mim e a chamar-me, pelo que a educadora intervém e diz-lhe para parar com a birra que eu não a ia defender. Tentei falar com educadora, contudo ela acha que eu devo estar menos próxima da G., pois quando eu me for embora ela não me vai ter sempre para a amparar. Deste modo, não insisti com a</p>

	<p>educadora, para procurar fazê-la perceber a verdadeira razão pela qual a G. teve aquela reação. Um pouco depois, a L. (auxiliar de ação educativa) voltou a falar sobre o assunto “Oh Inês eu não percebo o que aconteceu... Eu só peguei nela e ela começou logo a chorar e a bater com as pernas”. Eu conversei com a L. sobre o que achava que tinha acontecido, pelo que a mesma se dirigiu à G. e pediu-lhe desculpas, pois não se tinha apercebido que se tinha assustado com ela.</p>
--	---

Nota de Campo n.º 7	
Situação	Material de exploração
Data	31 de outubro de 2018
Hora	9h30
Local	Sala
Descrição	<p>Hoje quando a educadora chegou anunciou às crianças que tinha trazido de casa alguns materiais para explorarem, nomeadamente um tapete e um rolo de plástico com bolhas de ar, pelo que as crianças ficaram muito entusiasmadas. A educadora estendeu o tapete e o G. começou a correr em cima dele assim como outras crianças se juntaram e fizeram o mesmo. (...)</p> <p>Passado algum tempo, a G. abandonou a atividade para experimentar também o tapete, pelo que o G. que de lá não saiu começou a correr atrás dela e estiveram a brincar juntos.</p>

Nota de Campo n.º 8	
Situação	Aula de inglês
Data	26 de outubro de 2018
Hora	9h45
Local	Sala
Descrição	<p>Hoje na aula de inglês depois do momento da canção dos bons dias, a teacher disse para as crianças irem brincar pelas áreas enquanto organizava a atividade que iria realizar em pequenos grupos. O G. quis ser o primeiro a participar, a atividade consistia em pintar uma mancha cor de laranja na folha branca para que</p>  <p>fazer uma abóbora do Halloween. Deste modo, após a pintura, a professora de inglês pediu ao G. para ir lavar as mãos. Quando ele foi, ficou a brincar com a água pelo que quando as outras crianças queriam ir ao lavatório este não as deixava. Perante esta reação, várias crianças foram alertar a educadora de que o G. já estava há demasiado tempo e que queriam utilizar o lavatório. Consequentemente, a educadora alerta a equipa educativa de que “alguém tem de estar de olho ali no G.”. Assim que a educadora o disse, a G. aproximou-se dele para verificar o que estava a fazer.</p>

Nota de Campo n.º 9	
Situação	Brincadeira Livre
Data	8 de novembro de 2018
Hora	10h
Local	Sala
Descrição	<p>Assim finalizei o primeiro momento do dia, a reunião do grupo no planeamento do dia e finalizadas as tarefas que devem ser executadas neste momento (preenchimento do quadro das presenças, do calendário e do mapa do tempo) a educadora disse que poderiam ir para as áreas brincar.</p> <p>Ao ver a G. a observar, do fundo da sala, todas as outras crianças a brincar pelas áreas, decidi sentar-me ao pé dela e perguntar o que ela gostaria de fazer ou brincar, uma vez que já não era a primeira vez que tinha este comportamento no momento de brincadeira livre na sala. Assim que lhe perguntei, ela levantou-se e empurrou-me, sorriu e disse “agora Nénéis”, percebi que aquilo poderia ser uma brincadeira, mas como não a queria empurrar sugeri que viesse brincar comigo com os legos, ao que reagiu de um modo muito contente e a saltar dizendo “Sim, sim!! Nénéis vem”.</p>

Nota de Campo n.º 10	
Situação	Brincadeira Livre
Data	9 de novembro de 2019
Hora	10h15
Local	Sala
Descrição	<p>No momento de brincadeira livre pelas diferentes áreas da sala, estive a brincar com a G. na área das construções e enquanto estávamos a fazer construções com os legos, a S. interrompe-nos dizendo “Cuidado eu sou um tigre muito mau!” ao qual eu reajo dizendo “Aii que medo, tenho de fugir daqui” e a S. diz de imediato, “Mas eu a ti não te faço mal, não te preocupes. Até me podes fazer festinhas” e assim o fiz. Quando olhei para a G. ela estava com uma cara muito admirada a olhar para mim pelo que a questionei “queres fazer uma festa ao tigre G.?” e a S. “Sim, sim, faz uma festinha ao tigre que não te faço mal”. A G. perante este discurso responde dizendo “Não! Nénéis é S. ... Não tigre... é S.”.</p>

Nota de Campo n.º 11	
Situação	Brincadeira Livre
Data	14 de novembro de 2018
Hora	9h
Local	Sala
Descrição	<p>Após termos vindo da sala JI2 e entrarmos na nossa sala, as crianças espalharam-se pelas diversas áreas. Deste modo, a G. pediu-me para ir brincar com ela para a área das construções e convidei o L. a vir brincar connosco com os legos, uma vez que estava a circular pela sala à espera da C.. Quando ele se sentou e pegou numa peça a G. disse logo para mim com um ar muito assustado “Nénéis, não!” ao que eu respondi “G. o L. também pode brincar connosco, os legos não são só nossos, são da sala, todos podem brincar, está bem?” ela assentiu com a cabeça e continuou a brincar e dar-me peças para eu brincar também.</p>

Nota de Campo n.º 12	
Situação	Momento do planeamento do dia em reunião de grupo
Data	9 de janeiro de 2019
Hora	9h40
Local	Sala
Descrição	<p>Tal como já é habitual, iniciamos a manhã com o planeamento do dia todos juntos. Ao longo deste momento pude observar que a G. teve a iniciativa de interagir com o L. tentando fazer-lhe festinhas, tendo este reagido mal dizendo “Aiii!! Para de me bater”, perante esta reação a G. fica muito assustada virando-se para mim dizendo “bate não, bate não” e tentou novamente. Em seguida, o L. não estando a gostar do que a G. estava a fazer, diz-lhe novamente para parar e afasta a sua mão, pelo que a G. ficou triste a olhar para ele. Deste modo, intercedi no momento, explicando ao L. que a G. estava só a fazer-lhe festinhas e que isso era um sinal de que ela gostava dele como amigo, pelo que a G. tenta novamente e eu detenho-a dizendo que “G. quando os amigos não estão a gostar do que nós estamos a fazer nós devemos parar senão eles ficam chateados connosco está bem?” ela assentiu com a cabeça e disse “L. amigo da Gigi”, “Nénéis ri, amiga da Gigi”.</p>



Nota de Campo n.º 13	
Situação	Brincadeira Livre
Data	28 de novembro de 2018
Hora	11h
Local	Sala
Descrição	<p>(...) Como estava a chover muito no espaço exterior e o espaço coberto estava a ficar cheio de água, o grupo da Creche 3 veio para a nossa sala. Quando começaram a entrar, todas as crianças ficaram encantadas e começaram a brincar com os mais pequenos, à exceção da G. que circulou pelo espaço tapando os ouvidos com os dedos até que fui ter com ela e lhe expliquei que eram crianças mais novas que estavam na nossa sala para brincar. Após esta explicação, a G. pediu desesperadamente colo e começou a chorar. Tentei acalmá-la dizendo que estava tudo bem e que eram apenas uns bebés que estavam na sala.</p> <p>Por volta das 11h30 o grupo de creche 3 despediu-se de nós para ir almoçar. Deste modo, a educadora sugeriu que todos fossemos levar as crianças até ao refeitório. Assim que o grupo de creche saiu da sala para ir almoçar e o grupo de crianças de jardim de infância os acompanhou, a G. dirigiu-se para a área da casinha e disse-me “Gigi vá dormir” e deitou-se na cama que estava na área para deitar os bebés.</p>



Nota de Campo n.º 14	
Situação	Brincadeira Livre
Data	17 de outubro 2018
Hora	9h
Local	Sala
Descrição	<p>Quando chegamos à sala após o momento de acolhimento na sala JI2, a auxiliar pediu-me que ficasse a vigiar a sala, porque ela precisava de ir mudar o G. Deste modo, fiquei na sala numa zona em que conseguisse ter uma visibilidade ampla e ter as crianças no meu campo de visão. Assim, como só estava eu, dos adultos na sala, o L. veio ter comigo e disse «Oh oh oh oh... Iiinêês...» perante a pausa respondi-lhe «Sim L.» e ele continuou dizendo «o, o, o, o... nnão... meee, dá aqui». Como não o tinha percebido respondo dizendo «Desculpa L., mas a Inês não percebeu o que disseste... Quem é que não dá o quê?», perante a minha resposta o L. começa a olhar fixamente para um ponto e começa a afastar-se de mim, pelo que insisti dizendo «L. diz a Inês vai estar agora com mais atenção para te ajudar», mas não valeu de nada, porque ele não teve qualquer reação. Ainda questioneei o grupo se alguém tinha tirado algum brinquedo ao L., mas ninguém respondeu.</p>

Nota de Campo n.º 15	
Situação	Brincadeira Livre
Data	18 de outubro 2018
Hora	9h
Local	Sala
Descrição	<p>Enquanto estava com algumas crianças a marcar as presenças, o L. dirigiu-se a mim: «Oh oh oh oh... Iiinêês...» como parou decidi responder «Sim» pelo que ele continuou «A, a, a, a... G., nãã, nãã, nã, pode». Perante esta afirmação decidi, desta vez, continuar a conversa questionando-o «Porquê que ela não pode L.?» e ele responde de imediato dizendo «Poor-que, a, a, a... Sofia nã, nãã... deixa» de acordo com a resposta perguntei-lhe, «Mas o quê que ela está a fazer?», mas ele não respondeu, baixou a cabeça e eu imediatamente disse-lhe «L. a Inês não ouviu, os meninos estão a fazer muito barulho na sala e a Inês tem dificuldade a ouvir quando estão muitos meninos a falar... Podes dizer à Inês?». Ele levanta a cabeça e diz «nãã, nã pode piiintar a, a, a...» como não consegui perceber o final da frase voltei a reforçar a ideia de que era o barulho que me impedia de o perceber «Aii estes meninos fazem muito barulho... Meninos falem mais baixo que não consigo perceber o que o L. está a dizer... Diz lá agora L.» e ele voltou a «a, a, a, a... G. tá, a, a, a... piiintá, a, a, a, a... meesa» ao que respondi «Ai não pode não, tens toda a razão, vamos lá dizer-lhe».</p>

Nota de Campo n.º 16	
Situação	Brincadeira Livre
Data	24 de outubro de 2018
Hora	9h
Local	Sala
Descrição	<p>Hoje antes da educadora chegar, o L. veio contar-me, pela primeira vez, uma novidade: «Oh, oh Inês... ê, ê, eu hoje im de com, coom, comboio» e eu respondi «Ai sim? Vieste de comboio?» e ele continuou «O, o, o comboio a, a... andava depressa, um, muito... pa, para mim», «Pois é L. o comboio anda muito rápido. E tu vieste com quem de comboio?» ele ficou calado, pelo que perguntei «Sozinho?» ao que ele respondeu «Nã, não foi com a mamã e, e, e a, a avó», «ma, mas o comboio tinha mu, mu, muiita fo, força e, e puxava o, o com, comboio pa, para o comboio a, a andar», «Ah, ele puxa com força as carruagens não é? Foi primeira vez que andaste de comboio?» ao que respondeu «Sim», «Então queres ir contar à S. para ela escrever nas notícias de hoje e depois tu desenhás o comboio?» ele disse que sim e juntou-se na mesa com as outras crianças que também estavam a contar as suas novidades à educadora.</p>

Nota de Campo n.º 17	
Situação	Brincadeira livre
Data	8 de novembro de 2018
Hora	10h30
Local	Sala
Descrição	<p>Estava a brincar com G. quando me apercebi que a C. e o L. estavam a discutir, fui perceber o que se passava. A C. explicou de imediato que «O L. não faz o que eu tô a mandá» pelo que lhe disse, «Mas se o L. não quer fazer ele não é obrigado a fazer C.», «Opah, mas eie fez xixi e tá muiado», «Ahhh, já percebi C.», «Anda L. rápido, vá» diz ela para ele enquanto se dirigiam para a L. (auxiliar). Como a L. não o podia mudar naquele momento, o L. teve de aguardar um pouco pelo que a C. continuou a ralar com ele «ai, ai L. tu não sabis que tens de ir à sanita pah...», «oia a seguir és tu o gato e eu a dona» ao que ele responde «nã, nã, nã quero...», «opah, mas tens de bincá» diz a C., «ma,mas e, e, e...» e a C. interrompe-lhe dizendo «opah despachate» ; nessa altura, eu intervenho dizendo à C. «C. tens de esperar que o L. termine o que tem para te dizer» «é, é, és uuuma buxaa e nã, nã queio bincá contigo, to, to, to, tou zagado, ai!». Perante esta resposta a C. responde «opah assim já não binco mais contigo e não vais à minha casa que eu vo dizeie à minha mãe».</p>

Nota de Campo n.º 18	
Situação	Brincadeira Livre
Data	14 de novembro de 2018
Hora	9h
Local	Sala
Descrição	<p>Quando chegamos à sala após o acolhimento na sala da educadora F., a S.P., a S. e a B. começaram a brincar na casinha. A S.P. era a mãe, a S. era um gato ou um cão e a B. era a «tratadora de animais», tal como elas diziam. A brincadeira consistia numa ida ao consultório da B. em que a S.P. levava a S. para ser tratada. Até que, de repente, mudam de brincadeira e a S.P. começa a dizer para a B. que a S. é uma tótó e que vai lhe dizer para ela fazer uma coisa só para ela ver como ela é uma tótó. Deste modo, a S.P. dirige-se à S., que, entretanto, foi para a área da casinha e diz-lhe «S. vai me procurar a mim e à B.» ao que ela responde «está bem». Para meu grande espanto a S. foi procurá-las e a S.P. e a B. começaram-se a rir. Pensei que fosse uma brincadeira, mas logo percebi que não, porque a S. veio-me perguntar a mim se eu sabia onde é que a S.P. e a B. estavam. Eu estava tão admirada com a situação que lhe respondi «elas estão ali na casinha S.» pelo que ela foi ter com elas e lhes disse «ah encontrei-vos». A S.P. e a B. começaram-se a rir muito e a S. pediu-lhes para pararem de rir, mas a S.P. continuou e ainda lhe disse para ela me ir procurar a mim, pelo que respondo de imediato dizendo «S.P. para com essa brincadeira, porque estás a gozar com a tua amiga» e a S. diz «Olha S.P. vês ela está aqui não preciso de a procurar» a B. e a S.P. começaram-se a rir, mesmo quando a S. pediu para pararem. Assim, a S. foi brincar sozinha com os legos.</p>



Nota de Campo n.º 19	
Situação	Brincadeira Livre no Exterior
Data	20 de novembro de 2018
Hora	11h30
Local	Espaço Exterior
Descrição	<p>Quando terminaram a fruta as crianças vestiram os casacos e dirigiram-se para o espaço exterior. Assim que me dirijo também para o espaço a S. vem atrás de mim para lhe vestir o casaco e quando me pediu colo, achei estranho, mas sentei-me e deixei-a estar no meu colo. Passado algum tempo, perguntei-lhe «estás triste hoje?» pelo que ela me devolve um encolher de ombro, então insisti um pouco questionando-a «Chateaste-te com a S.P.?» e ela responde «Não, não quero brincar hoje... quero o meu papá». Perante esta resposta tento acalmá-la dizendo que faltava pouco para o seu pai chegar e ela ficou tranquila. Pouco depois, pergunto-lhe «tens irmãos S.?» e ela responde dizendo que não sabe, pelo que fiquei um pouco surpresa e reformulei a pergunta «tens um mano ou uma mana?» ao que ela me volta a dizer que «não sei». De facto, ela poderia não querer falar mas insisti mais uma vez porque estava a achar estranho... «Oh S. então quem é aquele menino que está nas fotografias das férias contigo?» ao que ela me responde «é o David o meu mano» de imediato digo-lhe «Ahh, então sempre tens um irmão, um mano... e brincas com ele?» e ela, «humm, não sei». Após esta conversa fomos para o refeitório e ela pediu-me para ficar ao pé dela e disse-me baixinho «eu não quero comer a sopa porque eu não gosto, mas a S. (educadora) diz que eu tenho de comer». Perante esta situação, disse-lhe que deveria comer algumas colheres e que depois fosse levar o prato, uma vez que todos os dias chora por causa da sopa. Quando lhe disse isso ela questiona-me quantas é que deveria comer e eu disse para comer três colheres, face aos que me questiona «quantas?» e eu faço o gesto e repito «três colheres S.» e ela pergunta novamente «estas?» fazendo o gesto e eu digo-lhe que sim. Pouco depois, ela chama-me e diz «Inês eu já comi estas colheres como tu disseste» e faz o gesto com as mãos indicando o número cinco pelo que lhe dei os parabéns dizendo que comeu mais do que eu tinha lhe pedido, mas ela disse «não, tu disseste que eram só três» e faz o gesto indicando o número cinco, pelo que a corrijo.</p>

Nota de Campo n.º 20	
Situação	Brincadeira Livre
Data	13 de janeiro de 2019
Hora	11h
Local	Sala
Descrição	<p>Estava o grupo de crianças a brincar na sala quando a C. começa a gritar e a chorar. A L. (auxiliar) foi ter com ela à área da casinha e a C. disse que a S. lhe tinha mordido. A educadora vai buscar a S. à casinha e questiona-a sobre o que fez, pelo que esta começa a chorar e fica no chão, enquanto a educadora ampara a C. e a L. (auxiliar) vai buscar gelo. Deste modo, aproximo-me da S. digo-lhe para ficar calma e dizer-me o que aconteceu, pelo que a educadora a tira de perto de mim e questiona-a novamente sobre o porquê de ter mordido à C.. Como a S. não respondia e só chorava a educadora questionou a C. ao que ela responde que só a chamou e que ela lhe mordeu. Passado algum tempo, na hora da fruta a educadora resolve perguntar à S. o porquê de ter mordido a C. e ela responde «eu tenho um penso» e a educadora pergunta-lhe «A C. magoou-te?» e eu fiz sinal à educadora que não porque a S. já vinha com o penso da sala de acolhimento. A S. respondeu dizendo «não, foi a N. que me pôs» e a educadora perguntou-lhe, «mas o que tem a ver o penso com tu teres mordido a C.?» a S. encolhe os ombros e diz que não sabe.</p> <p>Momentos depois, a S. vem ter comigo e diz-me «Inês a elsa», deduzindo que ela estava à procura da boneca Elsa da Disney questionei-a «tens uma boneca chamada Elsa?»; a S. diz que sim pelo que volto a perguntar «estás à procura dela é?» e volta a dizer que sim. Perante esta situação volto a perguntar «tu trouxeste a Elsa para o colégio? Se trouxeste só pode estar na tua mochila porque a S. (educadora) não te deixa estar com os brinquedos na sala, mas vai lá ver à tua mochila...». Observei-a a ir e quando voltou disse «Inês não está lá» ao que eu pergunto, «mas tu trouxeste para o colégio?» e ela responde «eu tenho uma Elsa na minha casa».</p>

Nota de Campo n.º 21	
Situação	Momento do planeamento do dia em reunião de grupo
Data	8 de novembro de 2018
Hora	9h30
Local	Sala
Descrição	<p>Enquanto estava a realizar o planeamento do dia com o grupo, a certa altura, não me estava a conseguir concentrar com os comentários que a S. estava a fazer, ainda que em voz baixa, relativamente ao que eu estava a dizer. Quando refiro que iríamos fazer massa mágica ela começa a dizer «adoro brilhantes coloridos»; depois, quando peço para que as crianças escolham um jogo de que gostem para fazermos à tarde e digo que não pode ser lá fora porque está a chover ela encolhe-se na cadeira e diz «ai que medo, eu tenho muito medo, vem o mau». Naquele momento não lhe coloquei qualquer questão, mas fiquei muito admirada com a sua reação.</p>

Nota de Campo n.º 22	
Situação	Aula de inglês
Data	8 de janeiro de 2019
Hora	9h30
Local	Sala
Descrição	<p>Na aula de inglês a teacher explicou que hoje iam aprender as cores, deste modo começou por cantar a canção dos bons dias. Em seguida, a professora de inglês explicou o jogo que iriam realizar a seguir. O jogo consistia em mostrar um cartão de uma cor e depois uma criança ir buscar um objeto que estivesse na sala e que fosse da mesma cor que o cartão mostrado. A S. estava muito entusiasmada e pedia muitas vezes para participar. Quando foi a vez dela, a professora de inglês mostrou um cartão cor de laranja e ela ficou a olhar, pelo que a professora pede para ela circular pela sala e procurar um objeto cor de laranja; a S. anda então pelo espaço, mas sem perceber bem o que procura. A professora de inglês volta a repetir o que deve ela fazer, só que desta vez em português e ela continua pelo espaço a andar a olhar para todo o lado e não reage. A professora, estranhando este comportamento, pediu que ela se sentasse e visse outro colega a fazer o que ela estava a pedir, pelo que pediu ao D. e ele, rapidamente, descobriu um objeto cor de laranja. A S. ficou muito contente a bater palmas dizendo «boa! Conseguiste». Perante esta reação a professora volta a chamar a S., mas esta volta fazer o mesmo que fez na última que participou.</p>

Nota de Campo n.º 23	
Situação	Brincadeira Livre
Data	20 de maio de 2018
Hora	8h45
Local	Espaço Exterior
Descrição	<p>Quando entrei no colégio comecei a falar com a L. (auxiliar) e começo a ouvir a S. dizer: “Inês! Eu trouxe esta corda para mim Inês e a B. salta comigo”, “Boa!! Estão a saltar as duas juntas muito bem “sim ela é da minha casa e eu trouxe, salta-se assim ó vê...”, “uau que bem!!”, “estou contente é complicado”, “é complicado saltar à corda? “hummm, não sei... (encolhe os ombros) está frio e eu tenho minha bata ó (mostra-me a bata)”</p>