

Orientação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me inspiraram com os seus saberes, acompanharam-me ao longo do meu percurso e me ajudaram a crescer pessoalmente e profissionalmente.

A ti, *Rafinha*, por tudo o que me ensinaste... por fazeres de mim a pessoa que sou...

... Por tudo o que viveste tão intensamente em tão pouquinho tempo... e ensinaste tanto, influenciaste tanto, mudaste tanto a vida das pessoas.

A ti... que agora junto de Jesus, olhas por mim, proteges-me e inspiras-me para ser cada dia um pouquinho melhor... fazer melhor, querer melhor...

A todas as crianças que como tu viveram e vivem uma encruzilhada de emoções, incertezas, inseguranças e sentimentos... para que se no meu caminho cruzar com elas eu consiga influenciar positivamente a vida delas e fazê-las um pouquinho mais felizes.

Obrigada, Deus, por neste caminho com alguns obstáculos eu nunca perder a fé e continuar acreditar que tudo é possível.

RESUMO

Os benefícios de uma prática de qualidade no desenvolvimento infantil e o impacto no futuro da criança, nos diferentes níveis psíquico, emocional, linguístico e cognitivo são evidenciados em várias pesquisas. As pesquisas também salientam a importância da competência e desempenho dos profissionais de educação para a qualidade da experiência e do sucesso das crianças.

A presente investigação, de cariz qualitativa e descritiva, apresenta um estudo de caso, sustentada pela investigação ação, procurando conhecimentos acerca das práticas interventivas em creche.

A questão principal surgiu de uma preocupação sentida em contexto de creche com uma criança de 33 meses que apresenta um atraso na fala e dificuldades na interação com os pares. Pretende-se estudar a intervenção, no sentido de criar um contexto educativo inclusivo, aumentando o envolvimento e, as interações sociais e, consequentemente, aprendizagens mais significativas e um sentimento de pertença ao grupo.

Este estudo permitiu construir conhecimento acerca da qualidade do contexto nas aprendizagens das crianças, fundamentado numa pedagogia sócio construtivista onde se valoriza a voz da criança, a sua ação e a sua competência participativa.

Palavras-chaves: Creche; Interação; Comunicação; Criança

ABSTRACT

The benefits of a good practice on the child's development and the impact on her future at the different psycho, emotional, linguistic and cognitive levels are shown in different researches. They also emphasize the importance of the educational professionals' ability and performance to the quality of this experience and to the children's success.

This investigation, with descriptive and interpretive terms, presents a case, sustained by research-action, seeking for new knowledge concerning the proactive techniques used in the kindergarten.

The main question sprang from a concern felt in a kindergarten context with a 33 months child, who presents a speaking delay and some interaction problems in pairs. The objective was to deeply analyze the intervention, in order to create an inclusive educational context, increasing the involvement, the social interactions and, therefore, more significant learning and a sense of belonging to a group.

This study allowed the creation of great knowledge about the quality of the context on the children's learnings, justified by socio constructivist pedagogy where the child's voice, action and ability in participating are all valorized.

Keywords: Child care; Interaction; Communication; Child

ÍNDICE	
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de tabelas	vii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1. Desenvolvimento da linguagem	4
1.1. Atraso da linguagem infantil	5
1.2. Linguagem e interações sociais	7
1.2.1. Aprendizagem cooperativa	7
2. Intervenção em creche	8
2.1. Perspetivas sócios construtivistas na educação em creche	9
2.1.1. Crescendo de forma participativa: o papel importante das pedagogias participativas	10
2.1.2. Valorização da ação no processo de aprendizagem em High Scope	12
2.1.3. As cem linguagens da criança em Reggio Emilia	13
2.1.4. A reflexão sobre a ação no Movimento da Escola Moderna (MEM)	14
2.2. O papel do lúdico dos 0 aos 3 anos	15
2.2.1. O lúdico como promotor de interações entre os pares	15
Capítulo II – Estudo empírico	18
3. Método	19
3.1. Participantes e contexto	19

3.2. Procedimentos	20
3.3. Instrumentos	21
4. Resultados	27
4.1. Primeiro momento - observação/recolha e análise de dados/planeamento	27
4.2. Segundo momento - Intervenção/ Observação /Reflexão	34
4.2.1. Descrição de situações /experiências	35
5. Discussão dos resultados	45
5.1.1. Interação adulto-criança	47
5.1.2. Organização do ambiente educativo e rotinas diárias centrados nas crianças	48
5.1.3. Planear com base nos acontecimentos que têm significado para as crianças	51
5.1.4. Participação ativa e valorização do interesses da criança	52
5.1.5. Experiências em grande grupo e o tempo em pequeno grupo	53
5.1.6. Estimulação da linguagem	54
Conclusão	56
Bibliografia	59
Anexos	

Anexo 1- Plano individual do João elaborado em novembro

Anexo 2 - Tabela de observação interações/comportamento/comunicação e implicação e bem-estar (Janeiro)

Anexo 3- Síntese dos registos de observação/reflexão em fevereiro

Anexo 4 - Avaliação Intermédia do João (fevereiro)

Anexo 5 - Tabela comparativa do nível de bem-estar e implicação em dois momentos diferentes (janeiro e junho)

Anexo 6 - Perfil de Comunicação do João recorrendo ao Matrix Communication em quatro momentos diferentes

Anexo 7- Registos de observação (Dois exemplos)

Anexo 8 - Observação das oportunidades educativas da criança (2exemplos)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.26)	6
Tabela 2 - Fases do trabalho de investigação	21
Tabela 3 - Tabela de observação das interações/ comportamento/ comunicação/ implicação e bem-estar	24
Tabela 4 - Observação das oportunidades educativas	26
Tabela 5 - Linha de partida	27
Tabela 6- Oportunidades de aprendizagem nos diferentes momentos da rotina diária	31
Tabela 7- Frequência do número de interações do João e dos pares ao longo da intervenção	39
Tabela 8 - Objetivos e comportamentos significativos alcançados	42

INTRODUÇÃO

Esta investigação teve como objetivo descrever um estudo de caso, numa prática em contexto de creche. Surgiu de uma necessidade sentida na prática num grupo de crianças de 2 e 3 anos. A partir da observação inicial, verificou-se que o grupo interagia pouco com uma criança nova na sala, que não fala e reage aos pares com comportamento agressivos. Neste sentido surge a questão deste estudo: existindo um atraso na linguagem como se consegue aumentar as interações positivas com os pares?

Segundo Yin (1994), citado por Coutinho e Chaves (2002) tem existido um aumento crescente do número de projetos de investigação que utilizam o estudo de caso como método de pesquisa. Esta abordagem é indicada quando o investigador procura respostas para o “como” e o “porquê”, ou seja, quando se pretende analisar o fenómeno (Coutinho & Chaves, 2002). Uma prática refletida permite melhorar o trabalho diário e adequá-lo de acordo com as necessidades das crianças. Neste caso, o objetivo do estudo trata de incluir o João (nome fictício) no grupo, aumentando a sua atividade e participação, promovendo interações sociais e consequentemente aprendizagens mais significativas e um sentimento de pertença ao grupo.

A importância deste estudo prende-se com a necessidade de se estudar mais profundamente as práticas em creche, pois ainda se valoriza pouco esta resposta educativa, tal como refere Cardoso (2012, p.13) quando aduz “a situação das creches é uma temática quase em embrião, não só em Portugal como noutros países”, nos dias de hoje ainda há uma prestação pobre em creche, pouca formação inicial dos profissionais e a existência de pessoas que se limitam a tomar conta de crianças (Coelho, 2004). Os educadores de infância devem ser capazes de “fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças. Deve salientar-se a importância de realizar observações objetivas

para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática.” (Bertram & Pascal, 2009, p. 132).

Para estudar em profundidade o tema e compreender os fenómenos foi necessário recorrer a vários autores e estudos já existentes referentes ao desenvolvimento da linguagem na infância, o seu papel nas interações sociais, quais as melhores estratégias para promover interações sociais entre pares e uma reflexão acerca das práticas de qualidade em creche, sustentadas por uma pedagogia socio construtivista que valoriza a participação como um direito da criança. Vários autores realçam a relação direta e proporcional entre linguagem e socialização. Neste sentido foi necessário orientar o estudo noutro sentido partindo da questão: Como promover interações positivas com os pares numa criança que não fala.

A metodologia utilizada vai ao encontro das orientações que regem o trabalho do educador de infância, definidas no *Perfil Específico de Desempenho do Educador de infância (Decreto-lei nº241/2001 de 30 de Agosto)*, ou seja, “avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo.” (Portugal & Leavers, 2010, p. 10).

Neste processo foi necessário o educador utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação. Considerando as competências das crianças pequenas como dependentes da situação ou contexto “uma avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (Portugal & Leavers, 2010, p. 10).

Este estudo encontra-se organizado em diferentes partes, sendo primeiramente apresentado um breve enquadramento teórico relativo aos temas em foco que orientarão a prática. Posteriormente, são apresentadas as opções metodológicas seguidas na realização do estudo, enquadrando os objetivos e questões do estudo, o desenho de investigação, o processo de

identificação e seleção dos participantes, os procedimentos, a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos adotados, assim como a apresentação e análise das observações. Apresentar-se-á fundamentação e documentação das aprendizagens, descrevendo, analisando e interpretando as experiências de aprendizagem da criança.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As investigações referem que quanto mais formação os profissionais de educação possuírem maior a qualidade das práticas e consequentemente mais impacto terá na vida das crianças (Azevedo, 2009; Cardoso, 2012; Parente, s.d.; Pires, 2013; Portugal & Leavers, 2010). Nesse sentido, será necessário investigar um variado leque de teorias e saberes que sustentam a prática pedagógica do educador de infância.

Neste capítulo analisam-se os contributos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem, visto esta ser uma primeira área detetada como problemática neste estudo. Contudo, o percurso que seguirá será de uma perspetiva plural, num modelo holístico do desenvolvimento humano, em que a criança está inserida em contextos e estes influenciam as aprendizagens. Sanches e Teodoro (2007), enfatizam esta necessidade de uma avaliação dos contextos e do perfil do profissional, onde o processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são responsáveis na resolução dos problemas.

Um atraso na linguagem influenciará as interações entre os pares e o seu percurso de desenvolvimento. Assim sendo, refletir-se-á acerca do contexto de creche como fundamental no desenvolvimento da criança, olhando para a sua funcionalidade e para as suas potencialidades. Nesse sentido, serão abordados eixos e perspetivas teóricas que fundamentam as práticas aplicadas neste estudo.

1. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A capacidade de comunicar e de interagir com os outros é um processo fundamental no desenvolvimento do homem. A comunicação está presente em todos os atos da vida humana, pelo que a capacidade de comunicar

reveste-se de grande importância. A comunicação “assume um papel fundamental para o desenvolvimento do Homem, sendo que a linguagem constitui um dos veículos mais perfeitos e eficientes para responder a essa necessidade fundamental” (Sim-Sim, 1998, p. 190).

Para a criança, a linguagem é um instrumento de expressão que lhe permite exprimir os seus desejos e dessa forma ser escutada (Vitto & Feres, 2005).

A linguagem tem como função ser um motor e produtor do desenvolvimento de outras aquisições. Segundo Sim-Sim, Silva, & Nunes, (2008), o desenvolvimento linguístico, depende da interação entre as condicionantes ambientais e as capacidades inatas da criança.

1.1.Atraso da linguagem infantil

A aquisição da linguagem e da comunicação desenvolva-se segundo etapas, mas o ritmo de progressão varia de criança para criança (Vitto & Feres, 2005) e “quando se observa um desfasamento temporal no domínio linguístico face à norma etária estabelecida, existe um atraso na linguagem “ (Lima, 2011, p. 132). A tabela 1 permite mostrar algumas etapas do desenvolvimento da linguagem.

Tabela 1- Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.26)

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	- Reacção à voz humana - Reconhecimento da voz materna - Reacção ao próprio nome - Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação	-----	- <i>Tomada de vez</i> em processos de vocalização
12 meses	- Produção de alguns fonemas	- Compreensão de frases simples, particularmente instruções - Produção de palavras isoladas (holofrase)	Produções vocálicas para: - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
18 meses	- Produção de muitos fonemas - Utilização de variações entoacionais	- Cumprimento de ordens simples - Compreensão de algumas dezenas de palavras - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)	Uso de palavras e embriões de frase para: - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
2 anos ↓ 3 anos	- Produção de muitos fonemas - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz - Reconhecimento de todos os sons da língua materna	- Compreensão de centenas de palavras - Grande expansão lexical - Produção de frases - Utilização de pronomes - Utilização de flexões nominais e verbais - Respeito pelas regras básicas de concordância	- Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 anos	- Completo domínio articulatorio	- Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras - Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas	- Melhoria na eficácia das interacções conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)
Até à puberdade	-----	- Domínio das estruturas gramaticais complexas - Enriquecimento lexical	- Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

O conceito de atraso de linguagem infantil, segundo Lima (2011) refere-se à morosidade no processo de aprendizagem da linguagem infantil, podendo-se agrupar em atrasos simples ou ligeiros, moderados e severos, existindo em todos défices na apreensão dos símbolos linguísticos. O atraso na linguagem pode ter “um significativo impacto na vida social e escolar, e sua identificação precoce, com intervenção apropriada, podem atenuar os deficits emocional, social e cognitivo” (Vitto & Feres, 2005, p. 228).

1.2.LINGUAGEM E INTERAÇÕES SOCIAIS

A comunicação e a interação social são apresentadas como dois conceitos intimamente relacionados (Borges & Salomão, 2003). A interação social presume que haja comunicação, e envolve determinadas competências, que não estão necessariamente relacionadas com a transmissão de mensagens orais (Vitto & Feres, 2005). De acordo com Mead, citado por Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), numa primeira etapa a criança emita as outras pessoas; Numa segunda etapa a criança envolve-se em jogos e brincadeiras onde assume vários papéis (mãe, bebe,..) embora de um modo desorganizado; Na terceira etapa, a criança constrói um papel, sobre si própria.

1.2.1.Aprendizagem cooperativa

Surge na investigação como papel fulcral no sucesso de boas práticas educativas a aprendizagem cooperativa ou tutoria de pares (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993). A tutoria entre pares é um método de aprendizagem cooperativa, onde há o apoio nas aprendizagens uns dos outros, promovendo-se “um sentimento de pertença, amizade, solidariedade e cooperação” (Iris, 2006, p. 10). Esta relação entre pares apresenta potencialidades educativas, na medida em que promove a cognição, o progresso social e emocional bem como, aumenta a motivação, o tempo de envolvimento nas tarefas, aumenta a atenção, a resolução de problemas, a autoestima, o interesse por aprender, as relações sociais, atitudes perante a diferença e o sentido de grupo/comunidade.

Os efeitos positivos, da aprendizagem cooperativa ou tutoria de pares, referenciados na investigação, fazem com que este método seja muito utilizado em muitas escolas em diferentes países. Pesquisas realizadas demonstram que as crianças aprendem em menos tempo quando

estabelecem relações com seus pares. As investigações também demonstram que todos beneficiam com esta estratégia pedagógica, pois incentiva o diálogo, a cooperação, a interajuda e com isso favorece o desenvolvimento de competências de todos os alunos. As crianças tutoras beneficiam dessa relação, na medida em que têm a possibilidade de conviver e aprender com as diferenças, construindo assim uma consciência e respeito pelo outros, uma vez que “essa experiência transforma a realidade, possibilitando diferentes parâmetros que a criança experimenta sobre o que significa “ser criança” (Sanini, Sifuentes, & Bosa, 2013, p. 10).

Como os pares evidenciam grande confiança e empenho no seu novo papel e demonstram capacidade para fornecer apoio adequado, o envolvimento do adulto vai sistematicamente diminuindo (Di Salvo & Oswald, 2002). No entanto, na mediação deste método cooperativo, os professores/educadores têm um papel fundamental, pois têm que garantir as adequações, o apoio e interações apropriadas e educacionalmente relevantes, bem como na formação dos pares, que antecede todo o processo. DiSalvo e Oswald (2002), salientam a importância desta formação, onde os pares recebem informações na gestão de comportamentos (reforçar e ignorar comportamentos disruptivos) ou em como dar instruções mais fáceis. O tutor não tem de ser alguém que sabe mais que os outros pois o principal objetivo neste processo de tutoria é que a criança encontre respostas e soluções por si mesmo, num processo de aprendizagem ativa (Iris, 2006).

2. INTERVENÇÃO EM CRECHE

Estudos recentes ao nível das neurociências têm vindo a comprovar o quanto é importante a criança estar inserida em contextos de qualidade nos primeiros meses e anos de vida. É durante esta fase que existe uma plasticidade neuronal tal que, permite haver a chamada janela de

oportunidades, período de desenvolvimento que é crítico para adquirirmos uma nova competência (Cardoso, 2012). Desta forma, a frequência na creche pode ser uma oportunidade importante para a criança contactar com contextos de qualidade (Bertram & Pascal, 2009; Coelho, 2004; Parente, s.d.; Pires, 2013).

Para Portugal (2012), uma creche de qualidade deve garantir a satisfação das necessidades físicas e psicológicas, como condição para bem-estar emocional da criança e a sua disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, ocorrendo desenvolvimento e aprendizagens.

2.1.PERSPETIVAS SÓCIOS CONSTRUTIVISTAS NA EDUCAÇÃO EM CRECHE

Neste estudo as práticas desenvolvidas em contexto de creche seguem modelos e metodologias construtivistas, como sustenta Oliveira-Formosinho, (1998), citado por Azevedo, (2009), nas teorias sócio construtivistas, existe um papel central e crucial da criança e do meio social na construção do conhecimento. A criança é um ser ativo, que através do seu corpo, aprende fazendo. É numa constante ação com o meio envolvente que a criança vai descobrindo o mundo e construindo conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2009). Esta construção do conhecimento quando a criança interage com um meio rico e estimulante permite o aumento das relações sociais e favorece experiências significativas (Cardoso, 2012).

A estrutura inerente ao trabalho pedagógico realizado deve funcionar como suporte, como um “andaime” para favorecer o trabalho na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky) de cada criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Na conceção sócio-construtivista a qualidade é construída, “face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem

entre os atores chave e o seu significado é progressivamente clarificado.” (Bertram & Pascal, 2009, p. 11). Esta teoria educacional construtivista é associada a diferentes teorias do desenvolvimento e da educação (Piaget, Vygotsky, Dewey) (Cardoso, 2012). Coelho (2004) refere que, os autores distinguem, dentro da tradição construtivista, a corrente interacionista construtivista, fundada na teoria de Piaget e com influências de Dewey, que tem expressão no modelo High/Scope; e a corrente interacionista sociocultural, mais influenciada por Bruner e Vygotsky, com expressão no modelo do Movimento da Escola Moderna e na abordagem de Reggio Emilia.

Os modelos pedagógicos, como sustenta Oliveira-Formosinho (2007), citado por Novo (2009), derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças. Torna-se um recurso que facilita a compreensão ampliada das dimensões da pedagogia.

As diferentes perspectivas e modelos pedagógicos dão visibilidade a diferentes dimensões do trabalho pedagógico e apresentam alternativas para essas dimensões. Por outro lado, estruturam de forma coerente as dimensões do trabalho pedagógico de qualidade e ampliam o nosso conhecimento sobre a criança e a sua aprendizagem (Novo, 2009).

2.1.1. Crescendo de forma participativa: o papel importante das pedagogias participativas

As abordagens pedagógicas participativas, segundo a literatura científica, têm maior impacto na aprendizagem das crianças pois garantem os seus direitos, reconhecem a sua competência e escutam a sua voz (Pires, 2013).

Nesta pedagogia, a criança é olhada como “um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento,

através da interação com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82).

Em contexto de creche, o papel dado às experiências sensoriais têm um forte impacto. A Pedagogia em Participação evoca a importância da criação de oportunidades que permitam uma aprendizagem experiencial com atividades e materiais ricos, como o *cesto dos tesouros*. O cesto dos tesouros e o *jogo heurístico* são uma proposta de jogo desta abordagem educativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Este pode conter vários materiais naturais e reutilizáveis que funcionem como mediadores das aprendizagens e como sugere Pinto (2010), conter intencionalidade do educador, através de processos de observação e escuta. Citando as palavras da investigadora Azevedo (2009), que enfatiza que os educadores que defendem os direitos das crianças à participação “acreditam na criança ativa que explora o mundo e que procura compreender tudo o que a rodeia... na criança que procura participar ativamente na construção desse tão complexo puzzle que é a própria vida” (Azevedo, 2009, p. 14).

Na Pedagogia-em-participação existem quatro eixos delineados ao longo dos últimos anos, que definem a intencionalidade pedagógica (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011). O primeiro eixo intencionaliza o ser e estar (identificar-se, reconhecer semelhanças e diferenças com os outros, conhecimento sobre si própria e sobre os outros); o segundo eixo o pertencer e participar, remete-nos para uma pedagogia de laços; o terceiro eixo remete-nos para o explorar e comunicar (fazer experimentando, possibilidade das cem linguagens da criança, abertura à cultura) e o quarto eixo é o eixo da intencionalidade da narrativa das aprendizagens (refletir sobre o seu próprio percurso, as suas experienciais e vivências) (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

2.1.2. Valorização da ação no processo de aprendizagem em High Scope

O modelo curricular HighScope é uma abordagem pedagógica que dá aos educadores um conjunto de ideias e práticas apoiadas no desenvolvimento da criança, ao valorizar a ação no seu processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009). A abordagem educacional HighScope caracteriza-se por uma escuta ativa da criança, através da observação, “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 59). Os autores sustentam a ideia que a criança é um aprendiz ativo desde o nascimento e que a motivação intrínseca das crianças para explorar o mundo é o ponto essencial no processo de ensino aprendizagem, juntamente com um ambiente dinâmico e desafiador.

As ideias que fundamentam esta pedagogia baseiam-se na educação progressiva de John Dewey e nas teorias de desenvolvimento da criança de Jean Piaget, com os contributos do trabalho sociocultural de Vygotsky (Pires, 2013). Estas e outras teorias sustentam a fundamentação teórica que se concretiza em práticas educativas.

Como salientam Hohmann e Weikart (2009) a “aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança através da sua ação sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22), baseada num currículo sócio construtivista, onde criança e adulto constroem significados sobre o mundo a partir da sua ação.

Uma proposta de atividade educacional referenciada por esta pedagogia são as experiências-chave (Cardoso, 2012; Bertram & Pascal, 2009; Azevedo, 2009; Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Como sustentam Post e Hohmann, (2011), os adultos apoiando a iniciativa e motivação intrínseca das crianças na exploração com todos os seus sentidos,

proporcionam às crianças experiências-chave fundamentais no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

As experiências-chave ajudam os educadores orientar-se no processo educativo, agindo sobre o que as crianças estão a fazer e planeando o próximo passo. Os educadores proporcionam novas experiências, introduzindo novos materiais, contudo têm que estar atentos às ações e aos interesses das crianças de forma a colocar à disposição mas não influenciar diretamente a mudança de interesses, dando tempo à ação da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

As experiências chave são uma mais-valia para os educadores, na medida em que apoiam as observações e registos das crianças e servem como guia para interpretar as experiências de aprendizagem das crianças (Post & Hohmann, 2011).

2.1.3. As cem linguagens da criança em Reggio Emilia

Uma proposta central da perspectiva pedagógica de Reggio Emilia, consiste em desenvolver “*as cem linguagens da criança*” entendendo por linguagens todas as formas cognitivas e expressivas das crianças, possíveis no seu processo de crescimento individual e de grupo (a linguagem verbal, gráfica, musical, poético-metafórica, do corpo etc.) (Mamede, 2001). A expressividade e manifestação de cada “linguagem” é única, pois são expressas e manifestadas de acordo com a individualidade de cada, respeitando assim cada criança e o seu ritmo. Os projetos apresentam-se como forma de linguagem, onde as crianças são incentivadas a explorar o meio envolvente, estimuladas a perguntar e a escolher, animadas a tomar decisões, encorajadas a levantar questões, formular hipóteses e a resolver problemas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Na perspectiva de Reggio Emilia, os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, ou seja, as falas são registradas na documentação dos projetos, relatórios e diários. As crianças comportam-se como protagonistas nos projetos desenvolvidos; elas não são “atores” nos trabalhos desenvolvidos, mas sim autores. Dar voz às crianças surge como pilar principal numa pedagogia (Miranda, 2013). A ideia de *atelier* para Malaguzzi, significa um espaço próprio, onde as crianças e os adultos podem experienciar através das práticas de artes visuais. É um lugar de expressão, de desenvolvimento de todas as linguagens da criança (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

2.1.4. A reflexão sobre a ação no Movimento da Escola Moderna (MEM)

O MEM surgiu de um grupo de pessoas que formaram uma associação e chamaram de movimento da escola moderna. Este movimento enfatiza a “importância que a reflexão sobre a experiência assume na autoformação e na formação entre pares” (Azevedo, 2009, p. 43).

Esta pedagogia apresenta a formação em contexto como ferramenta essencial na troca de experiências, materiais, procura de novas estratégias, entre outros conteúdos enriquecedores no desenvolvimento profissional (Pires, 2013).

O educador é um elemento do grupo, que apoia os interesses e solicitações das crianças através da negociação “sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 127).

Outro fundamento deste movimento é a liberdade de expressão da criança, onde o adulto regista as ideias das crianças, os seus desejos, estimulando assim a sua linguagem (Azevedo, 2009).

Como refere Oliveira-Formosinho, Lino, e Niza (2007), nas paredes da sala, poderão encontrar os instrumentos de regulação, todo o tipo de mapas de registo que ajudam na gestão do grupo. Todos estes mapas e registos são analisados pelos grupo no momento de conselho de grupo, momentos esses que permitem refletir acerca dos acontecimentos significativos do grupo e dão pistas para o planeamento do educador.

2.2.O PAPEL DO LÚDICO DOS 0 AOS 3 ANOS

O conceito da palavra lúdico, que tem a sua origem na palavra "ludus" (jogo) evoluiu, à luz das pesquisas desenvolvidas em torno do assunto, deixando de ser considerado apenas no sentido de jogo (Daguano & Fantacini, 2011). Segundo Vygotsky (2000), citado por (Cardoso, 2012) o sujeito desenvolve-se, essencialmente, através do brincar, pois o lúdico possibilita a interação com o mundo pela capacidade de imaginar, criar, planejar e apropriar-se de novos conhecimentos (Freitas, 2009).

2.2.1.O lúdico como promotor de interações entre os pares

Quando se refere à educação infantil o aspeto lúdico tem um papel fundamental. "A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão." (Santos, 2007, citado por Matos, 2013, p.139). O educador é "o mediador entre conhecimento e o saber da criança, um organizador do tempo e das atividades propostas em sala. É a partir dessa mediação que a criança passa por seu processo de construção do conhecimento." (Matos, 2013, p. 140).

Desde sempre, há um tipo de jogo que a criança faz desde pequenina: o de fantasiar, vestir roupas, fingir que é um cowboy, um animal, um objeto, que especialistas designam como fantasia e jogo de faz de conta. Como sustenta Sousa (2003) “J. Piaget chama-lhe jogo simbólico, chamando a atenção das suas qualidades para o desenvolvimento da imaginação.”(p.13). É através deste jogo que a criança forma a sua inteligência, participa em atividade de grupo, estabelecendo uma relação criativa coletiva (Sousa, 2003).

A aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo são estimulados em qualquer fase da vida pelas atividades lúdicas nas pessoas com ou sem necessidades adicionais de suporte (Daguano & Fantacini, 2011). Várias investigações na área debatem-se acerca deste tema. De que forma essa aprendizagem lúdica tem em conta as singularidades dos sujeitos, mais propriamente, em que medida o lúdico promove a socialização da criança com incapacidades. Nesse sentido, Freitas (2009) durante a experiência profissional com crianças com espectro autista, percebeu que antes de qualquer implementação era necessária a construção de vínculos. Assim, a autora começou com atendimentos psicopedagógicos individualizados lúdicos, seguindo os interesses de cada criança, procurando interagir e brincar, criando vínculo interpessoal. Segundo a mesma autora, a comunicação e a aprendizagem constituem-se à medida que o sujeito interage e aprende a brincar em contextos significativos e sob mediação, produzindo sentidos de afetividade e conseqüentemente a socialização.

Acreditando que na construção da linguagem, verbal e não-verbal, a capacidade de representação mental é fundamental, vários estudos/artigos apontam na promoção da socialização de crianças com incapacidades, havendo aspetos comuns, salientando o jogo cooperativo como uma mais-valia na atividade de jogo e como exercício fundamental para o desenvolvimento das relações sociais. Os resultados sugerem então que a mediação do adulto promove a exploração de novas formas de brincar mesmo que sejam realizadas a partir da imitação (Tamanaha, Chiari, Perissinoto, & Pedromônico, 2006). Por outro lado, Alicia Fernández (s.d),

citada por Freitas (2009) observa que não aprendemos por imitação mas por identificação. Procuramos agir de forma semelhante ao outro mas com autonomia, ou seja, fazer o mesmo, mas de um modo próprio (autor). Nesse momento a criança reconhece que aprende e não apenas que “foi ensinado”.

Segundo vários estudos o desenvolvimento global de pessoas com incapacidades intelectuais aumenta com as mais variadas metodologias, terapias e projetos que envolvem o lúdico. O brincar favorece um desenvolvimento com confiança em si mesmo e nas suas capacidades, facilitando as interações sociais e a comunicação (Daguano & Fantacini, 2011; Freitas, 2009; Tamanaha, Chiari, Perissinoto, & Pedromônico, 2006).

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

A revisão teórica apresentada ao longo do primeiro capítulo permite-nos dar conta de alguma diversidade de teorias e de diferentes opções que podem ser seguidas, variando estas em função dos objetivos, questões e contextos de investigação. Este capítulo pretende resumir o percurso ao longo do desenvolvimento do estudo, no que se refere às opções metodológicas.

As experiências precoces têm um impacto duradouro no desenvolvimento da criança, logo é necessário investir onde tudo começa, de modo a promover uma prevenção educativa (Coutinho C. , 2008). Como foi referido no capítulo anterior, regista-se, no panorama nacional, uma enorme lacuna no que concerne estudos relativos a práticas de qualidades em creche. Nos últimos anos tem surgido várias boas práticas em creche, contudo ainda falta um longo percurso a percorrer até findar a ideia da creche como um sítio para tomar conta de crianças pequenas.

O estudo que agora se apresenta é um estudo de caso, isto é, descreve qualitativamente o comportamento do indivíduo e o impacto da intervenção em ambiente natural (creche). Segundo vários autores, citados por Coutinho e Chaves (2002), esta é uma metodologia indicada para quem procura entender os fenómenos. A investigação qualitativa procura estudar as coisas nos seus contextos naturais, tentando compreender e interpretar um fenómeno segundo o significado que as pessoas atribuem ao mesmo (Coutinho & Chaves, 2002).

Esta investigação surgiu de uma necessidade sentida na prática num grupo de crianças de 2 e 3 anos, onde emergiu um caso de uma criança que não falava e revelava dificuldade na interação social, no cumprimento de regras e no estabelecimento de interações sociais. Nesse sentido procuramos dar resposta à seguinte questão de investigação: Existindo um atraso na linguagem como se consegue aumentar as interações positivas com os pares? Partindo desta questão, o estudo empírico teve por objetivo: descrever

métodos e práticas de qualidade em creche que promovam as interações sociais e os comportamentos positivos entre o grupo.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES E CONTEXTO

Os participantes neste estudo foram: uma criança do sexo masculino com 33 meses que entrou pela primeira vez na creche e o grupo em que a criança está incluída, bem como os adultos da sala. Para garantir a confidencialidade da criança ao longo do estudo será referida com um nome fictício João. O grupo da creche onde está o João é uma sala de creche, com 19 crianças de dois e três anos. O investigador é a educadora titular do grupo e nesse sentido foi a principal agente de recolha de dados através da observação direta e interação com o sujeito e os pares e participação na intervenção. Na sala tem duas ajudantes de ação educativa que também estiveram envolvidas neste estudo.

O João entrou na creche em setembro de 2014. Esteve até aos dois anos com os avós maternos. O João é filho único e vive com os pais, que o colocaram na creche com o objetivo do “João começar a falar” e para “interagir com outras crianças, pois ele só convive com adultos”. Segundo os pais o João quando está com outras crianças, no parque e na praia, é bastante agressivo, empurrando-as com muita força. Também quando algum adulto desconhecido se aproxima o João foge e rejeita.

A instituição é uma IPSS na região de Braga, que tem várias respostas educativas e sociais: creche, jardim-de-infância, centro de atividades de tempos livres (1º, 2º, 3º ciclo), centro de dia, lar de idosos, lar residencial para pessoas com necessidades adicionais de suporte e centro de atividades ocupacionais.

3.2.PROCEDIMENTOS

A investigação iniciou-se desde a entrada da criança na creche, onde ao longo dos três primeiros meses se observou de uma forma holística os comportamentos da criança e se avaliou a linguagem utilizando o *Communication Matrix*, de Charity Rowland (2013).

Posteriormente, no mês de janeiro registou-se os dados das observações sistemáticas na tabela de observação construída, registando o comportamento com os pares as interações e o grau de bem-estar e implicação/envolvimento. Foram realizadas várias observações e registadas pela educadora e pelas ajudantes de ação educativa para a obtenção do acordo inter-observadores.

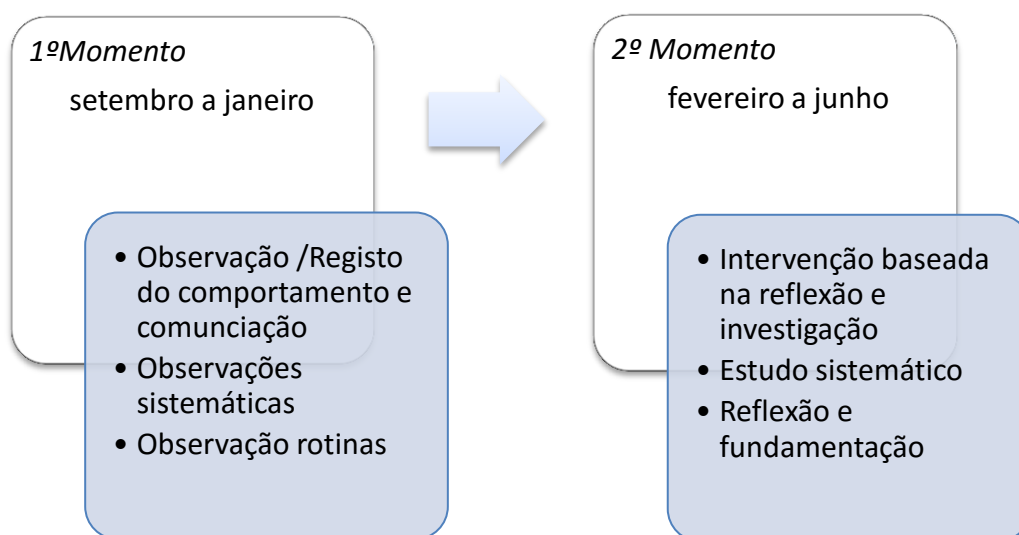
Registando e refletindo acerca deste momento de observação, detetou-se os principais problemas: dificuldade na interação social, no cumprimento de regras e no estabelecimento de interações sociais o que influencia e reflete-se na participação das atividades, no envolvimento e no bem-estar dele e do resto do grupo. O desempenho da criança em relação à interação com os pares serviu como base para o planeamento da intervenção. Recorreu-se a uma grelha de observação para definir os principais problemas e potencialidades e outra para as oportunidades de aprendizagem registados nos diferentes momentos de rotina diária.

Ao longo de cinco meses houve um acompanhamento sistemático onde essencialmente se respeitou a criança, escutando-a e intervindo num processo mútuo de troca de experiências, tendo em conta uma constante cíclica de observação/ação/reflexão.

Em junho realizou-se várias observações naturalista dos momentos em grande e pequeno grupo, recorreu-se a fotografias, a vídeos e a documentos individuais da criança para observar o desempenho do João ao longo deste estudo, observou-se seis momentos diferentes e utilizou-se a mesma tabela de observação utilizada em janeiro para registar esses momentos e comparar a frequência de interações entre o João e os pares ao longo do estudo.

Ilustrou-se essa evolução através de um gráfico. Paralelamente observou-se o nível de envolvimento e bem-estar do João e do grupo e comparou-se o nível em relação às observações registadas no 1º momento, em janeiro. Também se recorreu a um gráfico para ilustrar as mudanças ocorridas. Avaliou-se os objetivos e os comportamentos significativos alcançados, de acordo com as experiências-chave *High/Scope* para bebés e crianças (Post & Hohmann, 2011). Aplicou-se o novamente o *Communication Matrix* para observar a evolução na comunicação, desde novembro até junho.

Tabela 2 - Fases do trabalho de investigação



3.3. INSTRUMENTOS

Os instrumentos e as medidas foram utilizados em diferentes momentos do estudo. Numa primeira fase e posteriormente recorreu-se ao *Communication*

Matrix na avaliação da comunicação do João como forma de analisar a sua evolução ao longo do estudo. O *Communication Matrix* é uma ferramenta de avaliação utilizada para identificar como um indivíduo comunica e para fornecer um quadro para determinar metas de comunicação. Divide-se em sete níveis de comunicação: Comportamento Pré-intencional; Comportamento intencional; Comunicação não convencional; Comunicação convencional; símbolos concretos; símbolos abstratos e linguagem (Rowland, 2013).

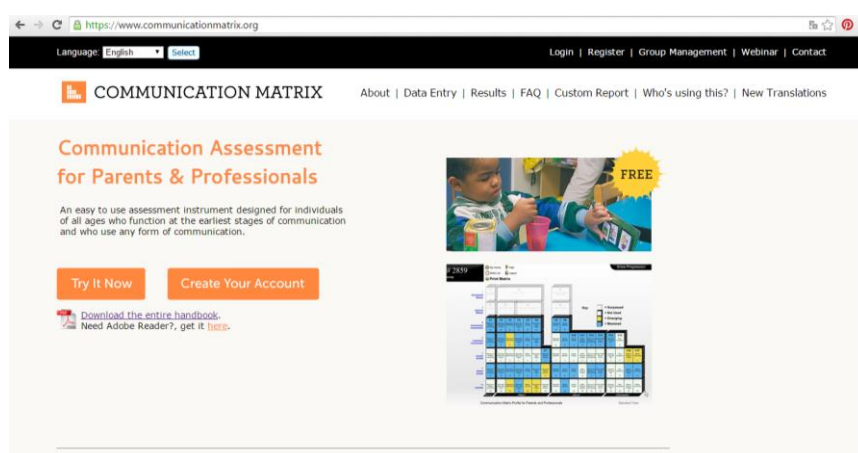


Figura 1 - Página de acesso ao Communication Matrix

Utilizou-se um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados característicos da investigação-ação, que Latorre (2003), citado por Coutinho (2008), divide em três categorias: técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação; e análise de documentos.

As técnicas baseadas na observação são, de acordo com Nabuco (2000), a melhor técnica de avaliação de crianças pequenas, ao invés de testes que são muito artificiais. A observação é o ponto de partida, vê-se o progresso já conseguido e reflete-se sobre as próximas etapas (Nabuco, 2000). A técnica utilizada foi principalmente a observação participante. Segundo Coutinho (2008) esta é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores, que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que

o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade. Também se recorreu ao registo de notas de campo e ao diário do investigador, que consiste numa técnica narrativa, que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico e a melhorar a sua prática (Coutinho C. , 2008).

Recorreu-se aos documentos pessoais da criança utilizados na instituição: avaliação diagnóstica realizada com a família no início do ano; relatório de adaptação à creche; plano individual; registos individuais de observação; avaliação intermédia e final e registo de participação de atividade. A execução destes documentos foi apoiada pela escala de desenvolvimento COR para avaliar o progresso individual da criança, mas de forma apenas qualitativa.

O Registo de Observação da Criança de High-Scope (COR) é um instrumento de avaliação destinado a crianças de dois anos e seis meses a seis anos e zero meses. O COR é um instrumento de avaliação baseada na observação dos comportamentos das crianças e nas suas atividades, segundo seis categorias de desenvolvimento, cada uma das quais inclui três a oito itens individuais. As seis categorias incluídas no COR são: Iniciativa; Relações Sociais; Representação Criativa; Música e Movimento; Linguagem e Competência de Leitura e Escrita; Lógica e Matemática (Hohmann & Weikart, 2009).

Utilizou-se recorrentemente a fotografias para registos visuais com apoio de notas de vários momentos da intervenção, bem como as gravações para apoiar os registos de campo. As gravações são uma técnica muito utilizada pois associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que não reparou (Coutinho C. , 2008).

A documentação é uma forma de narrar as experiências e atividades que a criança realiza e possibilita escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagens através de anotações, descrições, registos fotográfico e escritos, gravações, trabalhos das crianças e suas interpretações

(Parente, s.d.). A documentação pedagógica integra um processo de aprendizagem baseado na escuta, no diálogo e na participação da criança. Esta escuta ativa da criança gera novas oportunidades de ação, criando contextos mais estimulantes e mais desafiadores (Azevedo, 2009).

Construiu-se uma tabela com oportunidades de aprendizagem recorrentes da reflexão acerca dos momentos de rotina diária, onde se registou os comportamentos observáveis, detetou-se os principais problemas, as oportunidades de aprendizagem e definiu-se algumas estratégias de intervenção, segundo a fundamentação teórica.

Para a recolha de dados da interação entre os pares e o João no jogo espontâneo e nas rotinas diárias criou-se uma tabela de observação (vd. Anexo 2). Esta tabela foi delineada com o objetivo de contabilizar a frequência e o número de interações verbais e não-verbais que surgem do João e os pares respondem a essa interação ou que surgem dos pares e o João responde.

Tabela 3 - Tabela de observação das interações/ comportamento/ comunicação/ implicação e bem-estar

OBSERVAÇÃO	Momentos em grande grupo	Trabalho em pequenos grupos
Tipo de atividade/comportamento		
Inicia interação		
Pares Respondem à interação		
Pares iniciam interação		
Responde aos pares		

Inicia com agressão (escrever o antes e o depois do comportamento)		
Registrar o tempo de interação em brincadeira sem agressão, (quais são os momentos/situações)		
Nível de envolvimento/bem-estar		

Nesta tabela também se consegue perceber quais os momentos em que ocorrem esses comportamentos e quais as interações agressivas que mais ocorrem e em que situações. Outro item considerado, é o nível de implicação/envolvimento e o nível de bem-estar do João. Para conotar o bem-estar e implicação baseou-se no sistema de acompanhamento de crianças (SAC). O bem-estar emocional e a implicação são “parâmetros que permitem ao educador continuamente refletir acerca das características contextuais/oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que oferece às crianças, individualizando e otimizando a intervenção.” (Portugal & Leavers, Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das crianças, 2010, p. 8). Esta “avaliação”, embora cotada de forma quantitativa (1 a 5), foi utilizada de forma descritiva e com objetivo de refletir acerca do envolvimento do João nas tarefas.

Os registos de observação também foram acompanhados por tabelas de observação das oportunidades educativas (vd. Anexo 8), adaptada das fichas de observação das oportunidades educativas do Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria (Bertram & Pascal, 2009). A Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças é “uma grelha de observação da criança, do Projeto EEL – Effective Early Learning (Pascal & Bertram, 1999). Este instrumento foi inspirado na Target Child (Sylva, Roy & Painter, 1980).” (Pires, 2013, p. 40). Esta técnica de observação permite

obter informação sobre “as experiências de aprendizagem, as oportunidades de escolha proporcionadas à criança, o seu envolvimento nas tarefas, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação criança/adulto e criança/criança” (Cardoso, 2012, p. 133).

Tabela 4 - Observação das oportunidades educativas

Iniciativa -			
Hora (Momento)	Descrição da atividade	Grupo	Experiências de aprendizagem
Nível de envolvimento -		Interação -	

Esta tabela serviu de apoio às observações, onde se descreveu cada momento e interpretou-se quais as experiências que as atividades/momentos proporcionaram.

4. RESULTADOS

O estudo teve a duração de 10 meses, que se dividiu em várias fases que não podem ser estanques e delimitadas, visto tratar-se de uma investigação com vários momentos dinâmicos e cíclicos de ação-reflexão. No entanto consegue-se identificar dois principais momentos ao longo do estudo. O primeiro momento de observação, recolha e análise de dados e planeamento (setembro a janeiro) e um segundo momento de intervenção, observação e reflexão (fevereiro a junho).

4.1. PRIMEIRO MOMENTO - OBSERVAÇÃO/RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS/PLANEAMENTO

Ao longo dos três primeiros meses (de Setembro a Dezembro), desde a entrada do João na creche, foram feitas observações naturalistas e registos individuais. Também foi realizada uma avaliação da comunicação em três momentos, utilizando o *Matrix Communication* de Charity Rowland 2013, para avaliar em que nível de comunicação se encontrava o João e a evolução da linguagem ao longo desses três meses e para comparar no final do estudo com uma nova avaliação (vd. Anexo 6). Neste sentido definiu-se a linha de partida baseado no desempenho do João na creche.

Tabela 5 - Linha de partida

O João inicia interações na sua maior parte do tempo com os pares de forma desajeitada e agressiva, (empurra, tira os brinquedos à força, dá palmadas).

Contudo, desde a entrada na creche esses comportamentos têm diminuindo ligeiramente, havendo alguns momentos pontuais em que o João brinca com os pares, sem manifestar comportamentos agressivos. Esses momentos são principalmente nas atividades de jogos de concentração (puzzles, encaixes, lógica, etc.) ou aquando a presença do adulto junto dele. Os pares mais escolhidos nas brincadeiras são o S. o R., o L.M., e esta escolha é recíproca.

Nas áreas expressão plástica, na área dos jogos e na área da casinha, o João pega nos brinquedos todos, atirando tudo para o chão. Quando se aproxima da mesa de atividades vira todos os recipientes dos lápis e foge. A área mais escolhida pelo João é a área dos jogos de construção, onde o João prefere brincar com os animais, a pista e os carros. Na área dos jogos de concentração o João consegue realizar a tarefa até ao fim (por exemplo puzzle) na presença física do adulto, recorrendo ao suporte verbal.

Na área de expressão plástica o João gosta de ir buscar as tintas escolher e pintar com o pincel. Na maior parte das vezes, concentra-se nos trabalhos de pintura e está sempre receptivo a novidades (pintar com palhinhas, com bolas de ping-pong, copos de plástico, digitinta, massa de farinha, etc.). Contudo nas atividades de manipulação com as mãos, não gosta de usar as mãos e se as suja quer logo lavar. Quer tudo muito rápido e quer ser o primeiro a fazer. Tem dificuldade em se sentar, prefere ficar em pé. Recorre muitas vezes à "agressão física" para resolver situações ou zanga-se, querendo a satisfação imediata dos seus desejos. Gosta de ajudar os adultos e fazer o que eles fazem. Na hora de beber água entrega os copos correspondentes aos pares, de forma correta.

Quanto à comunicação, o João compreende tudo que os adultos lhe dizem e responde com expressões verbais (oh, sim, não) e não-verbais (chora, grita, sorri, abraça, dá beijinhos.).

Na casinha, pega em tudo que está arrumado (loiça, comida, etc.) e coloca no buraco no lava-loiça. Quando se canta a canção de arrumar o João atira tudo para o "buraco" para esconder.

Nos momentos de grande grupo, quando se está em atividade em posição sentado, o João não consegue permanecer muito tempo na mesma posição, estando

sempre a levantar ou a magoar os pares. Quando chamado à atenção grita e foge. Neste momento só permanece sentado no colo do adulto.

Observou-se que o João comunica com intenção e percebe o efeito ação-reação, ele sabe que se fizer certas coisas, os adultos da sala reagem de determinadas maneiras, e ele usa os seus comportamentos para se comunicar muito intencionalmente. Na sua comunicação utiliza gestos ou movimentos específicos do corpo e símbolos (fala e linguagem de sinais).

É igualmente emergente a utilização de formas sociais no seu discurso, cumprimenta, pede desculpa, agradece, utilizando vocalizações específicas (pupa (desculpa), di (bom dia), oi (ola), ah (obrigada). Utiliza no seu discurso, os advérbios de negação e afirmação sim e o não e compreende o seu significado

Por vezes tem dificuldade em pedir objetos ausentes, contudo já aponta para o desenho ou foto e tenta fazer o som correspondente, como por exemplo bo (bola), ou aponta para a boca quando quer a chupeta.

É emergente a utilização de símbolos abstratos, gestos convencionais e vocalizações, na comunicação do João, usando a mão para dizer adeus, usando a fotografia de pais para perguntar pelo seu pai. Utiliza específicas vocalizações com entoação correta para perguntar “o que é isto” tal como “ah ah” apontando para o objeto.

Partindo desta linha de base conseguiu-se observar pontos fortes e pontos fracos e refletir sobre algumas oportunidades de aprendizagem, tais como, quais os momentos onde o João mais revela bem-estar e maior participação nas atividades, quais as atividades preferidas, quais os pares mais escolhidos nas brincadeiras, etc. Deste modo, traçou-se um plano individual com objetivos e estratégias a implementar (vd. Anexo 1).

Ao longo do mês de janeiro foram realizadas seis observações sistemáticas. Houve diferentes momentos de observação da parte da manhã: em atividade de grande grupo e nos momentos de pequeno grupo. Nestas observações registou-se: o comportamento observável (quais as atividades envolvidas); se

inicia interação verbal/ não verbal; se os pares respondem à interação; se os pares iniciam interação verbal/ não verbal; se responde aos pares; a descrição do antes e o depois do comportamento quando inicia com agressão e registou-se o tempo de interação em brincadeira sem agressão, para ver quais são os momentos/situações em que isso acontece, bem como o nível de implicação e bem-estar. De modo a facilitar o trabalho de registo e organização foi construída uma tabela para as notas de campo (vd. Anexo 2).

Analisando as observações e tabelas de registos e refletindo acerca das mesmas registou-se os comportamentos observáveis:

A área mais eleita para atividade livre é a área das construções. As áreas que mais revela implicação e bem-estar são as construções, a pintura e por vezes a área da casinha. Na área de expressão plástica prefere pinturas, com recurso a instrumentos utilizados para pintar (pincel, escova, pente, palhinha, esponjas, bolas, etc.) recusa-se a sujar as mãos e quando isso acontece chora e grita e vai ao lavatório lavar as mãos. Nos momentos de grande grupo no cantinho das almofadas, são aqueles em que se verifica mais agressões aos pares e comportamentos mais inadequados, ou seja, menos implicação e bem-estar. Quando é necessário ir à higiene o João chora e grita. Na casa de banho chora, atira os papéis pelo ar, o caixote do lixo para o chão e sobe para cima das sanitas. Os momentos em que se verificou interação sem agressão foram na área das construções e na pintura. Os pares que mais interagem com o João são a M., o S., o R.

Em fevereiro foi revisto o plano individual e foi realizada uma avaliação com os pais (vd. Anexo 3). Delineou-se objetivos, de acordo com as maiores preocupações dos pais (a fala e os comportamentos de oposição) e conversou-se sobre estratégias a implementar na creche e em casa.

A rotina na creche são momentos sempre ricos em detetar os principais problemas mas principalmente referenciar as oportunidades de aprendizagem emergentes nos diferentes momentos de rotina diária, como se registou na seguinte tabela:

Tabela 6- Oportunidades de aprendizagem nos diferentes momentos da rotina diária

Momentos da Rotina	Alguns Registos de observação	Principais Problemas/opportunidades de aprendizagem	Estratégias de intervenção
Acolhimento	No salão, onde o pai o deixou, o João corre, tira os brinquedos e empurra os meninos mais novos.	Interação positiva com os pares; Envolvimento em jogo livre;	
Momento em grande grupo (Manta)	No acolhimento, o João não queria sentar, foi pegar nos carros e brincar. Eu e a Marta chamamos várias vezes, para se sentar, olhava para nós levantava-se, começou a dar pontapés na parede a olhar para nós. Tirei-o da sala, ficou a chorar.	Conseguir estar sentado com comportamentos positivos;	Sentar o João perto do adulto (por exemplo no colo); dar-lhe a oportunidade de ter um papel ativo, atribuir pequenas responsabilidades e ajudar nas tarefas (ex.: segurar no livro, mostrando aos pares). Diminuir o tempo sentado nestes momentos;
Tempo de escolha livre (pequenos)	O João estava na casinha a brincar, virou o cesto dos	O João tem muito esta reação, chora	Participar em atividades de pequeno e grande

grupos)	legumes/frutas no chão e foi brincar com o carrinho do bebê. Quando mudou de área, a Alice disse-lhe que tinha que arrumar a comida antes de ir jogar, começou a gritar e a chorar “não” “não” “não”. Fui lá pedir para ter calma e não gritar mas que tinha que ajudar a arrumar, gritou mais, sempre a chorar. Quando acalmou, a Alice disse que o ajudava e ele lá arrumou 3 ou 4 peças.	compulsivamente e perante qualquer contrariedade. O João saltita de área para área. Na casinha atira a loiça toda para o chão. - Aumentar o autocontrole; Participar com níveis altos de envolvimento nas atividades; Organizar objetos e arrumá-los depois de usar. Envolver-se na atividade; Interagir de forma positiva com os pares;	grupo, (ex. pequenas dramatizações, jogos de equipa...); participar em atividades de recreio (ex. jogar à bola, jogo de roda ...) Estimular através do reforço positivo, a efetiva interação com os seus pares. Convidar os pares “de eleição” para brincadeiras na área das construções.
Brincadeira livre no exterior	Fomos para fora, o João chegou lá e começou a correr e a empurrar todos que aparecerem à frente, empurra com muita força. Pedi-lhe para	Competência s sociais: baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua;	O adulto cria situações adequadas e ajuda a criança a estabelecer interações positivas. Ensinar

	ajudar os amigos, ele fez uma carícia e saiu logo a correr.	Interesse em bolas e carros;	comportamentos de substituição (Promover ajuda dos pares para interagir mais com o João em situações de trabalho de pares.
Higiene	A Marta vai à beira dele e diz-lhe para ir à casa de banho, o J, foge e grita. A Marta pega nele ao colo e ele vai sempre a chorar, só parou quando regressou outra vez à sala.	Atitudes e Comportamentos positivos; Controlo dos esfíncteres e das micções;	Eleger uma criança que o João interage para o levar à casa de banho; Utilizar histórias e deixá-lo levar algum objeto preferido com ele; Oferecer (o adulto) contacto corporal caloroso e verbalizando o seu carinho e atenção.
Almoço/Lanche	Pega na colher e atira sopa para a toalha, levanta-se e corre no refeitório.	Necessita do adulto por perto a incentivar a comer sozinho, mostrando comportamentos positivos	Modelagem de comportamentos e apoio verbal; Elogiar e reforçar positivamente os bons comportamentos.
Momento de relaxamento	Em grande grupo, a contar uma história, todos ficaram em	Interesse por livros,	Dar-lhe algum objeto que o relaxe (ex.

	silêncio e sentaram-se, o João fica sempre a correr de um lado para o outro. Pedi para ele sentar ele sentou-se 5 segundos, levantou-se outra vez colocou-se à minha frente apontar para o livro. Ajudei a sentá-lo, comecei a contar a história e ele levantou-se outra vez.	Desenvolver a linguagem;	paninho); as ajudantes podem sentá-lo no colo e fazer massagens para o relaxar.
--	--	---------------------------------	--

4.2.SEGUNDO MOMENTO - INTERVENÇÃO/OBSERVAÇÃO /REFLEXÃO

Ao longo destes meses o trabalho pedagógico baseou-se nos interesses das crianças, no trabalho planeado pela equipa, na observação/reflexão e numa pedagogia de situação, onde emergiram e despoletaram situações interessantes e com grandes potencialidades educativas. Cabe ao educador ser um mediador e um facilitador dessas situações. Várias foram esses momentos o qual se apresenta cinco desses momentos de forma mais detalhada e fundamentada. As situações foram documentadas através de fotografias e fundamentação nos registos de observação (vd. Anexo 7), bem como do preenchimento de tabelas de observação das oportunidades educativas (vd. Anexo 8).

4.2.1. Descrição de situações /experiências

Situação “1”

O João estava a brincar com os carros sozinho. Outras crianças estavam no cavalete a pintar a capa dos trabalhos. O João pegou num carro colocou no copo da pintura e pintou o chão, apontou para os riscos e ria-se. Perguntei-lhe se era uma pista, abanou a cabeça afirmativamente. Disse-lhe que não podia pintar o chão, mas que podia experimentar aquilo na sua capa. Dei-lhe uma caixa, coloquei a capa lá dentro, coloquei carros e bolas para ele experimentar. Exemplifiquei como poderia fazer deslizar as bolas e os carros rodando a caixa. O R., o S. e o L. aproximaram-se e também queriam, pediram ao João para brincarem com ele. O João sorriu e disse “si”. Depois dos pares experimentarem o João quis experimentar várias vezes com várias cores, preenchendo várias folhas.

Nesta situação, conseguiu-se ir de encontro dos interesses do João, os carros, e a partir de uma iniciativa dele e de uma forma criativa surgiu uma atividade de expressão plástica muito divertida que aproximou os pares do João e promoveu interações entre eles.

Situação “2”

A situação “2” ocorreu durante um tempo em pequeno grupo. O grupo manifesta muito interesse e envolvimento em momentos de exploração de instrumentos, nesse sentido a educadora e a musicoterapeuta planearam momentos de exploração de novos instrumentos. Em pequeno grupo, colocou-se alguns instrumentos já conhecidos pelas crianças no meio, o João escolheu o pau de chuva. Realizaram jogos musicais com eles, trocaram de instrumentos e falavam uns com os outros acerca daquela experiência.

A atividade aconteceu em tempo de pequeno grupo e foi antecipadamente planificada com base nos acontecimentos que têm significado para as crianças e de acordo com os interesses destas. Às crianças foi dada a oportunidade de iniciativa e escolha dos instrumentos.

A educadora e a musicoterapeuta promoveram a comunicação entre todos, repetiam e estendiam o discurso das crianças, davam continuidade das iniciativas verbais das crianças e descreviam as ações do João e das outras crianças, reforçando os comportamentos positivos (utilização correta do instrumento, interajuda entre os pares e partilha de instrumentos.)

Situação “3”

Esta situação situa-se numa sessão motora, em que o grupo pediu para fazer o jogo do “era um passarinho que queria voar”, que consiste num percurso de obstáculos que o passarinho tem que passar para aprender a voar. O João mostra grande interesse por atividades com movimento onde possa correr e saltar. O João começou logo a correr e a passar os obstáculos desordenadamente. Chamei-o e pedi que me ajudasse a mostrar aos colegas como se faz o jogo. Conteí a história e exemplifiquei os exercícios, dando tempo para ele também os fazer. Recorri várias vezes ao reforço positivo para enfatizar como estava a fazer bem os exercícios. Depois quando veio o grupo fazer o João acompanhou os pares, dando a mão para auxiliar os que mostravam mais dificuldade.

Esta situação revelou-se muito positiva para o João e o resto do grupo. O nível de implicação e bem-estar do grupo esteve sempre bastante alto, o grupo estava feliz, cantava a canção do passarinho, brincava ao faz de conta da história, simbolizando o passarinho e não se observou comportamentos inadequados e de conflito entre o grupo.

O reforço positivo foi utilizado várias vezes para promover competências, tanto motoras, como de interajuda, de cumprimento de regras, bem como da execução motora dos exercícios.

Situação “4”

No momento em grande grupo, o D. vais buscar à mochila um animal. “É um animal da quinta” (diz a M.), “é um Carneiro” (diz a F.), “é da quinta do tio Manel” (diz a A.). A Educadora colocou no computador a música com vídeo e

colocou perto o cesto dos animais. Ao mesmo tempo que a música indicava um animal, mostrava-o, diziam o nome e cantavam a onomatopeia desse animal. No dia seguinte, logo de manhã, no momento do acolhimento as crianças pediram para cantar a música. O João vai buscar o cesto dos animais. Fazemos um jogo com os animais, uma criança escolhe um animal do cesto, pergunto que animal é e cantamos a canção “Na quinta do tio Manel, i ai a o”. E assim sucessivamente com vários animais. Vários foram os dias que o grupo manifestou interesse pelo jogo, com diferentes variantes, entre as quais o acompanhamento da canção com instrumentos musicais. O João quer ser o primeiro a ficar com os instrumentos, principalmente o bombo. O João emite o som da canção, acompanhando a melodia. Cada dia se observa mais sons idênticos ao da canção.

Foi uma atividade que surgiu de uma situação espontânea da criança que suscitou o interesse do grupo. A implicação e o bem-estar do João e do resto do grupo são bastante elevados durante o tempo de jogo, apenas se observa algum desentendimento entre as crianças, devido a quererem ser os escolhidos, para escolher o animal e tocar os instrumentos. Nesse sentido, é favorável ao desenvolvimento do saber esperar e lidar com contrariedades. Permitiu também explorar várias competências linguísticas e sociais.

A exploração dos animais continuou ao longo de vários dias, onde o interesse pelos animais foi cada vez maior e permitiu vivenciar várias atividades/experiências ricas que “culminou” numa visita a uma escola agrícola, onde as crianças, através de todos os seus sentidos contactaram com vários elementos da Natureza (animais, paisagem, plantas).

Situação “5”

Esta situação refere-se a várias situações que insere-se num momento da rotina diária, a higiene. Como já referido anteriormente, os momentos de higiene eram momentos muito difíceis para o João e para os adultos, pois o João recusava-se sair da sala e chorava e gritava, sendo necessário muita das vezes levá-lo ao colo. Foi necessário repensar na organização das rotinas e

planear de outra forma, pois o João recusava-se a sair da sala, porque não queria “perder” nenhum momento na sala, do jogo, da leitura do livro, teatro, entre outras atividades em grande grupo, que se realizava naquele momento. Então, nesses momentos experimentou-se continuar as atividades em pequenos grupos ou individualmente e quando iam terminando iam à casa de banho fazer a higiene. O adulto falava calmamente e previamente que teria que parar por um momento a sua atividade e que depois voltaria. Possibilitava por vezes que levasse um objeto consigo para dar continuidade ao que estava a fazer. Gradualmente esse momento começou a ser mais fácil, contudo ainda não ia satisfeito. Combinou-se com as crianças que iriam à casa de banho a pares e tinham que se responsabilizar pelos pares, bem como ajudá-lo. Escolheu-se um par de “eleição” do João, a M. Esta escolha, deve-se ao facto de ser uma menina tranquila nos momentos de higiene, que já tem bastante autonomia na casa de banho e que mantém um bom relacionamento com o João. Esta parceria correu muito bem e logo se observou-se um João com vontade de ser autónomo e retirar a fralda. Nos momentos de “sentar no pote” deu-se a oportunidade do João escolher um livro e levar. O desfralde correu bem. O João está mais satisfeito, vai só à casa de banho, já não sendo necessário o apoio da M.

Nesta situação foi necessário centrar-se na criança, ouvir o que ela dizia e compreender o que a estava a incomodar. Organizou-se então a rotina e planeou-se de outra forma, atendendo à perspetiva da criança. Encorajou-se à sua autonomia e progressivamente o bem-estar do João aumentou, mostrando-se mais satisfeito e divertido naqueles momentos.

Ao longo da intervenção foram observadas alterações no número de interações do João com os pares como é possível verificar na tabela 3, onde se organizam: o número de interações que o João inicia e que tipo de interação é (verbal ou agressiva) e a correspondência dessa interação pelos pares; se os pares iniciam interação (verbal ou agressiva) e se o João responde a essa interação. Os dados estão divididos por dois momentos diferentes da

intervenção, observados em janeiro (vd. Anexo 2) e outra observação em junho.

Tabela 7- Frequência do número de interações do João e dos pares ao longo da intervenção

		I.A. (Interação Agressiva)	I.V (Interação Verbal)
Momento 1 (janeiro)	Inicia interação	3	2
	Pares Respondem à interação	2	2
	Pares iniciam interação	1	3
	Responde aos pares	1	2
Momento 2 (junho)	Inicia interação	1	3
	Pares Respondem à interação	1	3
	Pares iniciam interação	0	5
	Responde aos pares	0	4

Em janeiro, observa-se que o João iniciou cinco interações em que três foram interações agressivas. Enquanto em junho, iniciou cinco interações em que três foram apenas verbais. É pouco ilustrativo, mas representativo do que se observou nos últimos meses, em que o João interagiu muitas mais vezes com os pares e utilizou a linguagem oral para comunicar, mesmo que maior parte das vezes não perceptível. Contudo observa-se que os pares compreendem e respondem às interações. É possível observar, através de um gráfico estas variações entre os dois momentos.

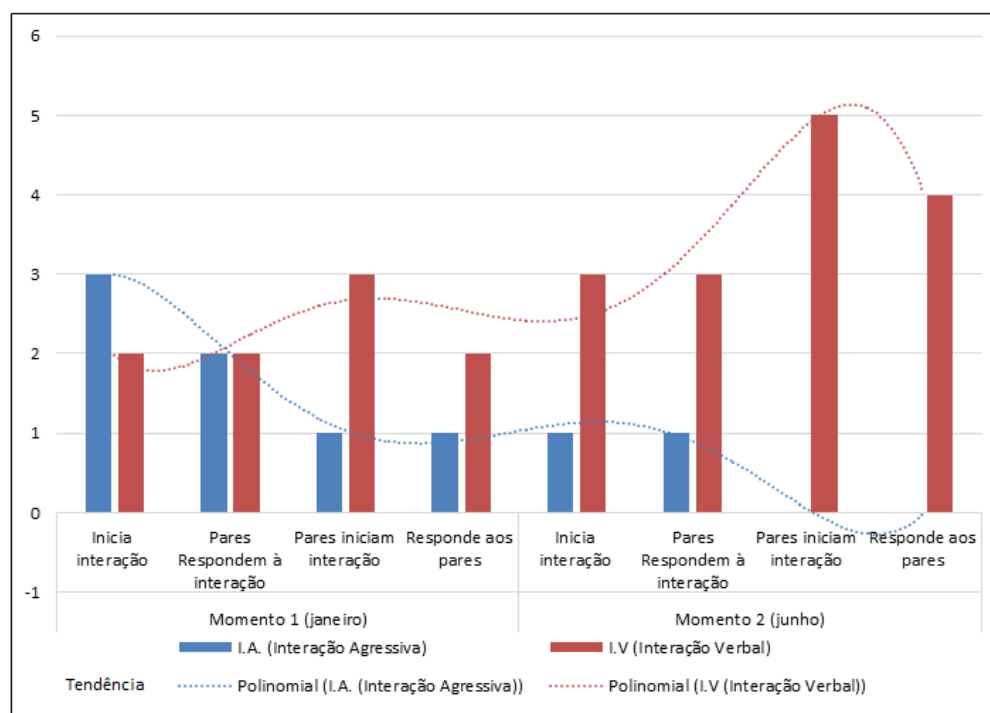


Figura 2 - Variação das interações entre o momento 1 e o momento 2

Assim, verifica-se através do gráfico a tendência das interações ao longo da intervenção: a interação verbal aumentou consideravelmente enquanto a interação agressiva diminuiu para praticamente nula. O número de vezes que os pares iniciaram interação verbal também aumentou, o que se deve à diminuição dos comportamentos inadequados do João. Os pares sentem mais confiança e procuram no mais nas brincadeiras. Consequentemente o João sente-se mais correspondido mais seguro nas relações e nas atividades diárias. Fazendo assim um paralelismo com o nível de bem-estar e implicação nas atividades que também alterou ao longo destes meses.

Realizou-se uma avaliação da criança, tendo em conta o nível geral de bem-estar e nível de envolvimento/implicação nas diferentes experiências/situações ao longo da intervenção, de acordo com as orientações do Programa SAC (vd. Anexo 2). Ao longo da intervenção foram sendo verificadas alterações ao nível da implicação e bem-estar do João, como é possível verificar no gráfico da figura 2, onde se observa o registo de

dois momentos, um em janeiro, nos seis momentos de observação registados na tabela de interações (vd. Anexo 5) e em junho nas cinco situações-chave relatas anteriormente.

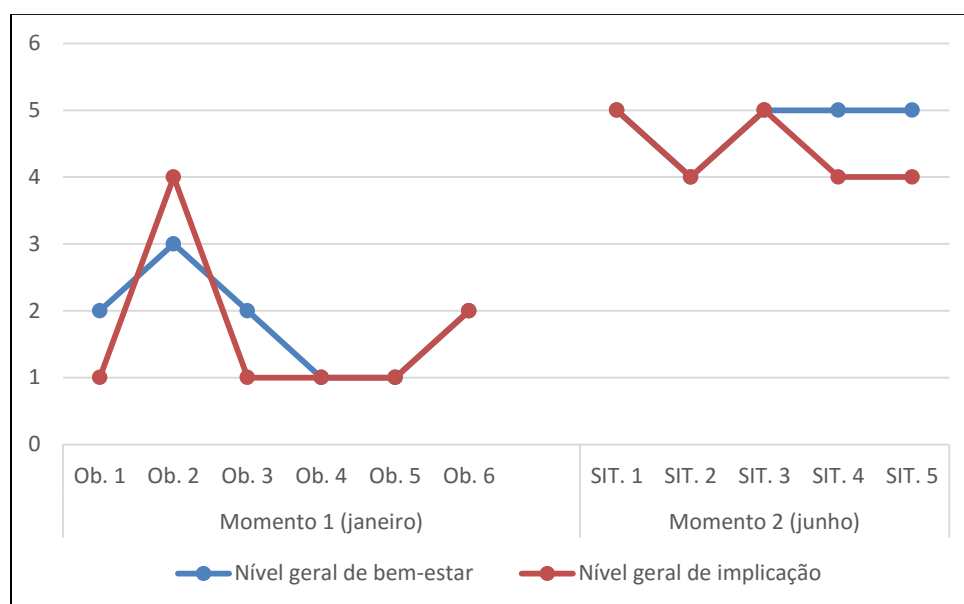


Figura 3 - Variação do nível geral de bem-estar e implicação

Observando o gráfico é ilustrativo o aumento do bem-estar e implicação no 2º momento de observação (junho). Enquanto nos primeiros meses da intervenção o nível de implicação variava bastante e o bem-estar era reduzido, entre baixo (1), muito baixo (2) e médio (3), no mês de junho ambos os itens foram bastante altos, variando entre o nível alto (4) e muito alto (5). Estas cinco situações onde os níveis foram elevados refletem vários outros momentos nos últimos dois meses onde se observou o João muito mais envolvido, feliz e empenhando no dia-a-dia da creche. Este “escala” do bem-estar e implicação serviu para de uma forma mais quantitativa analisar a evolução do envolvimento do João nas atividades. Contudo esta avaliação não faz sentido de forma isolada mas analisando cada situação de forma descritiva e reflexiva.

Como verificado anteriormente, o número de interações verbais entre o João e os pares aumentou, bem com a qualidade linguística dessas interações por parte do João, como se verificou na situação “4”, onde o João acompanha a canção “na quinta do tio Manel”. Utilizou-se como instrumento de avaliação da comunicação o *Matrix Communication*. Realizou-se quatro avaliações em diferentes momentos do estudo (novembro, dezembro, janeiro e junho). As maiores diferenças foram ao nível de utilização de símbolos abstratos e da linguagem, que observou-se uma evolução de “não usado” ou “emergente” para “dominado” (vd. Anexo 6). Ou seja, o João utiliza muitas palavras e já constrói frases simples com duas palavras (ex.: “minha bola”, “no sei”, “popó Rui”).

Como sistematização de objetivos e comportamentos desejáveis recorreu-se às experiências-chave High/Scope (Post & Hohmann, 2011).

Tabela 8 - Objetivos e comportamentos significativos alcançados

Experiências-chave High/Scope para bebés e crianças (Post & Hohmann, 2011)	Objetivos e Comportamentos Significativos
Noção de si próprio	Expressa iniciativa na escolha das áreas que quer trabalhar. Consegue resolver situações de conflitos quando deseja os brinquedos dos outros: Já pergunta “posso?” Vai sozinho à casa de banho fazer xixi e nos momentos em que está com as mãos sujas toma a iniciativa de as lavar sozinho, sem apoio do adulto. Ainda espera pela ajuda do adulto para subir as calças, calçar, etc.

Relações Sociais	Abraça a educadora e ajudantes quando estas chegam à sala; Cumprimenta, ainda com desconfiança, outros adultos da instituição; Faz construções com legos com os pares e consegue partilhar os brinquedos; Joga futebol com os pares, contudo ainda apresenta alguns comportamentos inadequados (empurra para conseguir a bola); Quando os pares estão tristes, dá abraços, apesar de por vezes de forma desajeitada exercendo muita força;
Representação Criativa	Participa algumas vezes em atividades de faz conta na área da casinha, interagindo positivamente com os pares; Gosta de construir pistas, brincar às corridas de carros e nesses momentos observa-se grandes níveis de envolvimento. Utiliza muito as imagens e fotografias para comunicar.
Movimento	Grande habilidade em se movimentar e mudar de posições (salta, trepa, dá pontapés, entre outros.) Dança seguindo a música, embora de forma tímida e descoordenada.
Comunicação e Linguagem	Compreende bem pedidos e ordens simples e complexas; recorre às figuras para comunicar; Pega nos livros e “conta” verbalmente a história; Fala de forma espontânea com os pares, mesmo

	por vezes os pares não o percebendo. Repete o que ouve.
Exploração e Lógica	Explora tudo o que o rodeia com grande curiosidade, pega nos objetos, observa-os, experimenta utilizá-los com várias funcionalidades. Faz construções com sentido utilizando legos e blocos. Desmonta brinquedos, constrói, enche, esvazia, tira, põe...

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Baseada na observação e reflexão constante do João e do grupo foram planeados intervenções baseadas no perfil de funcionalidade e participação das atividades do João. Esta avaliação pressupôs adequações no processo de aprendizagem tendo em conta as orientações para a creche, o plano sociopedagógico do grupo, o projeto pedagógico assente em estratégias de diferenciação pedagógica, numa intervenção diversificada mas essencialmente de registos de observação, documentados por notas de campo e registos fotográficos, bem como de trabalhos da própria criança e a sua interpretação dos mesmos.

No início do ano o João revelou alguma inconstância na regulação das suas emoções, traduzidas por comportamentos disruptivos, tornando difícil a convivência com os pares, pois estes afastavam-se com receio de um comportamento agressivo. O comportamento disruptivo “empurra a criança para fora do convívio social, segregando-a, agravado com a patologia de uma síndrome associada, é preciso estar atento e manter o estado de cooperação entre todos os responsáveis.” (Marques, 2013). Isto significa que devemos estabelecer metas, promover estratégias adequadas e concisas. A intervenção do João visou promover os comportamentos desejados e consequentemente aumentar as interações sociais entre os pares. A intervenção baseou-se numa prática reflexiva em que se acredita que “uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal & Leavers, 2010, p. 8).

Utilizamos diversas estratégias no sentido de dar oportunidade de escolha à criança e criar oportunidades para o desenvolvimento de um conjunto de competências sociais essenciais à vida em grupo (Azevedo, 2009). Visto que o

João necessitava da presença do adulto, quando este se afastava promoveu-se formas do João ficar envolvido na tarefa, com o apoio dos pares e continuar mantendo contacto verbal e ocular com o João, dando feedback. Foi necessário e fundamental gerir a localização das crianças “de eleição” do João promovendo essa interação. Promoveu-se comportamentos de substituição: Durante as refeições elege-lo como responsável por manter a mesa arrumada; ajudar o João para quando as outras crianças se aproximavam, pedir para brincar ou dar a mão, sorrir e dar um abraço (necessidade de toque), etc. Desta forma, “ajudada pelo adulto, a criança aprende a adiar a satisfação imediata de um desejo, a esperar, a alterar a forma de o satisfazer, percebe, pouco a pouco, que importa considerar as necessidades dos outros e as regras do funcionamento em grupo.” (Portugal, 2012, p. 12).

Realçando mais uma vez esta relação entre as atividades/objetivos escolhidos e o “problema” identificado, verificou-se que as crianças, inclusivamente o João, trabalharam em grupos pequenos colaborativos, mostrando-se capazes de se autogerir e trabalharem em grupo. Assim, observou-se a envolvimento/participação e o entusiasmo do João, bem como todo o grupo, observando-se mais interações positivas com os pares e consequentemente diminuíram os comportamentos inadequados do João. Por isso e por todas as vantagens já mencionadas aqui anteriormente, este trabalho cooperativo e pedagogia participativa, apresentou-se como uma metodologia de apoio a todas as crianças, inclusivamente ao João, de forma a superar as barreiras à sua atividade e participação nos diferentes contextos.

Todos estes conceitos teóricos aqui pragmatizados não se aplicaram só ao João, tentou-se que fosse um projeto do grupo, onde todas as crianças participassem. Foi desta forma, que se conseguiu alcançar o mais possível a inclusão e uma educação de qualidade para todos

Em todas as situações descritas anteriormente, bem como outras situações/experiências vivenciadas ao longo destes meses tiveram por base

fundamentos teóricos e o trabalho de documentação pedagógica, reflexão, investigação e ação desenvolvidos numa primeira fase deste estudo. Estas “situações” foram selecionadas porque mencionam alguns dos problemas detetados e identificados na fase de observação e planeamento. Seguidamente apresentar-se-á alguns princípios importantes, na intervenção em creche, documentados ao longo do estudo, fundamentando assim as práticas utilizadas ao longo deste estudo.

5.1.1. Interação adulto-criança

O papel do educador de infância é o de proporcionar experiências educativas diversificadas aumentando a sua complexidade e adaptando-as às mudanças que vão surgindo no grupo, de modo a tornar o processo de aprendizagem flexível e enriquecedor. Porque se reconhece a criança como sujeito educativo, o educador deve organizar um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, onde as iniciativas das crianças são vistas como oportunidades (Post & Hohmann, 2011). A criança e o adulto são co-construtores do processo ensino aprendizagem. É reconhecido na literatura como sendo de extrema relevância para o desenvolvimento das crianças a relação entre o adulto e a criança (Cadima, Leal, & Peixoto, 2012). Como salienta Pires (2013), a qualidade das aprendizagens da criança depende muito da qualidade das interações entre o educador e a criança. Vários estudos referem o papel de educadores carinhosos, menos diretivos, que encorajam as crianças a envolverem-se em ações mais complexas, no desenvolvimento de relações seguras com as crianças e no desenvolvimento de níveis mais elevados de desenvolvimento da linguagem e mais competentes nas atividades cognitivas (Pires, 2013).

As crianças aprendem o que vivem e se vivenciarem momentos tranquilos, de confiança, afeto e carinho ficam mais seguras de si e sentem-se mais

capazes (Post & Hohmann, 2011). Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), as interações com os adultos de confiança proporcionam “o combustível emocional que os bebês e as crianças mais pequenas necessitam para formar um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo” (p.46). Nesta creche é privilegiada esta relação entre adulto-criança, baseando a sua prática nos pilares de uma pedagogia das relações e dos afetos, no sentido de quando a relação de confiança e afetividade é grande tudo é mais fácil e flui com mais naturalidade.

A relação do João com os adultos foi crescendo ao longo do estudo e foi aumentando a facilidade de entendimento entre ambos e consequentemente a compreensão e aceitação de alguns dos comportamentos. Segundo Post e Hohmann (2011), os educadores devem utilizar quatro grandes estratégias para construir e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras: Orientar de forma a promover a continuidades dos cuidados; Estabelecer um clima de confiança; Criar uma relação cooperante entre todos os intervenientes e apoiar as intenções das crianças. Desta forma, os educadores promovem interações calorosas, apoiantes e desafiantes essenciais ao desenvolvimento de cada criança (Cadima, Leal, & Peixoto, 2012).

5.1.2. Organização do ambiente educativo e rotinas diárias centrados nas crianças

O ambiente educativo é determinante para o desenvolvimento da criança, tornando-se fundamental dar especial atenção à organização e gestão do mesmo, de forma a ser um “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Vasconcelos, 1997, p. 31).

Ao organizar o espaço, o educador deve ter em conta o grau de desenvolvimento, os interesses e motivações das crianças e proporcionar a participação das mesmas na sua organização, para que elas possam

estabelecer com o espaço uma relação de interação, confiança, responsabilidade, autonomia, curiosidade e bem-estar. É necessário proporcionar à criança um espaço desafiador onde possa experienciar diferentes atividades nas diversas áreas. Deverá existir uma reflexão constante e continuada sobre os espaços, para que eles motivem as crianças para novas aprendizagens. A organização do espaço, deve ser adequado para promover aprendizagens significativas e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças. Deve ser um espaço com ordem e flexibilidade, um espaço que proporcione conforto e segurança e apoie a abordagem sensório motor da criança (Post & Hohmann, 2011).

A sala da creche encontra-se organizada por centros ou áreas de interesse diferenciadas, onde se vivenciam experiências ricas e diversificadas. As áreas criadas na sala de atividades não são estanques. Podem ser criadas novas áreas indo ao encontro do interesse do grupo de crianças, mediante os projetos que se estiverem a desenvolver. É necessário ouvir as crianças. As mudanças são feitas com o grupo, consoante a necessidade deste. Desta forma as crianças familiarizam-se com o espaço e participam no processo de organização. A organização de cantinhos ou áreas de atividades na creche permite que as crianças interagem com um grupo mais pequeno de crianças (o que é bastante favorável para crianças pequenas), possibilitando uma melhor coordenação das suas ações e a construção de brincadeiras comuns, aumentando a troca e aperfeiçoando a linguagem (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993). Como também um espaço para cada um, para brincar, relaxar, experienciar. As áreas são lugares que permitem aprendizagens plurais, no sentido holístico da criança (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011).

Nesta sala de creche a área dos jogos possui uma diversidade de materiais e jogos (concentração e construção), e o facto de estes se encontrarem acessíveis às crianças faz com que a criança escolha aquilo que pretende realizar. A criança sabe que tem de cumprir regras, como cuidar dos jogos e

arrumá-los, isto leva a que a criança se responsabilize pelo material coletivo (Hohmann & Weikart, 2009).

A área do faz de conta possui uma diversidade de mobiliário que tem um tamanho apropriado ao tamanho das crianças. Este espaço proporciona às crianças uma infinidade de experiências, possuindo material suficiente para a realização das mesmas. O jogo simbólico, “ (...) é uma atividade espontânea em interação com os outros e apoiada por materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.” (Vasconcelos, 1997, p. 61).

A área da expressão plástica ocupa um grande espaço da sala de atividades, onde as crianças se podem deslocar livremente e são completamente autónomas no manuseamento dos materiais aqui existentes. Esta autonomia permite que a criança vá aprendendo a escolher, a preferir e a tomar decisões, encontrando razões para as escolhas e decisões que realiza.

Quanto à rotina diária esta deve ser pensada centrada nas necessidades e interesses das crianças e deve ser planeada tendo em conta as diferentes características das crianças, o ritmo de aprendizagem de cada uma delas, o espaço disponível, tempo e níveis de concentração das crianças, entre outros. Para Dewey (1971), citado por Pires, (2013) a rotina é um tempo de oportunidades, um tempo flexível que evolui em relação ao curso da experiência e que utiliza as experiências passadas e regula as condições ambientais de acordo com os interesses e as necessidades e capacidades dos indivíduos.

Ao conhecer e escutar as crianças, o educador começa a ver as rotinas através dos olhos das crianças e isso permite organizar adequadamente de forma tranquila, dando tempo às crianças de lidarem com os acontecimentos de forma individualizada e personalizada (Post & Hohmann, 2011). Na rotina diária da sala de atividades, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças é beneficiado pela existência de uma continuidade de dia para dia e de semana

para semana, onde esta estabelece referências temporais e ajuda a antecipar os acontecimentos embora esta rotina possa ser flexível porque embora organize o dia em segmentos de tempo e momentos, não determina os detalhes das atividades, assim, as crianças tem oportunidades de escolha, podem estabelecer metas e refletir sobre o trabalho desenvolvido (Post & Hohmann, 2011). Esta organização é flexível e está continuamente em reflexão, como se observou na situação “5” em que se sentiu a necessidade de organizar a rotina de acordo com os interesses da criança, visto este ser um momento fundamental na autonomia e funcionalidade do João.

5.1.3. Planear com base nos acontecimentos que têm significado para as crianças

Uma monitorização e avaliação contínua do ambiente educativo, do tempo das crianças, das suas experiências, dos seus interesses e motivações permitem ao educador planear com base nos acontecimentos que têm significado para as crianças. A atividade da situação “2” aconteceu em tempo de pequeno grupo e foi antecipadamente planificada com base nos acontecimentos que têm significado para as crianças e de acordo com os interesses destas (os instrumentos musicais), só neste sentido é que as crianças sentem-se participantes no seu processo de conhecimento do que as rodeia, promovendo aprendizagens mais significativas. A planificação das atividades referidas nas diferentes situações, teve como referência as experiências das crianças e os interesses para que as suas descobertas e conquistas aconteçam em contextos interiores e exteriores interessantes, acessíveis, seguros e desafiantes, proporcionando oportunidades de estímulo à exploração e experimentação (Portugal & Leavers, 2010).

5.1.4. Participação ativa e valorização do interesses da criança

O trabalho pedagógico realizado vai ao encontro dos interesses do grupo que se vão concretizando em projetos de ação. Existe uma construção dinâmica do conhecimento, onde as crianças e os adultos participam num processo mútuo de troca de experiências. A criança é autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (aprendizagem ativa). A criança vive experiências e retira delas significado através da reflexão, construindo assim o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2009). A troca de experiências e saberes entre pares são essenciais numa aprendizagem cooperativa onde se dá privilégio à vivência e aquisição de valores, tais como a partilha, a interajuda e a amizade.

Por outro lado, o educador é o mediador e organizador de um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de forma a ajudá-las a alcançar aprendizagens significativas, partindo da valorização das competências e recorrendo a estratégias diversificadas e materiais/recursos de diferente natureza e formato (diferenciação pedagógica). Segundo Portugal e Leavers (2010) e outros autores, as pesquisas mostram que quando o ambiente é rico, quanto mais livremente as crianças puderem escolher as suas atividades, mais elevados serão os seus níveis de envolvimento e de aprendizagem.

Na *situação “1”*, conseguiu-se ir de encontro dos interesses do João, os carros e a partir de uma iniciativa dele e de uma forma criativa surgiu uma atividade de expressão plástica muito divertida que aproximou os pares do João e promoveu interações entre eles. O nível de implicação na atividade foi muito alto, a concentração do João era evidente, bem como o seu bem-estar, pois ria, gritava de felicidade e mostrava-se confiante e tranquilo. Desta forma encorajamos o João a participar ativamente e a explorar soluções alternativas

para a resolução dos conflitos, redirigindo os comportamentos inadequados (Azevedo, 2009).

5.1.5. Experiências em grande grupo e o tempo em pequeno grupo

Tirar partido da riqueza de interações que o grupo proporciona é um dos objetivos do educador. Para tal proporcionam-se durante o dia vários momentos que permitam que estas aconteçam: Momentos de grande grupo e pequeno grupo/individuais. Os momentos em grande grupo, as crianças interagem entre elas, partilham ideias, organizam-se e percebem um pouco da vivência em sociedade, o ter que esperar pela sua vez para falar, o respeito pela diferença de opiniões, o sentimento que nem sempre tudo poderá ser do seu interesse (Cardoso, 2012). É importante o educador como mediador deste tempo, pois há dias em que as crianças estão com mais disposição para contar as novidades, ou cantar as canções preferidas mas haver outros dias que a sua postura mostra que já está cansada, que já está na altura de mudar de atividade. É necessário estar atento aos sinais das crianças e deixar que sejam elas a determinar o tempo em grande grupo.

Os momentos de pequeno grupo de trabalho são oportunidades para interações e contactos com os pares. São momento privilegiados, pois de uma forma mais autónoma a criança começa a ter de resolver os seus problemas, começa a liderar pequenas brincadeiras, começa a tomar consciência das suas próprias capacidades e limitações. A organização e planeamento destes momentos surgem das observações e registos contínuas onde se observa algo que suscitou a atenção e o interesse da crianças e daí apresenta-se à criança novas matérias que vão servir para novas criações e experiências (ex. situação 1). Este tempo em pequeno grupo permite experienciar momentos mais individualizados onde é proporcionado à criança um trabalho mais

direcionado com determinado objetivo específico. Permite ao educador consolidar o que as crianças estão aprender e a desenvolver, possibilitando interagir mais individualmente com as crianças e utilizar diferentes estratégias, tais como o reforço positivo, a modelagem de comportamento, entre outras (Hohmann & Weikart, 2009).

5.1.6. Estimulação da linguagem

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro das crianças desenvolve-se rapidamente. As interações que as crianças têm com os adultos influenciam a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem (Gardner-Neblett & Gallagher, 2013). Tal como salientam Sim-Sim, Silva, e Nunes, (2008), a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem e

Como resultado disso, os educadores de infância têm uma primeira oportunidade de proporcionar às crianças interações que podem apoiar o crescimento e desenvolvimento das crianças, particularmente as suas competências linguísticas e de comunicação (Duarte, 2013).

Como mostra a pesquisa, quando as crianças têm níveis mais elevados de estimulação da linguagem durante os primeiros anos de vida, as crianças têm melhores competências linguísticas e “quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12). Quando os educadores fazem perguntas às crianças, respondem às suas vocalizações, e se envolvem em conversas positivas as crianças aprendem a usar mais palavras. Importa então promover interações de qualidade linguística entre crianças e adultos fornecendo às crianças diferentes tipos de experiências que podem fomentar o seu

crescimento na linguagem e comunicação (Gardner-Neblett & Gallagher, 2013).

Ao longo destes meses de intervenção foram várias as experiências comunicativas presentes, fundamentadas na fundamentação teórica acerca de boas práticas para o desenvolvimento da linguagem nas crianças pequenas. Diariamente houve várias conversas ou comentários sobre as rotinas (por exemplo, ao lavar as mãos, "nós estamos a lavar as nossas mãos. Estamos a fazer muitas bolhas com o sabão."), descrevendo detalhadamente ações que se iam desenrolando ao longo do dia. Outras estratégias utilizadas foram: o adulto perguntava e esperava que o João respondesse e posteriormente fornecia as respostas; Repetir a palavra que o João tentava dizer (por exemplo, "João, ouvi te dizer bola, queres jogar à bola?"); Uso de adjetivos para ajudar o João aprender os nomes de diferente cores, formas e tamanhos (por exemplo, "O carro azul é maior e mais rápido do que o carro amarelo."); Apontar ou olhar para um objeto enquanto se diz o nome; etc. (Gardner-Neblett & Gallagher, 2013). Todas estas estratégias foram partilhadas com os pais, de forma a existir uma continuidade na intervenção, em todos os contextos.

Quanto mais palavras, os adultos falarem com as crianças, melhor as competências linguísticas, pois a linguagem do adulto funciona como modelo para as crianças. No entanto, é importante deixar as crianças falarem, o adulto tem que dar oportunidade às crianças para expressarem os seus pensamentos e experiências só assim livremente, aprendem a falar (Hohmann & Weikart, 2009).

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo foi evidente a evolução do João no seu desenvolvimento global desde que entrou na creche. Revelou-se para o João essencial o acesso a um espaço rico e estimulante cheio de oportunidades. E são estes aspetos e estas certezas corroborados por autores, na certeza de que a estimulação precoce é fundamental e dá a oportunidade à criança de se expressar e experimentar situações desafiadoras e propícias ao desenvolvimento integral delas.

A estrutura inerente ao trabalho pedagógico realizado na creche deve funcionar como suporte, como um “andaime” para favorecer o trabalho na zona de desenvolvimento próximo de cada criança. O adulto, quando orienta uma criança, responde ao comportamento desta em situações de aprendizagem, de modo a que gradualmente a criança aperfeiçoe o nível de realização e consiga realizar as atividades gradualmente sem o apoio do adulto. As oportunidades educativas desencadeiam-se num ambiente de aprendizagem aberto, rico e estimulante onde se promova com intencionalidade atividades que se tornam em aprendizagens significativas, pois quando as coisas fazem sentido para a criança, ou quando surge de uma curiosidade ou de um deslumbramento, instiga-as e fá-las questionar e isso move-as e coloca-as em ação, gerando assim aprendizagens com utilidade e significado para a criança. O adulto partindo da identificação e da valorização das competências das crianças e recorrendo a estratégias diversificadas e materiais e recursos de diferente natureza e formato está a valorizar as individualidades de cada um e assim diferenciar para chegar a todos e a cada um.

A criança experimenta brincando e ao brincar cria excelentes oportunidades para estimular diferentes capacidades, físicas, intelectuais, emocionais e sociais. O brincar ao ar livre é a forma mais natural e saudável

de fazer uma criança feliz. O brincar faz com que a criança se conheça, reconhecendo as suas potencialidades e os seus limites.

As crianças são curiosas naturalmente e essa motivação em conhecer e experimentar novas sensações faz com que descubram o mundo de uma forma lúdica e prazerosa, atribuindo um significado próprio às suas aprendizagens. Nesse sentido, as expressões artísticas (plástica, musical, motora, dramática) na educação infantil têm um papel fundamental, na medida em que as crianças vivenciando e experimentando de uma forma lúdica e dinâmica consigam desenvolver estruturas mentais necessárias para as aprendizagens ao longo da vida. As crianças aprendem o que vivem. Todos os dias em todos os momentos elas estão a aprender. Por isso, temos que lhes dar oportunidades, ricas, estimulantes e significativas, acompanhadas sempre de relações afetivas fortalecidas, onde exista valores cimentados.

Conseguiu-se atingir os objetos pretendidos uma vez que o João ao longo deste ano adquiriu muitas competências importantes para a sua estabilidade emocional: Revela mais segurança nas atitudes e nas relações, sente-se feliz no ambiente do grupo, envolvendo-se em todas as atividades diárias; Revela mais maturidade no controlo emocional quando é contrariado tentando não reagir espontaneamente; Participa e estabelece interações espontâneas com pares, envolvendo nas brincadeiras e apresenta mais manifestações de carinho pelos outros, tanto aos pares como adultos (beijinhos e abraços). Relativamente à comunicação, o João comunica utilizando várias palavras e já constrói frases simples (duas e três palavras). O João utiliza diferentes formas de se expressar, observando-se grande expressividade facial e linguagem não-verbal. Realiza diversas ações, simples e complexas, compreendendo pedidos ou ordens que impliquem uma tarefa. Este percurso foi acompanhado pela família, que acompanhou o processo e onde foi fornecido estratégias utilizadas em contexto educativo adequadas a serem utilizadas em contexto familiar.

Realça-se a importância da continuidade desta intervenção na entrada do João no pré-escolar, incidindo primordialmente na questão da linguagem oral, nomeadamente encaminhamento para o apoio de terapia da fala.

As dificuldades encontradas ao longo deste estudo foram: a grande quantidade de informação referente a dez meses de prática; a forma de organizar a informação; bem como o facto de a investigadora ser responsável por 19 crianças ao longo do estudo, não estando só exclusivamente para o João. Quanto às características desta investigação é importante referir o importante fator do tempo e das questões relacionadas com o desenvolvimento infantil neste estudo o que influencia a evolução da intervenção como é o esperado, numa investigação em contexto educativo; e o facto de cada criança ser única e individual, com características diferenciadas e não ser possível a generalização. Contudo, acreditando nos resultados de uma prática de qualidade este estudo/intervenção adequa-se a outros contextos de creche, no sentido do educador ser um investigador, sempre pensando numa prática inclusiva, onde crie “um contexto educativo onde cada criança encontre a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas.” (Portugal & Leavers, 2010, p. 17).

Através deste estudo é possível refletir acerca da importância de uma prática refletida, fundamentada e metodologicamente estruturada por parte dos profissionais de educação que se deparam com crianças com especificidades próprias e específicas e que necessitam de um plano de intervenção adequado de forma ter impacto e marcar positivamente e para sempre a vida da criança.

BIBLIOGRAFIA

- Amorim, R. d. (2012). *Facilitadores e Barreiras à inclusão na primeira infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Universidade do Minho.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da educação.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 327-336.
- Cadima, J., Leal, T., & Peixoto, C. (2012). Observação das interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados. *Análise Psicológica*, pp. 373-386.
- Cardoso, M. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche - Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Coutinho, C. (2008). *Métodos de investigação em educação*. Obtido de Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, pp. 221-243.
- Daguano, L., & Fantacini, R. (2011). O lúdico no Universo autista. *Linguagem acadêmica*, 2, p. 109.122.
- Di Salvo, C., & Oswald, D. (2002). Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies;. 16, pp. 197-207.
- Duarte, M. G. (2013). *A importância SAAC, como estímulo da linguagem da criança no Jardim de Infância*.

- Freitas, A. (2009). A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção. *Revista Educação Especial*, p. 33.
- Gardner-Neblett, N., & Gallagher, K. C. (2013). *More than baby talk: 10 ways to promote the language and communication skills of infants and toddlers*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iris. (2006). *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Obtido de Comeniusproject:
http://www.irisproject.eu/teachersweb/pt/docs/tt_estrategias_e_praticas_wd_pt.pdf
- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Mamede, M. M. (2001). Caminhando para a construção de uma pedagogia interativa em creche. *Em aberto*, pp. 41-73.
- Marques, H. A. (2013). *Trissomia 21 e comportamentos disruptivos em sala de aula: Estudo de caso*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Matos, M. (2013). O lúdico na formação do educador: contributos na educação infantil. *Cairu em revista*, 2, pp. 133-142.
- Miranda, H. (2013). O imaginário nas escolas de Reggio Emilia. *I Seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais*, (p. 7).
- Nabuco, M. E. (2000). *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Novo, R. M. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Universidade do Minho.
- Oliveira, Z. d., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O valor das interações criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *CP Cadernos de Pesquisa*.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia na Participação-em-Participação*. Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto editora.
- Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche:para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Pinto, A. I. (2010). O envolvimento da criança em contexto de creche. *Cadernos de Educação de Infância*.
- Pires, C. M. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche:das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Casa de Trabalho.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rowland, P. (2013). *Communication Matrix*. Obtido de Oregon Health & Science University: <https://www.communicationmatrix.org/>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação* 20(2), pp. 105-149.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. (2013). Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, pp. 99-105.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 2ºvolume*. Horizontes Pedagógicos.

- Tamanaha, C., Chiari, B. C., Perissinoto, J., & Pedromônico. (2006). A atividade lúdica no autismo infantil. *Distúrbios da Comunicação*, 18, pp. 307-301.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vitto, M. M., & Feres, M. C. (2005). Distúrbios da comunicação oral em crianças. *Medicina, Ribeirão Preto*, pp. 38 (3/4): 229-234.

ANEXOS

Anexo 1

Plano individual do João elaborado em novembro

PLANO INDIVIDUAL DA CRIANÇA - CRECHE				Página 10e 2
Nome: João		Sala: grandes	Idade: 32 meses	Período de Vigência: ano letivo
Profissional de Referência: Sara Mesquita (Educadora de Infância)		Intervenção Específica:		PI nº 1 Sim ☐ Não ☒
Áreas de Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Ações/Estratégia a Implementar	Recursos (H.M.L.)
Formação Pessoal e Social	Educar para os valores	Respeitar os outros (adulto ou criança), utilizando regras de cortesia e obedecer às ordens/pedidos.	Atividades autodirigidas em pequenos grupos, criando situações por forma a fomentar diálogo entre as crianças.	Equipa técnica Sala, Recreio, refeitório, Casa de banho
	Desenvolver competências sociais e interpessoais	Participar e iniciar de forma espontânea interações positivas com pares, revelando valores como o respeito, a interajuda e a partilha.	O João é estimulado a realizar tarefas indispensáveis à vida do dia a dia corretamente (como vestir-se/despir-se; utilizar a casa de banho, estar sentado à mesa, comer sozinho utilizando os talheres, beber água com o copo, etc.).	
	Ser autónomo e independente	Realizar, de forma autónoma, tarefas do dia a dia.	Nas situações de conflito intrapessoal e interpessoal, apoiar o João a resolver a situação de forma dialogada e positiva, até conseguir resolver sem o apoio do adulto.	
	Resolver conflitos pessoais e sociais	Perceber e cumprir as normas/regras estabelecidas dentro do grupo	Dar recompensa (verbal ou não verbal) pelo esforço, persistência e o comportamento bem sucedido.	
	Socializar e interagir com os pares	Aceitar as frustrações, insucessos, contrariedades sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar, substituindo por comportamentos positivos.	Escutar histórias, com recurso a diversas dinâmicas (fantoches, recursos multimédia, murais com imagens, dramatizações, etc.) e sua exploração.	
	Ser assertivo	Fazer um bom controlo dos esfínteres (xixi e cocó), até a permanente retirada das fraldas.		
	Auto regulação e auto controlo			
Expressão e Comunicação	Falar	Utilizar vocalizações com intencionalidade na ação.	Incentivar a comunicação oral, reforçando com apoio verbal e físico.	Equipa técnica Blocos, puzzles, legos, jogos de encaixe, enfiamentos, etc. Leitor de CD/DVD
	Representar através de vários meios de expressão.	Explorar com diferentes partes do corpo (mãos e pés) diferentes materiais.	Exploração de canções mímicas e/ou danças Atividades livres e orientadas em pequeno grupo, na área dos jogos. Atividades de expressão plástica diversificadas e lúdicas com diferentes materiais.	
	Produzir e recortar			
Expressão e Comunicação	Comunicar através da linguagem verbal e não verbal	Utilizar o desenho como forma de escrita para representar informação.	Exploração sensorial de materiais com diferentes texturas (areia, plastilina, farinha, etc.) Dar feedback positivo nos momentos de fala.	Materiais de expressão artística Livros, revistas
	Comunicar e expressar	Realizar ações, compreendendo pedidos ou ordens simples que impliquem uma tarefa.	Exploração de Canções, audição de músicas, lengalengas, destrava línguas, poesias, etc.	
	Desenvolver a curiosidade e o saber	Explorar, de forma independente, o meio ambiente que o rodeia.	Visão de vídeos, histórias, dramatizações alusivas a diferentes temas. Modelagem de comportamentos dos adultos na utilização dos serviços (la vatório, refeitório, sala e em espaços comuns).	
	Educar para a saúde	Cumprir hábitos de conduta, sabendo estar à mesa, utilizando os alimentos para comer.	Momentos da rotina da higiene acompanhados por música e jogos lúdicos com intencionalidade de educar para hábitos de higiene.	
Conhecimento do Mundo				Jogos: materiais diversos; elementos da natureza

Anexo 2

Tabela de observação interações/comportamento/comunicação e
implicação e bem-estar (Janeiro)

OBSERVAÇÃO 1 e 2	Momentos Grande Grupo	Trabalho em pequenos grupos
Tipo de atividade/comportamento	Roda (acolhimento): Sempre em pé.	Pintura (partilha a pintura com os amigos)
Inicia interação	I.A. Vai à beira do R. e dá-lhe um empurrou e olha para os adultos	I.V. Tenta dizer que precisa do copo da tinta
Pares Respondem à interação	I.V. O R. responde lhe “pára”	I.V. A M. percebeu e deixou
Pares iniciam interação	I.V. O D. chamou por ele para se sentar	I.V. Chega o S. e pergunta se pode fazer pintura
Responde aos pares	I.A. Foi à beira dele e empurrou-lhe contra a parede.	I.V. O João diz “si” e tira a sua folha do cavalete
Inicia com agressão (escrever o antes e o depois do comportamento)	O D. chamou-o para se sentar e ele bateu-lhe. A ajudante sentou-o ao lado do D e falou com ele para pedir desculpa ao D. e verificar se ele estava bem	

	ou se estava magoado.	
Registrar o tempo de interação em brincadeira sem agressão (quais são os momentos/situações)		5 Minutos em atividade pintura sem agressão
Nível de implicação/bem-estar	1/2	4/3

OBSERVAÇÃO 3 e 4	Momentos Grande Grupo	Trabalho em pequenos grupos
Tipo de atividade/comportamento	Rotina diária: higiene. O grupo sentou-se todo nas almofadas para beber água e alternadamente irem à casa de banho com a ajudante. O João tirou as sapatilhas e estava-as atirar para o ar.	Tempo jogo livre na casinha (5crianças). O João atirou todos os alimentos da casinha para o chão. Andava com a vassoura na mão a bater nos móveis.

Inicia interação	I.A. Atirou as sapatilhas para cima do R.	I.A. Bateu com a vassoura no L.
Pares Respondem à interação	I. A. O R. atirou a sapatilha contra o João. Este chora e grita.	I.A.L. vai atrás dele a chorar e empurra-o contra a parede. O João empurra-o também e foge.
Pares iniciam interação		
Responde aos pares		
Inicia com agressão (escrever o antes e o depois do comportamento)	A ajudante chamou pelo João para ir fazer a higiene. Tirou as sapatilhas, ela pediu para ele se calçar. Atirou várias vezes para o ar e para cima dos pares. Disse-lhe “João pára, porque vais magoar os amigos!” Continuou e acertou no R.	O João estava na casinha atirar tudo para o chão, as outras crianças riam-se. Pegou na vassoura e começou a bater nas coisas e bateu no L. O L. chorou empurrou-o. Ela também empurrou-o e foge da ajudante que o chama. A

		ajudante tira-o da sala e diz “aqui não é permitido magoar os amigos”. Ele grita e chora.
Registrar o tempo de interação em brincadeira sem agressão, para ver quais são os momentos/situações		
Nível de implicação/bem-estar	2/1	1/1

OBSERVAÇÃO 5 e 6	Momentos Grande Grupo	Trabalho em pequenos grupos
Tipo de atividade/comportamento	Acolhimento: o João não queria sentar, foi pegar nos carros e brincar. Chamei-o várias vezes, para se sentar, olhava para nós levantava-se, começou a dar pontapés na parede a olhar para nós.	Área dos jogos de construção (pista de carros). O R. trouxe um carro e o João viu e tentou tira-lho.

Inicia interação		I.V. A ajudante disse-lhe para dizer ao R. “dá” e ele disse. Mas o R. não deu. Foi guardar na mochila e o João disse “oh” e começou a chorar e ficou ao pé da mochila do R, o R. viu e veio.
Pares Respondem à interação		
Pares iniciam interação	I.V. O Ru. diz: “Anda sentar-te para cantarmos os bons dias”	I.A. O R. empurrou o João, ele chorou, depois o R. deu-lhe o carro.
Responde aos pares	I.V. Diz “no” e brinca com os carros	
Inicia com agressão (escrever o antes e o depois do comportamento)		

Registrar o tempo de interação em brincadeira sem agressão, (quais são os momentos/situações)		5 minutos sem agressão
Nível de implicação/bem-estar	1/1	2/2

LEGENDA:

Tipo de interação:

Interação agressiva – I.A.

Interação verbal – I.V.

Níveis de implicação/bem-estar:

Muito baixo – 1

Baixo- 2

Médio- 3

Alto – 4

Muito alto - 5

Interação – Entende-se por interação todas as ações (verbais e não verbais) que aconteçam entre uma e duas ou mais crianças/adultos. Ex: um olhar, um gesto, uma palavra.

Interação agressiva - Entende-se como uma interação física que cause danos em algo ou alguém, tal como bater, empurrar, morder.

Interação verbal – Entende-se por interação verbal qualquer manifestação/expressão oral com o intuito de comunicar, utilizando som, palavras ou frases.

Implicação – Caracteriza-se pela concentração na atividade, persistência, motivação, interesse, satisfação, expressão verbal, precisão e tempo de reação (Portugal & Leavers, 2010).

Bem-estar - Um estado de sentimentos que se reconhece pela satisfação e o prazer. Os seus indicadores são: Abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria (Portugal & Leavers, 2010).

Anexo 3

Síntese dos registos de observação/reflexão em fevereiro

Registo de observação/Reflexão
<i>A área mais eleita para atividade livre é a área das construções. As áreas que mais revela implicação e bem-estar são as construções, a pintura e por vezes a área da casinha. No entanto na casinha, observa-se a maior parte do tempo o João atirar os objetos todos para o buraco da banca e a loiça toda para o chão, ou utiliza muitas vezes o carrinho de bebe para andar com muita força e bater nas paredes da sala, bem como utiliza a vassoura para bater nos pares.</i> <i>Nas construções, brinca com a escavadora, os carros, os legos e os blocos de construção.</i> <i>Na área de expressão plástica prefere pinturas, com recurso a instrumentos utilizados para pintar (pincel, escova, pente, palhinha, esponjas, bolas, etc.) recusa-se a sujar as mãos e quando isso acontece chora e grita e vai ao lavatório lavar as mãos.</i> <i>Nos momentos de grande grupo no cantinho das almofadas, são aqueles em que se verifica mais agressões aos pares e comportamentos mais inadequados, ou seja, menos implicação e bem-estar. Quando é necessário ir à higiene o João chora e grita. Na casa de banho chora, atira os papéis pelo ar, o caixote do lixo para o chão e sobe para cima das sanitas.</i> <i>Nos momentos da refeição contraria o adulto, não querendo comer a sopa, nem o arroz, chorando e gritando para lhe dar carne. Atira comida para o ar e para o chão e recusa-se a limpar.</i> <i>No exterior, desloca-se de um lado para o outro, desloca-se para o parque do ATL, que não é permitido, vai contra as árvores, empurra quem encontra pela frente, foge quando os adultos o chamam. Nestes momentos a implicação é baixa, mas o bem-estar é alto. O João está alegre e bem-disposto quando vai ao recreio.</i> <i>Os momentos em que se verificou interação sem agressão foram na área das construções e na pintura.</i> <i>Os pares que mais interagem com o João são a M., o S., o R.</i>

Anexo 4

Avaliação Intermédia do João (fevereiro)

	AVALIAÇÃO INTERMÉDIA DA CRIANÇA NA CRECHE	Página 1 de 1
Nome: João		Data Nasc. xxxxxxxxxx
Ano Lectivo: 2014/2015		Sala: Grandes
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL		
O João interage com os adultos da sala, com carinho e uma relação de cumplicidade. Participa de forma espontânea em interações com pares, revelando carinho, interajuda e partilha. Contudo, por vezes, é um pouco "desajeitado" em estabelecer interações, manifestando o carinho de formas menos positivas (abraça com muita força, vai para cima, etc.) ou mesmo em situações de conflito, reage com comportamentos mais agressivos (puxa, empurra). Contudo, se magoa os pares, fica triste, pedindo desculpa e abraçando-os. O João é muito ativo, divertido e com muita energia, demonstrando ainda dificuldade em esperar querendo satisfazer as suas necessidades/desejos rapidamente. É necessário continuar a ajudá-lo a saber esperar ou alterar/substituir a forma de satisfazer os seus desejos, compreendendo os outros e as regras de funcionamento do grupo. Quanto à autonomia, o João tem inicitiva para fazer as tarefas sozinho, quando deseja algo procura o objeto até o ter, não esperando pelo apoio do adulto. O João come sozinho, usa a colher para a sopa e a faca e o garfo para a comida, utilizando por vezes as mãos para auxiliar e bebe a agua/leite do copo sem derramar.		
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO		
O João comunica utilizando linguagem verbal e não verbal. É muito expressivo e gestualiza muito, vocalizando algumas palavras com intencionalidade comunicativa. O João utiliza a holofrase e apresenta predominantemente o processo fonológico de omissão silábica. Escuta com atenção o que lhe dizem compreendendo pedidos ou ordens simples que impliquem uma tarefa, realizando-a. Gosta de ouvir histórias em grande grupo, mas dispersa muito a atenção, não conseguindo estar sentado muito tempo, necessitando do apoio físico e verbal do adulto. Nas áreas de trabalho, escolhe preferencialmente os jogos de construção (legos, pista, blocos), Gosta de jogos de encaixe conseguindo preenchê-los corretamente. Ocasionalmente escolhe as mesas para trabalhar, já conseguindo manipular a plasticina e a tinta com as mãos. No jogo simbólico o João utiliza os objetos com uma nova funcionalidade recriando situações de faz do conta e envolve-se nelas com bastante criatividade e imaginação.		
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO		
Já se observa o João a cumprir diariamente hábitos de higiene e conduta, tais como lavar as mãos sozinho, utiliza, por vezes, o guardanapo para se limpar durante a refeição, arruma a cadeira quando sai da mesa, já se mantém sentado à mesa por mais tempo. Gosta de explorar os objetos e os espaços, mostrando curiosidade e vontade em saber e conhecer mais. Utiliza os objetos com muitas funcionalidades, usando muitos objetos com imaginação e criatividade.		
OBSERVAÇÕES		
Um dos objetivos é que o João se envolva nos trabalhos/brincadeiras, concentrando-se na tarefa, bem como permanecer sentado em momentos de grande grupo. Aceitar algumas frustrações e insucessos, sem desanimar (sem chorar ou bater), procurando formas de as ultrapassar e de melhorar. É preciso que o João seja confrontado, que viva conflitos, de maneira a amadurecer, a tornar-se resiliente.		

Anexo 5

Tabela comparativa do nível de bem-estar e implicação em dois momentos diferentes (janeiro e junho)

Ati./Exp./Sit.		Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Momento 1	(6 observações em janeiro) Vd.Anexo		x					x					
				x							x		
			x					x					
		x						x					
		x						x					
			x						x				
Momento 2 (junho)	SIT. 1					x						x	
	SIT.2				x						x		
	SIT.3					x						x	
	SIT. 4					x							
	SIT.5					x					x		

Legenda:

Muito baixo – 1

Baixo- 2

Médio- 3

Alto – 4

Muito alto - 5

Anexo 6

Perfil de Comunicação do João recorrendo ao *Matrix Communication* em quatro momentos diferentes

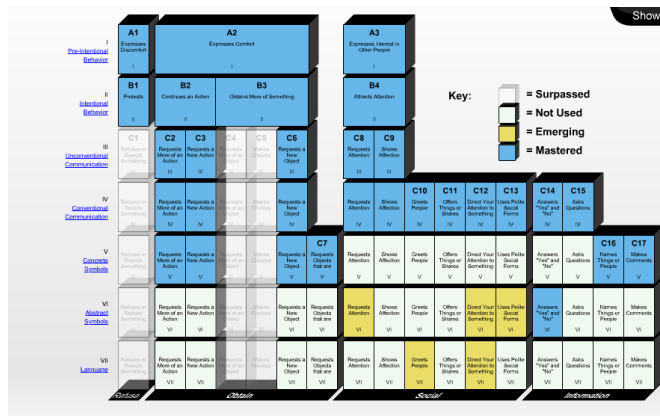


Ilustração 4 - Avaliação em novembro de 2014

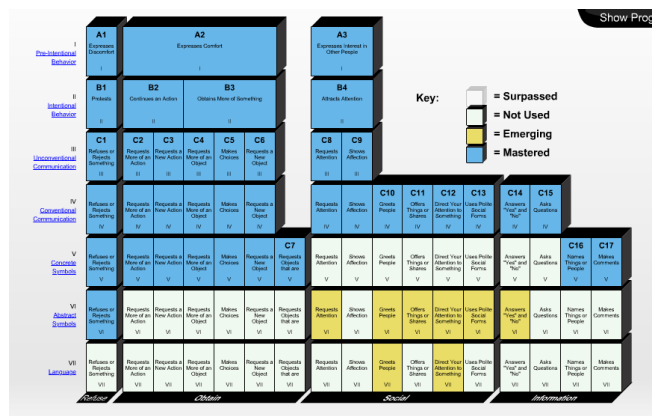


Ilustração 5 - Avaliação em dezembro de 2014

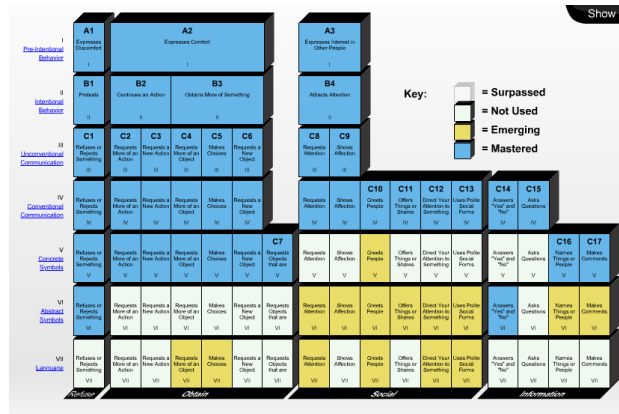


Ilustração 6 - Avaliação em fevereiro

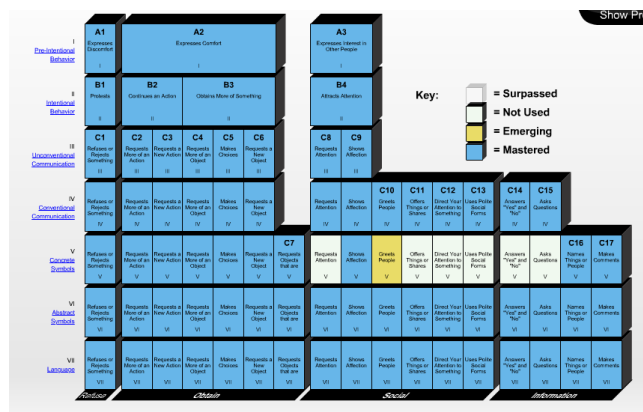


Ilustração 7 - Avaliação em junho de 2014

Anexo 7

Registos de observação (Dois exemplos)

	Observação do envolvimento do João
	O João estava a brincar com os carros sozinho. Outras crianças estavam no cavalete a pintar a capa dos trabalhos. O João pegou num carro colocou no copo da pintura e pintou o chão, apontou para os riscos e ria-se. Perguntei-lhe se era uma pista, abanou a cabeça afirmativamente. Disse-lhe que não podia pintar o chão, mas que podia experimentar aquilo na sua capa. Dei-lhe uma caixa, coloquei a capa lá dentro, coloquei carros e bolas para ele experimentar. Exemplifiquei como poderia fazer deslizar as bolas e os carros rodando a caixa. O R., o S. e o L. aproximaram-se e também queriam, pediram ao João para brincarem com ele. O João sorriu e disse “si”. Depois dos pares experimentarem o João quis experimentar várias vezes com várias cores, preenchendo várias folhas. Concentração na atividade, persistência, motivação, interesse, satisfação.
	Áreas de aprendizagem Desenvolve intencionalidade no eixo relacional: Exprime perceções e emoções. Desenvolve intencionalidade no fazer-experimentar; desenvolve a comunicação em torno de experiências de manipulação, exploração e representação.

	Observação do envolvimento do João
	Numa sessão motora, o grupo pediu para fazer o jogo do “era um passarinho que queria voar”, que consiste num percurso de obstáculos que o passarinho tem que passar para aprender a voar. O João começou logo a correr e a passar os obstáculos desordenadamente. Chamei-o e pedi que me ajudasse a mostrar aos colegas como se faz o jogo. Conteí a história e exemplifiquei os exercícios, dando tempo para ele também os fazer. Recorri várias vezes ao reforço positivo para enfatizar como estava a fazer bem os exercícios. Depois quando veio o grupo fazer o João acompanhou os pares, dando a mão para auxiliar os que mostravam mais dificuldade. Envolvimento: concentração na atividade, persistência, motivação, interesse, satisfação. Bem-estar: Atividade feita com prazer; autoconfiança e autoestima: “Consegui”; tranquilidade e alegria.
	Áreas de aprendizagem Relação sociais significativas; Conhecimento do corpo e dos limites; Movimento: mudança de posição, equilíbrio, Imitação; Controlo da respiração;

Anexo 8

Observação das oportunidades educativas da criança (2exemplos)



Iniciativa – O João planeou a sua ação, tomou decisões e resolveu problemas			
Hora (Momento)	Descrição da atividade	Grupo	Experiências de aprendizagem
Manhã Atividades e projetos	– O João escolheu ir brincar com os dinossauros; começou a procura-los no meio dou outros animais e agrupou-os todos. O L. foi lá e misturou-os. O João diz “oh” e volta juntá-los todos, em fila e chama pela educadora e pelo R. para ver. Diz ao R para pegar e brincam os dois.	Pequeno grupo (começou só mas depois juntou-se o grupo que estava na área.	Iniciativa e expressão de escolhas; Relações interpessoais; Resolução de problemas; Classificação de acordo com um critério; Exploração, manipulação e representação.
Nível de envolvimento – Atividade mais ou menos mantida		Interação – O João chamou a educadora e o R. para ver a corrida dos dinossauros. Outras crianças aproximaram-se.	



Iniciativa – A educadora planeou esta atividade.			
Hora (Momento)	Descrição da atividade	Grupo	Experiências de aprendizagem
Manhã – Atividades e projetos	Digitinta com chocolate. A educadora mostrou o chocolate e disse que íamos fazer pintura com chocolate. Disse-lhes que tinham que vestir o avental. Um grupo de pares está na mesa a explorar o chocolate e fazer desenhos na mesa e estampar nas folhas. O João aproxima-se. Convidamos o João a juntar-se a nós e ele grita e diz que não.	Pequeno grupo	Oportunidades de as crianças explorarem o material e experimentarem ações. Sentido de si própria. Representação criativa. Relações sociais entre pares (expressão de emoções e perceções)
Nível de envolvimento – das crianças que participaram, atividade intensa mantida. João- ausência de atividade		Interação – adulto e as crianças interagem. Tenta interação com o João mas ele afasta-se.	

Instruções de preenchimento da grelha (Bertram & Pascal, 2009)

Existem quatro níveis de iniciativa da criança:

- Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta.
- Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades.
- Nível 3 – Há algumas actividades que não podem ser escolhidas.
- Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

- Hora – aponte a hora em que é feita a observação.
- Descrição da Actividade – tome notas sobre as actividades em que a criança está envolvida durante o período de observação, incluindo as interacções dominantes.
- Grande Grupo (GG); Pequeno Grupo (PG); Par (P) ; Individual (I). – assinale a situação predominante.
- Experiências de aprendizagem – assinale, com um círculo, as experiências de aprendizagem que a criança está a fazer nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE:
- Envolvimento – Seleccione o nível dominante do envolvimento da criança, durante o período de observação, de entre os seguintes níveis:

- Nível 1 Ausência de actividade
- Nível 2 Actividade frequentemente interrompida
- Nível 3 Actividade mais ou menos contínua
- Nível 4 Actividade com momentos intensos
- Nível 5 Actividade intensa mantida

- Interação – a interacção pode ser verbal ou não-verbal. Durante o período de observação, assinale a forma dominante de interacção:
 - CA ↔ A interacção equilibrada entre criança-alvo e adulto
 - CA ↔ C interacção equilibrada entre criança-alvo e criança
 - CA → A criança-alvo interage com adulto
 - CA → C criança-alvo interage com outra criança
 - CA → GC criança-alvo interage com um grupo de crianças
 - A → CA adulto interage com a criança-alvo
 - C → CA outra criança interage com a criança-alvo
 - CA ← criança-alvo fala consigo própria
 - CA ausência de interacção
 - GC → CA grupo de crianças interage com criança-alvo
 - CA ↔ GC interacção equilibrada criança-alvo grupo de crianças

