

ANEXOS

ANEXO I- GRÁFICOS

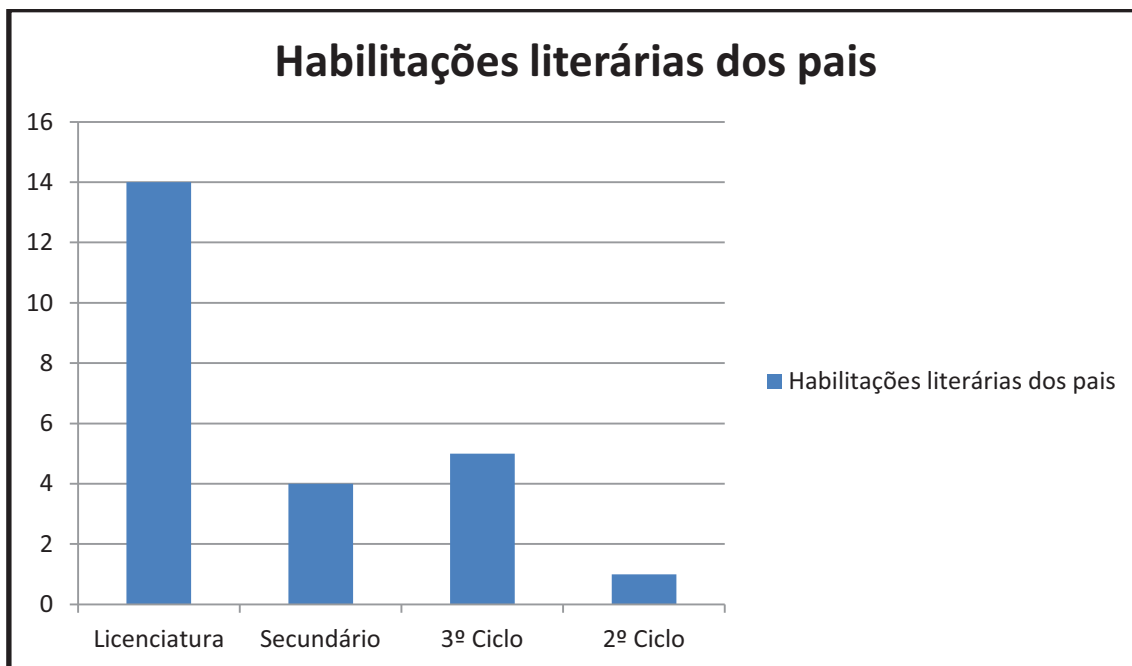


Gráfico 1- Analisando o gráfico pudemos verificar que mais de 50% dos pais são licenciados havendo apenas 25% dos pais com as habilitações literárias iguais ou inferiores ao 3º ciclo do Ensino Básico.

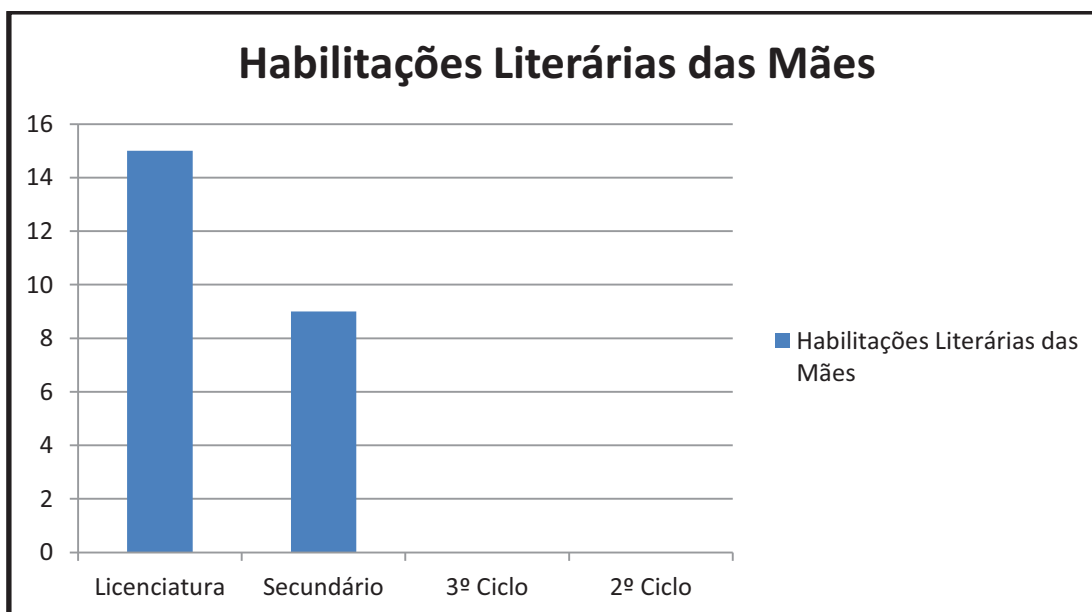


Gráfico 2- No que diz respeito às habilitações literárias das mães 62,5% são licenciadas e 37,5% possuem apenas o ensino secundário.

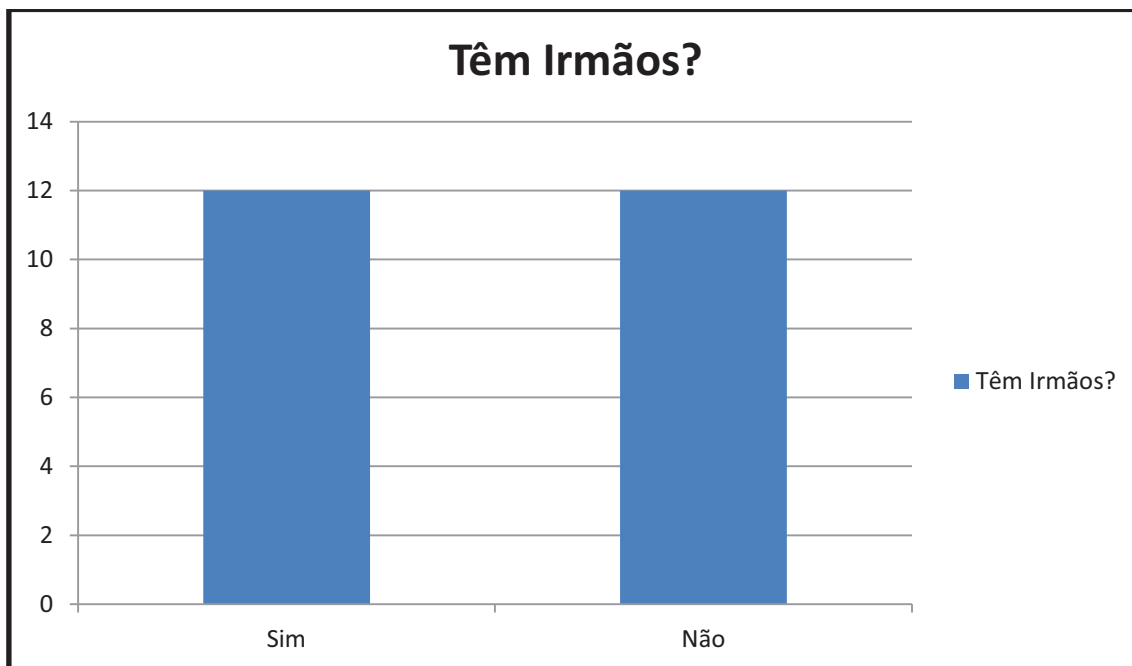


Gráfico 3- 50% das crianças têm um ou mais irmãos.

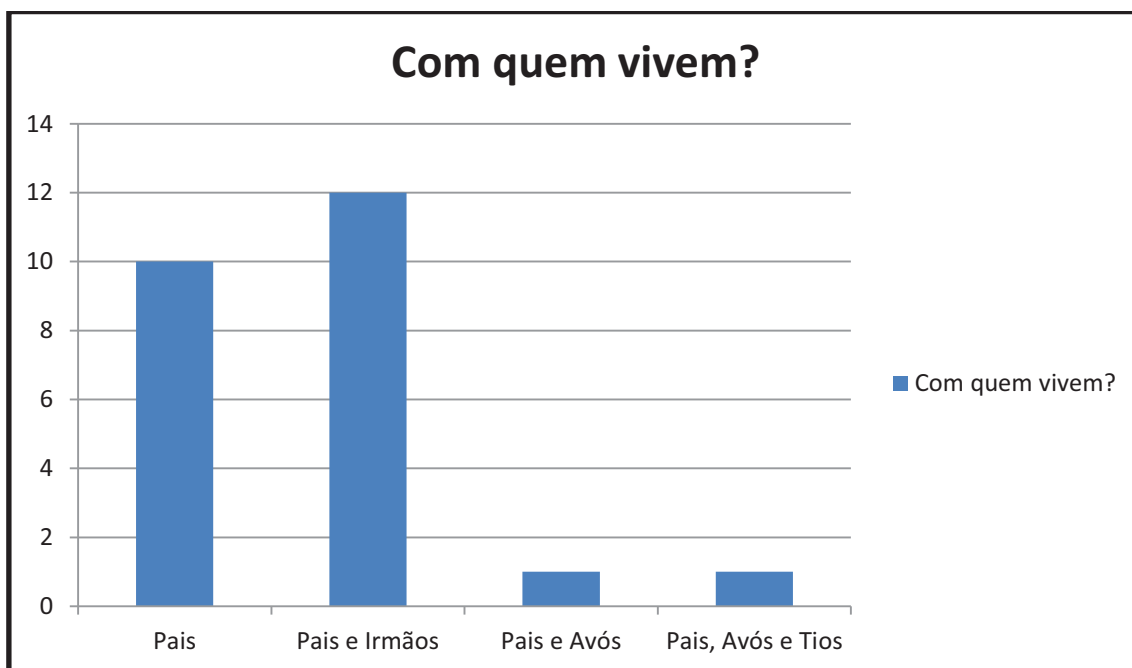


Gráfico 4- 50% das crianças vivem com os pais e com os irmãos enquanto 41,7% vivem apenas com os pais as restantes vivem com os avós e/ou com os tios.

ANEXO II- PORTEFÓLIO REFLEXIVO

Caraterização da criança com trissomia 21

Na sala onde me encontro existe uma criança, de sexo feminino, com necessidades educativas especiais, tendo como problemática, trissomia 21. É o segundo ano que esta criança se encontra institucionalizada, contando anteriormente com um apoio de Equipa de Intervenção Precoce, no domicílio. Dentro da instituição esta criança usufrui de um acompanhamento personalizado por uma Docente especializada e ainda por uma terapeuta da fala.

É uma criança proativa, bem-disposta e de sorriso fácil, colaborando muito bem com a equipa pedagógica, aliando-se a uma mais-valia de ter um grande apoio a nível familiar, suscitando uma resposta positiva a todos os estímulos, evoluindo significativamente na sua funcionalidade. Esta criança ainda frequenta o Ballet com o intuito de ajudar a desenvolver a sua motricidade global (grossa e fina) e o processo da socialização.

No que se refere ao seu desenvolvimento esta criança apresenta algumas semelhanças de desenvolvimento muito parecido com as crianças sem patologia, o que segundo os estudos citados por Isidoro Candel Gil (1977) (Fishler, Share y Koch, 1964; melyn y White, 1973; Dicks-Mireaux, 1972; Share, 1975; Share y Veale, 1974) é comum nestas crianças, ainda mais se estas tiverem um acompanhamento precoce. Contudo em áreas específicas é notável a existência de dificuldades como dificuldades de atenção, níveis de alerta mais baixo, temperamento mais calmo, instabilidade na resposta, problemas na consolidação e recuperação de habilidades anteriormente adquiridas, em muitas áreas do desenvolvimento, o que se coaduna perfeitamente com os “problemas” inerentes a este tipo de deficiência.

A nível do desenvolvimento cognitivo, estas crianças mostra um progressivo atraso, sendo que a aquisição de competências sensório-motoras é mais lenta; a velocidade das aquisições na área de imitação vocal, é a única competência sensório-motora que tem padrões de desenvolvimento claramente

diferentes. Esta criança apresenta na sua maioria um comportamento impulsivo perante o objecto proibido mais frequente que nas outras crianças com a mesma idade de desenvolvimento. Kropp, Krakow e Johnson (1983) estudaram crianças com Trissomia 21 e associam que esta impulsividade leva as crianças com Trissomia 21 a uma menor exploração visual e manual dos materiais apresentados, assim como um menor interesse face ao espectáculo que estes brinquedos ou materiais podem produzir. Este comportamento é também muitas vezes conotado como uma característica/traço de personalidade das crianças com esta patologia, que é a teimosia.

Ao nível do desenvolvimento da comunicação e linguagem, a criança apresenta maiores dificuldades, levando a um desvio em relação a outras competências cognitivas, e segundo Miller (1988) esse afastamento aumenta à medida que a idade cronológica da criança com Trissomia 21 avança. É visível que só recentemente esta criança começou a utilizar a linguagem com a intenção de comunicar, o que segundo Rondal (1997), é normal. A ajuda da terapeuta da fala bem como o empenho demonstrado por toda a equipa pedagógica e pelo núcleo familiar é perceptível no que diz respeito ao desenvolvimento desta competência, notando-se num curto espaço de tempo uma evolução muito grande a este nível. A nível de compreensão esta criança parece ter um entendimento ao nível das crianças que não são portadoras desta deficiência. Chapman, (1987); Miller, (1988); Rondal, (1997), afirmam que estas crianças verificam dificuldades superiores na linguagem expressiva, relativamente à compreensiva.

Ao nível do desenvolvimento sócio-afectivo, na socialização a pares, está mais desperta para estes, tentando brincar com eles, senta-se ao pé das outras crianças e tem comportamentos relativamente semelhantes aos demais, contudo como já foi referido não se concentra durante muito tempo num determinado objecto/brinquedo. A criança partilha os brinquedos, mas também se afirma por vezes relativo a um determinado brinquedo o que é normal nesta idade. Em relação ao seu comportamento em grande grupo é visível uma evolução, esta criança inicialmente não participava em actividades em grande grupo realizadas essencialmente na reunião da manhã, hoje em dia é uma criança que demonstra muito mais confiança e sempre que é chamada a

participar aceita o “desafio”. O facto de esta criança estar perfeitamente integrada no grupo onde está inserida ajuda-a muito neste tipo de situações. O grupo está sempre disposto ajudar e a interagir a criança. Esta relação afável é consequência do afecto apresentado por esta criança a todas as outras pessoas, englobando crianças e adultos. É notável que esta criança a nível afectivo é muito meiga e carinhosa, distribuindo carinho por todas as pessoas que ela gosta. Como é evidente os determinantes educacionais e de meio familiar e social influenciam os padrões de comportamento destas crianças, tal como os das crianças sem alteração genética. (Coutinho, 1999)

Por fim o nível do desenvolvimento da autonomia pessoal, esta criança tem desenvolvido a passos largos, em relação às situações rotineiras do quotidiano de alimentação e de higiene.

A nível das rotinas da alimentação esta criança desde inicio mostrou um desenvolvimento adequado a sua faixa etária, superando algumas das crianças da sala. Esta já come sozinha todo o tipo de alimentos tanto nas refeições mais ligeiras como nas refeições principais. Denota-se mais uma vez todo o apoio que esta criança usufrui desde casa até a comunidade escolar. Segundo Cullen e alguns colaboradores (1981), com base em observações, indicam que estas crianças seguem o mesmo padrão de aquisições das outras crianças, ainda que a um ritmo mais lento. As maiores dificuldades destas crianças estão associadas à mastigação de alimentos sólidos e à utilização dos utensílios. Neste caso esta característica não se coaduna mostrando ainda uma grande aptidão no que diz respeito as rotinas da alimentação, além da criança comer sozinha sem qualquer dificuldade crescente esta ainda apresenta uma utilização adequada do copo ou da colher, que implicam uma maior coordenação e complexidade de acções. Em relação às rotinas de higiene a criança encontra-se em estado de transição uma vez que foi retirada a fralda durante o tempo em que permanece acordada. Ao nível da defecção a criança já apresentava um maior controlo mas no que diz respeito à micção a criança ainda apresenta algumas dificuldades em pedir ao adulto para ir à casa de banho. Aqui segundo Share e Veale (1974) a criança regista um ligeiro atraso, pois tal como referem estas crianças adquirem o controlo diurno da micção e

defecção em média aos 34,2 meses. Temos no entanto de considerar as diferenças individuais destas crianças.

Reflexão- Envolvimento Parental

“Elmer vai a minha Casa”



“Não se trata de educação, a não ser que nela todos estejamos empenhados” (Miranda Santos)

Hoje em dia é notável que vivemos numa sociedade em constante mudança, refletindo-se na vida das nossas crianças. Neste sentido e partindo da necessidade de tornar o jardim de infância num espaço “comum” onde todos possam e devam participar democraticamente, munidos cada vez mais de uma linguagem de afeto e ternura é fulcral envolver as famílias em todo o processo de desenvolvimento do seu filho para que cresça envolto num clima onde haja partilha de informação, amor e amizade entre todos os responsáveis em educação, por forma a cada vez mais o ensino possa ser considerado rico e potenciador de aprendizagens significativas/ecológicas e de sucesso para cada criança; e é nesta linha condutora que os pais tem um papel crucial em todo o seu envolvimento .

Sabemos que cada criança provém de uma família com características e modalidades educativas diferenciadas, no entanto, quando ingressa no jardim-de- infância insere-se num grupo com especificidades próprias onde partilha regras, espaços e tempos comuns. Percebendo-se que este pequeno ser inicia o seu processo de socialização na família é na educação pré-escolar, enquanto contexto educativo mais alargado, que irá interagir com outros adultos e crianças, tendo a possibilidade de contactar com valores e regras diferentes dos que interiorizou no seu meio familiar (cfr. Ministério da Educação, 1997). Contudo, devemos ter sempre em linha de conta o contexto familiar onde cada criança se insere, tentando sempre ir ao encontro da ideia de Reimão (1994) quando afirma que “a família constitui a primeira instância

educativa do indivíduo. É onde desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (Homem, 2002: 36). Atualmente parece impensável falar de uma escola que não caminhe no sentido de se tornar e de se afirmar como uma autêntica comunidade educativa, onde cada interveniente (educadores, pais, auxiliares de educação, estagiários, ...) tenha a possibilidade de descobrir “condições favoráveis à interação, à negociação, à partilha de esforços e a uma progressiva consciencialização acerca da importância do acto educativo” (Pereira, 2009: 49), responsabilizando os diferentes intervenientes do processo educativo de cada criança e do Todo em geral. Torna-se, portanto, necessária a abertura da escola a novas ideias e práticas que facilitem a participação familiar, pois Hoje, cada vez mais é imperioso que assim o seja, é uma necessidade que a própria sociedade reclama. (cfr. Pereira, 2009: 50-51)

No entanto, cabe aos pais compreenderem que a educação dos filhos é um processo complexo e indissociável da escola e da família, ou seja, a escola é uma complementação da educação dos seus filhos e com a qual os pais devem corroborar. Tendo noção de que um dos objetivos principais da nossa instituição é o de maximizar a percentagem de famílias que se envolvem na educação dos seus filhos. Com este pressuposto, pretende-se que haja cada vez mais uma maior interação entre todos e que se estabeleça entre escola/ família uma relação baseada em princípios interpessoais assentes numa linha ténue baseada no Amor, assumindo como principal propósito o aumento da motivação e do aproveitamento escolar e a criação de programas adaptados às necessidades e especificidades das famílias dos alunos (cfr. Davies et al, 1997).

Analisando o Decreto - de lei n.º5 art.º 4 da Lei Quadro da educação pré – escolar, cabe à família, designadamente, aos pais, o direito de “participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento” (1997), não podemos esquecer que a participação dos pais na vida da instituição depende em muito dos projetos desenvolvidos pelas equipas e das relações

sociais e da capacidade de diálogo daí provenientes. Cada instituição, tem de ser capaz de estabelecer fontes de diálogo imprescindíveis para o melhor acompanhamento das famílias. Neste sentido e de forma a expandir o projeto da nossa sala para um contexto familiar a equipa educativa lançou, um repto, onde sugeriu a cada criança levar o pequeno Elmer para sua casa oferecendo um “cheirinho” do projeto lúdico vivido na sala este ano letivo (assim, cada família teve a oportunidade de relatar as suas vivências, culminando num portfólio de experiências ricas em aprendizagens significativas), denotando-se uma vez mais o grande prazer que cada criança individualmente, sentiu em partilhar em grande grupo um pouco do que se passa no seu habitat natural (a sua família nuclear). Ao longo destes meses cada uma, teve a oportunidade e a satisfação de levar o pequeno elefante de nome Elmer (por si construído), para um ambiente mais intimista, imbuídos de outros afetos e experiências pessoais únicas que a escola nunca teve acesso, tendo como principal objetivo a transversalidade e a continuidade escola- casa, onde, com a ajuda da criação de um portfólio comum pais, filhos, avós, tios... pudessem transmitir os seus valores, tradições, os seus afetos, modus vivendi; unindo-se num todo comum, no sentido de descrever com suporte de texto e imagem, apelando continuamente à criatividade, todos os momentos em que tiveram a oportunidade de viver e conviver com o Elmer. Note-se até à data em que nos encontramos a escrever este texto, nem todas as crianças tiveram oportunidade de levar o elefante para sua casa (atendendo que são muitas, mas estamos certas que até ao final do ano letivo, todas gozarão desta oportunidade riquíssima) mas a experiência já se demonstrou enriquecedora, através dos seus relatos e sob o ponto de vista lúdico, compreendemos melhormente cada realidade; a título de exemplo a criança M ao relatar o seu fim de semana com o Elmer referenciou que os seus pais trabalhavam durante o fim de semana e apenas conseguia estar com eles ao domingo de tarde e à segunda (dia de folga dos pais) nesse sentido os pais aproveitavam esse tempo para estar com o filho e proporcionar-lhe diferentes experiências; já a criança T mencionou que a mãe participava no coro da instituição e ela costumava ir para a escola no fim de semana com a irmã aproveitando esse tempo para brincar. Logo, através deste conhecimento mais aprofundado sobre cada realidade é nosso objetivo máximo ir ao encontro da Pedagogia Inaciana

quando se refere sobre a importância dos educadores compreenderem o mundo do aluno, incluindo os modos como a família, amigos, (...), tem impacto na vida da criança e a influenciam para o bem e para o mal. (GRACOS, 1994: 23). Uma outra ilação a retirar desta experiência foi a forma criativa que cada família com o seu cunho pessoal, ofereceu ao portfólio comum, contribuindo com puzzles, descrições em texto com referências a imagens, álbuns em A3, viagens ao mundo da magia e dos sonhos,... Com isto, acreditamos que os pais devem ser continuamente convidados a participar de forma autónoma em atividades que proporcionem momentos de aproximação de toda a Comunidade Educativa. (cfr. PE, s.d.: 19). Para Marques (1997: 16), “há muitas famílias que não têm condições para poderem participar: falta-lhes tempo, saber, interesse e a escola nem sempre está organizada para suscitar essa participação”. Assim, Davies et al (1997) consideram que as actividades de envolvimento dos pais podem ajustar-se a um dos seguintes modelos: compensatório, na medida em que a escola deve preencher possíveis lacunas que advêm do contexto cultural das famílias; de comunicação, em que é reconhecido aos pais o seu papel de colaboração que será tanto maior quanto melhor for o nível de comunicação; participatório, vai além da própria estratégia de participação, reconhecendo-se que tanto os pais como os professores são peças fundamentais, quando colaboram, beneficiando as escolas e as crianças. Com isto, foi assim nosso objetivo prioritário levar a escola a casa de uma forma lúdica e munida de valores essenciais, originando cada vez mais, uma maior participação pró ativa das famílias na educação dos seus filhos, por forma a reconhecerem cada vez mais e a serem cúmplices da extrema importância da complementaridade da ação entre pais e profissionais da ação educativa.

Posto isto, concluímos este projeto, com a ambição de que só há uma obrigação, Ser Feliz (Diderot) e de facto sentimos esta felicidade nos olhos das nossas crianças, visto que são o espelho da sua alma. Com estas vivências tão bem retratadas pelo grande grupo, o projeto Elmer foi desde cedo abraçado e acarinhado por todos os envolvidos, tornando-se uma mais valia para a formação e construção de Homens e Mulheres ativos na sociedade, onde se abriu sob forma original, as portas da nossa “selva” à família de todas as

crianças, originando oportunidades de aprendizagem recíproca, onde Todos se envolveram e trabalharem para um bem comum, ou seja, um ensino mais opulento e potenciador de novos saberes, contribuindo para o chamado “Magis Inaciano” tentando acima de tudo e continuamente Ser Mais... para Ser Melhor...

ANEXO III- FOTOGRAFIAS



Fotografia 1- Escolha do símbolo de identificação em grande grupo.



Fotografia 2- Passeio no Outono ao bosque



Fotografia 3- Passeio no bosque (Apanha da castanha)



Fotografia 4- Construção do Histograma do animal favorito



Fotografia 5- Registo do histograma.



Fotografia 6- A selva



Fotografia 7- Confeção dos cupcakes com ajuda da tia de duas crianças



Fotografia 8- Festa de divulgação



Fotografia 9- Festa de divulgação



Fotografia 10- Dia da Ciência: As crianças estão envolvidas a preparar a mistura para a experiência da fotografia seguinte.



Fotografia 11- Dia da Ciência: Experiência de aumentar o volume do balão misturando vinagre com bicarbonato de sódio



Fotografia 12- Jogos tradicionais.



Fotografia 13- Jogo de pares



Fotografia 14- Jogo do Elmer

ANEXO IV- REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Registo de incidente crítico 1:

A LC encontra-se a brincar na área da casinha com a M. A M tinha um tacho na mão e a LC pede-lhe o tacho, por sua vez a M. recusou-se e a LC retira-lhe o tacho da mão, desta forma a M. começou a chorar e saiu da casinha para se queixar do problema.

Comentário:

As regras na sala são uma mais valia para o processo de socialização das crianças, contudo através destas experiências as crianças, com ajuda dos adultos, vão entendendo que têm de arranjar uma solução democrática para conviverem.

Registo de incidente crítico 2:

Estagiária: Posso entrar?

C: Sim!

E: Que estão a fazer?

C: Arrumar a casinha porque está tudo mal! Elas são as empregadas e nós eu sou a mãe.

E: E se colocássemos as etiquetas nos lugares para ser mais fácil?

C: Sim! Nós vamos pôr, está bem?

E: Sim, e eu posso ajudar?

C: Sim!

(depois de colocadas as etiquetas e tudo organizado entram dois rapazes a pedir para ajudarem)

C: Queremos ajudar, podemos?

E: Mas já está tudo arrumado! Olha e se vocês fossem os inspetores e fossem ver se está tudo no sítio?

C: Como são os inspetores?

E: Os inspetores colocam as mãos atrás das costas assim (faz o gesto para as crianças entenderem melhor) e depois vão ver se está alguma coisa fora do lugar).

C: Assim?

E: Sim! Estão a ver alguma coisa fora do lugar?

C: Olha estes óculos estão ao lado dos chapéus, não são aqui!

E: Então?

C: São aqui! (Arruma no lugar e volta a ver se está tudo no sítio!)

E: E agora?

C : Agora está tudo no sítio.

Observação:

As crianças de uma forma lúdica realizaram a tarefa que tinha sido falada durante o acolhimento. De forma a todos participarem a estagiária delegou funções às crianças que entraram posteriormente na casinha.