



# NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: RELAÇÃO ENTRE A PERCEÇÃO DE NEE E AS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS

Carolina Silva

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



# NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: RELAÇÃO ENTRE A PERCEÇÃO DE NEE E AS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS

Carolina Silva

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

## ÍNDICE GERAL

<b>Resumo</b> .....	1
<b>Abstract</b> .....	2
1. INTRODUÇÃO .....	3
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	6
2.1 O meio envolvente .....	7
2.2 O contexto socioeducativo.....	7
2.3 A equipa educativa.....	8
2.4 O grupo de crianças.....	8
2.5 Caracterização do espaço e do tempo .....	11
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	14
3.1 Intencionalidades Pedagógicas .....	15
3.2 Avaliação das intencionalidades .....	16
3.3 Avaliação aprofundada de uma criança (Portfólio da criança) .....	22
4. INVESTIGAÇÃO .....	24
4.1 A emergência da problemática .....	25
4.2 Revisão de literatura .....	26
4.3 Quadro metodológico e ético .....	31
4.3.1 Princípios Éticos.....	33
4.4 Procedimentos de Recolha de Dados.....	33
4.5. Método de Análise dos Dados.....	34
4.6 Apresentação e análise dos resultados.....	34
4.6.1 Análise dos resultados da criança Z .....	35
4.6.2 Análise dos resultados da criança Y .....	37
4.6.3 Comparação das situações observadas.....	38
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	48

ANEXOS .....	51
ANEXO A.....	52
Organização dos espaços exteriores .....	52
ANEXO B .....	54
Notas de campo .....	54
ANEXO C .....	69
Quadro ético e metodológico .....	69
ANEXO D.....	75
Consentimento informado .....	75

## ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1 - organização do ambiente da sala .....	12
--	----

## **Resumo**

Neste estudo pretende relacionar-se a percepção de NEE com a relações estabelecidas entre as crianças, realizado o estágio numa sala em que se encontravam duas crianças com necessidades educativas especiais, muito distintas, verificou-se que as respostas aos mesmos comportamentos/situações causados por estas duas crianças eram diferentes por parte do grande grupo. Os comportamentos e situações considerados foram: dificuldade em realizar tarefas do quotidiano como comer ou pintar; dificuldade em cumprir as regras da sala; e comportamentos destrutivos ou agressivos. Para responder à problemática emergente definiu-se como objetivos: (1) Observar as interações entre crianças com NEE e sem NEE; e (2) Comparar as interações observadas. Apesar de muitos fatores que distinguem as duas crianças com NEE, foi a resposta do grupo que me fez explorar se, a percepção de NEE seria um dos motivos para as diferentes respostas aos mesmos comportamentos.

Para a realização deste estudo-caso, em primeiro lugar foi necessário definir claramente os conceitos abordados: NEE; NEE visível (físicas) e não visível (comportamentais) e definir os comportamentos e situações em estudo, de seguida foi realizada uma comparação que analisa as semelhanças e diferenças entre os dois contextos em estudo (criança Z e criança Y) e relacionou-se a mesma com: os resultados obtidos com as notas de campo (resultado da observação direta das situações e comportamentos em análise) e a revisão bibliográfica realizada.

Esta investigação pretende averiguar se a percepção de NEE é um fator crucial que influencia as relações entre crianças e, se sim, não será pertinente considerar algumas estratégias para que as crianças consigam ver aquilo que não está a vista, de forma a que todas as crianças com NEE tenham o apoio e compreensão do grupo nas relações que estabelecem.

**Palavras-chave:** Educação; Necessidades Educativas Especiais; Compreensão; Interações; Percepções

## **Abstract**

This study aims to relate the perception of SEN with the relationships established between children. The internship was carried out in a room where there were two children with very different special educational needs. It was found that the responses to the same behaviors/situations caused by These two children were different from the large group. The behaviors and situations considered were: difficulty in carrying out everyday tasks such as eating or painting; difficulty following room rules; and destructive or aggressive behaviors. To respond to the emerging problem, the following objectives were defined: (1) Observe interactions between children with and without SEN; and (2) Compare the observed interactions. Despite many factors that distinguish the two children with SEN, it was the group's response that made me explore whether the perception of SEN was one of the reasons for the different responses to the same behaviors.

To carry out this case study, firstly it was necessary to clearly define the concepts covered: SEN; visible (physical changes) and non-visible (behavioral changes) SEN and defining the behaviors and situations under study, then a comparison was carried out that analyzes the similarities and differences between the two contexts under study (child Z and child Y) and was related to: the results obtained with field notes (result of direct observation of the situations and behaviors under analysis) and the literature review carried out.

This research aims to find out whether the perception of SEN is a crucial factor that influences relationships between children and, if so, it would not be pertinent to consider some strategies so that children can see what is not in plain sight, so that all children with SEN have the support and understanding of the group in the relationships they establish.

**Keywords:** Education; Special educational needs; Understanding; Interactions; Perceptions.

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no 1.º Semestre do 2.º Ano do plano de estudos do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar (MEP), da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PPS II pode ser dividida em duas vertentes, uma vertente prática e uma vertente investigativa, que não se dissociam.

Este relatório está dividido em seis capítulos, no primeiro encontra-se esta Introdução, que apresenta de forma sucinta o conteúdo deste relatório; no segundo Caracterização do Contexto Socioeducativo onde foi realizada a prática, este capítulo está dividido em cinco subcapítulos: o meio envolvente; o contexto socioeducativo, a equipa educativa e a organização do espaço e do tempo. Este capítulo permitirá ao leitor perceber as características do meio e o ambiente vivido durante a prática que despoletou a investigação apresentada no capítulo 4.

No capítulo 3 será realizada uma análise reflexiva da intervenção, que dará origem ao assunto de investigação abordado no terceiro capítulo, ou seja, depois de apresentadas as características do contexto onde foi realizada a prática, neste capítulo serão apresentadas as minhas intencionalidades para a mesma (para as crianças, equipa educativa e famílias) e como serão avaliadas essas intencionalidades. No final do capítulo será ainda apresentado o Portfólio da Criança, que escolhi observar, registar e acompanhar ao longo de todo o estágio.

No capítulo 4 será apresentada a investigação que resultou da prática, tal como referido acima, da prática emergiu a vontade de investigar sobre “Necessidades educativas especiais: relação entre a perceção de NEE e as interações entre crianças”, neste estudo pretende verificar-se se a perceção de NEE influencia a interação entre as crianças, tendo como principais objetivos: (1) Observar as interações entre crianças com NEE e sem NEE; e (2) Comparar as interações observadas. Este capítulo encontra-se dividido em 5 subcapítulos: a emergência da problemática, em que será apresentado ao leitor o contexto e os motivos que me levaram a investigar este tema; revisão da literatura, em que serão explicitados os vários conceitos pertinentes ao estudo; quadro metodológico e ético, em que será apresentada a metodologia utilizada na investigação; procedimento de recolha de dados e método de análise de dados, em que são explicitadas a técnica e o

motivo pela utilização das mesmas; e por último, a apresentação e análise dos resultados, onde serão apresentados todos os resultados que emergiram da investigação.

No capítulo 5 foi realizada uma pequena reflexão sobre a construção da profissionalidade docente, ou seja, um pequeno resumo das aprendizagens, dificuldades e vivências ao longo destes 5 anos de crescimento pessoal e profissional.

No capítulo 6, as considerações finais, serão apresentadas as conclusões que resultaram da investigação, assim como, será realizada uma reflexão sobre o impacto e a importância da investigação e dos resultados emergentes para a educação básica e para os educadores.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | | ' ' |

## **2.1 O meio envolvente**

O estabelecimento de ensino situa-se no concelho de Odivelas, que tem uma área de 9,36 km<sup>2</sup>, e 35114 habitantes (INE, 2022), é uma freguesia maioritariamente urbana, com zonas de residências unifamiliares e espaços verdes. É uma freguesia com muitos bons acessos devido ao terminal rodoviário e de metro. No que aos serviços diz respeito, no centro da freguesia existe todo o tipo de serviços, entre eles: correios, bancos, comercio, centro de saúde, clínicas veterinárias e esquadra da polícia de segurança pública.

Relativamente a locais de interesse, a freguesia apresenta alguns pontos de referência municipal, como por exemplo o Pinhal da Paiã, o Núcleo Museológico do Moinho da Laureana, o jardim Botânico de Famões, o Regimento de Engenharia n.º 1 da Pontinha e ainda o Observatório Aeroespacial De Odivelas-Pontinha.

## **2.2 O contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa é pública e está inserida num agrupamento que é constituído por um Jardim de Infância, sete escolas básicas e uma escola secundária. A instituição tem como oferta educativa a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, sendo constituída apenas por um edifício, com dois pisos. No piso térreo, existem duas salas de Jardim de Infância, uma sala de aula de 1.º CEB, uma sala de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), uma sala de professores, dois gabinetes de trabalho, uma enfermaria, o ginásio (usado para as aulas de Educação Física e como extensão de refeitório) e o refeitório. No piso superior, existem seis salas de 1.º CEB e a biblioteca. No exterior, um recinto polidesportivo, um parque infantil e um recreio coberto.

A escola dispõe ainda de serviços de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF), por meio de uma empresa privada, que garante o acolhimento das crianças das 7:30 até à hora de entrada das crianças em sala de aula, e uma extensão do horário da tarde, desde o horário de saída das crianças até às 19:30. Para além deste serviço, a escola dispõe também de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que são geridas pela mesma empresa. As AEC oferecidas são atividade física desportiva, corfebol e artes performativas.

### **2.3 A equipa educativa**

A equipa da sala é constituída pela educadora, duas assistentes operacionais, a professora de educação especial, a terapeuta ocupacional e a terapeuta de musicoterapia. A educadora além da formação em educação de infância é ainda mestre em ensino especial, uma das razões que justifica a divisão das crianças pelas duas salas de jardim de infância da instituição, ou seja, na sala em que realizei a PPS II o grupo é reduzido e tem as crianças com necessidades educativas especiais que beneficiam desta medida. As características e especificidades do grupo exigiram a presença de mais uma assistente operacional, que apesar de estar alocada a uma criança em específico (criança Z), na prática e devido ao excelente trabalho de equipa que é praticado no contexto, apoia todo o grupo. Relativamente ao trabalho específico com a criança Z, assegura as suas necessidades básicas de higiene e segurança, trocando a fralda e vigiando sempre que se coloca em perigo (por exemplo: quando coloca objetos na boca), apoiando e incentivando nos momentos de alimentação e auxiliando na realização de tarefas em sala. A professora de educação especial integra a equipa educativa de duas formas: ao realizar acompanhamento dentro da sala através da participação e apoio das crianças referenciadas, nas atividades e tarefas propostas e na construção do currículo e avaliação destas mesmas crianças. Em relação às terapeutas, apesar de integrarem a equipa educativa, o trabalho que realizam é maioritariamente fora da sala e direcionado às crianças que beneficiam dessas medidas.

### **2.4 O grupo de crianças**

O grupo é constituído por 20 crianças, por existirem crianças no grupo que beneficiam da medida de redução de grupo, entre elas 13 meninos e 7 meninas. No que concerne às idades em setembro o grupo era constituído por 6 crianças com 4 anos, 11 crianças com 5 anos e 3 crianças com 6 anos. Apesar da heterogeneidade que caracteriza qualquer grupo de crianças, neste grupo é possível identificar vários traços comuns, ao nível comportamental em que a cooperação e entreajuda são características do grupo e de cada um e em relação às rotinas que todas as crianças as têm estabelecidas e que integram tarefas e atividades de vários domínios como o registo das presenças, a contagem das crianças presentes, a arrumação da sala, entre outras.

Os principais interesses do grupo são os animais, o desenho e as brincadeiras de faz de conta.

Tendo em consideração a temática escolhida para a investigação é imprescindível que neste subcapítulo dedique uma parte à descrição detalhada das crianças Z e Y, pois o objeto de estudo são as relações entre o grupo e estas crianças em específico.

A criança Z é um menino de 6 anos, loiro, com olhos azuis que sorri para saudar todos os que se aproximam, tem um atraso de desenvolvimento global e foi lhe diagnosticada uma incapacidade de 92% há cerca de 2 anos.

Hoje, já anda, já sobe e desce escadas com apoio, já responde ao nome e interage com músicas, gosta muito de brincar com outras pessoas e não estranha ninguém. Já diz cerca de 20 palavras, e manifesta uma vontade incessante de comunicar, estando constantemente a tentar imitar através de sons. Ainda não controla o esfíncter, mas, por vezes identifica quando tem a fralda suja, enunciado “cocó” quando lhe perguntam. É muito seletivo na sua alimentação, comendo principalmente arroz e massa, canja, pão e castanhas. Como tem bastante dificuldade em manusear os talheres, recorre muitas vezes às mãos para levar a comida à boca, no entanto gosta de ter apoio, especialmente de outras crianças, no momento da refeição. Representando este, outro momento em que as restantes crianças do grupo têm um papel fundamental na inclusão e desenvolvimento da criança Z. Adora água, tanto para beber como para brincar.

Adora terra e brincar com folhas, os seus maiores entretenimentos são: a música e girar objetos. Ainda utiliza muito a boca para explorar, sendo esta a característica mais aflitiva para os que estão à sua volta, visto que coloca qualquer objeto na boca. Já segura no lápis/caneta, mas gosta de pintar em todo lado menos nas folhas. Cumprimenta quando vê alguém, enunciando “ouá”, reconhece a rotina de saída da escola começando a perguntar pelo pai ou pela mãe quando se desloca para o portão de saída. Neste momento na escola é acompanhado por uma assistente operacional apenas dedicada a ele, além disso conta com o apoio da professora de educação especial (em contexto de sala), musicoterapia e terapia da fala. Quando está zangado bate nele próprio e tenta beliscar os que estão próximos deles, quase como um pedido de ajuda, estas situações ocorrem maioritariamente em momentos de frustração por não conseguir comunicar e enunciar as suas vontades. Consegue desmontar, desencaixar e retirar tampas de canetas mas a ação

inversa ainda não está adquirida, não montando legos, encaixando peças ou tapando canetas. Não reconhece sempre as pessoas do ambiente escolar, exceto a assistente operacional conseguindo, à semelhança do pai e da mãe, enuncia o nome quando vê fotografias ou chega à escola e é recebido por ela.

O contexto familiar alterou-se recentemente, com a separação dos pais e acordada a guarda partilhada da criança Z, ele neste momento vive em duas realidades muito distintas a cada semana. Apesar de quererem os dois o melhor para a criança e demonstrarem isso para com ele e com toda a equipa educativa, já várias vezes permitiram que o desentendimento entre eles condicionasse a vida da criança. O facto de terem ideias muito distintas sobre o melhor para a criança Z, provoca bastantes alterações comportamentais e de humor nos primeiros dias da semana, pois, passou toda a semana anterior noutro contexto.

É ainda relevante salientar a importância do trabalho colaborativo especialmente em situações com crianças com NEE, pois estas crianças estão inseridas num meio educativo e qualquer abordagem deve considerar: (i) a criança; (ii) o grupo de crianças; (iii) a equipa educativa multidisciplinar e (iv) a família. Em que o educador da sala assume um papel de ligação e comunicação entre todos os envolvidos.

A ação pedagógica do educador deve ser adaptada a cada contexto mas é sempre importante que o educador tenha a consciência de que o estímulo, a criatividade, a perseverança, a dedicação, o cuidado e a relação pedagógica estabelecida entre educador-criança, podem proporcionar a qualquer criança com NEE oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação à criança Y, é uma menina com necessidades educativas especiais não visíveis, apresenta necessidades educativas especiais decorrentes de um Atraso Global de Desenvolvimento, com Perturbação do Espectro do Autismo Atípica, diagnosticado durante acompanhamento no Hospital Beatriz Ângelo. Essas necessidades impactam sua capacidade de concentração e atenção, além de gerar dificuldades na motricidade fina e na manutenção do foco nas tarefas. A irritabilidade, agitação motora e baixa tolerância à frustração também são aspetos relevantes a serem considerados. Para atender às suas necessidades, são implementadas adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão, visando

potencializar suas capacidades e promover seu desenvolvimento educacional de forma adequada e inclusiva.

A criança Y frequentou a creche até os 3 anos e posteriormente o Jardim de Infância. A criança Y também é acompanhada no Hospital Beatriz Ângelo em consultas de desenvolvimento, onde foi diagnosticado um Atraso Global de Desenvolvimento, com Perturbação do Espectro do Autismo Atípica. Foi elaborado um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) em 2021/2022. A criança Y é colaborante nas atitudes em geral e independente nas rotinas diárias. Ela relaciona-se com os colegas, embora não manifeste preferência por nenhum em especial, revela alguma teimosia, tanto com o grupo de pares como com os adultos da sala, e por vezes reage mal quando contrariada, querendo impor a sua vontade, a sua concentração e atenção ainda são reduzidas. A criança Y é muito expressiva, gosta muito de música, é meiga e muito afetuosa.

Os fatores que afetam o progresso e desenvolvimento da criança Y incluem fatores escolares, familiares e individuais. Na escola, fatores facilitadores incluem o apoio de todos os intervenientes educativos, firmeza nas atitudes, acompanhamento individualizado, e atividades diferenciadas para evitar o tédio. Fatores dificultadores incluem a limitação de tempo para o apoio coadjuvado. No contexto familiar, o envolvimento dos pais e a articulação com a escola facilitam o progresso, enquanto a dificuldade em gerir o comportamento da criança Y pode dificultar. A nível individual, o interesse da criança pela escola e suas capacidades de aprendizagem facilitam, enquanto sua irritabilidade, agitação motora e baixa tolerância à frustração podem ser desafios.

## **2.5 Caracterização do espaço e do tempo**

A intervenção foi realizada numa das duas salas de jardim de infância, como a organização do espaço e ambiente é um fator muito importante para o desenvolvimento das crianças neste subcapítulo será descrito como está organizado o espaço e o tempo do contexto em estudo.

Em relação ao espaço, começo por nomear os espaços utilizados pelas crianças, a sala e recreio onde passam a maior parte do tempo, uma casa de banho apenas para as duas salas de jardim de infância (em frente às mesmas) com 4 compartimentos fechados,

4 lavatórios e um banco ao longo de toda a largura da casa de banho e um refeitório com cerca de 48 lugares onde comem apenas as crianças do jardim de infância. Por questões de organização e que não estão relacionadas com as educadoras, no refeitório as crianças sentam-se e já têm toda a refeição à frente, o que não lhes permite qualquer escolha sobre o que comem e quanto comem, esta medida também não contribui para a autonomia das crianças neste momento do dia.

Em relação à sala, pode ser observada a planta da mesma na figura 1, como se pode ver a sala está dividida em áreas, embora os limites das mesmas não sejam estritos, ou seja, não existem barreiras físicas ou regras a delimitar o espaço de cada uma. A educadora embora realize diferenciação pedagógica em todas as tarefas que solicita a maior divisão do grupo ocorre ao nível das crianças que irão transitar para o 1.º ciclo, que se encontram no maior grupo de mesas e já têm um ritmo de trabalho e concentração superior ao das crianças que ainda irão permanecer no jardim de infância e que se sentam nas mesas ao lado das janelas. Não obstante, sempre que uma criança manifesta vontade de se sentar noutra mesa ou realizar outra tarefa essa vontade é respeitada.

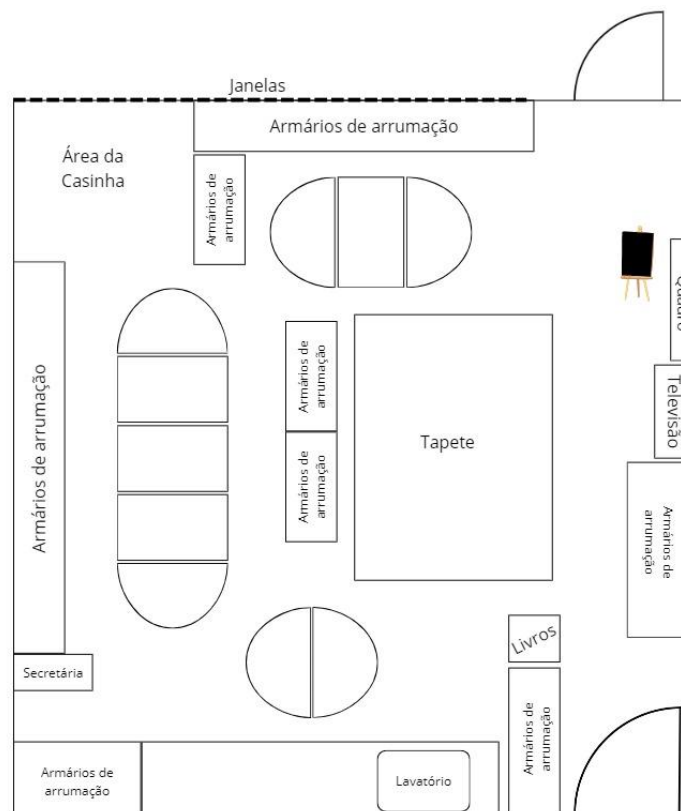


Figura 1 - organização do ambiente da sala

Em relação ao tempo, existe uma rotina que todas as crianças conhecem e respeitam e que integra atividades multidisciplinares como se pode observar a descrição na abaixo. As sextas-feiras são dias livres em que as crianças gerem o seu tempo como entenderem e realizam as atividades e tarefas que querem e pretendem. O recreio, com a planta no Anexo B, contém o parque infantil, espaço verde, a quinta pedagógica e uma zona cimentada que serve como campo de jogos é o único espaço que as crianças têm horários e não podem circular livremente pois têm de estar sempre vigiados por um adulto educadora/assistente.

*O momento de acolhimento trabalha a matemática, abordando as formas geométricas, os números, as somas e subtrações, tudo envolvido no processo de contagem das crianças que estão presentes. São as crianças que dinamizam o momento de acolhimento com o apoio e supervisão da educadora e das crianças mais velhas. O acolhimento é ainda um momento de partilha de experiências e acontecimentos tanto entre pares como com a educadora, em que, quem quer partilha com o grupo e muitos continuam a partilha entre si. Depois do acolhimento cantamos “as músicas que o X gosta”, quase todos sugeriram músicas cantando e gesticulando para o Z, celebrando cada reação dele às músicas escolhidas. O Z adora a música da mosca, captando a sua atenção logo no som inicial “Bzzzzzz” (Nota de Campo 1, 2022)*

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo irei apresentar uma análise reflexiva da intervenção, que estará dividida em 3 sub-capítulos: (i) as intenções pedagógicas que nortearam a ação; (ii) a avaliação das intenções pedagógica definidas; e (iii) o portefólio elaborado com uma das crianças do grupo.

### **3.1 Intencionalidades Pedagógicas**

Qualquer intervenção necessita de uma intenção que dê significado à sua prática, neste sentido, tendo como referência a caracterização realizada no capítulo anterior e as “concepções e valores subjacentes às finalidades da (...) prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (Silva et al., 2016, p.13), considereirei três categorias para as quais defini intencionalidades pedagógicas: as crianças, a equipa educativa e as famílias.

#### **Para as crianças...**

Formosinho et al. (2018) explicam que é através das primeiras interações sociais que as crianças “aprendem como os seres humanos agem e tratam o outro” (p.82), com este pensamento sempre presente procurei basear as relações que estabelecia na confiança, afeto, apoio e empoderamento. Para estabelecer estas relações procurei assegurar as necessidades básicas, que de acordo com Portugal (2009) envolvem: necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir, de significados e de valores. Neste sentido a intenção central foi **construir uma relação afetiva e segura com cada uma das crianças**, esta condição é indispensável para conhecer o grupo, e cada criança, valorizando os seus interesses e apoiando-os nas suas dificuldades.

Considerando a metodologia de trabalho de projeto como metodologia principal adotada nesta prática e, que a intenção anterior foi cumprida com sucesso, será possível realizar uma prática centrada na criança, valorizando e considerando os seus interesses. Desta forma a segunda intenção para a ação com as crianças é **considerar e valorizar os seus interesses nas atividades desenvolvidas**.

Como referido anteriormente é possível identificar com frequência comportamentos de oposição, que em certos casos resultam em situações de violência física. Considerando que ao longo da prática pretendo desenvolver estratégias para evitar comportamentos violento, posso ainda indicar como intenção **apoiar as crianças na**

**resolução de conflitos sociais**, perspetivando que no futuro encontrem respostas diferentes da violência física ou verbal para comportamentos invasivos ou destrutivos.

#### **Para a equipa educativa...**

Considerando a dimensão alargada da equipa educativa que trabalha diretamente com a sala, e realçando a importância do trabalho multidisciplinar e colaborativo, a intenção pedagógica definida para esta categoria será **colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações**, apoiando e contribuindo para o trabalho que tem sido desenvolvido.

#### **Para as famílias...**

Como elemento fundamental da comunidade educativa é necessário valorizar o papel da família no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Zenhas (s.d.) demonstra as vantagens que uma parceria escola-família pode trazer para todos os envolvidos neste processo, destacando o aumento da motivação e interesse das crianças e a valorização social da escola e da família. Com o objetivo de usufruir destas vantagens no ambiente educativo onde está a ser realizada a prática, a intenção para a ação com as famílias é de **incentivar ao envolvimento no currículo e nos projetos**, em oposição a uma visão de participação subordinada, em que realizam tarefas solicitadas pela educadora. Tornando os familiares, mais do que meros espetadores ou figurantes, agentes envolvidos, considerando as suas opiniões e ideias nas várias dinâmicas e conteúdos desenvolvidos.

### **3.2 Avaliação das intencionalidades**

Para avaliar a intencionalidade educativa de **construir uma relação afetiva e segura com cada criança**, é essencial observar e analisar diversos aspectos do ambiente educativo e das interações entre os adultos e as crianças.

A **observação direta** das interações diárias entre os educadores e as crianças é um ponto de partida fundamental. É importante prestar atenção à linguagem corporal, às expressões faciais e ao tom de voz dos educadores, à procura de sinais de afeto, empatia e apoio emocional.

Ter em atenção a forma como os educadores respondem às necessidades emocionais das crianças, de que forma dão apoio quando estão chateadas ou celebram as suas conquistas, oferece um panorama claro da qualidade dessas interações.

O **feedback das crianças** também é crucial. Conversar com as crianças de forma aberta e empática permite entender como elas se sentem em relação ao ambiente educativo e aos adultos que as rodeiam.

Perceber se as crianças demonstram confiança e segurança ao interagir com os educadores, além de ouvir comentários positivos sobre esses relacionamentos, pode indicar uma relação afetiva e segura.

A **comunicação regular com os pais ou responsáveis** é outra estratégia importante. Questionar sobre as suas percepções relativamente ao relacionamento dos seus filhos com os educadores e solicitar feedback específico sobre como os educadores ajudam a construir uma relação afetiva e segura, incluindo exemplos de situações em que os pais ou responsáveis observaram o apoio emocional a ser fornecido, pode proporcionar uma visão abrangente e complementar das interações no ambiente educativo.

A **observação do ambiente** físico da sala de aula e de outras áreas onde ocorrem interações entre adultos e crianças também é necessária. Avaliar sinais de acolhimento, conforto e segurança, como espaços acolhedores para relaxar, materiais sensoriais e áreas tranquilas para momentos de introspeção, ajuda a compreender como o ambiente contribui para a construção dessas relações.

Verificar se os educadores demonstram sensibilidade às necessidades individuais das crianças, adaptando o ambiente e as atividades de acordo com as preferências e interesses de cada uma, é igualmente importante.

Analisar a forma como os educadores **lidam com conflitos e situações desafiadoras** que surgem durante o dia a dia é fundamental. Observar se abordam os conflitos de forma empática e respeitosa, de forma a promover a resolução pacífica e o fortalecimento dos laços afetivos entre as crianças, oferece uma percepção valiosa sobre a gestão das relações e do ambiente educativo.

Ao realizar essas avaliações, é crucial ter em mente que construir uma relação afetiva e segura com cada criança é um processo contínuo e dinâmico, que requer atenção constante e sensibilidade às necessidades individuais de cada criança.

**Para a intencionalidade de considerar e valorizar os interesses das crianças...**

Para avaliar a intencionalidade educativa de considerar e valorizar os interesses das crianças nas atividades desenvolvidas, é necessário empregar várias estratégias de observação e análise.

É importante **observar diretamente** como as atividades são selecionadas e planeadas pelos educadores, tendo em atenção a forma como eles consideram os interesses individuais das crianças ao decidir sobre os temas, materiais e abordagens de ensino.

Além disso, perceber se as crianças estão motivadas e entusiasmadas durante as atividades pode ser um indicativo do sucesso em considerar e valorizar os seus interesses.

É fundamental verificar se as crianças têm oportunidades para expressar os seus interesses e preferências em relação às atividades, de forma a promover a **participação ativa das crianças**. Isto pode incluir sugestões de temas, materiais ou maneiras específicas de realizar uma atividade.

Analisar se os educadores respondem de forma recetiva aos interesses das crianças, adaptam as atividades e incorporam as suas ideias sempre que possível, é uma medida da intencionalidade educativa.

A **flexibilidade e adaptação** dos educadores também são elementos importantes na avaliação. Observar como os educadores demonstram flexibilidade ao adaptar as atividades para atender aos interesses emergentes das crianças é fundamental.

É necessário verificar se os educadores estão dispostos a fazer ajustes no plano de atividades com base no feedback e nas observações das crianças e além disso, as atividades devem ser suficientemente flexíveis para permitir que as crianças explorem seus interesses de maneiras variadas e criativas, em vez de seguir rigidamente um caminho pré-estabelecido.

A **análise dos registos e documentações** das atividades é outro método essencial, bem como procurar evidências de como os interesses das crianças foram incorporados e valorizados é fundamental. Isto pode incluir fotografias, descrições de atividades e artefatos criados pelas crianças durante as experiências de aprendizagem.

Verificar se os registos refletem uma ampla gama de interesses das crianças, incluindo as suas paixões individuais, curiosidades e áreas de especial interesse, é importante para compreender a abrangência da intencionalidade educativa.

**Conversar com as crianças** sobre as suas experiências nas atividades e perguntar se sentem que os seus interesses são considerados e valorizados é outra abordagem fundamental. **O feedback dos pais ou responsáveis** sobre como percebem o envolvimento de seus filhos nas atividades e se sentem que seus interesses são levados em conta pelos educadores é crucial para uma avaliação completa.

Ao avaliar essa intencionalidade educativa, é fundamental reconhecer a importância de dar voz e autonomia às crianças em seu processo de aprendizagem, permitindo que expressem e persigam seus interesses de maneira significativa e autêntica.

Em suma, avaliar a intencionalidade educativa de considerar e valorizar os interesses das crianças envolve observar a seleção e planeamento das atividades, a participação ativa das crianças, a flexibilidade e adaptação dos educadores, a análise dos registos e documentação e o feedback das crianças e pais. Estes elementos são cruciais para garantir que as atividades educativas estão alinhadas com os interesses e necessidades das crianças, de forma a promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Para avaliar a intencionalidade educativa de **apoiar as crianças na resolução de conflitos sociais**, é importante observar e analisar como os educadores lidam com situações de conflito e promovem habilidades sociais e emocionais nas crianças.

A **observação direta** das interações entre educadores é método essencial. É importante observar como os educadores respondem a conflitos que surgem entre as crianças durante as atividades e interações diárias, tendo sempre atenção à sua abordagem, linguagem corporal e tom de voz ao intervir.

Os educadores devem promover uma cultura de respeito mútuo, empatia e cooperação entre as crianças, incentivando-as a resolverem os seus próprios conflitos de forma pacífica.

De forma a entender a **modelagem de comportamento** pelos educadores, é necessário observar se os educadores demonstram comportamentos positivos de resolução de conflitos, como escuta ativa, comunicação eficaz e procura de soluções colaborativas.

É importante analisar como os educadores ajudam as crianças a entenderem as próprias emoções e as emoções dos outros, fornecendo estratégias para lidar com conflitos de forma construtiva.

A **incorporação explícita de ensino de habilidades sociais** é outra área a ser observada. Perceber se os educadores incorporam atividades e discussões que visam desenvolver habilidades sociais e emocionais nas crianças, como habilidades de comunicação, resolução de problemas e negociação é fundamental.

Os educadores devem oferecer orientação e suporte individualizado para as crianças que enfrentam dificuldades específicas na resolução de conflitos, adaptando as suas abordagens às necessidades de cada criança.

O **ambiente educativo deve ser seguro e acolhedor**, de forma a encorajar as crianças a expressarem os seus sentimentos e preocupações livremente.

Deve-se observar se os educadores promovem relações positivas entre as crianças, criando oportunidades para colaboração, trabalho em equipe e construção de amizades.

Perceber se os educadores **refletem regularmente** sobre as suas práticas de mediação de conflitos e se realizam uma introspeção, à procura de **oportunidades de aprender e melhorar**.

Os educadores devem estar abertos a receber feedback das crianças, pais ou responsáveis e colegas de equipe sobre a sua eficácia na promoção da resolução de conflitos sociais.

Ao avaliar essa intencionalidade educativa, é importante reconhecer que a resolução de conflitos sociais é uma habilidade complexa que requer tempo, prática e apoio contínuo. O objetivo é capacitar as crianças a desenvolverem habilidades sociais e emocionais que as ajudem a resolverem conflitos de maneira construtiva e a manterem relacionamentos saudáveis com os outros.

**Avaliar a intencionalidade pedagógica de colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa**, sem discriminações, envolve observar e analisar diversas dimensões da colaboração e da cultura organizacional da instituição de ensino.

A **observação direta** de como os membros da equipa pedagógica interagem entre si no ambiente de trabalho é muito importante, nomeadamente a comunicação, cooperação e apoio mútuo.

Outra maneira de colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa é observar se todos os membros da equipa têm oportunidades iguais de contribuir com ideias, perspetivas e experiências para o desenvolvimento do currículo, planeamento de atividades e tomada de decisões.

**Conversar com os membros da equipa pedagógica** para perceber as suas perceções sobre a colaboração e o trabalho em equipa na instituição é uma grande mais-valia. Uma solução é pedir feedback e solicitar sugestões sobre a eficácia das práticas de comunicação, a inclusão de diferentes vozes e a promoção de um ambiente de respeito e igualdade, para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

É importante verificar se as **políticas e práticas** promovem a diversidade, a inclusão e a equidade, garantindo que todos os membros da equipa têm oportunidades iguais de crescimento e desenvolvimento profissional.

O feedback de outros intervenientes da equipa educativa, como pais ou responsáveis, especialistas e profissionais de apoio é igualmente importante.

Ao avaliar esta intencionalidade pedagógica, é fundamental reconhecer que a colaboração eficaz e a inclusão de todos os membros da equipa educativa são essenciais para o sucesso e a qualidade do ambiente de aprendizagem. Essa avaliação pode ajudar a identificar pontos fortes e potenciais áreas de melhoria no contexto organizacional e nas práticas do mesmo.

**A avaliação da intencionalidade pedagógica de incentivar o envolvimento da família no currículo e nos projetos educativos** envolve várias estratégias para garantir uma colaboração eficaz entre a escola e os pais/responsáveis.

Uma das formas de **promover o envolvimento das famílias** é incentivando à participação dos pais/responsáveis nas atividades da escola, como reuniões de pais, eventos sociais e sessões de envolvimento familiar e verificar se as famílias estão envolvidas no desenvolvimento do currículo e dos projetos educativos, contribuindo com ideias, recursos e experiências relevantes.

É ainda importante solicitar feedback às mesmas sobre as suas expectativas relativamente à eficácia das estratégias de comunicação, às oportunidades de participação e ao impacto do seu envolvimento na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para avaliar esta intencionalidade devemos ainda averiguar se as famílias se sentem valorizadas e respeitadas como elementos cruciais na educação das suas crianças e se têm oportunidades significativas de contribuir para o desenvolvimento do currículo e dos projetos educativos.

Observar como a escola comunica com as famílias, garantindo que as informações sobre o currículo e os projetos educativos sejam claras, acessíveis e relevantes, verificando se a escola utiliza uma variedade de canais de comunicação, como newsletters, e-mails, reuniões presenciais e plataformas online.

Estas relações só são possíveis se tiverem como pilares estruturais o respeito mútuo, a confiança e a colaboração.

É necessário que a instituição reconheça as habilidades, conhecimentos e culturas das famílias, valorizando e incorporando as suas contribuições de maneira significativa no currículo e nos projetos educativos.

### **3.3 Avaliação aprofundada de uma criança (Portfólio da criança)**

Um portfólio de uma criança na educação pré-escolar é uma coleção organizada de trabalhos, atividades e observações que documentam o desenvolvimento e o progresso da criança ao longo do tempo. Esses portfólios são geralmente compilados pelos educadores e podem incluir uma variedade de itens, como: desenhos, pinturas, colagens e outras atividades criativas que a criança realizou durante as aulas, tentativas de escrita, seja através de letras, rabiscos ou tentativas de formar palavras, projetos e atividades que envolvem habilidades motoras finas, como recortar, colar, amassar massinha, entre outros, imagens e vídeos que capturam momentos importantes e atividades significativas da criança durante o período pré-escolar, notas e observações feitas pelos educadores sobre o comportamento, habilidades sociais, interesses e desenvolvimento da criança, avaliações formais e informais do desenvolvimento da criança, incluindo marcos alcançados em áreas como linguagem, cognição, habilidades motoras e socioemocionais.

Os portfólios servem como uma ferramenta valiosa para acompanhar e avaliar o progresso individual de cada criança ao longo do tempo. Eles também fornecem uma maneira de os pais e responsáveis se envolverem no processo educacional, permitindo que vejam e entendam melhor o que a criança está aprendendo e como está se desenvolvendo. Além disso, os portfólios podem ser úteis para os educadores planejarem atividades futuras com base nos interesses e necessidades individuais de cada criança.

## 4. INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' |

## 4.1 A emersão da problemática

Neste estudo pretende verificar-se se a **perceção de NEE** influencia a interação entre as crianças, tendo como principais objetivos: (1) Observar as interações entre crianças; e (2) Comparar as interações observadas. Durante a realização do estágio numa sala em que se encontravam duas crianças com necessidades educativas especiais, uma visível e outra não visível, foi possível observar que as respostas aos mesmos comportamentos/situações causados por estas duas crianças eram diferentes por parte do grande grupo. Os comportamentos e situações considerados foram: **dificuldade em realizar tarefas** do quotidiano como comer ou pintar; **dificuldade em cumprir as regras da sala** (respeitar os momentos de silêncio numa história, compreender e cumprir a rotina); e **comportamentos destrutivos ou agressivos** (retirar brinquedos; destruir construções, arranhar ou bater).

Apesar de muitos fatores que distinguem as duas crianças com NEE, foi a resposta do grupo que me fez explorar se, a perceção de NEE seria um dos motivos para as **diferentes respostas aos mesmos comportamentos**. Quando questionado individualmente a todas as crianças do grupo porque é que a sua resposta variava, cerca de 90% das mesmas referiu que a criança Z (com necessidades educativas especiais visíveis) é especial e não faz por mal. Esta resposta mostra claramente que compreendem que a criança Z tem NEE e que essa característica influencia os seus comportamentos, mas será que conseguem compreender que a criança Y também tem uma condição que a afeta os seus comportamentos e respostas às situações que vivencia?

Para a realização deste estudo-caso, em primeiro lugar foi necessário definir claramente os conceitos abordados: NEE; NEE visível e não visível e definir os comportamentos e situações em estudo, de seguida foi realizada uma comparação que analisa as semelhanças e diferenças entre os dois contextos em estudo (criança Z e criança Y) e por último analisar comparativamente as relações estabelecidas e as interações observadas e registadas.

Esta investigação pretende averiguar se a perceção de NEE influencia as relações e comportamentos entre as crianças com NEE visíveis e não visíveis e, se sim, não será pertinente considerar algumas estratégias para reduzir a diferença comportamental que poderá resultar da falta de perceção e compreensão do que não está à vista?

## 4.2 Revisão de literatura

Em relação às Necessidades Educativas Especiais (NEE), Madureira e Nunes explicitam que este conceito “abrange as crianças cujas necessidades envolvam situações de deficiência ou dificuldades de aprendizagem”. (2016, p.21). Segundo as mesmas autoras estas dificuldades podem surgir de vários fatores: biológicos, ambientais e mistos e podem ser de caráter temporário ou permanente.

Atualmente o Decreto-Lei n.o 54/2018, de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.o 1 do artigo 1.o)” (Pereira et al., 2018, p.11).

O Decreto-Lei n.o 54/2018, de 6 de julho, vem corroborar a dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. É de realçar o abandono dos sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais, excluiu o modelo de legislação especial para alunos especiais pois as medidas propostas são para todo e qualquer aluno que ao longo do seu percurso escolar delas necessite enfatizando as respostas educativas em detrimento das classificações das dificuldades.

O termo NEE, não é mencionado no Decreto-Lei citado anteriormente, por discórdia de vários autores em relação à abrangência do termo, no sentido em que este não engloba todas as áreas em que estas crianças necessitam de apoio, por exemplo, saúde e familiar. No entanto, nesta reflexão irei utilizar o termo, pois, fazendo parte do contexto educativo é sobre este que pretendo agir e avaliar, não excluindo a importância das restantes áreas de intervenção.

De acordo com Nunes e Madureira (2015), DUA – Desenho Universal para Aprendizagem – refere-se a um conjunto de princípios e estratégias que deverão estar relacionados ao "desenvolvimento curricular", procurando, assim, "reduzir as barreiras ao ensino e aprendizagem".

Segundo as autoras supracitadas, o DUA proporciona ao docente um modelo de intervenção, de práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência,

centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (Nunes & Madureira, 2015).

As Necessidades Educacionais Especiais (NEE) referem-se a condições que podem afetar a capacidade de uma criança aprender e desenvolver-se dentro do contexto educacional tradicional. É crucial descrever, explicar e identificar essas necessidades para garantir que cada criança receba o apoio adequado para alcançar seu potencial máximo.

As NEE abrangem uma ampla variedade de condições, desde dificuldades de aprendizagem até deficiências físicas e sensoriais, bem como condições médicas ou de saúde mental. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as NEE são definidas como "dificuldades de aprendizagem maiores do que a maioria das crianças da mesma idade". Essas dificuldades podem exigir adaptações curriculares, suporte pedagógico especializado e acesso a recursos adicionais para garantir que o aluno possa participar plenamente do ambiente educacional.

As NEE podem resultar de uma variedade de fatores, incluindo questões genéticas, neurobiológicas, ambientais e sociais. Por exemplo, crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) podem enfrentar desafios na comunicação social e interação, enquanto aquelas com dislexia podem ter dificuldades na leitura e na escrita. É essencial reconhecer que as NEE são uma parte natural da diversidade humana e não devem ser vistas como limitações, mas sim como características únicas que requerem abordagens educacionais diferenciadas e inclusivas.

A identificação das NEE envolve uma avaliação abrangente do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico de uma criança. Essa avaliação pode incluir observações em sala de aula, testes padronizados, entrevistas com pais/responsáveis e a colaboração de profissionais de saúde e educação especializados. É fundamental adotar uma abordagem holística e centrada na criança ao identificar suas necessidades, levando em consideração seus pontos fortes, interesses e desafios específicos.

As Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em Portugal têm sido uma preocupação crescente ao longo das últimas décadas, refletindo uma mudança significativa nos paradigmas educacionais e nas políticas de inclusão. A compreensão e

abordagem das NEE evoluíram consideravelmente, passando de uma perspectiva segregacionista para uma abordagem mais inclusiva e centrada no aluno.

No período anterior à década de 1970, as crianças com NEE em Portugal eram frequentemente excluídas do sistema educacional regular e encaminhadas para instituições segregadas ou especiais. Essa abordagem refletia uma visão medicalizada das NEE, considerando-as como déficits individuais que necessitavam de intervenções especializadas fora do ambiente escolar convencional. A partir da década de 1970, influenciado por movimentos internacionais e mudanças nos paradigmas educacionais, Portugal começou a adotar uma abordagem mais inclusiva das NEE. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) foi um marco importante nesse processo, promovendo a integração de crianças com NEE nas escolas regulares sempre que possível, e reconhecendo a importância da diversidade e individualidade de cada aluno.

A implementação de políticas de inclusão foi fortalecida com a aprovação da Lei de Educação Especial (Lei n.º 3/2008), que reforçou o direito à educação inclusiva para todas as crianças, independentemente das suas características individuais. Esta legislação estabeleceu os princípios orientadores da Educação Especial em Portugal, destacando a importância da equidade, diversidade e qualidade na educação.

Além disso, o Decreto-Lei n.º 54/2018, que define o regime jurídico da educação inclusiva, reforçou o compromisso de Portugal com a promoção da inclusão educativa, fornecendo orientações claras para a identificação, avaliação e resposta às NEE dos alunos, bem como garantindo a sua participação plena no currículo escolar.

Apesar dos avanços significativos, Portugal ainda enfrenta desafios no que diz respeito à inclusão efetiva de alunos com NEE. A disponibilidade de recursos humanos e materiais adequados, a formação contínua de professores e a garantia de apoio individualizado são áreas que necessitam de atenção contínua.

Olhando para o futuro, é essencial que Portugal continue a fortalecer suas políticas de inclusão, promovendo uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva e centrada no aluno. Isso requer um compromisso contínuo com a formação de professores, investimento em recursos educacionais e uma abordagem colaborativa entre escolas, famílias e comunidades para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas necessidades individuais.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social, padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. Em Portugal, assim como em muitos outros países, o entendimento e a abordagem do autismo têm evoluído ao longo do tempo, refletindo mudanças nas perspectivas sociais, científicas e políticas. Segundo Oliveira (2011), as características e intervenções no espectro do autismo têm sido objeto de estudo contínuo, levando a uma compreensão mais aprofundada e ao desenvolvimento de métodos de diagnóstico e avaliação específicos para o contexto português (Simões, Santos, & Rodrigues, 2012). Além disso, as práticas de intervenção precoce, como discutido por Oliveira e Rodrigues (2015), têm mostrado resultados promissores na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos com autismo. Esta evolução é acompanhada por um aumento na conscientização e na formação de profissionais, como evidenciado nas obras de Santos e Mata (2018) e Sampaio e Almeida (2020), que destacam as mudanças nas políticas e nas práticas de intervenção em Portugal. "No passado, o autismo era frequentemente mal compreendido e estigmatizado, sendo muitas vezes associado a mitos e concepções errôneas. No entanto, avanços significativos na pesquisa científica e na conscientização pública têm contribuído para uma compreensão mais precisa do autismo como uma condição complexa e variável, que afeta indivíduos de forma única. Apesar dos avanços, Portugal ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito ao diagnóstico precoce, acesso a serviços especializados e inclusão educacional e social de pessoas com autismo. A falta de recursos adequados, a escassez de profissionais especializados e a necessidade de maior sensibilização e aceitação da comunidade são alguns dos desafios que persistem. Para enfrentar esses desafios, Portugal tem implementado políticas e estratégias específicas para melhorar o apoio às pessoas com autismo e suas famílias. O Plano Nacional de Saúde Mental 2020-2030, por exemplo, inclui medidas específicas para promover a saúde mental e o bem-estar das pessoas com autismo, bem como a criação de centros de referência para diagnóstico e intervenção precoce.

Além disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelecem diretrizes para garantir a inclusão educacional de alunos com autismo e outras Necessidades Educativas Especiais, promovendo a equidade e a acessibilidade no sistema educacional português.

A Síndrome de Grin é uma condição genética rara que afeta o desenvolvimento neurológico e o crescimento físico das pessoas afetadas. A Síndrome de Grin é uma condição genética extremamente rara e pouco documentada na literatura médica e científica. Não há muitas informações disponíveis sobre esta síndrome, e parece haver uma falta de estudos abrangentes ou relatos de casos publicados.

Com base em algumas fontes limitadas, a Síndrome de Grin parece ser uma condição de genética, em que a mutação do cromossoma Grin ocorre após ou durante a concepção. Os sintomas relatados podem variar, mas incluem atraso no desenvolvimento neurológico, comprometimento intelectual, deficiência de crescimento, características faciais distintas e possíveis problemas de saúde adicionais (Valério et al., 2021).

De acordo com Macêdo Neto et al. (2023), a síndrome de Grin “possui implicação direta em diversos distúrbios do neurodesenvolvimento, como: deficiência intelectual (DI), transtorno do espectro do autismo (TEA), atraso no desenvolvimento (DD), encefalopatia epiléptica infantil (EEI), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), deficiência visual cerebral (CVI).”

Devido à raridade desta síndrome e à falta de dados disponíveis, é crucial que qualquer informação adicional seja obtida de fontes médicas confiáveis e que um profissional de saúde qualificado seja consultado para qualquer diagnóstico ou tratamento relacionado à Síndrome de Grin.

No que concerne aos comportamentos destrutivos e agressivos podem apresentar-se em uma variedade de contextos, desde ambientes educacionais até cuidados de saúde, exigindo uma compreensão aprofundada e estratégias eficazes para intervenção. Ao descrever esses comportamentos, é crucial adotar uma linguagem precisa e clara que capte a gravidade e a complexidade das situações.

Comportamentos destrutivos referem-se a ações que resultam na destruição de objetos ou propriedade, enquanto comportamentos agressivos envolvem ações intencionais que visam causar dano físico, emocional ou psicológico a outras pessoas ou a si mesmo. Esses comportamentos podem ser desafiadores de gerir e exigem abordagens sensíveis e eficazes para lidar com eles.

No contexto de necessidades educacionais especiais, comportamentos destrutivos e agressivos podem apresentar desafios adicionais. No entanto, é importante ressaltar que

cada situação é única e requer uma abordagem individualizada. Uma compreensão das causas subjacentes desses comportamentos, como estresse, trauma ou dificuldades de comunicação, é essencial para desenvolver estratégias eficazes de intervenção.

Em resumo, lidar com comportamentos destrutivos e agressivos requer uma abordagem holística e baseada em evidências, incorporando conhecimentos teóricos e práticos de várias fontes.

### **4.3 Quadro metodológico e ético**

A metodologia de investigação utilizada neste trabalho foi o estudo de caso, uma vez que se trata da metodologia mais adequada para estudar o modo como um fenómeno actual se processa, no qual o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos, (Yin, 1989).

O estudo de caso trata-se de um processo específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa, assumindo-se como uma investigação particularística, procurando descobrir o que há de mais essencial e característico na situação em estudo.

Gera novas hipóteses, novas teorias e novas questões para futura investigação. Este processo conduz a uma descrição detalhada, onde o investigador não deve ter ideias pré-definidas, sem previamente conhecer o contexto.

O estudo de caso tem-se assumido como a modalidade utilizada entre os que procuram saber como é que certos fenómenos acontecem ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controlo é reduzida ou quando os fenómenos são actuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico (Neves 1996, p: 3). Procedemos à descrição detalhada da experiência dos participantes, a partir de dados que podem provir de diversas fontes (Yin, 2003). Para Carmo (1998) o investigador define o problema a investigar a partir da sua experiência, de situações da vida quotidiana. Ao optar pela realização de um estudo de caso, utiliza-se diferentes técnicas de recolha de dados, que podem passar pela entrevista, pela observação, pelo questionário ou pela análise documental.

A revisão dos documentos respeitantes à área de estudo, quer de natureza teórica,

quer de natureza investigativa, constitui um componente fundamental do processo de investigação, pois poderá contribuir para a conceptualização do problema, a realização do estudo e a interpretação dos resultados.

Nos estudos de caso torna-se necessário assegurar a legitimidade do estudo, mantendo a correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), um estudo de caso é "uma observação detalhada, a mais minuciosa possível, de uma unidade ou conjunto relativamente limitado, de modo a permitir a compreensão de uma realidade mais vasta." Esta metodologia permite ao investigador uma análise profunda e holística do caso em estudo.

Menezes et al. (2017) afirmam que este é o método mais adequado para responder às questões “como?” e “porquê?”, características estas que se podem verificar no presente estudo. Pardal e Lopes (2011), citados por Menezes et al. (2017, p. 28) defendem que “a finalidade do estudo de caso é permitir a análise pormenorizada de situações particulares, por métodos qualitativos e/ou quantitativos, que possibilite a recolha de informação diversificada e, conseqüentemente, a sua triangulação, e que, sob determinadas condições, podem até viabilizar algumas generalizações empíricas.”

Yin (2014) identifica três tipos de estudos de caso: 1) Exploratório, utilizado para explorar situações em que a intervenção avaliada não possui um único conjunto de resultados; 2) Descritivo, descreve o fenómeno dentro do contexto em que ocorre; e 3) explicativo, procura explicar as ligações de causa e efeito dentro do contexto de intervenção.

As vantagens desta metodologia são: a profundidade de análise, que permite uma compreensão detalhada e aprofundada do fenómeno em estudo (Stake, 1995); a contextualização, que oferece uma visão holística que considera o contexto em que o fenómeno ocorre, o que é essencial para compreender a complexidade do caso (Yin, 2014) e a flexibilidade, pois pode ser usado para explorar novas áreas de estudo ou questões que não foram amplamente investigadas (Quivy e Campenhoudt, 2005).

Os estudos de caso são frequentemente utilizados em áreas como a educação, sociologia, psicologia e administração.

### 4.3.1 Princípios Éticos

De acordo com Batista (2014, p.7) é importante que o investigador tenha em consideração o “princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência”, assim sendo, e de forma a garantir que este princípio seria respeitado, foi realizado não só um Quadro Ético e Metodológico da investigação (Anexo A), como também foi entregue aos encarregados de educação dos participantes o consentimento informado (Anexo E).

Ao longo da investigação, com o objetivo de assegurar o anonimato e a segurança de todos os participantes, as crianças da sala, serão designadas por letras do alfabeto, de forma aleatória, com a exceção das duas crianças em estudo que serão sempre utilizadas as letras Z e Y.

## 4.4 Procedimentos de Recolha de Dados

A observação participante teve um papel fulcral na investigação, na medida em que os dados são recolhidos em interação com os participantes, no ambiente dos mesmos, permitindo assim ao investigador mergulhar no contexto e partilhar experiências (Fino, 2003).

O estudo iniciou-se através de conversas informais, que decorreram entre os meses de Outubro de 2022 e Fevereiro de 2023. No mesmo período estabeleceu-se um contacto prévio com a equipa educativa, para lhes explicar os objetivos do estudo e pedir a sua colaboração para a sua realização. A técnica de recolha de dados proeminente neste estudo foi a observação direta e participante, ou seja, como estava inserida no contexto fui registando o máximo de interações possíveis entre as crianças e sempre que era oportuno questionava as mesmas pelo motivo que as levou a agir de determinada forma. Com o avançar do estudo, priorizei a observação e registo das situações em que pelo menos um dos intervenientes fosse a criança Z ou Y a interagir com as restantes crianças da sala. Numa fase posterior fiz a análise através da técnica de análise de conteúdo, tendo assim emergido diversos blocos temáticos, no entanto, neste relatório recorri principalmente ao bloco “Relações entre pares” para responder à problemática emergente.

## **4.5. Método de Análise dos Dados**

Relativamente aos registos realizados por mim e às respostas das crianças recorri à análise de conteúdo, “esta permite ao investigador efetuar inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias”, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Menezes et al., 2017, p. 30).

Tendo em conta os principais pressupostos da técnica de análise de conteúdo, frequentemente utilizada na investigação a área da educação, com o objectivo de aumentar a compreensão do investigador acerca dos dados que recolheu. Para Bardin (2004, p. 7), a análise de conteúdo é (...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (...) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Este tipo de análise, requer um elevado esforço de interpretação e procura de objectividade porque os dados, por norma apresentam um elevado grau de subjectividade. Por esta razão é que dados, nestes casos, não precisam apenas de ser analisados como interpretados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão, desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Berelson (1952) definiu análise de conteúdo como uma técnica investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações tendo por objectivo a sua interpretação.

## **4.6 Apresentação e análise dos resultados**

No presente estudo, o objetivo é observar e analisar as interações entre crianças para determinar se a perceção de Necessidades Educativas Especiais (NEE) influencia essas mesmas interações. As situações observadas revelam um padrão claro de comportamento diferentes em relação às duas crianças em estudo.

Existem vários aspetos que distinguem as crianças Z e Y, tal como mencionado no subcapítulo 2.4., no entanto para dar resposta à problemática emergente destaquei o

facto da criança Z ter NEE visíveis e a criança Y ter NEE não visíveis. De forma a ser mais objetiva no estudo, tendo em consideração as inúmeras diferenças entre as crianças mencionadas acima que podem contribuir para as diferentes reações observadas, foram apenas consideradas as reações e relações estabelecidas a partir de comportamentos semelhantes, ou seja, abaixo serão analisadas as reações consequentes de 3 tipos de comportamentos: dificuldade em realizar tarefas do quotidiano como comer ou pintar; dificuldade em cumprir as regras da sala (respeitar os momentos de silêncio numa história, compreender e cumprir a rotina); e comportamentos destrutivos ou agressivos (retirar brinquedos; destruir construções, arranhar ou bater).

Em primeiro lugar serão descritas e analisadas situações observadas relativas à criança Z e de seguida à criança Y. Para finalizar será feita uma comparação entre as reações observadas. É ainda importante referir, que neste relatório não distingi as restantes crianças do grupo, uma vez que as reações foram sempre muito semelhantes optei por apenas identificar as crianças Z e Y e as restantes com a letra “A” de forma a facilitar a leitura e focar a atenção do leitor na reação e não na criança que reagiu.

#### 4.6.1 Análise dos resultados da criança Z

Durante a prática, foram observadas diversas interações entre a criança Z e as restantes crianças da sala, no entanto pelos motivos explicitados acima, irei apenas referir alguns exemplos apenas relacionados com os comportamentos mencionados anteriormente. Em relação à dificuldade da criança Z em cumprir regras, foi observado a seguinte situação:

*Durante os aplausos ao teatro que foi à escola, o A segura o Z para que este não interrompa e agarra nas mãos dele ajudando-o a bater palmas – (Nota de Campo 5, 2022)*

Este é um dos vários exemplos, de entreaajuda e carinho demonstrado pelos colegas em relação à criança Z, que não tem ainda capacidade de concentração para ficar sentado no lugar a observar a peça apresentada e por isso é ajudado pela criança A que o segura, ajuda e incentiva a realizar a ação esperada, bater palmas.

Abaixo encontra-se outra situação observada não só sobre a dificuldade em cumprir regras como também em realizar tarefas:

*Durante uma atividade de pintura, o Z estava a riscar a mesa. A A que estava sentada ao lado dele, colocou-lhe várias vezes a folha no local que ele estava a pintar – (Nota de Campo 13, 2022)*

Novamente, podemos observar uma criança da sala que se interessa e empenha em auxiliar a criança Z em realizar tarefas simples.

Em relação ao hábito da criança Z destruir ou desmontar brincadeiras e construções realizadas por outras crianças, foi observada a seguinte situação:

*À sexta-feira é folga, eles brincam livremente pela sala. O Z estava no chão entretido a desmontar legos, e mesmo ao lado estavam 3 crianças a montar um comboio de animais, felizes com a sua construção. Quando o Z repara, arrastando o rabo vai até lá e com os pés derruba os animais todos. Vários “Oh não” são mencionados, mas quando vêm que foi o Z, dividem tarefas, um deles fica a entreter o Z com os “brinquedos dele” (ele entretém-se muito tempo a girar objetos por isso tem uma caixa cheia de objetos que rodam) e os outros 2 reconstruem o comboio de animais. A restante brincadeira deu-se sempre com alguém a evitar que o Z fosse destruir o comboio, distraíndo-o com outros brinquedos sempre que se aproximava. – (Nota de Campo 12, 2022)*

O comportamento da criança Z, pode ser interpretado como um comportamento maldoso ou agressivo numa primeira análise, no entanto as respostas do grupo mostram compreender perfeitamente que não existe maldade na situação observada e alteram a sua reação quando se apercebem quem a causou. Apesar de não ser visível na situação descrita, posso indicar que as crianças envolvidas na brincadeira passaram de uma reação ruidosa e zangada para uma reação empática em que encontraram uma estratégia para

continuar a brincadeira sem prejudicar ou magoar a criança Z. Quando questionados pela estagiária o motivo que os levava a agir de tal forma a resposta foi sempre unanime “é o Z, ele é especial por isso não faz por mal”. A capacidade de controlo e procura de estratégias que permitem continuar a brincadeira, demonstra a atenção e cuidado que têm com a criança Z, e, a resposta obtida pode indicar que este cuidado está diretamente relacionado com a perceção de que a criança Z tem NEE.

#### 4.6.2 Análise dos resultados da criança Y

À semelhança da criança Z, também foram observadas e registadas diversas interações entre a criança Y e as restantes crianças do grupo. Por exemplo, na situação abaixo descrita podemos observar um comportamento da criança Y a estragar uma brincadeira:

*Durante uma brincadeira, a Y tirou uma peça de lego ao A, este zangado levantou a mão e bateu-lhe na perna. A educadora explicou que a Y não pode retirar brinquedos aos colegas sem pedir, no entanto, quando esta pediu o A optou por não dar. – (Nota de Campo 3, 2022)*

Desta situação conseguimos compreender que a reação é diferente das situações observadas com a criança Z, neste caso, a criança A recorreu à violência, reação que nunca aconteceu com a criança Z. Podemos ainda ter em consideração que depois da intervenção da educadora, a criança A, manifesta a sua vontade e não partilhar nem auxiliar a criança Y a encontrar uma nova brincadeira/brinquedo.

Na situação descrita a seguir podemos observar como a violência foi sempre a resposta mais utilizada em relação aos comportamentos da criança Y:

*Num momento em que estão organizados por estação, a Y estava na estação dos legos e começou a tirar os legos aos colegas para usar na sua construção, os colegas que estavam na mesma estação levantaram o braço para agredir a Y, no entanto foram parados pela educadora que enunciou os seus nomes e estes repensaram a sua ação – (Nota de Campo 6, 2022)*

Novamente, e reforçando a dificuldade da criança compreender e seguir regras e normas sociais, esta destrói novamente uma brincadeira e a reação das crianças é novamente violenta, considerando que a criança Y tem aquelas atitudes intencionalmente e com maldade.

#### 4.6.3 Comparação das situações observadas

A análise comparativa destas situações revela que a percepção de NEE tem uma influência significativa nas interações entre as crianças. Quando as crianças percebem que um colega tem NEE, como é o caso da criança Z, tendem a ser mais empáticas, pacientes e inclusivas. Em contraste, quando essa percepção não existe, como no caso da criança Y, as interações tendem a ser mais negativas, caracterizadas por violência, oposição e falta de empatia. Tal como se observa claramente nas duas situações abaixo:

*Quando estávamos a cantar no tapete, o Z começou a gritar e bater palmas e não houve reação por parte das crianças, quando a criança Y imitou os mesmos comportamentos, várias crianças do grupo queixaram-se à educadora que a criança Y não parava. (Nota de Campo 15, 2023)*

Durante uma atividade de canto no tapete, a criança Z, que tem Necessidades Educativas Especiais (NEE) visíveis, começou a gritar e a bater palmas. Não houve qualquer reação negativa por parte das outras crianças. No entanto, quando a criança Y, que tem NEE não visíveis, exibiu os mesmos comportamentos, várias crianças do grupo queixaram-se à educadora, dizendo que a criança Y não parava de se comportar dessa forma.

Esta situação ilustra claramente como a percepção de NEE afeta as interações entre as crianças. A criança Z, cujas necessidades são visíveis e compreendidas pelo grupo, é tratada com maior tolerância e paciência. As crianças parecem aceitar os comportamentos da criança Z como parte integrante das suas características, possivelmente por terem sido informadas ou por observarem que a educadora trata esses comportamentos de forma especial.

Por outro lado, a criança Y, cujas necessidades não são visíveis, não recebe a mesma compreensão. A reação imediata dos colegas é de frustração e queixa, indicando que não reconhecem ou não compreendem que a criança Y também pode ter NEE que influenciam os seus comportamentos. Este contraste demonstra a importância da sensibilização e educação sobre as diversas formas de NEE, para que todas as crianças possam ser compreendidas e tratadas com empatia e apoio.

*Todos os dias, na hora destinada à refeição, tanto os colegas como as auxiliares e a educadora ajudam o Z a comer, colocando-lhe comida na colher, impedindo-o de derrubar o prato e o copo, já a Y é sistematicamente a última criança a acabar de comer, não tendo ajuda e sendo referido por parte dos colegas "já não és um bebé". (Nota de Campo14, 2023)*

Durante a hora da refeição, tanto os colegas como as auxiliares e a educadora ajudam a criança Z a comer, colocando-lhe comida na colher e impedindo-o de derrubar o prato e o copo. Por outro lado, a criança Y é sistematicamente a última a acabar de comer, não recebendo ajuda e sendo frequentemente lembrada pelos colegas que "já não és um bebé".

Esta situação reforça a análise anterior, mostrando novamente a disparidade no tratamento das crianças com NEE visíveis e não visíveis. A criança Z recebe um nível elevado de apoio e assistência, o que demonstra uma clara compreensão das suas necessidades por parte dos adultos e colegas. A ajuda prestada à criança Z durante a refeição é uma manifestação de empatia e inclusão, permitindo-lhe participar na atividade de forma adequada.

Em contraste, a criança Y não recebe o mesmo nível de assistência. A falta de apoio e os comentários dos colegas sugerem uma falta de compreensão das suas necessidades. A criança Y é tratada como se estivesse a comportar-se de forma inadequada por escolha própria, em vez de ser reconhecida como alguém que pode necessitar de ajuda extra, tal como a criança Z.

Estas situações destacam a importância de educar tanto as crianças como os adultos sobre as diversas formas de NEE, especialmente aquelas que não são imediatamente aparentes. É essencial que todas as crianças, independentemente da visibilidade das suas necessidades, recebam o apoio e a compreensão necessários para prosperar num ambiente inclusivo e empático.

Essas situações destacam a importância crítica da educação e sensibilização sobre as NEE nas interações entre crianças. A criança Z, devido à visibilidade das suas necessidades especiais, recebe um suporte mais efetivo e compreensivo por parte dos seus pares. Em contraste, a criança Y, cujas necessidades não são evidentes, enfrenta mais desafios para ser compreendida e apoiada pelo grupo.

Para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, é fundamental que os educadores e profissionais de educação ajudem as crianças a compreender e respeitar as diversas formas de NEE, tal como Lourenço e Leite (2014) referem que “embora a comunicação, nestes casos, não seja fácil, é necessário reconhecer que a possibilidade de interação com pares é uma das finalidades mais básicas de qualquer processo de inclusão.”

Isso inclui não apenas as necessidades visíveis, mas também aquelas que não são imediatamente óbvias. A conscientização e a educação podem ajudar a criar um ambiente escolar onde todas as crianças se sintam valorizadas, respeitadas e apoiadas, independentemente das suas diferenças individuais.

Em conclusão, este estudo de caso sugere que a perceção de NEE é um fator crucial que molda as interações sociais entre crianças, neste sentido promover a sensibilização e a compreensão das NEE pode ser uma estratégia eficaz para fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e solidário, onde todas as crianças se sintam compreendidas e apoiadas.



## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Refletindo sobre todas as aprendizagens e crescimento ao longo de todo o percurso académico realizado, sinto que garantidamente não sou a mesma pessoa que quando comecei, foi uma jornada muito rica e acima de tudo cheia de exemplos positivos e alguns menos positivos que me permitiram refletir que educadora me queria tornar.

Relativamente à prática profissional supervisionada II, diria que não podia ter terminado de melhor forma, vivi a utopia da educação de infância, desde o espaço em que existe uma quinta pedagógica, uma horta e imensos espaços verdes, à equipa que é um exemplo de entreajuda e amor à profissão, às práticas respeitadoras e focadas nos interesses das crianças e ao grupo de crianças que apesar de desafiante me ajudaram muito a repensar certos preconceitos e em como colocar em prática todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridos ao longo de toda a licenciatura e mestrado.

Apesar do contexto invejável, não foi sempre fácil, o facto de conciliar a prática com os meus horários laborais levou-me várias vezes à exaustão, e foi nesse momento que descobri a primeira grande dificuldade a ser trabalhada. Quando o cansaço influencia a disponibilidade e a relação com as crianças, apesar de ser junto delas que me sinto realizada nem sempre é fácil separar as emoções.

Outra grande dificuldade que surgiu ao longo da prática, consequência do grupo da qual fazem parte duas crianças com necessidades educativas especiais, foi gerir igualmente a atenção entre todos, ou seja, inevitavelmente as duas crianças com NEE, aparentemente, precisavam de mais apoio, seja a realizar tarefas ou apenas para se concentrarem, mas esta situação fez-me refletir em como todos os do grupo também tinham alturas em que precisavam do abraço, da motivação para realizar tarefas ou só da atenção para eles e essa gestão nem sempre foi fácil, por outro lado a compreensão do grupo em relação a estas duas crianças (mais uma que outra, como está explicado no relatório) demonstra uma maturidade emocional e comportamental que não é assim tão comum observar-se nestas idades.

Ainda em relação a desafios que surgiram ao longo da prática, o facto de ter acompanhado uma educadora que sempre me permitiu ver e participar em todas as funções inerentes a esta profissão, penso que, o trabalho burocrático pode ser um desafio se toda a equipa educativa, desde a coordenação do estabelecimento aos pais, não tiver uma relação de entreajuda e apoio.

No que concerne à educadora que me quero tornar penso que tive vários exemplos ao longo das práticas que me fizeram definir um conjunto de ideias e valores que ambiciono seguir. Pode soar repetitivo e algo clichê, mas quero garantir que todas as atividades, dinâmicas e projetos dinamizados são sobre e para as crianças tendo em consideração os seus interesses acima de datas festivas ou tradições da instituição. Outro grande pilar da minha prática profissional futura será considerar uma prioridade a relação de confiança e segurança estabelecida com as crianças. E ainda estar disponível e interessada na constante formação e evolução das minhas práticas, um dos fatores menos positivos da minha experiência foi cruzar-me com educadoras que exercem há muitos anos e não se mostravam interessadas em atualizar as suas práticas, seguindo modelos e tendo atitudes que atualmente já não são adequadas.

Em suma, e recorrendo a uma frase muito conhecida de Antoine de Saint-Exupery, autor do livro “O príncipezinho”, “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”, e foi isso que senti, que aprendi algo com todos aqueles que se cruzaram comigo neste caminho, mas espero também ter deixado o meu contributo nos vários contextos em que estive inserida.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Este estudo de caso teve como principal objetivo explorar como a percepção de Necessidades Educativas Especiais (NEE) influencia as relações entre crianças. A investigação focou-se em duas crianças com NEE, uma com necessidades visíveis (criança Z) e outra com necessidades não visíveis (criança Y), e comparou as respostas do grupo às mesmas situações e comportamentos manifestados por ambas.

A análise comparativa revelou que a percepção de NEE tem uma influência significativa nas interações entre as crianças. Quando as crianças percebem que um colega tem NEE, como é o caso da criança Z, tendem a ser mais empáticas, pacientes e inclusivas. Em contraste, quando essa percepção não existe, como no caso da criança Y, as interações tendem a ser mais negativas, caracterizadas por violência, oposição e falta de empatia.

Por exemplo, durante uma atividade de canto, quando a criança Z começou a gritar e bater palmas, não houve reação negativa por parte das outras crianças. No entanto, quando a criança Y exibiu os mesmos comportamentos, várias crianças queixaram-se à educadora. Além disso, na hora da refeição, a criança Z recebeu ajuda tanto dos colegas como das auxiliares e da educadora, enquanto a criança Y não recebeu ajuda semelhante e foi frequentemente lembrada pelos colegas que "já não és um bebé".

Essas observações indicam que a visibilidade das NEE influencia diretamente a forma como as crianças interagem e respondem aos seus colegas. A criança Z, cujas necessidades são visíveis, recebe mais apoio e compreensão, enquanto a criança Y, cujas necessidades não são imediatamente aparentes, enfrenta mais dificuldades em obter o mesmo nível de empatia e assistência.

As implicações destes descobertas são significativas para a prática pedagógica. É crucial que os educadores e profissionais de ensino adotem estratégias que promovam a sensibilização sobre as diversas formas de NEE, incluindo aquelas que não são imediatamente visíveis. A inclusão de programas educativos que abordem a diversidade das NEE pode ajudar a cultivar um ambiente mais empático e acolhedor para todas as crianças, independentemente da natureza das suas necessidades.

Além disso, os resultados sugerem a necessidade de formação contínua para os educadores, de modo a capacitá-los a identificar e responder de forma adequada às NEE não visíveis. Isso pode incluir a implementação de intervenções pedagógicas

personalizadas e o incentivo ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças, promovendo assim uma melhor compreensão e aceitação mútua.

Por fim, este estudo abre caminho para futuras investigações que possam explorar de forma mais aprofundada as diferentes dimensões da percepção de NEE e o seu impacto nas relações sociais em contextos educativos. Investigações futuras poderiam também considerar a aplicação de metodologias diversas, como entrevistas aprofundadas para enriquecer a compreensão deste fenómeno complexo.

Em suma, a percepção das NEE desempenha um papel vital nas dinâmicas de grupo entre crianças. Reconhecer e abordar estas percepções de forma inclusiva e informada é essencial para construir um ambiente escolar onde todas as crianças se sintam valorizadas e compreendidas. Promover a sensibilização e a compreensão das NEE pode ser uma estratégia eficaz para fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e solidário, onde todas as crianças se sintam compreendidas e apoiadas.

# REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Batista, I. (Coord.). 2014. Instrumento de Regulação Ético-Deontológica Carta Ética. MLisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communications Research. New York, NY: Free Press.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- Direção-Geral da Saúde. (2020). Plano Nacional de Saúde Mental 2020-2030. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Fino, C. M. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 3, 95-105.
- Formosinho, J., Oliveira – Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Santos, M., Fochi, P., Machado, I & Sousa, J., (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto Editora.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Diário da República n.º 236/1986, Série I de 1986-10-14.
- Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 13/2008, Série I de 2008-01-18.
- Lourenço, D., Leite, T., (2014) *Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, Da Investigação às Práticas*, 5(2), 63 - 86
- Macêdo Neto, O. L., Gonçalves, M. V. L., & Alencar, C. N. M. (2023). *Epilepsia infantil decorrente de alteração no gene grin2b: um relato de caso*. *Revista Neurociências*, 31, 1-13.
- Madureira, I. & Nunes, C. (2016). Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Educação em Loures*. (1), pp. 20-21.
- Menezes, L., Cardoso, A.P., Rego, B., Balula, J.P., Figueiredo, & M., Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Oliveira, G. (2011). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, R., & Rodrigues, J. (2015). *Intervenção Precoce no Autismo em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.) *A educação das crianças dos 0 aos, 12*, (pp. 33-67). Editorial do Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Sampaio, A., & Almeida, J. (2020). *Perspectivas Atuais sobre o Autismo*. Lisboa: LIDEL.
- Santos, F. C., & Mata, L. (2018). *Autismo: Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Simões, M. R., Santos, I. M., & Rodrigues, B. (2012). *Desenvolvimento e Validação da Escala de Avaliação do Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento para a Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. [Online] Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098194\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098194_por).
- Valério, D. G. B., de Sousa, R. B. D. S., Gayoso, M. C. D. P. J., de Sousa, T. B. D. S., & de Moraes, A. M. B. (2021). *Distúrbios do neurodesenvolvimento relacionados ao gene GRIN2B: Relato de caso. Research, Society and Development, 10(8)*, e52610817566-e52610817566.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

# ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A  
Organização dos espaços  
exteriores

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO B  
Notas de campo

| | ' ' | | ' ' |

N.º	Categoria	Ocorrência
1	Rotinas	O momento de acolhimento trabalha a matemática, abordando as formas geométricas, os números, as somas e subtrações, tudo envolvido no processo de contagem das crianças que estão presentes. São as crianças que dinamizam o momento de acolhimento com o apoio e supervisão da educadora e das crianças mais velhas. O acolhimento é ainda um momento de partilha de experiências e acontecimentos tanto entre pares como com a educadora, em que, quem quer partilha com o grupo e muitos continuam a partilha entre si. Depois do acolhimento cantamos “as músicas que o Z gosta”, quase todos sugeriram músicas cantando e gesticulando para o Z, celebrando cada reação dele às músicas escolhidas. O Z adora a música da mosca, captando a sua atenção logo no som inicial “Bzzzzzz”
2	Relação entre pares	O A aproveitou um tapete enrolado para brincar com o Z, espreitava de um lado e emitia sons como “Uhhh” e “Olá”, o Z sorria e gritava de felicidade e o A continuava a interagir e estimular o colega.
3	Relação entre pares	Durante uma brincadeira, a Y tirou uma peça de lego ao A, este zangado levantou a mão e bateu-lhe na perna. A educadora explicou que a Y não pode retirar brinquedos aos colegas sem pedir, no entanto, quando esta pediu o A optou por não dar.
4	Rotinas	Hoje as crianças realizaram o acolhimento de forma autónoma e sem a educadora em sala. O A e o B no quadro preto realizaram a parte escrita e com a ajuda dos restantes colegas dinamizaram o momento de acolhimento. Este envolve escrever o número total de alunos (20), realizar um quadrado à volta, desenhar com círculos o número total de rapazes e escrever o símbolo, desenhar com círculos o número total de raparigas e escrever o símbolo. De seguida cortam os círculos correspondentes às crianças em falta, contam o total de círculos em cada coluna e realizam a soma escrita. (eg. $11+7=18$ )
5	Relação entre pares	Durante os aplausos ao teatro que foi à escola, o A segura o Z para que este não interrompa e agarra nas mãos dele ajudando-o a bater palmas.

6	Relação entre pares	Num momento em que estão organizados por estação, a Y estava na estação dos legos e começou a tirar os legos aos colegas para usar na sua construção, os colegas que estavam na mesma estação levantaram o braço para agredir a Y, no entanto foram parados pela educadora que enunciou os seus nomes e estes repensaram a sua ação
7	Relação entre pares	Hoje foi o primeiro dia do A nesta escola, quando as crianças vieram até à porta conhecê-lo o A disse: “Ele é da cor do B”, referindo-se à outra criança negra no grupo.
8	Atividades	Durante um momento de grande grupo, com todas as crianças no tapete a Y levanta-se, vai buscar uma panela e brinca pela sala com ela. Muitas crianças do grupo queixaram-se que ela não estava no tapete, ao invés de se zangar com a criança a educadora pede-lhe a panela de brincar e inicia um jogo, a Y regressa ao tapete e todos participam numa atividade de cantar uma canção sobre a panela, passando-a uns pelos outros e enunciando: “A Mariazinha fez xixi na panelinha e disse a toda a gente que era canja de galinha”. No final comentou comigo sobre a dificuldade que algumas crianças ainda têm em repetir/enunciar uma frase. E assim transformou um momento de necessidade de se levantar da Y, numa atividade em que conseguiu observar a capacidade de repetir uma frase de cada criança do grupo.
9	Relação entre pares	Durante o momento de acolhimento, cantam canções que o Z gosta e às quais reage, às vezes imitando gestos outras apenas gritando, sorrindo e esbracejando. Hoje durante a canção do “Porquinho que foi à horta”, o Z realizou uma parte da coreografia e o A enunciou “olhem, ele fez”. Congratulando o Z e partilhando a “vitória” dele com a educadora e o restante grupo.
10	Relação entre pares	Hoje o A trouxe os convites para a festa de aniversário, a educadora ajudou o A a ler os nomes enquanto este entregava aos respetivos colegas. No final, quem tinha convite foi arrumar na mochila, os únicos que ficaram no tapete sem convite foram o B e o C.
11	Alimentação	Hoje o Z, comeu pela primeira vez batata cozida. Fui eu que realizei o apoio, primeiro o Z estava no carro dele, mas não estava preso, chegava ao prato e podia explorar a comida, fui retirando pedaços pequenos e colocando na

		mão para o deixar ver e incentivar a agarrar também. Em vez de tentar colocar a comida na boca dele, cantei, fingi que comia e respeitava as suas vontades. Entre um gesto de uma música em que se baixava a cabeça, ele foi com a boca a minha mão e comeu a batata. Repeti a canção umas 30 vezes até ele se fartar, no final tinha comido, da minha mão, da mão dele, e até da colher.
12	Relação entre pares	À sexta-feira é folga, eles brincam livremente pela sala. O Z estava no chão entretido a desmontar legos, e mesmo ao lado estavam 3 crianças a montar um comboio de animais, felizes com a sua construção. Quando o Z repara, arrastando o rabo vai até lá e com os pés derruba os animais todos. Vários “Oh não” são mencionados, mas quando vêm que foi o Z, dividem tarefas, um deles fica a entreter o Z com os “brinquedos dele” (ele entretém-se muito tempo a girar objetos por isso tem uma caixa cheia de objetos que rodam) e os outros 2 reconstruem o comboio de animais. A restante brincadeira deu-se sempre com alguém a evitar que o Z fosse destruir o comboio, distraíndo-o com outros brinquedos sempre que se aproximava.
13	Relações entre pares	Durante uma atividade de pintura, o Z estava a riscar a mesa. A A que estava sentada ao lado dele, colocou-lhe várias vezes a folha no local que ele estava a pintar.
14	Alimentação	Todos os dias, na hora destinada à refeição, tanto os colegas como as auxiliares e a educadora ajudam o Z a comer, colocando-lhe comida na colher, impedindo-o de derrubar o prato e o copo, já a Y é sistematicamente a última criança a acabar de comer, não tendo ajuda e sendo referido por. Parte dos colegas “já não és um bebé”.
15	Relação entre pares	Quando estávamos a cantar no tapete, o Z começou a gritar e bater palmas e não houve reação por parte das crianças, quando a criança Y imitou os mesmos comportamentos, várias crianças do grupo queixaram-se à educadora que a criança Y não parava.

16	Comportamentos	<p>Sexta-feira é dia de folga, as crianças brincam livremente pela sala. O A., o B. e o C vêm até a mesa e fazem um desenho. O D brinca sozinho na mesa com um jogo de encaixe. O Z diverte-se a riscar a mesa e fazer as canetas girarem. A assistente operacional que está com ele disponibiliza-lhe uma folha, mas ele insiste em pintar na mesa. Quase parece uma brincadeira, ele agarra na caneta, ela aponta e diz “é aqui no papel” ele desvia-se e tenta novamente alcançar a mesa. Agora tenta pintar a cadeira, sorrindo e reproduzindo o som do beijinho, parece mesmo que está a brincar com ela.</p> <p>Apesar de juntos e no mesmo espaço ainda se observam muitas brincadeiras sozinhos e ao faz de conta. O E e a F estão na casinha. A F fala ao telemóvel sentada numa cadeira em frente à mesa. O E como a mesa está ocupada coloca um pano em cima do estendal aberto e dispõe o bule e uma caneca. Senta-se num banco e simula uma refeição com garfo e faca nesta mesa improvisada.</p>
17	Relação entre pares	<p>- O A tocou-me na cabeça (queixa-se a B)</p> <p>- Qual é o mal de tocar na cabeça? (pergunta)</p> <p>A B vira-se e continua a brincar.</p>
18	Atividades	<p>Realizei uma dinâmica com o objetivo de perceber se existem preconceitos e também para conhecer as conceções que têm uns dos outros. Enquanto brincavam sentei-me na mesa com o computador, o A veio ter comigo e perguntou-me:</p> <p>- “O que estás a fazer?”</p> <p>- Estou a fazer um trabalho para a minha escola, tenho de apresentar este grupo e os meninos desta sala aos meus professores. Mas eu ainda não conheço bem todos, queres ajudar-me?</p> <p>- Sim.</p> <p>Mostrei-lhe a tabela com os nomes de todos os meninos da sala e pedi que me contasse o que sabia sobre eles, entretanto mais crianças se aproximaram e quiseram ajudar.</p> <p>Fui registando exatamente o que todos diziam sobre os colegas. Ainda associam os advérbios “bom” e “mau” ao comportamento. Referindo várias vezes que o C era mau porque se portava mal. A dinâmica prosseguiu com eles</p>

		<p>em volta da mesa a dizerem-me o que sabiam uns sobre os outros e até sobre eles próprios. Quando já estava praticamente a sala toda a volta da mesa disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há uma pessoa que ainda não conhecemos bem porque chegou há pouco tempo à nossa escola.</li> <li>- D!!! – disseram em unânime</li> <li>- Tenho uma missão para vocês, preciso de um investigador que vá descobrir informações sobre o D, como é que ele é, do que é que ele gosta, com quem é que brinca...tenho que vos arranjar uma lupa e uns chapéus para serem verdadeiros investigadores.</li> </ul> <p>Todos quiseram participar e acrescentaram que tem lupas na sala. Cada criança com uma lupa foi me questionando quem ia investigar, indicava-lhes nomes e lá iam observar o seu colega.</p> <p>Foi muito engraçado ver as crianças escondidas enquanto apontavam e observam características e comportamentos dos outros. Os resultados podem observar-se na tabela 1.</p>
19	Comportamentos	<p>Enquanto a Sandra conta a história “Lavar, esfregar e escovar”, sentada no fundo da sala observo os comportamentos e reações do grupo. Todos estão muito atentos e a grande maioria vai participando contando histórias pessoais sobre a sua higiene pessoal. Porém o A além de se manter participativo demonstrando que está com atenção à história, tem dificuldade em estar calmo no tapete perturbando a atenção dos colegas.</p> <p>Situação 1: empoleirou-se no armário, a mexer nos brinquedos, colocando-se à frente do B, quando reparou que eu estava a observar, voltou a sentar-se no seu lugar virado para a história.</p> <p>Situação 2: fez cócegas ao C que olhou para ele mas não reagiu continuando a ouvir a história.</p> <p>Situação 3: começou a retirar livros da estante dos livros até a educadora o repreender e avisar que se não conseguia ouvir a história no tapete sentava-se numa cadeira para não incomodar os outros colegas.</p>

20	Relação entre pares	<p>Educadora hoje solicitou tarefas diferentes aos dois grupos da sala. Os mais novos, ficaram a explorar jogos de mesa e os mais velhos brincavam pela sala. Passado um tempo a educadora vem ter comigo e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repara no A, está completamente perdido, sentado no meio do tapete a olhar ao seu redor sem nenhum brinquedo. Como apenas se relaciona com o B e ele não está disponível não brinca com mais ninguém nem sozinho.</li> </ul>
21	Comportamentos	<p>Estava na mesa a desenhar com o A, o B e o C, explorávamos os desenhos escondidos através das dobragens. Desenhei uma menina e ia pedindo lápis ao B para colorir, os lábios, o cabelo ..., entretanto tira um lápis bege e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Está aqui cor de pele para a cara</li> <li>- Essa é a cor da minha pele? -pergunto enquanto coloco o lápis encostado à minha bochecha.</li> <li>- Não – responde ele envergonhado</li> <li>- Está bem, pintamos a cara depois.</li> </ul> <p>(Não prolonguei o tema porque irei explorar o livro “A cor de Coraline” na próxima semana)</p>

22	Rotinas	<p>As crianças chegam ao corredor da sala às 9h15, e começam a tirar o casaco, a vestir a bata, a pendurar o casaco no cabide e entram para a sala. Quando chegam à sala, onde já está o Z e a assistente operacional que o acompanha durante o dia, trocam os sapatos pelas pantufas e sentam-se no tapete à espera de todos os colegas. Quase todos vão cumprimentar o Z, com um simples “olá”, uma brincadeira ou uma carícia. No tapete, começam todos a pedir para ir realizar o acolhimento e</p>
----	---------	---

		<p>selecionados por alguma das adultas presentes na sala duas crianças dirigem-se ao quadro negro para iniciar o acolhimento. Entretanto neste compasso de tempo chega a educadora e os sorrisos espalham-se por todas as crianças que se levantam e vão abraçá-la. No final do acolhimento apresentam ao grupo e todos ajudam a verificar se está bem feito. Após este momento, já perto das 9h45, as atividades variam, se existirem trabalhos por acabar dirigem-se para a mesa para terminar o trabalho, noutros dias pode existir uma história, um teatro ou uma visita externa para introduzir o novo tema, se for segunda-feira vão realizar um desenho do fim de semana. No final desta atividade perto das 10h30 comem a fruta e vão brincar para o recreio se o tempo permitir, caso contrário brincam na sala. Às 11h15 voltam à sala para terminar trabalhos ou continuar a brincar. Ao 12h almoçam e ficam com tempo livre até as 13h15 quando a educadora regressa. No período da tarde, na maior parte dos dias brincam na sala, ou realizam jogos de mesa que a educadora sugere e as 15h vão lanchar para terminarem o seu dia letivo às 15h30.</p>
23	Atividade	<p>Depois de contar a história a Cor de Coraline, fiquei com muitas dúvidas e perguntei se eles me conseguiam ajudar.</p> <p><u>Porque é que não temos todos a mesma cor?</u></p> <p>Porque não somos irmãos</p> <p>Porque temos a cor de pele igual a dos nossos pais</p> <p>So teríamos a pele igual se fossemos gémeas</p> <p>Eu no verão fico castanhinho</p> <p>Porque não poem creme</p> <p>A pele vermelha fica queimada</p> <p>A cor da pele da vitoria e igual a do pai, da mãe e da mana</p> <p><u>Podemos ter uma mãe e um pai com uma cor diferente?</u></p> <p>Sim</p>

		<p>Eu sou clarinho, antes era branco</p> <p>O meu pai é igual ao Wander, tem a cor preto</p> <p><u>Existem mesmo peles brancas? Da cor desta folha?</u></p> <p>Branco são as nuvens os sapatos do Jaime</p> <p>Eu no verão fico amarela</p> <p><u>Será que há pessoas de todas as cores? Até azuis e rosas?</u></p> <p>(ficaram a olhar para mim, sem nenhuma resposta confiante, uns disseram que sim outros que não mas sempre a olhar para o lado como quem procura uma resposta)</p>
24	Atividades	<p>Enquanto ainda estavam sentados no tapete, disse: “Lembrei-me de uma coisa, ontem falámos das cores da pele, mas será que sabem as cores?”</p> <p>Entusiasmados, ouvi um grande “sim” e perguntei se queriam fazer um jogo para descobrir, ao que também disseram que sim. Expliquei que o jogo seria tocar com a ponta do dedo na cor que eu dissesse, ao que o A perguntou:</p> <p>- Porque é que é com a pinta do dedo? Não pode ser com mão?</p> <p>- Porque se for algo muito pequenino para conseguirmos tocar, se for frágil para não partirmos nem desarrumarmos, se não existirem muitos objetos com essa cor para caberem mais dedos de meninos e para se essa cor estiver em alguém não magoarmos ninguém sem querer. O que achas? Ele consentiu com a cabeça e iniciámos o jogo. Depois de explorámos a sala e as suas cores acrescentei uma nova regra, agora só valia no nosso tapete colorido. E sem acrescentar novas indicações comecei a dizer as cores da seguinte forma: “Um pé no azul/ Uma cabeça no verde/ Um pé no vermelho e uma mão no amarelo” Todos conseguiram realizar sem dificuldades a atividade proposta apesar de algumas crianças ainda não distinguirem bem cores</p>

		como o verde e o azul. No final perguntei se queriam fazer um círculo de cores para colocar na sala para ensinar todos os meninos quando não se lembrarem de uma cor. Mostrei uma imagem de um círculo de cores e iniciámos a nova atividade.
--	--	---

N.º	Categoria	Ocorrência	Comentários
25	Relações entre pares	<p>Estávamos na sala, à espera de que os restantes colegas chegassem quando vejo o A chorar. Baixo-me e pergunto-lhe o que se passa. Responde que tem saudades da escola antiga. Abraço-o e digo-lhe: Que está tudo bem. Alguns minutos depois, quando tenho que ir receber outra criança, digo ao Tiago que estava ao lado dele: O B hoje está um bocadinho triste, temos que o ajudar. E o C responde: Eu tomo conta dele! Afastei-me e fiquei a admirar aquela interação mais uns momentos. O C diz: Queres um abraço? E abraça o colega. Depois do curto abraço pergunta-lhe se quer brincar com a</p>	<p>É incrível pensar em como somos exemplos tão fortes para as crianças e como aprendem através do exemplo e da imitação. Nesta nota de campo é possível observar como podemos ajudar numa situação mais triste, apenas estando disponível e abraçando.</p>

		almofada dele para ficar contente.	
25	Atividades	<p>Como estávamos na rua e com as folhas no chão podiam escorregar, comecei a varrer as folhas para a relva. Logo, várias crianças vieram ter comigo e disseram: “Também quero”.</p> <p>Como só existe uma vassoura exterior, entreguei a que tinha a uma das crianças e pedi que partilhassem. Fui buscar a pá e entreguei também.</p> <p>Sem qualquer planeamento, 5 crianças envolveram-se numa atividade durante toda a manhã que desenvolve a cooperação, a partilha, a comunicação, a coordenação motora.</p>	<p>Nem todas as atividades precisam de ser planeadas, nesta faixa etária é muito importante estar atento e aproveitar todas as oportunidades e interesses para iniciar uma brincadeira.</p>

26	Participação das crianças – Ponto de partida do próximo projeto	Depois de contar a história: “Uma lição de amor”, falamos um pouco sobre a história e o A contamos a todos: “O meu pai ensinou-me que por dentro somos todos iguais e por fora somos todos diferentes”	
27	Atividades	Por norma à sexta-feira é dia de folga, em que as crianças brincam livremente e escolhem as suas atividades durante todo o dia. Mas nesta sexta perguntei-lhes se queriam ouvir uma história, alguns mais entusiasmados que outros, mas todos vieram ouvir. Um dos objetivos desta história, além da mensagem, é através da partilha no final conhecer os interesses e encontrar questões para abordar o tema do corpo humano (seja através das diferenças, das semelhanças, das dúvidas, da cor... ou de outra perspectiva que as crianças tenham interesse)	<p>Uma estratégia para o momento da história ser mais produtivo é garantir que todos estão com atenção é pedir ajuda a algumas crianças e chamar os que têm mais dificuldades em concentrarem-se próximo do adulto.</p> <p>As histórias são excelentes estratégias para iniciar novas aprendizagens, pois quando escolhemos a história selecionamos um tema, no entanto, nas reações à história conseguimos perceber se é ou não interessante para o grupo e as melhores formas de trabalhar.</p>

--	--	--	--

28	Atividades	<p>Durante a atividade de recorte e colagem de vários tons de pele numa figura humana. O A, uma das crianças mais novas veio ter comigo com um papel cortado na mão que colocou ao lado da mão dele e disse” olha, minha cor está aqui”. Respondi com um grande sorriso “Uau, conseguiste encontrar mesmo a tua cor, queres que ele faça parte da pele do nosso amigo?”</p>	<p>Estes comentários para mim é muito importantes, porque significa que estão a ser desenvolvidas atividades com representatividade suficiente para alcançar todas as crianças. E a representatividade, pode ser uma estratégia para ensinar a respeitar as diferenças.</p>
29	Relação entre pares	<p>Experimentei pela primeira vez na sala realizar trabalhos a pares, por duas razões: organização, como estava sozinha não conseguia apoiar as duas mesas e verificar as estratégias que as crianças usam para se ajudar uns aos outros. Juntámo-nos todos na mesa grande e cada criança de 4 anos escolheu um crescido para ajudar (sentando-se ao lado dele). Para alguns pares não existiu trabalho de pares estavam simplesmente contentes por</p>	

		<p>trabalharem ao lado de alguém que tinham escolhido. Para outros a ajuda refletiu-se em desenhar por eles. No entanto existiram dois pares que fizeram um trabalho colaborativo extraordinário, observando-se um ao outro, dando orientações e no final exibindo o trabalho realizado.</p>	
30		<p>Durante uma conversa entre todos no tapete, a educadora estava a questionar o que andavam a fazer. As respostas foram quase todas enquadradas com o corpo humano, a parte de dentro, as partes do corpo. E a educadora contou que hoje iam descobrir como é que éramos por fora, contando a história “O menino de todas as cores”. No final depois de algumas opiniões e de chegarem à conclusão que por fora somos diferentes, ouço baixinho no tapete o: “O meu pai tinha razão”, era o Jaime contente por perceber que a frase que o pai lhe tinha ensinado era mesmo verdade e ele agora e a sua sala, já conseguiam perceber.</p>	

31	Atividades	<p>Na sexta-feira é dia livre. E por isso estava sentada numa mesa a organizar os trabalhos da semana. Como estamos a construir livros estavam várias capas em cima da mesa, com a frase que o pai do A nos ensinou e uma imagem que representa essa frase. A B, sempre muito curiosa gosta de estar ao pé de mim e ajudar-me, quando estava a organizar as capas, apontou para uma das mãos presentes e disse “Esta é a minha cor”. Eu sorri e disse-lhe “que grande descoberta, até vou escrever para não me esquecer do que me estás a ensinar, que afinal não existe uma cor de pele e que cada um tem A sua cor”.</p>	<p>Este projeto das cores de pele e do corpo humano, surge da necessidade de satisfazer curiosidade sobre se afinal somos iguais ou diferentes. No entanto também surge com o intuito de contrariar expressões que mesmo sem intenção são discriminatórias, como por exemplo “cor de pele” associado ao lápis rosa, Estes pequenos comentários acabam por dar uma sensação de sucesso ou de gratificação porque demonstram que o trabalho que anda a ser desenvolvido teve influência e impacto nas crianças.</p>
----	------------	--	---

ANEXO C  
Quadro ético e metodológico  
| | | | | |

<p><b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b></p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>	<p>Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)</p>
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p><u>Para a equipa educativa:</u> os objetivos da prática profissional II foram dados a conhecer da sala tanto em conversas informais como a partir da disponibilização dos documentos orientadores da PPS II. Os objetivos específicos da investigação além de terem sido apresentados à equipa educativa, foram também partilhados, discutidos e decididos com a mesma que sempre apoiou e esteve disponível durante toda a investigação.</p> <p><u>Para as famílias,</u> os objetivos foram apresentados pela estagiária e pela equipa educativa da sala durante a entrega e recolha das crianças e pela carta de apresentação;</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2).</p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2).</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p>

	<p>Para as crianças, os objetivos do trabalho não foram discutidos explicitamente pela incompreensão das mesmas, no entanto foram formulados considerando as suas necessidades e interesses.</p>	
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>A investigação e intervenção procurar contribuir positivamente para todos os intervenientes. Tendo sempre em consideração não ser invasivo na privacidade e dinâmicas da sala e das crianças.</p>	<p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1) “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2)</p>

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>6. Consentimento informado</p>	<p>Será sempre respeitada a vontade dos intervenientes, e a escolha das técnicas de recolha de informação terá sempre em conta o respeito pela privacidade e confidencialidades dos dados. Nesse sentido não foi realizada entrevista,</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2).</p> <p>Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
---	--	---

	<p>considerando a vontade e respeitando a privacidade da educadora.</p> <p>Apesar da autorização da equipa educativa foi solicitado às famílias a participação das mesmas e dos educandos na investigação, através de um consentimento informado, garantindo a confidencialidade de todas as informações recolhidas.</p> <p>Em relação às crianças foi sempre questionado se poderia ser registado o momento e agindo em conformidade com o seu comportamento.</p>	<p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2).</p>
--	--	---

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Equipa educativa: Foi sempre discutido com a equipa os vários temas que foram surgindo ao longo da investigando assim como os objetivos emergentes da mesma e a metodologia que pretendia aplicar para o sucesso da investigação.  Família: Em relação às famílias os objetivos e métodos foram partilhados pela equipa educativo no momento de entrega e recolha</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).  “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2);  “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2).  “Garantir que os interesses das crianças estão acima de</p>
	<p>das crianças. E as atividades desenvolvidas durante a prática foram pensadas e criadas estratégias para envolver as famílias.  Crianças: Toda a investigação e prática é centrada nos interesses e necessidades das crianças, e mesmo que não tenham sido comunicados verbalmente foi sempre explicitado às crianças a intenção por detrás de cada ação.</p>	<p>interesses pessoais e institucionais” (p.2);  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao [meu] alcance” (p.1)  “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.2).</p>

<p>7. Uso e relato das conclusões 8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa 9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as 10. Tratamento dos dados<sup>1</sup></p>	<p>As informações recolhidas durante a investigação e prática foram sempre partilhadas com todos os intervenientes.</p> <p>No final da investigação e da prática, serão partilhados os resultados obtidos com todos os envolvidos na mesma.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, mas dentro dos limites de confidencialidade” (p.2)</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p>
--	---	--

ANEXO D  
Consentimento informado  
| | | | | |

## **Consentimento Informado para os/as Encarregos/as de Educação Prática Profissional Supervisionada II e Relatório PPSII**

Este Consentimento Informado tem duas partes:

- (i) Página Informativa sobre a estagiária e sobre a PPS;
- (ii) Consentimento Informado para recolha de informação para o portefólio e/ou Relatório da PPS.

### **Parte I: Página Informativa**

Eu, Carolina Grilo dos Santos Silva, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o outubro até ao próximo dia 26 de fevereiro de 2023 a realizar o meu estágio numa das salas de jardim de infância.

Os objetivos da PPS II e Relatório PPS II são os seguintes:

- Desenvolver atitudes, competências e saberes específicos da Profissionalidade do Educador de Infância para o trabalho com crianças dos 0 aos 6 anos;
- Constituir-se como um espaço privilegiado para a integração teórico-prática das componentes curriculares do mestrado;
- Desenvolver a capacidade de transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar com sentido a ação docente;
- Exercitar competências de análise e diagnóstico, planeamento, intervenção e avaliação da intervenção educativa com crianças dos 0 aos 6 anos;
- Mobilizar metodologias globalizantes e lúdicas específicas da pedagogia para a infância, assentes em abordagens investigativas enquanto dinamizadoras da estruturação de práticas de qualidade;
- Mobilizar saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das instituições cooperantes;
- Promover uma postura crítica, reflexiva e ética em relação aos desafios e processos, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

- Expressar, registrar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, as motivações, as intenções e os processos vividos na prática profissional supervisionada em jardim de infância com as crianças e os adultos.
- Evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógicas adequadas (elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças) que permitam a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado.
- Apresentar evidências da participação das crianças, das famílias, da equipa e da comunidade.
- Desenvolver as capacidades de reflexão crítica e avaliação do processo de intervenção educativa em contexto de jardim de infância;
- Revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da prática profissional supervisionada em jardim de infância.

### **Participação Voluntária**

A participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária.

### **Direito a Recusar ou a Abandonar a Investigação**

Não necessita de participar nesta investigação se não o desejar e a decisão de participar não o afetará em nada nem ao seu/sua educando(a). O/a seu/sua educando(a) pode abandonar a investigação em qualquer momento se assim o desejar.

### **Riscos**

A participação nesta investigação não implica nenhum risco para a criança para além dos riscos normais do quotidiano. Esta intervenção não invade a privacidade da criança.

Os interesses das crianças serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança apropriadas à idade e características das mesmas. As atividades serão sempre realizadas com a presença e sob orientação da educadora cooperante.

### **Confidencialidade**

Não partilharemos a informação sobre si/o ou sobre o seu/sua educando/a a ninguém fora da equipa educativa e da supervisora da Escola Superior de Educação de Lisboa (Professora Maria Leonor Toledo).

Qualquer informação sobre si/o seu educando(a) terá um nome falso. No caso de recurso a técnicas visuais como a fotografia ou o vídeo, teremos especial atenção em proteger a identidade dos/as participantes. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica e comunicação científica.

### **Contatos**

Caso tenha alguma questão sobre a PPS e/ou o Relatório da PPS II por favor contate a estudante-estagiária: Carolina Silva (964065188)

## **Parte II: Certificado de Consentimento**

O/A meu/minha educando/a foi convidado(a) a participar na Prática Profissional Supervisionada II e parte da investigação a realizar.

Li a informação sobre o consentimento informado que me foi explicada e declaro que a compreendi. Tive a oportunidade de colocar questões sobre a minha participação/do meu/minha educando/a nesta investigação.

Dou voluntariamente o meu consentimento para o meu/minha educando/a participar neste projeto. Dou permissão para que os dados sejam guardados com um pseudónimo. Isto quer dizer que a informação neste estudo não poderá ser diretamente associada com um participante individual.

Autorizo/Não autorizo (riscar de acordo com o que aceita) a captura de fotografias e/ou filmagens do meu/minha educando/a em atividades realizadas no jardim de infância para que possam ser integradas no relatório final. Será garantida a ocultação de dados de identificação das crianças e, a não ser que expressamente o autoriza, não será exibida a sua face. E igualmente garantindo que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso case qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado e/ou filmado é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada será respeitada a sua vontade.

Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins de investigação e disseminação científica.

Muito obrigada!

Nome completo:

Nome da criança:

Assinatura: