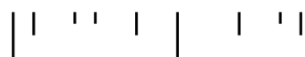


Benefícios da Educação Inclusiva na
promoção da relação interpares em
Jardim de Infância: conceções e
práticas de uma equipa educativa

Madalena Sérgio

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

2024-2025



Benefícios da Educação Inclusiva na promoção da relação interpares em Jardim de Infância: conceções e práticas de uma equipa educativa

Madalena Sérgio

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

Orientador: Professora Doutora Carina Rodrigues

Júri

Presidente: Professora Doutora Clarisse Nunes
Arguente: Professora Doutora Marina Fuertes
Orientador: Professora Doutora Carina Rodrigues

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Com este último trabalho acadêmico chego ao final de um percurso que durou cinco anos, repleto de aprendizagens, desafios, superações e momentos que jamais esquecerei. Esta jornada, feita de altos e baixos, foi uma experiência profundamente gratificante e enriquecedora, que me permitiu crescer, não apenas a nível profissional, mas também pessoal. A concretização deste sonho não seria possível sem as pessoas que estiveram ao meu lado, a apoiar-me, a motivar-me e, até mesmo, a desafiar-me.

Agradeço, em primeiro lugar, às crianças que me acompanharam e ensinaram durante este percurso. Foram elas que, com a sua curiosidade, alegria e espontaneidade, encheram os meus dias de felicidade e me confirmaram, dia após dia, o quanto quero ser educadora e o seu verdadeiro significado.

Às famílias que me acolheram e confiaram em mim e no meu profissionalismo. Agradeço pelas palavras de incentivo, pela partilha e pelo *feedback* sempre construtivo.

Às equipas educativas com quem tive o privilégio de colaborar, deixo uma palavra de gratidão pela entreajuda, espírito de cooperação e profissionalismo. A vossa dedicação inspirou-me e ajudou-me a consolidar o meu papel enquanto futura profissional da Educação.

À minha orientadora, Professora Carina Rodrigues, agradeço pela orientação rigorosa, pelas sugestões valiosas e pelo apoio constante. A sua confiança foi um pilar essencial na construção deste trabalho. Um agradecimento especial, também, à educadora cooperante Ana Carvalho, por me ter acolhido com generosidade e profissionalismo, permitindo-me vivenciar de forma ativa e significativa a prática pedagógica.

Aos amigos de sempre e aos que se cruzaram comigo nesta fase final, obrigada pela presença, pela paciência e pelas palavras de encorajamento nos momentos de maior incerteza. Foram fundamentais para a minha estabilidade emocional e para me manter firme nos momentos mais exigentes.

À minha família, o meu pilar incondicional: obrigada por todo o amor, por todas as palavras de conforto e por nunca duvidarem de mim. À minha mãe, em especial, por todos os abraços no momento certo, pela força e resiliência que demonstra e por ser a minha maior inspiração. Ao meu pai e ao meu irmão, por tornarem possível cada ideia e

por me ajudarem a acreditar que tudo era possível. Ao meu avô, por continuar presente em mim e por tudo o que representa. À minha avó, pela ternura e sabedoria com que sempre me acolheu.

Sem o vosso apoio incondicional, esta conquista não teria sido possível.

A todos, o meu mais sincero e sentido OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório resulta de um processo de análise crítica e fundamentada da intervenção desenvolvida durante a Prática Profissional Supervisionada II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A prática, realizada entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, decorreu num Jardim de Infância da rede pública, com um grupo heterogéneo de dezanove crianças entre os 2 e os 6 anos.

O documento apresenta também uma investigação realizada no mesmo contexto prático e incidente sobre o modo como as conceções e práticas da equipa educativa relativamente à Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Com este objetivo, foi desenvolvido um estudo de caso de natureza qualitativa, cujas técnicas de recolha de dados previram a observação direta participante, a observação indireta, o inquérito por entrevista, a consulta documental e conversas informais.

A análise dos dados permitiu identificar representações, estratégias de mediação e práticas quotidianas da equipa educativa, revelando o impacto da intencionalidade pedagógica na promoção de relações interpares mais equitativas. Os resultados sugerem que práticas inclusivas bem estruturadas, aliadas a um olhar atento e responsivo por parte dos adultos, promovem relações de maior empatia, respeito e cooperação entre as crianças.

Conclui-se que o papel do adulto enquanto mediador das relações sociais é determinante na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Neste sentido, a formação contínua dos profissionais de Educação e respetiva articulação revelam-se essenciais para o desenvolvimento de uma cultura educativa centrada nos direitos da criança e na valorização da diversidade.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Relações Interpessoais; Conceções e Práticas; Prática Profissional Supervisionada.

Abstract

This report is the result of a process of critical and well-founded analysis of an intervention developed during Supervised Professional Practice II for a Master's Degree in Preschool Education. The practice, carried out between September 30th, 2024 and January 24th, 2025, took place in a public kindergarten, with a heterogeneous group of nineteen children between 2 and 6 years old.

The document also presents an investigation carried out in the same practical context and incident on how the conceptions and practices of the educational team regarding Inclusive Education influence the interpersonal relationships of children with Special Educational Needs (SEN). With this objective, a qualitative case study was developed, whose data collection techniques included direct participant observation, indirect observation, interview survey, documentary consultation and informal conversations.

Data analysis allowed me to identify representations, mediation strategies and daily practices of the educational team, revealing the impact of pedagogical intentionality in promoting more equitable peer relationships. The results suggest that well-structured inclusive practices, combined with an attentive and responsive approach from adults, promote relationships of greater empathy, respect and cooperation among children.

It is concluded that the role of the adult as a mediator of social relations is decisive in the construction of a truly inclusive environment. In this sense, the ongoing training of education professionals and their respective articulation are essential for the development of an educational culture centered on children's rights and the appreciation of diversity.

Keywords: Inclusive Education; Special Educational Needs; Interpersonal Relationships; Conceptions and Practices; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	5
2.1. Caracterização do meio.....	6
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo.....	8
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	13
2.3.1. A equipa educativa da OS.....	13
2.3.2. A equipa educativa da sala.....	15
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	18
2.4.1. Organização do(s) espaço(s) e materiais.....	18
2.4.2. Organização do tempo e da rotina diária.....	26
2.5. Caracterização do grupo de crianças.....	31
2.6. Caracterização das famílias.....	34
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	37
3.1. Intenções para a ação.....	38
3.1.1. Intenções para com as crianças.....	39
3.1.2. Intenções para com as famílias.....	48
3.1.3. Intenções para com a equipa.....	51
3.2. Processo de intervenção da PPS em JI.....	54
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	60
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	61
4.2. Revisão da literatura.....	63
4.2.1. Educação Inclusiva: Conceito, princípios e pressupostos.....	63
4.2.2. Decreto-Lei n.º 54/2018: Em prol de uma Educação Inclusiva.....	71
4.2.3. Relações interpares no Jardim de Infância.....	73
4.3. Roteiro ético e metodológico.....	87

4.3.1. Natureza do estudo	88
4.3.2. Questão de partida e objetivos de investigação.....	88
4.3.3. Definição da amostra.....	89
4.3.4. Procedimentos de recolha e análise dos dados.....	91
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	95
4.4.1 Entrevistas aos diferentes agentes educativos.....	95
4.4.2. Tabela de observação	105
4.5. Síntese dos resultados	121
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
8. ANEXOS.....	155
ANEXO A– PORTEFÓLIO PPS II ¹	156
ANEXO B– GUIÃO DA ENTREVISTA I À EDUCADORA COOPERANTE.....	1
ANEXO C– RESPOSTAS DA EDUCADORA COOPERANTE À ENTREVISTA I I	
ANEXO D– DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS DO GRUPO.....	1
ANEXO E– TABELA DA CONDIÇÃO SOCIAL DAS FAMÍLIAS	1
ANEXO F– TABELA DO ROTEIRO METODOLÓGICO	1
ANEXO G– TABELA DO ROTEIRO ÉTICO	1
ANEXO H– GUIÃO DA ENTREVISTA II À EDUCADORA COOPERANTE E AAE	
.....	1
ANEXO I– RESPOSTAS DA EDUCADORA COOPERANTE E AAE À	
ENTREVISTA II	1
ANEXO J– TABELA CATEGORIAL DA ENTREVISTA II À EDUCADORA	
COOPERANTE E AAE	1
ANEXO K– GUIÃO DA ENTREVISTA I ÀS TÉCNICAS DE APOIO	
ESPECIALIZADO	1

ANEXO L- RESPOSTAS DAS TÉCNICAS DE APOIO ESPECIALIZADO À ENTREVISTA I.....	1
ANEXO M- TABELA CATEGORIAL DA ENTREVISTA I ÀS TÉCNICAS DE APOIO ESPECIALIZADO	1
ANEXO N- TABELA DE OBSERVAÇÃO	1
ANEXO O- CONSENTIMENTO INFORMADO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	20
---------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	27
----------------	----

Lista de abreviaturas:

AAE- Auxiliar de Ação Educativa

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

AUX- Auxiliar

CDEI- Conhecimentos e Docência em Educação de Infância

ED- Educadora

EE- Educação Especial

ELI- Equipas Locais de Intervenção

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE- Educação Pré-Escolar

IP- Intervenção Precoce

Jl- Jardim de Infância

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NC- Nota de Campo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

NSE- Necessidades de Saúde Específicas

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS- Organização Socioeducativa

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PIT- Plano Individual de Transição

PSS- Prática Profissional Supervisionada

SNIPI- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

TEE- Técnica de Educação Especial

TP- Técnica de Psicomotricidade

TTF- Técnica da Terapia da Fala

UC- Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). O mesmo procura espelhar o meu processo interventivo e investigativo num contexto de Educação formal, numa sala de Educação Pré-Escolar (EPE) da rede pública. O referido estágio decorreu no período de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025, com um grupo de dezanove crianças etariamente heterogéneo, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Como respetivo suporte do trabalho desenvolvido ao longo deste período, anexo ao presente relatório um portefólio (cf. Anexo A), que relata todas as vivências e experiências tidas ao longo da prática.

Para além da imersão na prática pedagógica, a PPS II teve ainda como foco desenvolver uma investigação qualitativa que procurou responder à questão: “De que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Jardim de Infância?”. Neste âmbito, a investigação realizada foi ao encontro da problemática também estudada por Rodrigues (2010), que reconhece um atual aumento significativo no número de crianças com NEE, reforçando a urgência de alocar mais recursos humanos e materiais para garantir uma Educação verdadeiramente inclusiva.

Apesar das orientações mais recentes, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, destacarem uma mudança terminológica e conceptual, com o desuso da designação “Necessidades Educativas Especiais”, optei por manter a utilização desta expressão ao longo da presente investigação. Esta escolha deve-se ao facto da maioria dos autores e documentos que sustentam a minha fundamentação teórica, nacionais e internacionais, recorrerem ao termo NEE para referir as dificuldades educativas que exigem respostas diferenciadas. Assim, de forma a assegurar coerência conceptual com os referenciais teóricos mobilizados e garantir a articulação com a literatura científica consultada, optei por seguir essa mesma linguagem, respeitando os enquadramentos originais dos autores analisados. Trata-se, portanto, de uma decisão fundamentada numa preocupação de fidelidade às fontes, sem negligenciar a consciência crítica das evoluções mais recentes no plano legal e político da Educação Inclusiva.

De modo a dar resposta a este estudo de caso, ao longo do processo, utilizei várias técnicas de recolha de dados, como a observação direta participante e a observação indireta, através, nomeadamente, do registo de notas de campo e de reflexões semanais, a consulta documental, conversas informais com a equipa educativa e, ainda, o inquérito por entrevista a diferentes agentes educativos. Como método de análise dos dados recorri à análise de conteúdo clássica, cuja organização teve por base a elaboração de uma árvore categorial, tendo procedido, posteriormente, à triangulação dos dados da mesma com os meus registos de observação e a literatura convocada.

A seguinte investigação regeu-se pelos seguintes objetivos: i) Conhecer as conceções e práticas da equipa educativa sobre a Educação Inclusiva e as relações interpares em Jardim de Infância (JI); ii) Compreender as perceções da equipa educativa relativamente ao relacionamento/às interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos da sala; iii) Analisar a influência da Educação Inclusiva na estimulação das relações interpares das crianças com NEE no JI. Com vista à concretização destes objetivos, tive presente um conjunto de preocupações éticas (cf. Anexo G) apoiadas nos princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) e pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), tanto no contacto com as crianças, como com a equipa educativa e as famílias, garantindo, ao longo de todo o processo, a privacidade e o anonimato da organização socioeducativa (OS), bem como de todos os intervenientes na investigação.

Os resultados da pesquisa indicam que as conceções e práticas da equipa educativa influenciam significativamente a qualidade das relações interpessoais das crianças com NEE, sendo a intencionalidade inclusiva e a colaboração entre adultos fatores-chave para a sua integração no grupo.

Assim, em termos estruturais, o presente relatório encontra-se dividido em seis capítulos, organizados do seguinte modo: i) “Introdução”; ii) “Caracterização de uma ação educativa contextualizada”, onde são caracterizados o meio, a organização socioeducativa, o ambiente educativo (tempo, espaço e materiais), a equipa educativa, as crianças e as famílias ; iii) “Análise reflexiva da intervenção em JI”, no qual descrevo e analiso as minhas intenções para a ação, relativamente aos diferentes agentes educativos – crianças, equipa educativa e famílias; iv) “Investigação em JI”, no qual abordo aspetos

como a identificação e fundamentação da problemática, realizo um breve enquadramento teórico relativo à temática considerada, descrevo o roteiro ético e metodológico, procedo à apresentação e discussão dos dados, seguidas de uma breve síntese dos mesmos; v) “Construção da profissionalidade docente”, que se refere à análise do percurso feito nos dois módulos da PPS, considerando a dimensão individual e coletiva na análise do processo vivido; vi) “Considerações finais”, no qual sistematizo as principais conclusões do meu estudo, apontando algumas das suas limitações, e refletindo sobre os contributos da minha prática pedagógica e investigativa, as principais dificuldades sentidas e aprendizagens alcançadas ao longo de todo o processo. A estas secções principais do documento, seguem-se as “Referências bibliográficas” e os “Anexos”, no qual consta, como referido, o portefólio individual da PPS II.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' |

No planeamento de uma intervenção educativa, é fundamental caracterizar os diversos aspetos inerentes ao contexto educativo em que a prática decorre. Essa caracterização tem como objetivo adequar a intervenção educativa (gestão e construção do currículo) às características do meio envolvente, da organização e do contexto socioeducativos, da equipa educativa e da sala onde decorre a PPS II. Além disso, é essencial considerar as características do grupo de crianças, o ambiente educativo e as famílias envolvidas.

Para realizar essa caracterização, recorri a dados obtidos por meio de observação direta participante, consulta documental e conversas informais com a educadora cooperante, realizadas de forma espontânea durante o período da minha prática profissional supervisionada. Tal como Silva *et al.* (2016) salientam, conhecer as características do meio, do contexto socioeducativo, do ambiente educativo e dos intervenientes — sejam eles as crianças, as famílias ou a equipa educativa — é essencial para assegurar uma prática pedagógica contextualizada.

Assim, neste capítulo, apresento a caracterização do contexto educativo em que estive inserida durante a PPS II, destacando os elementos que contribuíram para a compreensão do ambiente e a adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

2.1. Caracterização do meio

A caracterização do meio envolvente da instituição em que realizei a minha PPS II teve em conta as informações que constam no *site* da Junta de Freguesia de Campolide, nos Censos descritos pelo GeoApi e na observação direta realizada durante a minha prática.

Posto isto, a OS está localizada na Freguesia de Campolide, entre um tecido urbano degradado e um território em transformação, apresentando uma área de 2,77 km² e integrando 14.787 habitantes (GeoApi, 2021). No perfil populacional predominam habitantes com idades compreendidas entre os 24 e 64 anos, apresentando mais mulheres do que homens. Na sua variação populacional existe um decréscimo entre os censos de 2011 e 2021 (GeoApi, 2021). Segundo o *site* da Junta de Freguesia de Campolide (s.d.),

“A configuração humana da Campolide atual resulta, em grande parte, da muita gente que foi necessária para as obras de construção do monumental Aqueduto das Águas Livres.”

Esta freguesia integra projetos sociais na vertente infantil, tal como o programa “Vamos à aventura” no verão, oferecendo lazer e brincadeiras para crianças, e na vertente sénior, através de programas na Universidade Sénior, do programa “Verão Sénior” e de passeios para idosos. Além disso, apresenta ações de sensibilização de segurança.

No âmbito da existência de associações e clubes, disponibiliza a *Academia de Artes Internas*, a *Associação de Moradores do Alto da Serafina, Reformados e Pensionistas*, o *Campolide Atlético Clube*, o *Judo Clube de Portugal* e outros clubes desportivos.

Esta instituição socioeducativa está localizada num bairro do município de Lisboa de fácil acesso, apresentando ser uma freguesia privilegiada quanto ao número e à diversidade de transportes que a servem. Devido a isso, e tal como pude verificar através da observação direta do meio, existem diversas habitações de dimensão reduzida, intercaladas com construções maiores, como prédios de luxo, escritórios e hotéis.

Relativamente aos pontos de atração turística, tanto a nível histórico como cultural, o meio envolvente da OS apresenta o Aqueduto das Águas Livres, o Arco de São Bento e a Mesquita Central de Lisboa. Apresenta-se também com bastante diversidade natural e de lazer estando próxima do Parque Florestal de Monsanto, de um campo de jogos e de um pavilhão polidesportivo.

Para além disto, a freguesia apresenta estabelecimentos culturais como o Auditório Municipal Adácio Pestana, a Igreja de Santo António, o Teatro Aberto e a Fundação Calouste Gulbenkian, para oferta cultural.

A nível dos serviços comunitários, disponibiliza diversos postos de limpeza, um balneário comunitário e uma lavandaria social. Na área da saúde, apresenta serviços diversificados, incluindo acupuntura, enfermagem, massagens, cuidados dentários, terapia da fala, psicologia, nutrição e homeopatia.

Por fim, no âmbito da Educação e do bem-estar social, a freguesia integra diversos estabelecimentos de ensino, nomeadamente 18 instituições, desde creches até universidades e escolas profissionais. Para o bem-estar social, é ainda realizada pela Junta de Freguesia a distribuição de cabazes de Natal para famílias em situação económica

deficitária, demonstrando idêntica preocupação com o bem-estar animal e a defesa do meio ambiente.

Relativamente às transformações urbanísticas, é existente um Plano Especial de Realojamento, que previu uma demolição das barracas da Quinta do José Pinto (1994-1998) com vista à construção do conjunto urbano de luxo “Nova Campolide”. Posteriormente a isto, houve uma construção de infraestruturas, como uma nova estação ferroviária nos anos 2000 e a construção das *Twin Towers* (aglomerado de seis imóveis habitacionais). Apesar destas mudanças, acredita-se que o bom caráter e a conexão entre os habitantes preservarão a essência local.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Em Portugal, a EPE pode ser ministrada por JI das redes pública e privada (Francisco, 2018). Neste caso, a instituição na qual decorreu a minha PPS II integra-se num JI da rede pública, que se encontra integrado num agrupamento de escolas constituído por mais quatro estabelecimentos. Deste modo, a caracterização da OS em que me inseri aplicar-se-á ao contexto integrado.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEA) (2021-2025), constituído no ano letivo de 2004/2005 e presente no *site* da instituição, aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básico e secundário. Este documento visa consagrar a orientação educativa e explicitar os princípios, valores, metas e estratégias que permitem ao Agrupamento cumprir a sua função educativa.

Desta feita, o PEA (2021-2025) tem em consideração a especificidade da comunidade escolar no seu todo, assim como a experiência e os projetos em curso nos diferentes estabelecimentos de Educação/Ensino que o integram, visando: “i) responder à diversidade e às necessidades dos alunos, (...); ii) contribuir para o desenvolvimento de capacidades e para a aquisição de competências, de modo a que cada aluno possa confrontar-se positivamente consigo próprio e com o meio, (...); iii) promover a utilização das tecnologias da informação e comunicação nas atividades letivas e não letivas, (...); iv) promover a redução dos défices de qualificação da população adulta (que inclui a

população reclusa do Estabelecimento Prisional de Lisboa), estimulando, dessa forma, uma cidadania mais ativa, possibilitando a melhoria dos seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional, através de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e de cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA).” (pp. 5-6).

Devido à população heterogénea que frequenta as diferentes escolas do Agrupamento, caracterizada por comuns situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social, este foi integrado pelo Ministério da Educação (ME) no Agrupamento, no Programa TEIP3, em janeiro de 2013.

Apresenta como missão proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido. Alega como seus valores o respeito, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor, a exigência e a qualidade. Por fim, apresenta como principal objetivo que a escola se constitua como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa, melhorando a qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos, e implicando os diferentes atores da comunidade educativa.

Nesse sentido, este Agrupamento colabora com as Associações de Pais e Encarregados de Educação, com a Câmara Municipal de Lisboa e Juntas de Freguesia de Campolide e das Avenidas Novas, entidades que acompanham e apoiam o trabalho levado a cabo nos diferentes estabelecimentos de Educação/Ensino do Agrupamento, e ainda múltiplas instituições/entidades com que estabeleceu parcerias. O Agrupamento pode ainda desenvolver parcerias com outros Agrupamentos, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas.

O PEA concretiza-se e regista-se de forma normativa no Regulamento Interno, presente no *site* da instituição, que apresenta como princípios gerais: “a) criar as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo, zelando pelo pleno

exercício dos direitos e deveres da comunidade educativa; b) promover a assiduidade e o cumprimento da escolaridade obrigatória, prevenir situações de insucesso e abandono, devendo ser assegurada uma intervenção junto da família, com o objetivo de uma total integração do aluno na comunidade educativa; c) [garantir que] as escolas que [o integram se rejam] pelos seguintes princípios: i) defesa dos valores nacionais, num contexto de solidariedade com gerações passadas e futuras; ii) liberdade de aprender e ensinar, no respeito pela pluralidade de doutrinas e métodos; iii) democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da Escola; iv) iniciativa própria na regulamentação do funcionamento e atividades da Escola; v) inserção da Escola no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais, em resposta às solicitações do meio; d) colaboração de outros parceiros e entidades, designadamente de natureza social; e) [promoção, por parte de cada escola, de] medidas adequadas para a resolução de problemas, sempre que o aluno se encontre em situação de perigo no que concerne à sua saúde, segurança ou Educação, podendo solicitar a cooperação das autoridades administrativas, policiais, judiciais, e entidades públicas e particulares competentes.” (p. 11).

Relativamente à descrição física do Estabelecimento, a instituição está instalada num edifício construído em 1956, composto por dois blocos geminados (A e B), separados por um refeitório comum.

O bloco A é composto por seis salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), por uma sala destinada à coordenação e outra sala de docentes. No bloco B, localizam-se, no primeiro andar, quatro salas de JI e uma sala de docentes; no segundo andar constam quatro salas de 1º CEB e uma sala dirigida ao apoio de crianças com NEE.

Após as obras de requalificação, o Estabelecimento, cujo patrono é o artista plástico autor dos painéis de azulejos existentes no exterior do edifício e no refeitório, passou a dispor, no segundo andar do bloco B, de um ginásio e de uma biblioteca, bem como de outros espaços com boas condições. Na entrada do edifício, consta uma sala direcionada para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que ocupam as horas não letivas das crianças. Estes edifícios estão enquadrados por um espaço aberto, reduzido pela construção de uma residência universitária e a ampliação da rede viária, em parte cimentado, e que serve de recreio para as crianças.

O Estabelecimento apresenta três recreios exteriores, dois deles ocupados pelos alunos do 1º CEB e outro pelas crianças da valência de EPE. Os recreios para o 1º CEB dispõem de balizas, escorregas e uma estrutura com varão, e o recreio para a EPE dispõe de carrinhos, trotinetes, uma idêntica estrutura de motricidade, com escorrega e parede de escalada, e alguns brinquedos. Junto ao recreio do JI existe, ainda, uma horta pedagógica, que prevê a germinação de plantas e vegetais, direcionada apenas para as crianças da EPE, e é orientado por um técnico responsável pela mesma e dinamiza atividades com os vários grupos de crianças. Por trás do ginásio, existe um terreno, denominado de “Cozinha da Natureza”, que dispõe de uma casinha e materiais de cozinha, entre outros.

Por fim, a relação/comunicação com as famílias na OS é um aspeto fundamental, evidenciando, conforme preconizam Silva *et al.* (2016), uma forte ligação do JI com as mesmas com respeito à Educação das crianças, em virtude das atividades que estas vão realizando ao longo do tempo, com influência nas próprias interações familiares, já que estas compartilham com os pais o que desenvolvem e aprendem no seio do contexto. Este tipo de partilha promove conversas e fortalece laços familiares, o que, por sua vez, aumenta o interesse dos pais em participar no processo educativo da criança, na instituição de Educação que os seus educandos frequentam. Desta forma, a criança torna-se uma intermediária entre a escola e a família. A instituição, por seu turno, de maneira a desenvolver a interrelação com os pais e Encarregados de Educação, visa integrá-los no processo educativo dos seus educandos, procurando: “i) Informar os EE das regras de funcionamento do Agrupamento, do RI e da legislação em vigor, (...); b) Informar os EE sobre o funcionamento das estruturas de apoio existentes na escola e da Ação Social Escolar (ASE); c) Comunicar o dia e a hora de atendimento; d) Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos, incentivando-os a utilizar a Plataforma GIAE; e) Refletir com os pais sobre o acompanhamento dos seus educandos; f) Envolver os pais na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma; g) Propor e planificar com os EE formas de atuação que permitam uma relação mais estreita entre a família e a escola; h) Definir estratégias específicas que possibilitem uma aproximação aos EE, que, raramente ou nunca, contactam com a escola” (PEA, 2021-2025; p.25).

O PEA concretiza-se e registra-se de forma mais prática no Plano Plurianual de Atividades (PPA) e Plano Anual de Atividades (PAA), presentes no *site* do Agrupamento, que se assumem como “documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (p. 1). O PAA é elaborado numa perspetiva de curto prazo, que coincide com o ano letivo, enquanto o Plano Plurianual de Atividades (PPA) tem um horizonte de médio prazo, coincidente com o período de vigência do PEA.

Posto isto, apresento as principais linhas de atuação dos mesmos. No âmbito da melhoria do ensino e da aprendizagem (MEA), a OS apresenta como objetivos gerais: i) Definir ações que visem a melhoria dos resultados escolares; ii) Generalizar práticas pedagógicas e metodologias de ensino ativas e experimentais, onde integra atividades o “Mês das Bibliotecas Escolares”, “Leitura a Par”, “Visitas de Estudo”, entre outras. No campo de ação da prevenção do abandono, absentismo e indisciplina (PAAI): i) Promover um clima favorável ao ensino e aprendizagem; ii) Reduzir as situações de indisciplina, integrando atividades como “Mãos à Horta”, “ComArte”, “Semana da Alimentação”, entre outras. Por fim, no âmbito da gestão e organização (GO): i) Melhorar a comunicação no Agrupamento Intensificar os processos de articulação vertical e horizontal do currículo; ii) Consolidar o processo de autoavaliação no Agrupamento, onde integra atividades como “Encontro Inter Jardins-de Infância”, “Escola Aberta”, “Feiras e mercadinhos”, entre outras atividades (PPA, 2021-2025; p. 2-3).

No que concerne à articulação da equipa, constam no site da instituição alguns pontos a salientar, como: “Desenvolver estratégias que contribuam para o trabalho em equipa, a cooperação e solidariedade.” (p. 24); “Promover o trabalho de equipa entre os professores quer ao nível do desenvolvimento de projetos, quer na resolução de conflitos e problemas;” (p. 24); no apoio à Educação Inclusiva existe, a equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis, apresentando como elementos permanentes da equipa multidisciplinar: “a) Um dos docentes que coadjuva o diretor; b) Um docente de educação especial; c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; d) Um psicólogo.” (pp. 26-27).

2.3. Caracterização da equipa educativa

Segundo Portugal (2008), as crianças aprendem e desenvolvem-se por meio de interações com pessoas que se preocupam com o seu bem-estar, que as respeitam e lhes proporcionam segurança. Estas pessoas, atentas e sensíveis às suas necessidades individuais, criam ambientes equilibrados que estimulam a autonomia, o desafio, a responsabilidade e o desenvolvimento integral. Familiares, educadores e professores desempenham, portanto, um papel crucial na infância, sendo referências significativas no dia a dia de cada criança.

Nesse contexto, é essencial destacar a importância da equipa educativa como um dos pontos de referência mais presentes na rotina das crianças. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016), uma equipa pedagógica colaborativa é fundamental para assegurar o bem-estar físico e emocional das crianças. Essa equipa não promove apenas o seu desenvolvimento integral, mas também atua na construção e gestão do currículo, garantindo uma ação educativa integrada e de qualidade.

2.3.1. A equipa educativa da OS

A consulta, no *site* da instituição, do seu Regulamento Interno (RI) (2021-2025), com vista à caracterização da equipa educativa da OS, indica que o número de elementos que compõem o Conselho Geral, com direito a voto, é de 13, sendo quatro deles representantes do pessoal docente e representantes de todos os ciclos de ensino; dois representantes do pessoal não docente; quatro representantes dos pais/EE; dois representantes da Autarquia e um representante da comunidade local.

No que toca ao corpo não docente da OS, o *site* apenas menciona os tipos de categorias destes profissionais, especificando a presença de um coordenador técnico, de assistentes técnicos (incluindo um tesoureiro), de um encarregado operacional, de assistentes operacionais, de um psicólogo, de um técnico de serviço social e de um mediador não docente.

Relativamente ao Conselho Pedagógico (CP) do Agrupamento, este é composto por nove elementos, sendo estes: o diretor, que é, por inerência, presidente do mesmo CP, o coordenador do Departamento da EPE, o coordenador do Departamento do 1º CEB, o

coordenador do Departamento de Línguas, o coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, o coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o coordenador do Departamento de Expressões, um representante dos Coordenadores de Estabelecimento e, por fim, um professor bibliotecário.

No que concerne à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), esta é constituída, no Agrupamento, por uma equipa multidisciplinar composta por elementos permanentes e por elementos variáveis. São elementos permanentes desta equipa um dos docentes que coadjuva o diretor, um docente de Educação Especial (EE), três membros do CP com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de Educação e Ensino, e um psicólogo. Já quanto aos elementos variáveis desta equipa, compõem-na o docente titular de grupo, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno.

Por fim, o Conselho Administrativo é composto pelo diretor, que o preside, o subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por indicação expressa do diretor, e pelo coordenador técnico.

A partir da observação realizada e de conversas informais com a educadora cooperante e a assistente operacional da sala onde decorreu a minha PPS II, pude concluir que existe um ambiente comunicativo, cooperativo e de companheirismo entre os profissionais da OS, embora, por vezes, a sua articulação não seja como esperado. Por tal, são realizadas, com frequência, reuniões entre os corpos docente e não docentes e a direção do Estabelecimento, como evidencia a seguinte nota de campo:

Devido a alguns problemas e inconvenientes acontecidos ao longo das últimas semanas, as auxiliares de ação educativa, juntamente com a direção da instituição, reuniram-se para conversar sobre os mesmos (NC n.º 52, dia 8 de novembro de 2024).

Apesar disso, foi possível compreender que existe uma grande cooperação entre educadoras da EPE e entre estas e as docentes do 1.º CEB, observada na partilha de ideias e informações, e na iniciativa na articulação de projetos entre estes diversos agentes educativos do contexto, como explicitado nas seguintes notas de campo:

Uma vez por ano, as educadoras estruturam e organizam entre si, a realização de um projeto com os grupos do pré-escolar. O projeto “De cá para lá”, tem como objetivo os grupos de crianças trocarem de sala e de educadora para realizarem uma atividade num ambiente educativo diferente do habitual. Para a organização das atividades as educadoras reúnem e planeiam em conjunto as diferentes atividades que serão apresentadas às crianças, de modo a diversificar o tipo de propostas e promover diversas aprendizagens. (NC n.º 51, 6 de novembro de 2024). Organizado pelos professores do 1º ciclo e auxiliares de ação educativa, todas as turmas da escola deslocaram-se para o ginásio para assistir a um teatro de Halloween (NC n.º 47, dia 4 de novembro de 2024).

2.3.2. A equipa educativa da sala

No que concerne à equipa educativa da sala em que me inseri, esta é constituída por uma educadora de infância, que também desempenha funções a nível da coordenação da valência, e uma assistente operacional, auxiliar de ação educativa (AAE). Mediante a realização de uma entrevista estruturada à educadora cooperante (cf. guião em Anexo B), com o objetivo de obter uma caracterização mais clara do seu perfil e do da equipa, procurei, mais propriamente: i) caracterizar as suas conceções sobre a criança, o JI e os seus espaços, bem como sobre as relações entre equipa (agentes educativos); e ii) identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a sua prática educativa no JI.

Assim, as informações fornecidas pela mesma (cf. Anexo C) indicam que concluiu o Bacharelato em Educação de Infância, em 1995, tendo realizado, em 2006, a Licenciatura na mesma área e, posteriormente, uma pós-graduação em Educação Especial. Esta exerce a sua profissão há 28 anos e trabalha há 4 anos na presente Instituição. No que concerne à AAE, concluiu o Ensino Básico (até ao 9.º ano) e, posteriormente, frequentou um curso profissional de costura, uma área do seu interesse. As atividades que realiza com o grupo estão, geralmente, relacionadas com essa área. Esta integrou o grupo no início do ano letivo passado, acompanhando-o a partir das 8h30 no âmbito do acolhimento das crianças que frequentam as AAAF, participando nas

atividades letivas em sala entre as 9h00 e as 15h00, e colaborando, das 15h00 às 17h00, na entrega das crianças aos respectivos Encarregados de Educação.

A educadora cooperante assume a sua profissão como um modo prazeroso de estar na vida, mesmo nos dias mais difíceis. Considera que a felicidade no trabalho é um fator fundamental. Para este agente, ser educadora de infância significa fazer parte de uma etapa importante da vida das crianças, garantindo que elas sejam felizes e que essa fase da vida deixe nelas marcas positivas. Relativamente à sua concepção acerca da Educação dos 3 aos 6 anos, reconhece que é uma fase de suma importância, destacando o valor da heterogeneidade dos grupos de crianças, que favorece a aprendizagem mútua. No seu entender, a convivência com diferentes idades ajuda as crianças a desenvolverem-se e a aprenderem umas com as outras, desmistificando a ideia de que as crianças mais novas possuem menos conhecimentos.

Neste sentido, a educadora entende que o JI é essencial para o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da autorregulação, desde idades precoces. Além disso, considera que a EPE preenche lacunas deixadas pelos pais, aos níveis do desenvolvimento da autonomia, da alimentação e da socialização, especialmente porque muitas crianças têm menos oportunidades de socializar fora do contexto escolar. Reconhece também na escola a oportunidade de experiências culturais e de inclusão para crianças com NEE, que muitas vezes ficam isoladas sem terem a possibilidade de usufruir dessas mesmas experiências.

Ao nível do seu posicionamento pedagógico, a educadora refere não seguir nenhum modelo integralmente, defendendo a utilização de uma pedagogia participativa que complementa com alguns instrumentos do MEM. Assim, baseando a sua prática numa metodologia eclética, retira de cada modelo que privilegia características com as quais se identifica, de modo a ajustá-las aos interesses e às necessidades do seu grupo de crianças. Procura dar voz às crianças para partilharem a sua opinião, participarem ativamente nos diferentes momentos do dia, terem conhecimento do que vão realizar, como o vão fazer e que comuniquem o que fizeram em grupo. Deste modo, no centro desta abordagem está a criança e os seus interesses “(...) e depois tudo é gerido à volta disso.” (cf. Anexo C). Apesar dos planos anuais e dos seus objetivos, a educadora afirma

procurar adaptar os mesmos, de modo a valorizar as ideias das crianças, como pude também, aliás, constatar e reflete a seguinte nota de campo:

(...) a educadora questionou o grupo sobre que outro tópico que gostaria de investigar, ao que as crianças responderam que gostariam de saber mais sobre baleias (NC n.º 85, dia 15 de janeiro de 2025).

A mesma apoia também esta sua opção pedagógica na atual heterogeneidade do grupo, sublinhando não existir nenhum modelo que se aplique a todas as crianças, pois cada uma é diferente e tem os seus próprios métodos de aprendizagem, havendo crianças, por exemplo, com capacidades de comunicação bastante evoluídas e outras ainda em aquisição.

No que diz respeito ao trabalho em equipa, a educadora confessa trabalhar em parceria com uma AAE que, na sua opinião, não possui o perfil ideal, apontando-lhe carências ao nível da motivação e de algumas capacidades na relação com as crianças, ainda que reconhecendo que tenha vindo a melhorar gradualmente. Estes dois agentes mantêm uma relação de respeito, sendo que a educadora procura adaptar-se à disponibilidade psicológica da auxiliar, para evitar que o grupo seja afetado pelas dificuldades mencionadas. Nesse sentido, ao longo da minha prática, observei diversos momentos em que, conforme mencionado anteriormente, a educadora atribui à AAE tarefas relacionadas com trabalhos manuais, uma vez que esta área corresponde aos seus interesses. Assim, a educadora foi adaptando e gerindo as contribuições da auxiliar em função dessas preferências.

Com a restante equipa educativa, a educadora caracteriza a relação como sendo de respeito, partilha e colaboração, embora mencione que poderia haver mais articulação e maior abertura para partilhar dúvidas, práticas pedagógicas e trabalhos, de modo a melhorar o trabalho coletivo e colaborativo.

Devido às funções de coordenação da educadora cooperante, uma educadora polivalente assume a responsabilidade pelo grupo uma manhã por semana. Nessa ocasião, dinamiza maioritariamente atividades na biblioteca, uma vez que exerce também funções de bibliotecária.

No presente estudo, embora as crianças com NEE não sejam acompanhadas por uma equipa especializada, como, por exemplo, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à

Educação Inclusiva (EMAEI), as mesmas beneficiam do apoio de técnicos individuais especializados na área. No caso do ED, é acompanhado por uma Técnica da Terapia da Fala (TTF), uma Técnica de Psicomotricidade (TP) e uma Técnica de Educação Especial (TEE); já o A é acompanhado por uma TTF e uma TEE. Estas profissionais realizam o acompanhamento individual das crianças, de forma isolada do grupo, embora as sessões decorram na sala de atividades. A única exceção ocorre nas sessões de Educação Física, em que a TP, pontualmente, dinamiza atividades dirigidas ao grande grupo.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo é considerado um contexto facilitador, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, assim como é visto como o cenário fundamental para promover não só o desenvolvimento, como também a aprendizagem de todas as crianças, assim como para fomentar o desenvolvimento profissional e as relações entre agentes (Silva *et al.*, 2016). Segundo as OCEPE, ao adotar uma perspetiva sistémica e ecológica, compreendemos que o ambiente educativo é composto por uma rede complexa de interações entre os diversos elementos que o constituem: os mencionados acima, as famílias, os recursos, os materiais e o espaço físico. Todos estes elementos interagem de forma dinâmica e influenciam-se mutuamente.

Deste modo, para a caracterização desta dimensão, organizo a presente secção em duas partes: a organização do espaço e dos seus materiais e a organização do tempo. Embora sejam conceitos indissociáveis, esta divisão deve-se à diferenciação que entendo necessária entre estas duas dimensões da organização do ambiente educativo.

2.4.1. Organização do(s) espaço(s) e materiais

A organização dos espaços e materiais desempenha um papel crucial no contexto educativo, sendo considerada um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças. A nível educativo, o currículo é articulado e integrado de forma completa, com os espaços e materiais geridos de maneira flexível. As crianças são incentivadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, utilizando metodologias

ativas, como a Metodologia de Trabalho de Projeto, que promovem liberdade para circular e explorar no espaço de aprendizagem (Silva *et al.*, 2016).

O ambiente educativo é composto por todas as condições, circunstâncias e interações presentes no espaço escolar, indo além das paredes físicas para abranger as práticas pedagógicas e atividades realizadas dentro do contexto socioeducativo. É neste ambiente que as crianças desenvolvem grande parte das suas aprendizagens, sendo fundamental para a promoção de um crescimento saudável e abrangente, contemplando diferentes áreas de desenvolvimento (Cardona, 1992).

Esta organização sustenta o trabalho curricular e a concretização dos objetivos educativos, sendo que a disposição do mobiliário, a seleção de materiais pedagógicos e a criação de áreas de aprendizagem são estratégias que tornam o ambiente mais eficaz para potenciar a experiência de aprendizagem das crianças, assegurando um espaço que favoreça o desenvolvimento integral e significativo (Silva *et al.*, 2016).

Posto isto, de modo a descrever, de forma detalhada, a planta da sala e os materiais nela incluídos, apresento abaixo a figura 1 correspondente, apresentando também as intencionalidades de cada secção.

O espaço escolar apresenta-se amplo e luminoso, oferecendo um ambiente seguro e estimulante à atividade infantil. Estruturado em quatro áreas distintas, permite uma organização diversificada que estimula diferentes tipos de brincadeiras e aprendizagens. A utilização do espaço é caracterizada pela acessibilidade a todas as crianças, o que promove a autonomia e o desenvolvimento da iniciativa pessoal no contexto educativo. Esta configuração contribui para a criação de um ambiente inclusivo e dinâmico, onde as crianças podem explorar, interagir e expressar-se de forma livre e espontânea.

Junto à **parede 1**, consta o tapete da sala de atividades, que tem como principal intencionalidade pedagógica ser um material onde as crianças se sentam para realizar os diversos momentos de rotina, como a roda da manhã, em que, “Após a chegada de todas as crianças à sala de atividades e se sentarem no tapete, a educadora começa a dinamizar uma conversa com o grupo sobre o balanço da semana (...)” (NC n.º 19, dia 4 de outubro de 2024). A seguir, encontra-se a porta de entrada da sala de atividades, cuja parede é utilizada para a afixação de alguns trabalhos realizados pelas crianças, que são expostos ao longo do ano.

Nesse espaço, consta também a *área do faz-de-conta*, que é composta por diversos utensílios de cozinha, comida de plástico, um fogão, uma casinha para as bonecas, entre outros. Esta é uma área que as crianças utilizam com bastante frequência. A seguir a esta área, no canto da sala, encontra-se uma bancada, que as crianças utilizam autonomamente para lavar as mãos e hidratar-se:

Assim que estas se sentam na mesa, o ED vai buscar o seu copo com água à bancada da sala e senta-se na mesa (NC n.º 77, dia 18 de dezembro de 2024).

Na **parede 2**, situam-se os cabides de cada criança, no qual guardam os pertences utilizados diariamente, como os seus bibes e sacos com mudas de roupas, como constatado na seguinte nota de campo:

As crianças entram na sala de atividades e a educadora indica-lhes, de imediato, que arrumem os casacos e mochilas nos respetivos sítios e que vão vestir os bibes. Cada criança tem o seu próprio cabide indicado pelo seu nome (NC n.º 2, dia 30 de setembro de 2024).

À frente dos cabides, encontra-se a *área da arte*, composta por um cavalete e material de pintura, como tintas e pincéis, para as crianças pintarem. Segue-lhe a *área da*

leitura, que inclui um armário com livros e um colchão para as crianças usufruírem, seja para “ler” ou para descansar. Ao lado, encontra-se outro armário com diferentes materiais de desgaste, como cartolinas, folhas, entre outros, de acesso exclusivo pelos adultos. Entre o armário e a área da leitura encontra-se uma tenda que, no seu interior, está equipada com almofadas e peluches, recursos utilizados autonomamente pelas crianças para se autorregular, relaxarem e, por vezes, descansarem.

A **parede 3** é composta por duas janelas grandes com vista para o recreio exterior. A *área das ciências* com materiais como lupas, ímanes, brinquedos de plástico de alguns animais que incentivam a observação, a experimentação e a descoberta, promovendo a curiosidade natural das crianças e o desenvolvimento do pensamento científico. Entre as duas janelas consta outra porta, também ela envidraçada, de acesso ao exterior, pela qual as crianças entram na sala à hora do acolhimento. Ao lado dessa porta, encontra-se um armário com jogos de mesa, como *puzzles*, dominós, entre outros, acessíveis às crianças.

A **parede 4** abrange a *área da escrita*, composta por materiais de escrita, como folhas, lápis, canetas, jogos de palavras, entre outros. Ao lado, encontra-se uma estante com materiais de artes, como tesouras, colas, jornais para recorte, entre outros materiais. Este material é também acessível ao grupo, sem qualquer limitação. A seguir, encontra-se o quadro de giz, utilizado, maioritariamente, para a exposição de materiais realizados pelas crianças, para as crianças escreverem a data e para a projeção de conteúdos pedagógicos e de lazer. As seguintes notas de campo exemplificam um desses momentos: “Optei por realizar a rotina diária das crianças, marcar as presenças, escrever a data no quadro de giz, entre outras.” (NC n.º 50, dia 6 de novembro de 2024); “Como atividade pedagógica, a educadora utilizou o projetor para apresentar um jogo *online*, ‘Mimepe’.” (NC n.º 61, dia 22 de novembro de 2024). O armário à frente do quadro de giz contém brinquedos arrumados em caixas, que as crianças podem ir buscar autonomamente, como animais, legos e materiais de construção de plástico.

Por fim, na parede adjacente ao tapete da sala, constam os instrumentos de pilotagem referentes, como o *calendário mensal*, a *tabela das presenças*, o *mapa do tempo* e o *mapa de distribuição das tarefas* da semana. Conforme observei:

Na parede, consta um calendário com os dias do mês, onde por norma, uma criança à escolha da educadora rodeia o respetivo dia. (...). Ao lado,

está uma tabela com as presenças, onde cada criança, por ordem alfabética, preenche o seu quadrado com uma cruz. (...). Têm também afixado uma tabela, relativa ao estado do tempo, com os dias da semana, onde uma criança sai da sala de atividades, observa o tempo e desenha no quadrado respetivo o tempo. Por fim, ao lado, consta uma tabela referente à distribuição dos diversos momentos da rotina, onde à parte dos já mencionados anteriormente, inclui os momentos de hidratação e alimentação, limpeza das mesas e reciclagem. Para esta distribuição são, semanalmente, escolhidas duas crianças para cada tarefa (NC n.º 4, dia 30 de setembro de 2024).

Para Zenhas (s.d.), a existência de diversos instrumentos de pilotagem é bastante relevante, pois os quadros de presenças, de idades e dos aniversários são materiais que podem ser manipulados pelas crianças, através da alteração dos dados expostos nos quadros, consoante a intenção dos mesmos. É bastante indicado neste contexto, pois as crianças já são capazes de assimilar estes conceitos e noções (Roberta & Vítor, 2023).

Estes instrumentos são caracterizados pela sua acessibilidade e autonomia por parte das crianças, promovendo a participação ativa e a autonomia das mesmas. Apenas no caso das crianças com NEE é necessária a ajuda da educadora ou da auxiliar para preencherem estes instrumentos, uma vez que, devido às suas especificidades, necessitam de apoio individualizado para compreender e realizar o preenchimento de forma adequada.

No que concerne ao *calendário mensal*, é um instrumento simples com os dias assinalados, que serve como referência temporal para as crianças. Apresenta como utilidade desenvolver competências de noção temporal, como acompanhar a passagem dos dias e os eventos importantes.

A *tabela das presenças*, contém os nomes das crianças e os dias do mês, em que cada criança regista a sua presença diária com uma marca (X ou outro símbolo). No início de cada mês, esta tabela é substituída por uma correspondente ao mês seguinte. Um exemplo do apoio prestado a uma criança com NEE foi registado na seguinte nota:

Como o mês de novembro acabou, a educadora decidiu mudar a tabela das presenças, exposta na parede da sala, e cada criança escreveu o seu nome na tabela das presenças. Neste momento, a terapeuta da fala, que

estava a acompanhar o A, propõe à educadora, que a criança escreva o seu nome com o seu auxílio (NC n.º 67, dia 2 de dezembro de 2024).

Relativamente ao *mapa do tempo*, apresenta-se como um pequeno calendário ilustrado onde são desenhados os símbolos que representam o estado do tempo de cada dia (sol, nuvens, chuva, etc.). As crianças são responsáveis por observar e registar o estado do tempo, desenvolvendo competências de observação e linguagem.

Por fim, o *mapa de distribuição das tarefas* da semana é um instrumento de organização que apoia a gestão das rotinas do grupo. Todas as segundas-feiras, as crianças, em conjunto com a educadora, definem quem será responsável por cada uma das funções semanais, como por exemplo, o responsável por assinalar o estado do tempo, o dia no calendário, pela distribuição da fruta, entre outras. As tarefas são selecionadas e registadas numa tabela visível a todos, permitindo que cada criança assuma responsabilidades, participe ativamente na vida do grupo e contribua para o funcionamento da sala.

No centro da sala constam duas mesas, uma maior do que a outra, utilizadas com diferentes intencionalidades, ora para a realização de atividades pedagógicas e brincadeiras livres, como jogos de mesa, desenho, pintura, entre outros, ora para a do momento da rotina destinado à alimentação, como para os lanches da manhã e da tarde:

Após o recreio a educadora chama o grupo para irem para a sala de atividades e sentam-se nas mesas. A educadora explica a atividade que irão realizar. Esta divide a turma em 4 grupos de 5 crianças, sendo que o primeiro grupo fica na mesa e os restantes vão para as diversas áreas da sala (NC n.º 14, dia 30 de setembro de 2024).

Posto isto, vale referir que a sala se apresenta bastante completa, tanto a nível dos materiais realizados pelas crianças, como dos diversos instrumentos de pilotagem que inclui, sendo esta uma característica bastante positiva, pois, como Forneiro (1998) afirma, a sensibilidade estética é outro critério manifestamente valorizado na organização do espaço. O facto de a sala ser colorida, original e personalizada, através da exposição das obras das crianças, é um aspeto essencial para constituir um bom ambiente educativo. A respeito, Bugmann (2006) e Kim, Park e Lee (2001) reforçam que, na Educação Pré-Escolar, os trabalhos das crianças devem fazer parte das brincadeiras e serem expostos em diferentes suportes, para que as mesmas possam ver as suas criações sob uma nova

perspetiva. Complementando esta ideia, Boone (2008) refere que as crianças se mostram assim conscientes dos procedimentos adotados no JI, com vista à produção e à criação dos seus trabalhos, bem como gostam de ver os seus próprios trabalhos e os dos colegas expostos.

Neste sentido, a parede exterior da sala é direcionada à exposição de trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano, maioritariamente no âmbito dos projetos pedagógicos. Esta exposição além de promover a consciencialização das crianças acerca dos materiais realizados e reconhecer o valor das suas contribuições, como preconizado acima por Boone (2008), serve também como um meio de comunicação entre crianças, educadores e famílias, fortalecendo os laços comunitários dentro do ambiente escolar (Folque *et al.*, 2015). Esta prática foi implementada na fase de avaliação do projeto realizado com as crianças sobre as “Emoções”, após debatermos sobre “como” e “onde” gostariam de expor as suas obras:

Após a divulgação do projeto das Emoções aos dois agentes educativos, famílias e comunidade escolar, organizei o grupo de crianças em dois grupos para através do desenho, retratarem a vinda das famílias à sala de atividades. No final da atividade, expusemos os desenhos realizados pelas crianças, de modo a todos os agentes educativos visualizarem os seus registos (NC n.º 88, dia 22 de janeiro de 2025).

Deste modo, os mesmos autores (2015), afirmam que a exposição dos trabalhos permite que as famílias estejam familiarizadas com os processos de aprendizagem dos seus educandos, as experiências vividas pelos mesmos e os valores pedagógicos da escola. Assim como, a presença e colaboração das famílias ajudam a tornar os espaços mais acolhedores, próximos da vida das crianças, promovendo continuidade entre o contexto familiar e o escolar.

Ao relacionar esta prática com as crianças com NEE, verificou-se uma resposta semelhante, evidenciando a importância do reconhecimento por parte do grupo e da educadora que contribuiu para a valorização do trabalho realizado como algo positivo.

De imediato fica bastante feliz e expõe o seu trabalho no quadro da sala de atividades para as restantes crianças o visualizarem. No final, o A juntamente com a educadora apresenta o seu trabalho ao grupo, que as

crianças, positivamente, comentam (NC n.º 28, dia 14 de outubro de 2024).

2.4.2. Organização do tempo e da rotina diária

Relativamente à organização do tempo, esta dimensão insere-se na organização do ambiente educativo da sala definida como a rotina diária das crianças, dentro e fora da sala de atividades. A rotina diária é uma estrutura organizadora que determina temporalmente um dia ou até uma semana (Cardona, 1992). Segundo Roque (2021), os dois conceitos de tempo e rotina, estão ligados entre si, podendo a rotina ser considerada como o apoio temporal na organização das atividades planificadas para creche e jardim de infância.

Cardona (1992) afirma que quanto mais definida e explícita for a organização do espaço temporal da sala, maiores serão as possibilidades de o educador desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças, assim como promover a sua autonomia. A melhor forma de apresentar e explicar a organização do espaço temporal da sala, é fazer essa mesma organização e definição com as próprias crianças para que estas estejam envolvidas neste processo. O educador deve organizar o tempo de modo a que as crianças compreendam o significado dos ritmos temporais, organizando uma rotina que constitua para as mesmas uma fonte de segurança e lhes permita reconhecer que o tempo decorre gradualmente, incluindo diferenciações e a simultaneidade de atividades humanas autênticas e culturais (Cardona, 1992). De acordo com a sua intencionalidade educativa, o educador deve organizar uma rotina que vá ao encontro das necessidades do grupo de crianças, respeitando o tempo e os ritmos de cada uma, e possibilitando-lhes um ambiente seguro e confortável, através da antecipação dos seus diferentes momentos.

Deste modo, importa caracterizar a organização do tempo e da rotina diária das crianças, uma vez que se revela fundamental conceber uma rotina bem organizada, a nível do conteúdo, duração e ordem dos diferentes momentos do dia, que tenha em consideração a idade, necessidades e interesses de todas as crianças.

A rotina diária deve ser suficientemente clara e estruturadora, assegurando espaço para a segurança e a existência de oportunidades para a iniciativa/autonomia das crianças,

pois, segundo (Portugal & Laevers, 2018) “importa olhar as oportunidades que existem para as crianças decidirem o que vão fazer, durante quanto tempo, com que frequência, com quem; perceber de que forma é escutada a opinião da criança acerca da planificação, tipo e momento de oferta de atividades; o grau em que as crianças assumem responsabilidades em situações várias; o grau em que os problemas são tratados e as regras são explicadas e concertadas com as crianças (p.103).

Na tabela seguinte está descrito o horário semanal, geral das crianças da sala Q4 do JI:

Tabela 1

Rotina semanal da sala Q4

		Rotina Semanal da Sala Q4			
Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08h30-09h00	AAAF				
09:00-09:15	Acolhimento				
09:15-09:30	Rotina matinal (reunião, marcar as presenças, etc)	Rotina matinal (marcar as presenças, etc)	Rotina matinal (marcar as presenças, etc)	Rotina matinal (marcar as presenças, etc)	Rotina matinal (reunião, marcar as presenças, etc)
09:30-10:00	Atividades pedagógica na sala de atividades ou brincadeira livre	Sessão de Educação Física	Atividades pedagógica na sala de atividades ou brincadeira livre	Sessão de expressão dramática “ComArte”	Atividades pedagógica na sala de atividades ou brincadeira livre
10:00-10:15	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Lanche da manhã
10:15-11:00	Horta	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11:00-11:15	Higiene e hidratação	Higiene e hidratação	Higiene e hidratação	Higiene e hidratação	Higiene e hidratação
11:30	Almoço das crianças com NEE	Almoço das crianças com NEE	Almoço das crianças com NEE	Almoço das crianças com NEE	Almoço das crianças com NEE
	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

12:00-12:30					
12h30:13h00	Recreio				
13:00-13:15	Hidratação	Hidratação	Hidratação	Hidratação	Hidratação
13:15-14:30	Atividades pedagógica na sala de atividades e reunião ou brincadeira livre	Atividades pedagógica na sala de atividades ou brincadeira livre	Atividades pedagógica na sala de atividades ou brincadeira livre	Atividades pedagógica na sala de atividades ou brincadeira livre	Atividades pedagógica na sala de atividades e reunião ou brincadeira livre
14h30-15h00	Lanche da tarde				
15:00-17h00	AAAF				

Ao analisar a tabela 1 referente à rotina semanal do grupo de crianças é possível observar uma rotina com momentos distintos ao longo do dia, funcionando as atividades letivas entre as 09h00 e as 15h00. No período que antecede o início dessas atividades, algumas crianças do grupo frequentam as AAAF das 08h30 às 09h00, ocorrendo a entrada na sala de atividades entre as 09h00 e às 09h15. Estes momentos são geridos e organizados pelas auxiliares de ação educativa das diferentes salas do JI, tendo lugar numa sala de apoio localizada à entrada da instituição. Este espaço escolar, inclui materiais didáticos, como jogos, *puzzles*, entre outros, assim como, brinquedos de utilização autónoma por parte das crianças.

Relativamente às crianças que não usufruem deste apoio, estas são entregues pelos Encarregados de Educação diretamente à equipa da sala de atividades, a partir das 9h00.

As crianças iniciam então a rotina diária do seguinte modo: “(...) entram na sala de atividades e a educadora indica-lhes, de imediato, que arrumem os casacos e mochilas nos respetivos sítios e que vão vestir os bibes.” (NC n.º 2, dia 30 de setembro). Seguidamente, o grupo vai “(...) marcar as presenças, escrever a data no quadro de giz, entre outras. (...)” (NC n.º 50, dia 6 de novembro). Às segundas-feiras, após esta rotina inicial, a educadora cooperante conversa com as crianças no tapete, partilhando ideias, diferentes momentos e situações vividas: “(...) a educadora dá início à reunião da manhã e a EB começa a partilhar com o grupo um acontecimento do fim de semana, (...)” (NC n.º 3, dia 30 de setembro). Às sextas-feiras, no mesmo momento, são partilhados

acontecimentos da semana e sugestões e ideias de atividades e temas a realizar e explorar na semana seguinte:

Após a chegada de todas as crianças à sala de atividades e se sentarem no tapete, a educadora começa a dinamizar uma conversa com o grupo sobre o balanço da semana, onde falaram sobre a sessão de psicologia, na qual abordaram algumas emoções e alguns acontecimentos ao longo da mesma (NC n.º 19, dia 4 de outubro de 2024).

Na reunião da manhã, a educadora perguntou-lhes que atividades tinham realizado ao longo da semana e o que tinham aprendido. Após estas responderem, a educadora pergunta o que é que as crianças queriam aprender. A EB responde logo que gostaria de aprender mais sobre baleias (NC n.º 35, dia 21 de outubro de 2024).

De seguida, das 09h30 às 10h00, a equipa educativa de sala dinamiza uma atividade pedagógica, ou permite que o grupo brinque livremente nas diferentes áreas da sala de atividades. Estes momentos e respetiva organização do grupo difere consoante as atividades existentes no dia.

Após este momento, entre as 10h00 e as 10h15, as crianças comem a fruta da manhã e dirigem-se para o recreio exterior, onde também se encontra a horta, até às 11h00. Às segundas-feiras, o grupo, juntamente com um profissional responsável pela horta, realiza atividades na mesma, como a preservação das plantações, colheita, jogos de exploração, entre outras, dinamizadas apenas pelo profissional.

Às 11h00, as crianças retornam à sala de atividades, onde ocorre a hidratação e higiene, para posteriormente irem almoçar. O momento de transição para o almoço das crianças com NEE dá-se às 11h30, sendo gerido pelas auxiliares de ação educativa das diferentes salas do JI. As restantes crianças dirigem-se para o refeitório às 12h00 com a educadora cooperante. De seguida, às 12h30, as crianças deslocam-se novamente com as auxiliares de ação educativa das respetivas salas para o recreio exterior, até retornarem à sala, pelas 13h00, para se hidratarem.

Das 13h15 às 14h30, são novamente realizadas atividades pedagógicas relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo, variando consoante as competências que as crianças necessitam de desenvolver, os projetos pedagógicos em curso ou os

trabalhos associados a diferentes épocas festivas, como se pode observar nos seguintes registos:

Como atividade pedagógica, a educadora utilizou o projetor para apresentar um jogo *online*, “Mimepe”, onde foram mobilizados conteúdos da área de conteúdo da linguagem oral e de abordagem à escrita (NC n.º 60, dia 22 de novembro de 2024).

Após a divulgação do projeto das Emoções aos dois agentes educativos, famílias e comunidade escolar, organizei o grupo de crianças em dois grupos para, através do desenho, retratarem a vinda das famílias à sala de atividades (NC n.º 88, dia 22 de janeiro de 2025).

Por vezes, a educadora opta por dividir as crianças pelas diferentes áreas da sala ou permite que cada uma escolha livremente a área onde deseja brincar. Às 14h30, as crianças lancham e preparam-se para sair da sala.

Por fim, assim como na parte da manhã, a maioria das crianças vai para as AAAF, onde ficam à responsabilidade das assistentes operacionais das diferentes salas do JI até ao encerramento da organização socioeducativa, no mesmo espaço. As restantes crianças que não frequentam este apoio são recolhidas pelos Encarregados de Educação às 15h00 na sala de atividades.

No que diz respeito às atividades de expressão dramática, uma professora especializada dinamiza semanalmente sessões com o grupo. Durante essas sessões, a equipa educativa da sala permanece presente, prestando apoio à professora nas suas atividades.

Quanto às sessões de Educação Física, estas são organizadas e dinamizadas pela própria equipa educativa da sala, decorrendo no pavilhão da instituição.

Ainda relativamente ao apoio especializado de que duas crianças com NEE beneficiam, as técnicas intervêm, maioritariamente, em sala de forma individualizada, de acordo com as necessidades de cada criança. O E usufrui de acompanhamento em psicomotricidade uma vez por semana, bem como de apoio em EE e terapia da fala, ambos com uma frequência de duas vezes por semana. Em algumas ocasiões, nomeadamente no caso da TP, a intervenção ocorre em grupo, no âmbito das sessões de Educação Física. O A é acompanhado pela TEE duas vezes por semana e realiza sessões de TP uma vez por semana.

2.5. Caracterização do grupo de crianças

O desenvolvimento da criança ocorre de forma integral, por meio da atuação indissociável das dimensões cognitiva, social, cultural, física e emocional. Da mesma forma, a aprendizagem da criança realiza-se de forma própria, assumindo uma abordagem holística, tanto na interpretação do mundo ao seu redor, como na compreensão das relações estabelecidas com os outros e consigo mesma (Silva *et al.*, 2016).

Nessa medida, outro ponto crucial a ter em conta na caracterização da ação educativa contextualizada é o grupo de crianças, pois estas são os principais agentes envolvidos ao longo da prática. De modo a obter informação variada e detalhada para o caracterizar, apoiei igualmente a minha observação na entrevista realizada à educadora e descrita anteriormente (cf. Anexo C).

O grupo no qual estive inserida era constituído, no início da minha prática, por 19 crianças, mas que, devido à transferência de JI de uma criança pela sua condição de necessitar de dormir a sesta, momento ausente na rotina diária do grupo, ficou reduzido a 18 crianças. Assim, o grupo integra sete crianças de sexo masculino e onze de sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. As crianças do grupo nasceram entre 2017 e 2021; a criança mais nova nasceu a 19 de novembro de 2021 e a mais velha a 28 de dezembro de 2017, havendo uma diferença máxima de idades de 3 anos, 10 meses e 22 dias. De forma a estruturar esses dados, apresento, no Anexo D, uma tabela cuja terceira coluna diz respeito à idade de cada criança no início e no final da minha prática.

Por ser um grupo de crianças com idades tão díspares, incluindo crianças com idades precoces, algumas apresentam características egocêntricas, dificuldades em regular as suas emoções e comportamentos entre pares, sendo que as necessidades e os ritmos de cada criança acabam por ser diferentes, com impacto na sua autonomia, nas suas interações e na exploração do espaço e dos materiais.

É um grupo bastante heterogéneo, não só ao nível do género e das idades, como também relativamente à ascendência de várias crianças, oriundas do Brasil, da Ucrânia e do Vietnã, tornando a comunicação um fator desafiante, uma vez que existe uma diversidade linguística maior (cf. Anexo D).

Paralelamente, é um grupo divertido, alegre, simpático e com bastante facilidade em receber e acolher pessoas novas no contexto. Apesar disso, a educadora cooperante menciona que o grupo é agitado, também devido à presença de duas crianças que apresentam Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que exigem adaptações das rotinas, pois uma delas apresenta bastante dificuldade ao nível do comportamento.

Relativamente às características destas duas crianças, o A é uma criança mais meiga e recetiva em relação ao ED, que demonstra ser mais agressivo e impaciente. Segundo Paasche *et al.* (2010), a PEA trata-se de um problema neurológico permanente marcado por dificuldades de interação social, competências de comunicação pobres, comportamentos agressivos e compulsivos e, na maior parte dos casos, um claro défice intelectual.

Importa lembrar que estas duas crianças são acompanhadas por profissionais especializados. O ED é acompanhado por técnicas de Psicomotricidade, Terapia da Fala e EE, enquanto o A é acompanhado apenas por técnicas de Terapia da Fala e de EE. As técnicas referidas são as mesmas para ambas as crianças.

Apesar disso, o grupo é protetor e atencioso, reconhecendo as limitações do ED e do A e sabendo lidar com as suas necessidades em algumas situações que surgem no dia a dia, nomeadamente, no auxílio da regulação emocional e comportamental:

O ED não se acalma e nesse momento a educadora pede ao D que a ajude a acalmar esta criança, onde começa a dizer “O ED quer miminho, (..)”, “Vamos contar 1, 2, 3 (...)”. Após alguns minutos o ED encontra-se mais calmo e juntam-se os dois no tapete com o restante grupo (NC n.º 54, dia 12 de novembro de 2024).

(A): Estas agarram na mão dele e começam a acariciá-lo, ajudando-o a acalmar-se (NC n.º 74, dia 13 de dezembro de 2024).

Na segunda entrevista realizada à educadora e à auxiliar (cf. Anexo I) no contexto da investigação, é mencionado pela educadora cooperante que, apesar de o grupo auxiliar com bastante regularidade estas crianças, por vezes, apresentam algumas dificuldades em compreender as razões pelas quais as mesmas podem fazer determinadas ações. Salienta ainda que este processo de compreensão demora algum tempo, mas que depois entendem as razões e deixa de incomodar o grupo.

Além disso, a educadora afirma que estas duas crianças já começam a cumprir com mais facilidade as rotinas introduzidas e a respeitar os momentos de transição, nos quais apresentavam bastantes dificuldades. Este comportamento é observado a partir do seguinte registo:

No tapete, o ED vê que o A não está sentado devidamente e, por isso, levanta-se e vai buscar o cartão que indica o momento da rotina de sentar no tapete que está afixado na parede. Pega nele e diz ao A: “A, agora é para sentar no tapete.”. O A olha para o ED e senta-se no tapete (NC n.º 39, dia 23 de outubro).

O grupo é constituído maioritariamente por crianças que ingressaram no contexto no presente ano letivo, nomeadamente 11 crianças, sendo que as restantes sete já frequentavam a sala há pelo menos dois anos, notando-se uma grande cumplicidade entre alguns elementos (cf. Anexo D).

A maioria das crianças frequenta as AAAF no período da manhã e da tarde, passando muitas horas neste contexto escolar, o que, por vezes, é demonstrado através de sinais de cansaço, irritabilidade e desregulação emocional:

No momento da ida para o AAAF, o ED não queria ir e, por isso, sai da sala e vai para o recreio exterior. A auxiliar vai buscá-lo e este retorna à sala. O ED começa a espernear no chão e a bater na auxiliar (NC n.º 56, 18 de novembro de 2024).

Apesar da heterogeneidade do grupo, as crianças revelam ter bastantes conhecimentos relativamente às diversas áreas de conteúdo existentes, manifestando, de um modo geral, um maior interesse pelas atividades de exploração nas diferentes áreas da sala. As áreas das ciências, da leitura, das construções (blocos de madeira, legos, blocos de *ímanes*), da casinha (com disfarces, bebés, cozinha) e a tenda são bastante requisitadas. Demonstam também bastante interesse por canções e atividades ao ar livre que requeiram explorações sensoriomotoras. Relativamente às atividades de expressão plástica, as crianças passam a maior parte do tempo na área dos desenhos e da pintura.

Estas áreas da sala de atividades fomentam em grande medida o desenvolvimento da linguagem, o jogo simbólico, a brincadeira cooperativa, entre outras. De um modo geral, o grupo demonstra ser muito curioso, com vontade de saber mais sobre o mundo

que o rodeia, e sempre disponível para experimentar, explorar, sentir e ver coisas novas que vão ao encontro dos seus interesses.

2.6. Caracterização das famílias

A família, enquanto primeiro e mais importante agente socializador da criança, desempenha um papel fundamental na construção da aprendizagem da mesma. É através do desenvolvimento de padrões de socialização que a criança consegue alcançar essa mesma aprendizagem relacionada com todo o conhecimento adquirido através dos pais (Dessen & Braz, 2005). Assim, é ao conhecermos as famílias que conseguimos conhecer melhor as crianças, uma vez que estas fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem durante as primeiras experiências de vida.

De forma a sintetizar e sistematizar os dados obtidos através da disponibilização de uma grelha relativamente às famílias das crianças, pela educadora, apresento no Anexo E uma tabela que diz respeito à condição social das famílias, indicando o seu nível de escolaridade e a profissão do pai e da mãe de cada criança. Relativamente à formação académica dos pais e das mães, observa-se que quatro famílias têm pelo menos um dos elementos com mestrado, um com doutoramento, cinco com licenciatura, dois com bacharelato, sete com o ensino secundário completo, um com o 3.º CEB, e em cinco casos não foram indicadas as habilitações literárias.

No que diz respeito às profissões, a maioria dos Encarregados de Educação encontra-se integrada no setor terciário, com funções ligadas a serviços como advocacia, saúde, estética, hotelaria, comunicação, restauração, entre outros. Há também registos de profissões ligadas ao setor secundário, como construção civil, técnico de montagem e costura. Apenas um caso está relacionado com o setor primário (pedreiro, ainda que com ligação ao secundário). Verifica-se, assim, uma predominância do setor dos serviços, refletindo a tendência atual da sociedade portuguesa.

De modo a complementar a informação já mencionada, recorri à mesma entrevista estruturada realizada à educadora (cf. Anexo C), com o objetivo de conhecer a participação das famílias das crianças no JI, bem como as estratégias utilizadas pela educadora de modo a promover a articulação com as mesmas.

A educadora salienta que, na sua perspetiva, o JI para as famílias é importante no sentido em que envolver e promover a participação das mesmas é essencial para estarem informadas sobre as atividades realizadas na escola. Neste seguimento, e já através de uma conversa informal tida com a educadora, esta mencionou que “(...) alguns pais participavam e gostavam de estar a par do processo educativo da criança, mas que outros não respondiam ou demonstravam interesse neste tipo de atividades.” (NC n.º 43, dia 28 de outubro de 2024).

Neste ano letivo, houve um aumento de famílias a ingressar na instituição e a comunicação de recados ou informações adicionais, realizada exclusivamente via *e-mail*, tem dificultado o envolvimento das mesmas. Além disso, a comunicação à porta da sala também não é eficaz, uma vez que a maior parte das crianças frequenta as AAAF de manhã e à tarde, o que também dificulta o contacto presencial com os pais. Como consequência, a relação com as famílias ressentiu-se, pois os recados enviados e a comunicação estabelecida não chegam a todos de forma eficaz. A educadora refere que, em janeiro, irá repensar estratégias para envolver e comunicar com as famílias de forma mais eficaz, incluindo outras além do *e-mail*, pois reconhece que o método atual não tem sido suficiente.

Relativamente aos mecanismos e estratégias existentes na organização para os promover, os pais são habitualmente convidados através de convites. Em anos anteriores, a equipa de sala mantinha com os mesmos um grupo no *WhatsApp*, o que facilitava bastante a comunicação e a sua participação, permitindo uma articulação mais produtiva entre as famílias, que até combinavam atividades entre si e depois as levavam à sala. Com o uso exclusivo do *e-mail*, adotado este ano, essa dinâmica deixou de acontecer, o que tem contribuído para uma participação dos pais ainda aquém da desejada.

A educadora enfrenta, portanto, dificuldades em envolver as famílias como gostaria, sendo que a questão da comunicação é um dos principais obstáculos para esse envolvimento mais efetivo. Apesar destas dificuldades, ao longo da minha prática, as famílias mostraram-se bastante recetivas e confiantes no meu trabalho, enquanto estagiária e futura educadora. Esta confiança ficou evidente em momentos de partilha, como aquele que experienciei com a mãe de uma das crianças: “Na hora do acolhimento, a mãe da AY entrega-me a criança e pergunta-me que tipo de interação tinha a AY e o

S.” (NC n.º 86, 17 de janeiro de 2025); ou ainda quando uma das famílias optou por participar voluntariamente no projeto que desenvolvi com o grupo, demonstrando-se bastante atenta, interessada e com vontade e interesse de se envolver ativamente:

Assim que a EB entra na sala de atividades dirige-se a mim e diz-me muito alegre que a mãe dela tinha comprado umas almofadas com diferentes emoções para me mostrar, e que nele continha uma nova emoção, a confusão. Nesse momento, perguntei-lhe se estaria interessada em trazê-las para a escola e mostrá-las ao grupo, com intuito de aprendermos uma nova emoção. Esta disse que sim e afirmou que a mãe lhe tinha comprado as almofadas exatamente para trazer para a escola e que poderia permanecer na sala de atividades até o projeto ser concluído (NC n.º 82, dia 10 de janeiro de 2025).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO
|| ' ' | EM, JI

3.1. Intenções para a ação

A ação profissional do/a educador/a deve ser guiada por uma intencionalidade educativa, refletindo sobre os propósitos da sua prática e ajustando-a ao contexto e às necessidades das crianças (Silva *et al.*, 2016). Esta reflexão deve ser contínua e flexível, baseada na observação, registo, documentação, planeamento, ação e avaliação, uma vez que "Construir e gerir o currículo exige (...) um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação" (Silva *et al.*, 2016, p. 13). As mesmas autoras salientam que "a autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação" (p.18).

Assim, no âmbito da minha PPS II, de forma a alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, revelou-se-me necessário refletir, especificar e expor as minhas intenções educativas para a ação quer com as crianças, quer com a equipa educativa e as famílias. Estas foram definidas com base na observação em contexto e na realização de uma entrevista estruturada à educadora cooperante.

Deste modo, segui o ciclo interativo descrito nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016), que visa "observar, planear, agir, avaliar" (p. 5), apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao educador tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que está inserido. Este processo permite criar condições equitativas para o desenvolvimento infantil e reforçar a articulação entre crianças, famílias e equipa educativa, envolvendo todos os intervenientes educativos na construção de um ambiente de aprendizagem significativo.

Por atribuir importância, de acordo com as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), a que a minha tomada de decisões sobre a prática seja fundamentada, apoiando-me, como referido, em diferentes formas de registo e documentação, realizei uma avaliação com base na informação recolhida. Para tal, organizei-a, interpretei-a e refleti sobre a mesma, de forma a adequar o meu planeamento às características de cada criança e respetivas famílias, do grupo e da sua evolução, e, ainda, do contexto social.

Para tal, irei explicitar as intenções para a ação definidas para cada interveniente mencionado, justificando a sua priorização e referenciando breves notas de campo. É de

salientar que as intencionalidades estruturadas também integram uma visão pessoal, tendo em conta a minha conceção pedagógica enquanto estagiária e futura educadora. Neste sentido, as minhas intenções educativas, para além de refletirem os meus valores pessoais enquanto futura profissional na área, destacam o crescimento pessoal e coletivo baseado na construção de valores sólidos e reflexivos.

3.1.1. Intenções para com as crianças

Na minha perspetiva, ao longo de todo o trabalho e intervenção realizada, as crianças são o foco principal da ação educativa. Assim, optei por centrar as minhas intencionalidades e definir os principais pressupostos teóricos que nortearam o trabalho com as mesmas segundo as OCEPE, elaboradas por Silva *et al.* (2016). Em particular, destaco os “fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, que reconhecem a criança “como sujeito e agente do [seu] processo educativo”, partindo das suas experiências e valorizando os seus saberes e competências, de forma a desenvolver todas as suas potencialidades (p. 9).

Assim, a primeira intencionalidade emerge da minha visão da criança, enquanto sujeito e agente na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, garantindo a **centralidade da criança no seu processo educativo através da inclusão e participação de cada membro do grupo**. O ponto de partida estabelecido foi, então, encarar a criança como sujeito e agente do processo educativo, entendida como ator social pleno (Corsaro, 1997).

As crianças pequenas, desde o nascimento são enérgicas, curiosas, abertas ao que é novo e diferente; são portadoras de saberes, expectativas, valores e direitos; são competentes, construtivas e detentoras de teorias explicativas sobre o que as rodeia; e a sua forma de aprender é através da ação lúdica que as caracteriza. Assim, o educador de infância respeita e valoriza as crianças pequenas na sua identidade e unicidade (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Nesta perspetiva, Cunha e Fernandes (2012, citados por Lemos, 2015), afirmam que “a participação não é dada, mas ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, sendo, enfim,

praticada na relação social” (p. 3), prevendo-se necessário criar condições para que, não só as crianças se expressem, mas para que também os adultos oiçam o que estas têm para dizer, valorizando-as como pessoas com direitos (Lemos, 2015).

Relacionado com estes autores, as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) afirmam que o “desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente.” (p. 9). Assim, este papel ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento vai ao encontro dos direitos de cidadania reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), que afirma que a criança detém o direito de ser consultada e ouvida, obtendo acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Assegurar que a criança exerce estes direitos implica vê-la como a principal responsável pela sua própria aprendizagem, proporcionando-lhe a oportunidade de ser ouvida e de participar nas decisões do seu processo educativo. Isto demonstra a confiança que o adulto dá à criança na sua capacidade de gerir o seu processo de aprendizagem e de contribuir para a aprendizagem dos outros.

Ao longo da minha prática, tanto durante as minhas implementações das propostas de atividades, como em momentos livres, garanti a inclusão e participação de cada membro do grupo, de modo a que as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança fossem explicitadas e debatidas, numa perspetiva de estas aprenderem a respeitar os demais e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos, tanto de crianças como de educadores (Silva *et al.*, 2016). A exemplificá-lo, leia-se a seguinte nota de campo:

Nesse momento, perguntei-lhe se estaria interessada em trazê-las para a escola e mostrá-las ao grupo, com intuito de aprendermos uma nova emoção. Esta disse que sim e afirmou que a mãe lhe tinha comprado as almofadas exatamente para trazer para a escola e que poderia permanecer na sala de atividades até o projeto ser concluído (NC n.º 82, dia 10 de janeiro de 2025).

Neste momento, surgiu uma nova atividade a incluir no projeto sobre “As emoções” que desenvolvi com o grupo (e descrito com mais detalhe na secção 2.2.), proposta por uma criança que demonstrou iniciativa e interesse em ensinar uma nova emoção ao grupo. Esta atividade foi posteriormente planificada com o grupo, tendo sido, inclusive, este material incluído no espaço escolar por opção do grupo.

Neste sentido, centrei a minha ação na promoção de uma “construção articulada do saber”, perspetivando a aprendizagem como um processo que se realiza de forma holística, numa dinâmica de interação, proporcionando à criança “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender”, ou seja que “aprenda a aprender” (Silva *et al.*, 2016, pp. 10-11).

Para tal, de modo a garantir uma boa relação consigo mesma e com os outros, defino a **criação de laços afetivos fortes e saudáveis com as crianças** como outra intenção para a ação. Assim, pretendi priorizar momentos individualizados de atenção, abraços e momentos de cumplicidade. Para Brazelton e Greenspan (2006), a aprendizagem começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir empatia e afeição pelo que as rodeia, sendo que estas aprendem não só pelo que dizemos, mas principalmente pela forma como nos relacionamos com elas.

A demonstração de afeto, empatia e interesse genuíno contribui para o bem-estar das crianças e é bastante importante que o grupo, de uma maneira individual, se sinta amado e seguro na minha presença. Importa salientar que a concretização da minha ação com as crianças partiu da minha dedicação e do investimento no estabelecimento prévio de uma relação afetiva e responsiva com cada criança do grupo, assente no respeito e procurando sempre transmitir-lhes um sentimento de confiança, conferindo um sentido de segurança. Desta forma, para que estes sentimentos ocorram é essencial que o adulto e as crianças desenvolvam “relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Silva *et al.*, 2016, p. 9).

Esta intencionalidade teve um grande peso ao longo da minha prática visto que é desde mais tenra idade que as crianças beneficiam da presença próxima do adulto enquanto referência emocionalmente segura e encorajadora das suas explorações do

mundo. O educador assume um papel relevante na sua regulação emocional e na forma como abordam o mundo, sendo estes processos de referenciação social particularmente críticos quando o bebê se encontra numa situação nova ou ambígua (Silva *et al.*, 2016).

Este aspeto foi observado ao longo da prática, quando as crianças já me demonstravam, à sua maneira, a confiança e conforto que sentiam na minha presença:

(...) a M começa a chorar, pois não quer que os pais se vão embora. Neste momento, a mãe da M entrega-ma, e diz que tem de se ir embora para ir trabalhar. A criança entende que a mãe tem de se ir embora e vem para o meu colo. De modo a distraí-la da situação, vemos para o tapete e consolo-a até que esta se autorregule (NC n.º 87, dia 11 de janeiro de 2025).

Tendo em conta o princípio da pedagogia para a infância já mencionado pelas OCEPE, surge a terceira intenção associada ao **respeito, inclusão e valorização dos interesses, ritmos e necessidades da criança.**

Ao conhecer o grupo, no início da minha prática, procurei conhecer as particularidades de cada criança, constatando diferenças notáveis entre elas, tanto no modo como interagem com o meio, como no que se interessam ou necessitam. Para Silva *et al.* (2016), cada criança tem um processo singular de desenvolvimento, com necessidades e interesses próprios, sendo o papel do educador procurar respeitar a unicidade de cada criança. Assim, considero fundamental escutar as crianças, atribuindo-lhes um papel ativo, considerando-as sujeitos únicos competentes e aprendizes ativos com capacidades para construir o seu conhecimento (Lino, 2013). Desta forma, procurei respeitar a individualidade de cada uma, com as suas necessidades, interesses e singulares, incluindo-as todas adotando práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. Deste modo, fui capaz de adaptar a minha interação consoante a criança em questão. Neste caso, foi necessário persistir e relembrar várias vezes uma determinada ação:

Assim que a vi a iniciar o jogo, reparei que estava a realizá-lo incorretamente. Por isso, sentei-me ao seu lado e ajudei-a a compreender as regras do mesmo. Após a explicação esta inicia corretamente o jogo, mas sempre que acaba uma correspondência,

não começa a seguinte corretamente. Relembro-a, de novo, das regras para iniciar cada correspondência, onde, na seguinte vez, torna a errar. Posto isto, foi necessário relembrá-la bastantes vezes das regras e captar a sua atenção durante a realização do jogo (NC n.º 26, dia 11 de outubro de 2024).

Na minha prática com o grupo, foram diversas as situações e instâncias em que procurei incentivar à cooperação e entajuda das crianças do grupo, quer através de simples tarefas ou pedidos, no dia a dia, ou na concretização das atividades planeadas que propus, fomentando um espírito de união e participação conjunta, por parte de todo o grupo, ou de pequenos grupos. Exemplo disso foi o projeto desenvolvido, que partiu dos interesses e propostas das crianças, em que as crianças trabalharam em grupo, realizaram investigações, debateram questões, procuraram consensos, resolveram problemas, entre outras questões:

(...) eu respondi “Vocês estariam interessados em trabalhar as vossas emoções?” e eles responderam de imediato que sim, afirmando que às vezes sentem dificuldade em compreender e lidar com o que sentem ao longo do dia (NC n.º 19, dia 4 de outubro de 2024).

Para que a intencionalidade acima decorra como esperado, a **promoção do bem-estar, segurança e práticas adequadas ao grupo**, é outro fator crucial para garantir um ambiente harmonioso, acolhedor e favorável ao desenvolvimento de todos.

Para tal, no decorrer da PPS II, procurei basear a minha abordagem na observação e escuta das crianças, partindo das suas dificuldades, dúvidas, interesses e curiosidades expressas por estas, para desenvolver a minha ação educativa, elaborando planificações emergentes relativamente às propostas de atividades apresentadas. Parente (2012) define esta abordagem como uma competência prática que permite ao educador obter informações pertinentes sobre as crianças, de modo a conseguir promover sentimentos de bem-estar, confiança e segurança, assim como identificar e responder às necessidades individuais de cada uma.

Ao longo da minha prática, integrei um currículo emergente que, de acordo com as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), se caracteriza por “se desenvolve[r] com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (p. 4).

Posto isto, o meu papel enquanto estagiária, centrou-se em apoiar as crianças na descoberta de respostas às suas questões, preparando o espaço e organizando os materiais, com a intenção de tirar proveito das situações promotoras de aprendizagens, valorizando as ações das crianças, reconhecendo-as como capazes e participantes nas suas decisões. Assim, dediquei-me a realizar um planeamento de atividades para as crianças, e não apenas a desenvolver com as crianças, em articulação e cooperação com outros técnicos e agentes educativos, perspetivando e planeando uma ação em que contemplei a implementação de programas educativos promotores de aprendizagens em prol do desenvolvimento da autonomia e participação efetiva de todas as crianças, considerando as suas dificuldades nos diferentes contextos (Silva *et al.*, 2016):

No final, o ED começou a contar a sua história, como de costume, e captei a atenção do grupo para o ouvirem (NC n.º 69, dia 4 de dezembro de 2024).

Adicionalmente, e ainda relacionado com a intenção acima, a promoção da autonomia contribui para o desenvolvimento de uma autoestima positiva nas crianças. Quando têm a oportunidade de realizar tarefas por si mesmas e tomar decisões, as mesmas sentem-se capazes e confiantes no que se refere às suas próprias capacidades (Silva *et al.*, 2016, p.26). Portugal (2008) afirma que as crianças “podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p.33). Sendo assim, procurei **fomentar a autonomia e a autoestima de cada criança**, com intuito de a ajudar a construir uma imagem positiva de si mesma, através do incentivo a envolverem-se na aprendizagem de modo a se sentirem motivadas a explorar, a experimentar e a descobrir quando têm a liberdade de seguir os seus próprios interesses e curiosidades com o que as rodeia.

A construção da autonomia nas crianças implica uma partilha do controlo entre o educador e as crianças, permitindo-lhes fazer escolhas e tomar decisões, assumindo gradualmente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar em várias situações do seu quotidiano. Este processo envolve uma organização social participativa do grupo, onde as regras são elaboradas e aceitas por todos, levando à autorregulação do comportamento. A autonomia é também fomentada através da decisão coletiva sobre as tarefas do grupo e a sua distribuição justa. Esta participação ativa no grupo permite às

crianças tomar iniciativas e assumir responsabilidades, promovendo valores democráticos como a participação, a justiça e a cooperação (Silva *et al.*, 2016). Um exemplo desta autonomia é observado quando:

Após a sessão de psicologia a técnica chega à sala com o A e partilha com a educadora que este esteve um pouco agitado durante a mesma, e na hora de terminar a sessão, este por iniciativa própria foi buscar o seu casaco e o dela, indicando que estava na hora de retornar à sala (NC n.º 75, dia 16 de dezembro de 2024).

Para a minha prática, a comunicação entre o adulto e a criança é um dos aspetos mais importantes no que se refere à profissão no qual estou inserida, pois, é com base nessa comunicação que se estabelece a confiança, que os adultos compreendem as necessidades, os interesses e as preocupações das crianças. Isso possibilita uma resposta mais eficaz às suas necessidades individuais, garantindo que cada criança receba o apoio necessário para o seu desenvolvimento. Apresento um exemplo desta comunicação eficaz com a criança e de uma posterior adaptação às necessidades de outra criança:

(...) expliquei-lhe que a C estava muito triste e que precisava da almofada da tristeza. Sem hesitar, o ED entregou-lhe a almofada correspondente. (NC n.º 83, dia 13 de janeiro de 2025).

Proporcionar momentos de interação e cooperação entre crianças permite que o educador não seja o único meio de aprendizagem e porto de abrigo. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, consoante as características e necessidades de cada criança do grupo. Apresenta como intuito proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (Silva *et al.*, 2016), como é constado na seguinte nota de campo:

No momento do tapete, o A estava bastante agitado e, como de costume, a educadora pediu a ajuda da N e da ML para se sentarem ao pé dele. Enquanto as restantes crianças marcavam as presenças, algumas à medida que terminavam, sentaram-se ao pé do A e das outras duas, começando a brincar com ele, com um boneco que este gosta bastante. Durante estas interações o A estava bastante recetivo

às restantes crianças, onde participava e desfrutava das brincadeiras em conjunto (NC n.º 74, dia 13 de dezembro de 2024).

Esta intenção interliga-se com a **promoção da cooperação entre pares na resolução de conflitos e na superação de dificuldades**. Tal como observado em contexto e caracterizado nos pontos acima, o grupo apresenta dificuldades a nível emocional e comportamental, não só pela presença de dois elementos desestabilizadores, mas como no seu geral. Para tal, a minha atitude passa, essencialmente, por procurar promover o desenvolvimento da capacidade da criança expressar as suas ideias, e do sentido de compreensão e empatia, reconhecendo a perspetiva do outro.

Uma característica desta faixa etária, que pude presenciar neste grupo, é que as crianças são apenas capazes de resolver um conflito ou problema, após pedirem a ajuda do adulto, quando incentivadas ou quando lhes é apresentada uma solução. Deste modo, considero fundamental “o confronto de opiniões e [a] necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva *et al.*, 2016, p. 39). Esta participação na vida do grupo, potencia que as crianças tomem iniciativas e assumam responsabilidades, expressem as suas opiniões e as confrontem com as dos outros, “numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Silva *et al.*, 2016, p. 39).

O ED não se acalma e nesse momento a educadora pede ao D que a ajude a acalmar esta criança, onde começa a dizer “O ED quer miminho, (..)”, “Vamos contar 1, 2, 3 (...)”. Após alguns minutos o ED encontra-se mais calmo e juntam-se os dois no tapete com o restante grupo (NC n.º 54, dia 12 de novembro de 2024).

Por fim, para o desenvolvimento e a estimulação destas relações socioemocionais, a promoção de momentos de brincadeira é tida por Silva *et al.* (2016) como “uma experiência social importante”, que “melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa” e uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”, considero ter criado um ambiente educativo rico e estimulante (pp. 10-11). Estes momentos constituem uma ferramenta primordial no processo de desenvolvimento social da criança (Silveiro, 2018).

Neste sentido, definir como intencionalidade a **promoção de momentos de brincadeira livre** vai ao encontro da ordem instituinte das crianças, o brincar, que é definido como uma atividade saudável e útil, e, principalmente, um direito da criança (Ferland, 2006). Segundo Lino e Parente (2018), o brincar é uma atividade vital para o bem-estar das crianças, tendo também um impacto significativo na aprendizagem e no seu desenvolvimento holístico, tanto a nível cognitivo, social, emocional como motor. Um exemplo de espaço escolar que proporciona este desenvolvimento é o seguinte local exterior:

Na sessão de educação física, a educadora por estar indisposta, optou por ir com as crianças para o exterior, para a “cozinha da natureza”, pois diz que o espaço oferece bastantes *affordances*. As crianças assim que souberam que iam para lá brincar ficaram bastante felizes, pois não é habitual e segundo a educadora estas gostam bastante. O grupo brincou com terra e água, onde cozinham, limpam e trataram da “cozinha”. O ED e o A estavam bastante felizes, onde brincaram e interagiram calmamente com as restantes crianças (NC n.º 37, dia 22 de outubro de 2024).

Através das brincadeiras, as crianças experienciam diferentes emoções, aprendem a gerir frustrações e a saber perder, preparando-as para situações que encararão futuramente (Monteiro & Delgado, 2014). Segundo Goldstein (2012), nos momentos de brincadeira e de jogo, as crianças, ao aprenderem a pensar de forma abstrata, aprendem a aprender. Do mesmo modo, Kishimoto (2010) refere que brincar/jogar permite à criança tomar decisões, manifestar sentimentos e valores, conhecer-se a si própria, aos outros e o mundo e dá-lhe o poder “de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar” (p. 1).

Ao longo da minha prática, encarei o brincar como uma das principais fontes de aprendizagem na infância, pois a brincadeira proporciona a forma natural de expressão de sentimentos e emoções. Deste modo, ao estimular momentos de brincadeira, foram também proporcionados momentos de alegria, tristeza, diversão e felicidade, sendo esses fundamentais para o desenvolvimento emocional e a nível físico a partir do risco e da estimulação inerente. É através desta promoção que o desenvolvimento da criança se

processa como um todo, em que as dimensões deste desenvolvimento se interligam e atuam em conjunto. A sua aprendizagem realiza-se de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Silva *et al.*, 2016).

3.1.2. Intenções para com as famílias

Na minha ótica enquanto estagiária, as famílias são os principais pilares na Educação das suas crianças, o que para Silva *et al.* (2016) lhes confere o direito de participar no seu desenvolvimento, podendo contribuir para melhorar a prática educativa. As mesmas autoras (2016) salientam a existência de uma forte ligação entre as famílias e a escola durante a Educação das crianças, devido às atividades que as mesmas realizam ao longo do tempo, com influência nas interações familiares, uma vez que estas compartilham com os pais o que desenvolvem e aprendem dentro deste contexto. É a partir deste agente, a família, que a criança desenvolve, desde cedo, vínculos emocionais próximos e duradouros, que se tornam fundamentais para uma socialização adequada (Kreppner, 2000) e para a constituição de um futuro cidadão. Os educadores podem criar diferentes tipos de parcerias com as famílias, ajustando-as, tendo em conta as características e necessidades das crianças (Mata & Pedro, 2021). Assim, é fundamental que as famílias e a equipa educativa construam uma relação harmoniosa, para que haja um trabalho colaborativo, o que, de acordo com Mata e Pedro (2021), promove o desenvolvimento social, emocional e educativo das crianças. Uma boa relação e interação com as famílias permitirá um envolvimento e interesse genuíno pelo bem-estar e desenvolvimento do grupo de crianças, através da escuta atenta das preocupações e opiniões das famílias.

Deste modo, defini como primeira intenção da minha ação com as mesmas **estabelecer um vínculo de confiança, respeito e disponibilidade para com as famílias, assegurando uma comunicação aberta e transparente.** Assim, comecei por me apresentar às famílias, explicando quem sou e que tipo de trabalho iria realizar com o grupo. Em momentos de acolhimento, sempre que havia possibilidade apresentava-me pessoalmente aos pais, e trocávamos alguns diálogos sobre a criança em questão.

O fator confiança e comunicação aberta e transparente foi comprovado através de um diálogo com uma família, demonstrando que a mãe desta criança confia não só na minha observação enquanto estagiária, como também me veem como um adulto responsável e seguro da sua prática:

Na hora do acolhimento, a mãe da AY entrega-me a criança e pergunta-me que tipo de interação tinha a AY e o S. Pois de alguns dias para cá, esta chegava a casa e partilhava com a mãe que o S lhe batia. Neste momento expliquei-lhe que ambos são bastante amigos e que passam o dia a brincar. Mencionei que regularmente estes se envolvem fisicamente na disputa de brinquedos, sendo uma ação recíproca e iniciada por ambas as crianças. Comuniquei à educadora este diálogo com a mãe, no qual me diz que já tinha falado com a mãe da AY e explicado o mesmo (NC n.º 86, dia 17 de janeiro de 2025).

Este tipo de interação e complementaridade entre o JI e a família, promove conversas e fortalece laços familiares, o que, por sua vez, aumenta o interesse dos pais em participar no processo educativo das crianças, na instituição de Educação que frequentam. Desta forma, a criança torna-se uma intermediária entre a escola e a família (Silva *et al.*, 2016).

Indo ao encontro do mencionado procurei, também, “criar um clima de comunicação em que (...) pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Silva *et al.*, 2016, p.19). Fazer com que as famílias se sintam inseridas na vida escolar das suas crianças é crucial para fomentar o mencionado, por isso, defini como outra intenção **promover a partilha, interesse e a participação colaborativa das famílias nas propostas pedagógicas.**

A família, enquanto primeiro e mais importante agente socializador da criança, desempenha um papel fundamental na construção da aprendizagem da mesma. É através do desenvolvimento de padrões de socialização que a criança consegue alcançar essa tal aprendizagem relacionada com todo o conhecimento adquirido através dos pais (Dessen & Braz, 2005). Esta intenção vai ao encontro de um dos principais requisitos da implementação do Projeto das Emoções durante o contexto da PPS II. Fui capaz de comunicar com as famílias a fim de promover a sua participação, envolvimento e integração na execução do mesmo, enquanto parceiras na ação educativa. Este foi tanto

do meu interesse como do das crianças, as famílias demonstraram-se bastante recetivas e participativas nas atividades propostas, tendo sido um fator significativo durante o processo de aprendizagem:

Após a divulgação do projeto das Emoções aos dois agentes educativos, famílias e comunidade escolar, organizei o grupo de crianças em dois grupos para, através do desenho, retratarem a vinda das famílias à sala de atividades. No decorrer, as crianças comentavam entre si que tinham gostado bastante da presença dos pais e que gostariam de o fazer com mais regularidade (NC n.º 88, dia 22 de janeiro de 2025).

Além disso, uma família participou voluntariamente no projeto a decorrer, através da disponibilização de um material a complementá-lo:

Assim que a EB entra na sala de atividades dirige-se a mim e diz-me muito alegre que a mãe dela tinha comprado umas almofadas com diferentes emoções para me mostrar, e que nele continha uma nova emoção, a confusão. Nesse momento, perguntei-lhe se estaria interessada em trazê-las para a escola e mostrá-las ao grupo, com intuito de aprendermos uma nova emoção. Esta disse que sim e afirmou que a mãe lhe tinha comprado as almofadas exatamente para trazer para a escola e que poderia permanecer na sala de atividades até o projeto ser concluído (NC n.º 82, dia 10 de janeiro de 2025).

Esta intencionalidade surgiu através de uma fragilidade não só mencionada pela educadora na entrevista, mas também observada em contexto:

Momento depois, questioneei a educadora sobre a presença e participação das famílias neste tipo de projetos, ao que me respondeu que alguns pais participavam e gostavam de estar a par do processo educativo da criança, mas que outros não respondiam ou demonstravam interesse neste tipo de atividades (NC n.º 43, dia 28 de outubro de 2024).

Apesar de a grande maioria das famílias se ter mostrado bastante recetiva à minha ação no contexto e disponível para colaborar e cooperar em momentos distintos, participando com entusiasmo e interesse nas propostas que apresentei e desenvolvi, nem sempre o contacto com as mesmas se verificou tão frequente e próximo quanto eu e a equipa educativa de sala desejaríamos. Este fator deriva não só do contributo positivo que as famílias têm no dia a dia das crianças, como da importância atribuída ao seu

envolvimento e participação. Tal como já referi, apoiada nas conversas informais e na entrevista que me concedeu, a educadora atribui importância a esta relação JI-família, perspetivando uma comunicação e participação ativa mais regular e, idealmente, presencial:

As potencialidades desta articulação assentam no envolvimento e participação dos pais no dia a dia dos filhos, onde eles estarem a par do que fazemos na escola é muito importante (cf. Anexo C).

(...) os recados que eu envio e a comunicação que eu tenho com eles é apenas através do *e-mail*, e acho que não chega a todos da mesma forma.

(...) Portanto a participação dos pais, neste momento, ainda fica aquém do desejado (cf. Anexo C).

Neste sentido, a educadora percecionou a divulgação do projeto às famílias como uma mais-valia e uma proposta a adotar com mais regularidade:

Após isto, em conversa com a educadora, esta afirmou que a divulgação tinha sido bem conseguida, onde pretendia adotar e estimular com mais regularidade esta partilha e inclusão das famílias nos projetos realizados pelas crianças ao longo do ano (NC n.º 88, dia 22 de janeiro de 2025).

Esta atitude colaborativa, possibilitou estabelecer com as famílias uma relação de confiança, criar oportunidades, em parceria, para que estas se sentissem capazes/competentes, reconhecendo as suas forças, em prol de colmatar as dificuldades/riscos identificados nos aspetos refletidos pelas próprias, e contribuindo tanto para a valorização das suas conquistas como para a consciencialização da minha “ação e do progresso das crianças, [e] para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (Fuentes, 2022a; Silva *et al.*, 2016, p.13).

3.1.3. Intenções para com a equipa

Enquanto estagiária, ao longo desta investigação fui capaz de presenciar a influência que um educador de infância tem sobre esta etapa de crescimento e sobre a evolução das crianças, sendo considerado um dos principais intervenientes e alicerces na aprendizagem e desenvolvimento das mesmas (Baptista, 2011). Segundo Oliveira-Formosinho (2001), este “deve assumir responsabilidades pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a

diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização (...)” (p. 86).

O educador, exercendo a sua ordem institucional de planificar, organizar e agir, enquanto agente socializador, apresenta diversos papéis no processo de desenvolvimento da criança (Silva, 2017). Neste sentido, a equipa educativa assume um papel fundamental no que se refere a uma abordagem mais holística, no desenvolvimento das crianças bem como a um bom funcionamento da instituição. Tornou-se-me, por isso, necessário, enquanto estagiária, apresentar as intencionalidades aplicadas neste contexto.

Silva *et al.* (2016) destacam a importância de a equipa educativa partilhar os mesmos princípios e finalidades educativas, participando e assumindo um papel claro na promoção do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Por tal, considere relevante definir como primeira intenção **respeitar o trabalho desenvolvido pela equipa educativa, conhecer a mesma, as suas práticas, perspetivas e conceções pedagógicas**, de modo a respeitá-las e agir em conformidade com as mesmas.

Assim, procurei conhecer a equipa educativa, as suas perspetivas e as suas visões, de modo a aprender e, através de uma atitude de respeito, contribuir para a reflexão do processo educativo que considero dever ser colaborativo. Pretendi estar sempre disponível para um trabalho colaborativo com a equipa educativa e de cooperação nas propostas pedagógicas, de forma a, também, partilhar os meus conhecimentos e experiências, fundamentando-os, sem nunca colocar em causa a perspetiva dos restantes profissionais. Tal serve, para Roldão (2005, cit. Roldão, 2007), para construir uma prática sustentada, “alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares” (p. 102).

Deste modo, a observação direta e a realizada através de conversas informais e da entrevista à educadora, no início da prática, também contribuiu para esta intencionalidade, visto que foram questionadas informações úteis e complementares, de modo a justificar certas escolhas e decisões pedagógicas. Fui capaz de obter informações relevantes neste âmbito, como por exemplo, a abordagem pedagógica pela qual a educadora rege a sua ação educativa:

Utilizo a pedagogia participativa e também alguns instrumentos do MEM, embora não o siga a 100%, porque também eu própria tenho

algumas dificuldades em reger a minha prática só nessa metodologia. Apoio bastante que as crianças deem a sua opinião, que participem ativamente, saibam o que é que vão fazer, o que querem fazer, como é que vão fazer e comuniquem o que fizeram (cf. Anexo C).

Pelo facto de a educadora não seguir um modelo pedagógico único, é ainda mais essencial conhecer a sua ação pedagógica, dedicando-me essencialmente a colaborar e cooperar em momentos da rotina diária, de modo a integrar-me e adequar a minha atitude ao contexto e à ação e intencionalidades da educadora.

Além disso, segundo Cardona e Guimarães (2012), com intuito de observar e escutar cada criança, é fulcral que o educador reflita sobre a sua implementação de modo a estimular, aumentar e complexificar as competências da criança, proporcionando o seu bem-estar e fortalecendo níveis distintos de comprometimento. Nesse sentido, o meu foco principal baseou-se em proporcionar um trabalho em equipa saudável com o objetivo de alcançar resultados positivos com intuito que isso se reflita principalmente no grupo das crianças. Matos *et al.* (2015) defendem, a respeito, que “o trabalho em equipa é requisito básico para a construção e consolidação de objetivos e projetos” (p. 20) e deve partir de uma aprendizagem partilhada, de modo que todos os intervenientes se sintam valorizados.

Assim, **estabelecer um ambiente de trabalho saudável e cooperativo, com base na comunicação, partilha, apoio mútuo, discussão e reflexão** foi a segunda intenção definida. Como exemplo prático desta relação e apoio mútuo, destaco o seguinte episódio:

Antes da hora de acolhimento a educadora agendou uma reunião presencial com os pais do MK e como estes não falam português, esta pediu o meu auxílio para traduzir a reunião. Posto isto, a minha presença na reunião de pais, pessoalmente, foi bastante interessante e enriquecedora, pois no futuro irei desempenhar este papel e ter experienciado e o diálogo entre educadora-família foi uma mais-valia (NC n.º 61, dia 25 de novembro de 2024).

É através da criação de um salutar ambiente de trabalho que laços afetivos são criados com vista ao bom funcionamento da equipa. Consciente da importância do trabalho em equipa em prol do bem-estar, do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, ao longo da PPS II, mostrei-me disponível para cooperar, planear e avaliar em

conjunto com a equipa educativa. Para tal, mostrei-me acessível e predisposta em cooperar e colaborar em todas as atividades, fosse através da organização dos materiais pedagógicos, na supervisão das brincadeiras ou na interação direta com o grupo de crianças. A partilha foi outro aspeto crucial para fortalecer este ambiente, garantindo ter sido feita com honestidade e respeito.

No decorrer deste período, fui acompanhada regularmente pela minha educadora cooperante, o que revela o seu interesse e a sua preocupação com a minha prestação enquanto estagiária e futura educadora. Assim, para além disto, foram ainda feitas partilhas que contribuísem para um melhoramento a nível pessoal e profissional, de modo a conseguir alcançar os meus objetivos. Para Silva *et al.* (2016), o trabalho em equipa revela-se uma fonte fértil tanto para o crescimento pessoal, como para o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a comunicação sulta no ponto-chave. Considero que no decorrer da prática supervisionada mantive um diálogo aberto e transparente com toda a equipa educativa, procurando esclarecer dúvidas, partilhar pontos de vista e contribuir com sugestões construtivas de modo a crescer como estagiária e futura educadora, pois é com base numa boa comunicação que se gera um espaço para melhorar e crescer.

Posto isto, considero que a minha adaptação, no que se refere ao acolhimento prestado pela equipa educativa, foi extremamente positiva, não só pela forma com que procederam comigo, mas também pelas diversas partilhas e abertura que a educadora cooperante e a AAE demonstraram perante as minhas ideias e sugestões. Considero que as intencionalidades delineadas para com a equipa educativa se cruzaram com base no respeito, no diálogo e na reflexão, tendo sido esta uma das maiores contribuições para a minha aprendizagem durante a minha PPS II. Conforme sugerem Scalabrin e Molinari (2013), o saber, tanto durante o trabalho profissional, como durante a sua formação, deve ser partilhado, de modo a que todos os intervenientes possam aprender.

3.2. Processo de intervenção da PPS em JI

O processo de intervenção desenvolvido ao longo da minha PPS II constituiu-se uma experiência profundamente significativa, tanto ao nível da construção da minha profissionalidade como da consolidação de competências pedagógicas. Esta foi a minha

segunda experiência em contexto de Educação Pré-Escolar, tendo beneficiado da maturidade reflexiva adquirida nas experiências anteriores. Ainda assim, tratou-se de uma vivência singular, pela especificidade do grupo, pela complexidade das necessidades educativas envolvidas e pelos desafios inerentes à articulação entre a prática, a investigação e as intencionalidades educativas.

Desde o início da prática, procurei compreender o contexto global da intervenção, assim como as características do grupo, da equipa educativa, das famílias, das rotinas, dos espaços e dos recursos disponíveis. A observação sistemática revelou-se essencial para delinear um percurso de ação ajustado à realidade da sala, apoiando-me em notas de campo, registos visuais, conversas informais com a educadora cooperante e na análise das interações entre pares. Estas ferramentas constituíram o alicerce da planificação pedagógica e permitiram-me adaptar as estratégias educativas às características e necessidades do grupo, conforme preconizado pelas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), que referem a importância de “conhecer o meio e as crianças” para uma ação educativa contextualizada (p. 13).

As minhas intervenções foram orientadas por objetivos claros, como promover a participação ativa das crianças, estimular a interação entre pares, valorizar a escuta e expressão das suas ideias e necessidades, e fomentar a autonomia, com especial atenção às crianças com NEE. A abordagem pedagógica adotada centrou-se no reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem (Corsaro, 1997; Silva *et al.*, 2016), privilegiando a escuta, a participação e a diferenciação pedagógica.

A planificação das atividades assentou num processo colaborativo com a educadora cooperante, tendo sido o diálogo um elemento estruturante. Esta articulação foi essencial para garantir coerência com o currículo da sala e responder às necessidades emergentes. Tal como referem Folque *et al.* (2015), o planeamento deve considerar os interesses espontaneamente manifestados pelas crianças, as suas capacidades e os seus contextos. Assim, e entre outras atividades de carácter mais pontual, alinhadas com as dinâmicas da sala, surgiram propostas como o projeto sobre “As emoções”, desenvolvido no contexto da Unidade Curricular (UC) de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), que, em consonância com os interesses e as necessidades do grupo de

crianças, visou a exploração das emoções de forma lúdica e reflexiva, potenciando a sua identificação, bem como a compreensão dos comportamentos que lhe estão comumente associados, promovendo, deste modo, o fortalecimento de estratégias de autorregulação. Este projeto permitiu, não só fomentar o desenvolvimento social e emocional das crianças, como também mobilizar estratégias pedagógicas baseadas na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que valorizam os interesses, questões e necessidades das crianças, conforme o preconizado por Vasconcelos *et al.* (2011). Neste âmbito, ao longo do projeto, promoveu-se uma abordagem centrada na criança, na qual as suas ideias, perguntas e propostas foram integradas de forma significativa no processo educativo. Paralelamente, foram desenvolvidas diversas atividades que evidenciaram a articulação entre diferentes áreas de conteúdo previstas nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), promovendo uma aprendizagem holística e contextualizada. Um exemplo disso foi a construção do “Relógio das Emoções”, atividade em que as crianças, para além de identificarem e expressarem as suas emoções, mobilizaram competências ao nível da expressão plástica, da linguagem oral e da consciência temporal, evidenciando a interdisciplinaridade da proposta

Nas sessões de diálogo em grande grupo, como aquela que ocorreu após a leitura de uma história sobre as emoções, as crianças participaram ativamente na partilha de experiências e na construção coletiva de significados. Estes momentos permitiram desenvolver competências como a escuta ativa, o respeito pela diversidade de perspetivas e a capacidade de argumentação.

Já nas atividades exploratórias em pequenos grupos, tais como a criação do “Quantos Queres das Emoções” e do “Tapete das Sensações”, desenvolveram-se competências de motricidade fina, criatividade e colaboração entre as crianças. Simultaneamente, estas experiências proporcionaram o desenvolvimento da sua autorregulação emocional e do seu pensamento crítico.

Em todas estas situações, a criança foi posicionada no centro do processo educativo, sendo valorizada a sua iniciativa, os seus interesses e formas de expressão, contribuindo para aprendizagens verdadeiramente significativas e integradoras.

Ao longo da prática, o processo de avaliação revelou-se-me uma componente bastante formativa. Após cada atividade, realizava uma reflexão crítica em torno da

mesma, identificando aspetos positivos, dificuldades e ajustes necessários. Estas reflexões, juntamente como o *feedback* da educadora, orientaram a melhoria contínua da minha prática, assim como a compreensão do impacto das minhas escolhas educativas.

Destaco ainda a elaboração de um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, construído cooperadamente com uma das crianças do grupo. A seleção da criança para a construção deste seu portefólio (cf. Anexo A) foi realizada tendo em consideração as suas características e especificidades, nomeadamente, a sua autonomia na realização das tarefas, bem como o seu destacável nível de desenvolvimento cognitivo, além da sua motivação e do seu interesse em realizar este material juntamente comigo. Deste modo, o processo de construção deste instrumento de reflexão/avaliação, teve em consideração “o tipo e finalidades do portefólio, as características da criança e as próprias oportunidades oferecidas à criança no contexto educativo” (Silva & Craveiro, 2014, p. 40). Assim sendo, cada registo selecionado foi devidamente justificado quer pela criança, quer por mim, garantindo a estimulação da mesma para refletir sobre o que realizou, nomeadamente, sobre a forma como o fez, o que mais gostou na sua elaboração e o que aprendeu acerca e a partir do portefólio. Ao longo da construção deste material, foi possível observar um entusiasmo crescente por parte da criança em cada etapa do processo. Esse envolvimento traduziu-se não só na sua motivação para participar ativamente, mas também na forma como foi capaz de recordar e explicar, com clareza, detalhe e orgulho, os conteúdos do seu portefólio. Tal evidência reforça a importância de uma construção contínua, participada e reflexiva do portefólio, enquanto ferramenta pedagógica promotora de aprendizagens significativas e duradouras.

Este instrumento revelou-se fundamental para analisar o percurso evolutivo da criança, as suas conquistas e interesses, promovendo simultaneamente a minha reflexão crítica sobre o currículo implementado. Tal como refere Drumond (2012), um portefólio apresenta diversas finalidades para todos os agentes educativos, sendo que, mais do que um suporte avaliativo, representa, também, um espaço para registar a vida daqueles que nele se encontram e compartilham o tempo de aprendizagem – crianças, educadores e famílias –, trocando informações, partilhando sonhos e produzindo esperanças. Além disso, o portefólio é um dispositivo pedagógico que estimula a criança e o educador à reflexão, à valorização dos progressos e à coconstrução da aprendizagem, integrando

registos visuais, produções, verbalizações e observações sistemáticas fundamentadas (Silva & Craveiro, 2014).

O ambiente educativo, integrando o espaço, tempo e rotinas, também constituiu um cenário dinâmico de aprendizagem e desenvolvimento. A estrutura temporal das atividades foi pensada de forma a respeitar o ritmo do grupo, oferecendo equilíbrio entre momentos de brincadeira livre e atividades estruturadas. Os espaços estavam organizados de modo a promover a autonomia e a exploração ativa dos materiais, conforme mencionam Cardona (1992) e Silva *et al.* (2016), ao defenderem que ambientes ricos e acessíveis estimulam e facilitam o desenvolvimento global das crianças.

No que concerne à ação educativa para com as famílias, no decorrer de toda a prática, considerei fundamental estabelecer uma relação colaborativa e cooperativa para com as mesmas. Esta parceria revelou-se essencial para a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo, acolhedor e enriquecedor. Tendo em conta as intencionalidades previamente definidas, procurei, desde o início, manter uma comunicação aberta, próxima e, tanto que possível, constante com as famílias. Para tal, apresentei-me pessoalmente e via *e-mail*, mantendo-me sempre disponível para conversas presenciais e/ou trocas de *e-mails*, com o intuito de promover uma comunicação acessível e eficaz. Além disso, expliquei o papel que iria desempenhar enquanto estagiária na OS/ Sala Q4, bem como as linhas orientadoras do meu percurso formativo. Esta comunicação teve como objetivo contextualizar a minha presença no grupo, esclarecer a minha função e reforçar o envolvimento das famílias no processo educativo.

No âmbito da minha prática no contexto, propus e incentivei a participação das mesmas em diversas atividades pedagógicas, como no projeto “As emoções” e nas respetivas apresentações que envolveu, procurando sempre articular estas propostas com a educadora cooperante. Esta articulação foi essencial para garantir a viabilidade e o sucesso das iniciativas, permitindo às famílias um envolvimento mais ativo na educação dos seus filhos e contribuindo para a construção de uma relação baseada na confiança e no respeito mútuo. De realçar, ainda, que uma família demonstrou interesse em participar, voluntariamente, numa atividade do projeto, contribuindo com materiais de aprendizagem adicionais aos já construídos. O seu *feedback* positivo e construtivo foi um fator valorizado e tido em consideração ao longo da minha prática interventiva,

revelando-se um fator igualmente determinante para o meu crescimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Esta colaboração espontânea reforçou a importância de uma relação escola-família próxima e ativa, trazendo benefícios evidentes para as crianças e para a dinâmica educativa.

Assim, este processo de intervenção esteve profundamente relacionado com a problemática investigada, centrada na influência das conceções e práticas da equipa educativa sobre a inclusão de crianças com NEE nas relações interpessoais em contexto de Jardim de Infância. A análise reflexiva realizada permitiu-me compreender como as práticas educativas podem potenciar ou, pelo contrário, limitar as interações entre crianças com diferentes características de desenvolvimento. Neste sentido, a intervenção não se limitou à ação pedagógica, mas assumiu também uma vertente investigativa, contribuindo para a compreensão da inclusão enquanto processo complexo, relacional e coletivo.

Feita esta reflexão sobre o meu processo de intervenção, segue-se, assim, o capítulo dedicado à investigação desenvolvida neste contexto, no qual serão apresentados o enquadramento teórico sobre o tema apreciado, os procedimentos metodológicos e éticos adotados, bem como os dados recolhidos, procurando aprofundar a sua análise, em torno do impacto das práticas inclusivas nas relações entre pares no Jardim de Infância.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

De acordo com a perspectiva de Anderson (2000), é fundamental que um educador de infância não exerça apenas uma ação pedagógica, mas também adote uma abordagem investigativa. Para o autor, a investigação desenvolvida por estes profissionais não só contribui para a melhoria contínua da sua prática educativa, como também permita a identificação de possíveis desafios e problemáticas que possam surgir no contexto pedagógico.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a investigação igualmente realizada no contexto da minha PPS II, iniciando-se com a exposição da problemática e a justificação da sua pertinência, na ótica dos capítulos anteriormente discutidos. De seguida, proceder-se-á à revisão da literatura sobre a temática em estudo, enquadrando-a teoricamente. Posteriormente, serão detalhadas as opções metodológicas e os princípios éticos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, apresentar-se-ão e analisar-se-ão os resultados obtidos, acompanhados de uma breve síntese dos resultados, proporcionando uma reflexão crítica sobre as principais conclusões do estudo, as suas limitações e possibilidades de extensão/melhoria.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Segundo Gomides (2002), a definição de uma problemática consiste em explicitar, de forma clara e objetiva, o problema que emergiu e que se pretende resolver ou estudar. No entanto, este processo pode ser facilitado através de diferentes estratégias. Segundo Selltiz (1967), citado por Gil (2002), a identificação da problemática pode ser orientada por três abordagens principais: a “imersão sistemática no objeto, [o] estudo da literatura existente e [a] discussão com pessoas que acumulam muita experiência prática no campo de estudo” (p. 26).

Nesta linha de pensamento, Creswell (2017) destaca que a formulação da problemática está diretamente relacionada com a clarificação do problema emergente, o qual surge da observação de dificuldades, da recorrência de determinadas práticas ou de questões previamente levantadas. Fortin (2009) acrescenta que esta problemática pode advir de um sentimento de mau-estar, irritação ou inquietação, que gera a necessidade de uma explicação mais aprofundada ou de uma melhor compreensão do fenómeno

observado, com vista à sua melhoria ou modificação. Assim, a definição da problemática constitui um passo essencial no desenvolvimento de uma investigação, pois orienta a construção do estudo e fundamenta a sua relevância científica e prática.

A problemática emergente do estudo que ora se apresenta surgiu a partir de uma observação participante atenta e contínua, realizada ao longo do período de investigação, bem como de conversas informais com a educadora sobre as particularidades do grupo de crianças. Este processo permitiu uma compreensão mais aprofundada do contexto educativo e das dinâmicas existentes, levando a uma reflexão sistemática sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na OS.

Desta forma, tornou-se essencial direcionar a observação para todos os elementos do ambiente educativo, esclarecendo dúvidas, refletindo sobre as interações e discutindo as situações observadas. Atendendo às características já previamente descritas do grupo, a problemática emergiu a partir da necessidade de compreender como ocorre a inclusão de crianças com NEE no JI e de que forma esta influência as suas interações com os pares.

Assim, considerei pertinente aprofundar a realidade do contexto da minha PPS II, centrando a investigação na presença de duas crianças com NEE, nomeadamente com espectro do autismo, que “(...), por isso, desestabilizam bastante o grupo” (NC n.º 1, dia 30 de setembro de 2024). Estas crianças não só influenciam significativamente as dinâmicas de grupo, como apresentam padrões de interação interpares distintos, dependendo do agente educativo ou da situação em que se encontram.

Adicionalmente, esta problemática para além de ser um tema cada vez mais abordado nos dias de hoje, devido ao aumento significativo do número de crianças com NEE nos mais diversos contextos educativos, é mencionado por Rodrigues (2010), a crescente necessidade de reforçar o apoio com mais profissionais e materiais adequados, de forma a assegurar uma Educação que integre e valorize todas as crianças.

Deste modo, a presente investigação recaiu sobre o seguinte tema: “Benefícios da Educação Inclusiva na promoção da relação interpares em Jardim de Infância: conceções e práticas de uma equipa educativa”, apresentando como questão orientadora “De que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Jardim de Infância?”.

Como forma de responder a esta questão, e para uma recolha de dados mais direcionada e uma análise mais aprofundada do tema, foram estabelecidos três objetivos específicos que orientam a investigação, a saber: i) Conhecer as conceções e práticas da equipa educativa sobre a Educação Inclusiva e as relações interpares em Jardim de Infância; ii) Compreender as perceções da equipa educativa relativamente ao relacionamento/às interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos da sala; iii) Analisar a influência da Educação Inclusiva na estimulação das relações interpares das crianças com NEE no Jardim de Infância.

4.2. Revisão da literatura

Este capítulo referente ao enquadramento teórico sobre o tema em destaque tem como objetivo contextualizar teoricamente o estudo e o problema a investigar (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010), favorecendo uma compreensão de alguns conceitos-chave e dos seus modos de operacionalização no contexto educativo priorizado. Deste modo, serão apresentados os seguintes tópicos: (i) Educação Inclusiva: Conceito, princípios e pressupostos; (ii) Decreto-Lei n.º 54/2018: Em prol de uma Educação Inclusiva; (iii) Relações interpares no Jardim de Infância.

4.2.1. Educação Inclusiva: Conceito, princípios e pressupostos

De modo a entender de forma holística este ponto inicial, considero fundamental começar por definir o conceito de *Inclusão*, cuja definição, segundo Santos (2018), é pouco concreta, sendo interpretada de várias formas e levando a práticas muitas vezes isoladas, que impossibilitam uma verdadeira mudança.

Como também referem Brandão e Ferreira (2013), a conceção de inclusão tem vindo, pois, a assumir, ao longo do tempo, diferentes interpretações, embora exista uma ideia consensual de que ela constitui um direito de todas as crianças, independentemente das suas características e diferenças, garantindo-lhes uma Educação de qualidade, baseada em experiências significativas. Nessa medida, Bénard da Costa (1999) define a inclusão, relacionando-a com o “empenhamento da escola em receber todas as crianças,

reestruturando-se de forma a poder dar uma resposta adequada à diversidade dos alunos” (p. 28).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) acrescenta que, de modo a existir uma Educação Inclusiva, esta deve ser sustentada a partir do conceito de equidade, dos direitos humanos e da democracia, sendo necessário que seja considerada e respeitada em prol da existência de uma Educação de qualidade. A inclusão, além de um movimento educacional, é também, portanto, um movimento social e político que procura garantir a participação, a aceitação e o respeito por todos (Freire, 2008). Amiralian (2005), por seu turno, reforça a necessidade e a importância de se estar atento à inclusão em todos os ambientes compartilhados pelos seres humanos.

A inclusão não pressupõe apenas a simples aceitação e integração física, funcional, social ou comunitária das pessoas com deficiência na sociedade. Para que a inclusão seja efetiva e real, “as suas diferenças devem ser reconhecidas para que os ambientes e espaços ofereçam condições para que também eles possam aceder aos recursos que a sociedade oferece e desenvolver, assim, o seu potencial de uma forma o mais autónoma possível” (Santos, 2018, pp. 19-20). Neste sentido, a mesma autora refere que os serviços educativos devem ser prestados, dentro ou fora da sala de aula, de acordo com o tipo de deficiência da criança e respetivas exigências, considerando que o desenvolvimento dos indivíduos depende de vários fatores (Santos, 2018). Não basta, portanto, a presença física do indivíduo no mesmo local dos outros para se considerar que esteja a ser incluído (Kauffman & Lopes, 2007), sendo, sim, necessária a participação integral de todas as crianças em atividades sociais e culturais regulares (Mantoan & Ferreira, 2006).

A criança deve-se sentir pertencente à escola, assim como a escola deve sentir responsabilidade pela mesma (Rodrigues, 2003), construindo a conceção de que a criança não é uma parte do todo, mas sim faz parte do todo (Correia, 2001). Deste modo, as práticas educativas têm tido lugar nos diversos contextos educativos, pois estes, enquanto ambientes sociais fundamentais, detêm um papel essencial na promoção da inclusão social das crianças. É nesta perspetiva que Rodrigues (2000), citado por Freire (2008), define a Educação Inclusiva como uma rutura da escola tradicional, procurando garantir e promover a evolução universal.

Freire (2008) destaca a necessidade da existência de várias mudanças tanto organizacionais e funcionais, como referentes aos diferentes níveis do sistema educativo, assim como a articulação entre agentes educativos, a gestão do currículo e do processo de ensino-aprendizagem, necessárias para uma escola inclusiva. Também menciona que fatores como a falta de formação das equipas e constrangimentos organizacionais e/ou legais podem comprometer o desenvolvimento destas escolas (Silva, 2009).

Nessa medida, a inclusão apresentou uma evolução desde os anos 70, começando a existir uma aproximação entre todas as crianças, independentemente das suas diferenças. Esta evolução foi então caracterizada em diferentes fases, como primeiramente a “normalização”, a “integração e igualdade de oportunidades” e, só mais tarde a “inclusão” (Bénard da Costa, 1999).

Tal como explicitado por Bénard da Costa (1999), antes de se proceder à inclusão ocorre a *integração*. O mesmo autor salienta assim que, de modo a clarificar o conceito de inclusão, é necessário compará-lo com o conceito de integração.

No entender de Santos (2018), o paradigma da inclusão continua, no entanto, a ser confundido com o conceito de integração, por serem, tradicionalmente, considerados sinónimos. Justamente com o intuito de distinguir a integração da inclusão na EPE, estes dois conceitos, embora indissociáveis, distintos, são frequentemente discutidos na literatura como conceitos únicos.

Neste sentido, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) foi o marco na diferenciação entre Integração e Inclusão, visto que a perspectiva de que a criança com NEE é que se deveria adaptar ao currículo foi contrariada. Segundo Costa et al. (2006), passou-se, então, “duma perspectiva centrada nos problemas dos alunos (...) para uma perspectiva centrada na situação global de ensino e aprendizagem, em que se visam as diversas barreiras que se opõem à sua participação no processo educativo” (p. 10).

Correia (2003) aborda o processo de transição desde a integração até à inclusão, destacando que a integração visa inserir crianças com NEE em escolas regulares, enquanto a inclusão requer a transformação dessas instituições para atender às necessidades de todas as crianças. Abordando o conceito de integração, este apela à benevolência e consideração para com o atípico (Rodrigues, 2014).

De acordo com Bénard da Costa (1999), a integração, cinge-se ao “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente — e inalterado — da escola.” (p. 28). Para Wolfensberger (1972), este conceito opõe-se à *segregação*, pois o processo de integração consiste nas práticas e medidas que maximizam a participação das pessoas em atividades comuns do seu quotidiano.

Nessa linha de pensamento, Batista e Cardoso (2020) definem a integração escolar como uma oferta de serviços educativos que são colocados em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino que são adequadas ao plano educativo, para cada indivíduo, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre crianças com desenvolvimento típico e atípico. Adicionalmente, Sanz del Rio (1985) entende esta integração baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado.

Neste contexto, torna-se essencial compreender os conceitos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Necessidades de Saúde Específicas (NSE), frequentemente abordados no âmbito da Educação Inclusiva.

As NEE referem-se a dificuldades persistentes no desenvolvimento e/ou na aprendizagem, que exigem adaptações significativas no processo de ensino-aprendizagem. Estas dificuldades podem resultar de diversas condições, nomeadamente cognitivas, sensoriais, emocionais ou motoras, e implicam respostas educativas diferenciadas para garantir o acesso, a participação e a evolução dos indivíduos (Alarcão & Tavares, 2003; Carvalho, 2019).

Por sua vez, as NSE dizem respeito a situações de saúde crónica, física ou mental, que têm um impacto significativo na funcionalidade do aluno, podendo originar ausências escolares frequentes, limitações nas atividades quotidianas e risco de exclusão educativa, exigindo planos de acompanhamento específicos e medidas de articulação com os serviços de saúde (DGE, 2020; Decreto-Lei n.º 54/2018, com as alterações da Lei n.º 116/2019).

Historicamente, o conceito de NEE foi formalmente introduzido em Portugal pelo Decreto-Lei n.º 319/91, que promoveu a integração das crianças (e alunos) com deficiência no sistema educativo regular, substituindo uma lógica exclusivamente clínica

por uma abordagem pedagógica. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 3/2008 sistematizou as medidas de apoio e formalizou os procedimentos de avaliação. Contudo, esta abordagem continuava a depender de diagnósticos e categorização, orientada por uma perspetiva medicalizada.

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019), marca uma mudança significativa. Substituiu-se a designação NEE como categoria administrativa ou condição de acesso a apoios educativos, passando a privilegiar a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação de todas as crianças (e alunos). Esta mudança visa combater a estigmatização, garantir uma resposta mais flexível e inclusiva e reconhecer que todas as crianças (e alunos) podem, em algum momento, necessitar de medidas de suporte. No entanto, o normativo reconhece explicitamente situações de saúde com impacto no percurso escolar, integrando o conceito de Necessidades de Saúde Específicas (NSE) e prevendo a criação de Planos de Saúde Individuais (PSI), desenvolvidos em articulação com a equipa de saúde escolar, família e escola. Assim, a transição de NEE para uma abordagem centrada nas NSE e em medidas de suporte visa uma escola verdadeiramente inclusiva, que acolhe a diversidade sem recorrer à rotulagem (Decreto-Lei n.º 54/2018; DGE, 2020).

Posto isto, e conforme demonstrado, o conceito de inclusão tem sido alvo de debates a nível internacional, impulsionando inúmeras investigações e publicações. A necessidade de uma troca global de ideias sobre o tema levou à adoção de medidas orientadas para promover a evolução neste setor (Bénard da Costa, 1999). Neste seguimento, o percurso do conceito de Inclusão foi pautado por um conjunto de medidas tomadas por organizações internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO. Assim, a última organização mencionada, em parceria com o Governo Espanhol, organizou, em 1994, a Conferência Mundial de Salamanca. Este evento foi um marco na evolução das políticas e práticas relacionadas com a Educação de crianças com NEE, adotando-se, pela primeira vez, a nomenclatura de Educação Inclusiva, “como forma mais completa e efectiva de aplicação do conceito de escola para todos” (Bénard da Costa, 1999, p. 28). Esta Conferência é considerada como um marco fundamental na evolução dos princípios e práticas relacionadas à Educação de crianças com NEE. Ao consolidar o princípio da Educação Inclusiva como o modelo mais abrangente e eficaz para garantir o direito à

Educação para todos, a Conferência reforçou a importância da inclusão como um pilar essencial das políticas educativas, assim como, servindo como referência para diversos governos na reformulação dessas mesmas.

O documento resultante deste encontro, intitulado de Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, tornou-se uma referência fundamental, orientando debates e impulsionando a reformulação de políticas educacionais. Assim, na Declaração de Salamanca (1994) é enunciado o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (p. 11).

Desta forma, pretende-se que, numa escola para todas as crianças, estas aprendam juntas, independentemente das suas diferenças individuais, promovendo a equidade entre todas, surgindo, assim, outro conceito a ser analisado – a *equidade* (Madureira & Leite, 2003).

Este conceito, segundo Reis (2023), é o princípio que visa promover a justiça e a imparcialidade, considerando as diferenças individuais, valorizando a personalização e a inclusão, visando reduzir desigualdades e promover a justiça social. Garante assim, que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades e recursos de acordo com as suas especificidades, a fim de alcançar a justiça e a igualdade. Reis (2023) indica ainda que a equidade assenta no reconhecimento das pessoas que têm necessidades distintas e visa oferecer suporte diferenciado para garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades e resultados justos.

Na área da Educação Inclusiva, este conceito é considerado a partir da implementação de medidas específicas para atender às necessidades de crianças com deficiência, como fornecer recursos de aprendizagem acessíveis e oferecer suporte

individualizado. Dessa forma, procura-se garantir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprender e de se desenvolver (Reis, 2023).

Tal como preconizado por Reis (2023), um conceito complementar e aliado a este é o da *igualdade*. Apesar de distintos, são dois conceitos bastante importantes para construir e alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Ambos estão diretamente relacionados com os direitos humanos, ao indagarem que todas as pessoas sejam tratadas com justiça, respeito e dignidade, tendo igual acesso a oportunidades e recursos, enquanto são consideradas as suas diferenças individuais e necessidades específicas. A consideração destes princípios é essencial para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e respeitosa dos direitos e da humanidade de cada indivíduo (Reis, 2023).

Apesar de estes dois conceitos dependerem do contexto e das circunstâncias a que nos referimos, na Educação Inclusiva, tanto é necessário tratar todos de igual forma para evitar discriminação, como é fundamental adotar uma abordagem mais personalizada para garantir a inclusão e a justiça social. Em ambas as abordagens, é fundamental considerar as particularidades de cada situação e utilizar esses princípios integradamente para promover o bem-estar de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças (Reis, 2023).

Contudo, a igualdade consiste na eliminação de disparidades e na garantia dos mesmos direitos e tratamento para todos. Apesar disso, este conceito assenta na visão de que todas as pessoas devem ser tratadas de forma idêntica, independentemente das suas diferenças e/ou necessidades individuais. Neste contexto, a igualdade proporciona o acesso igualitário a escolas e recursos educacionais para todas as crianças (Reis, 2023).

Com efeito, no âmbito do acesso à Educação, a igualdade consiste em proporcionar o mesmo acesso a escolas e recursos educacionais para todos os estudantes, sem distinção. Isso significa garantir que todos tenham a possibilidade de frequentar escolas de qualidade e receber um ensino adequado (Reis, 2023). Tendo em conta estes conceitos que promovem a Educação para todos, a inclusão foi, então, referida como a solução para o problema de exclusão educacional, sendo necessário o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Esta inclui “o direito de todas as crianças, independentemente dos problemas (...) que possuam, [de] frequentarem as escolas (...)

para onde iriam se não tivessem qualquer problema (...)” (Bénard da Costa, 1999, p. 29) e resulta de uma proposta apresentada por indivíduos com NEE, que descreveram os seus direitos, necessidades e recomendações para se conseguir uma escola inclusiva.

A respeito, Wolery e Wilbers (1994), citados por Brandão e Ferreira (2013), referem uma lista de vantagens da promoção da inclusão deste alvo, tendo em consideração os diversos intervenientes. Na perspetiva destes autores, as **crianças com NEE** beneficiam:

- i) Do contacto com crianças sem NEE;
- ii) Do envolvimento com outras crianças, servindo como modelos, o que permite a observação e aprendizagem/consolidação de competências;
- iii) Da vivência de experiências realistas, preparando-as para a vida em comunidade;
- iv) Do envolvimento com outras crianças, desenvolvendo amizades entre as mesmas.

Por seu turno, as **crianças com um desenvolvimento típico**:

- i) Desenvolvem perspetivas realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência;
- ii) Desenvolvem atitudes positivas face às diferenças;
- iii) Envolvem-se com crianças diferentes, servindo-lhes como exemplo.

Neste sentido, Stuck e Peck (1995, *op cit.*) ainda acrescentam que a inclusão traz a redução de atitudes de receio relativamente às diferenças humanas, melhorando as relações sociais.

Para **as famílias das crianças com NEE** a inclusão apresenta benefícios, na medida em que a possibilidade de aprendizagem do desenvolvimento da criança e a promoção da sua inclusão na sociedade, permite que estabeleçam relações com outras famílias. No que concerne às **restantes famílias** envolvidas, estas podem relacionar-se e ajudar famílias que têm crianças com NEE, e educar e sensibilizar os seus filhos para as diferenças entre os indivíduos.

Sendo assim, a promoção de uma Educação Inclusiva, através da atuação das escolas inclusivas, visa a igualdade de oportunidades para todas as crianças,

independentemente das suas condições físicas e/ou sociais, promovendo o sucesso escolar para todos, não apenas cingindo-se a quem necessita de apoio específico.

4.2.2. Decreto-Lei n.º 54/2018: Em prol de uma Educação Inclusiva

César (2003) entende que a “escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (p. 119).

Nesta ótica, Freire (2008) apresenta quatro eixos em que assenta a inclusão, sendo considerada “um direito fundamental, (...), [que] obriga a repensar a diferença e a diversidade, (...) [e] implica repensar a escola (e o sistema educativo)”, como também “pode constituir um veículo de transformação da sociedade” (p. 8).

A 6 de julho de 2018 foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, que visa definir os princípios e normas que garantem a inclusão. Este apresenta como objetivo orientar as escolas a reconhecerem a diferença entre as crianças (e jovens) como uma mais-valia, mobilizando diferentes formas para lidar com essa diferença e adequarem os processos de ensino às especificidades de cada um. Para tal, foram definidos oito princípios orientadores, que norteiam a ação educativa dos diferentes estabelecimentos de ensino, assim como a/o: (i) **Educabilidade universal**, afirmando a capacidade de todas as crianças de se desenvolverem e aprenderem; (ii) **Equidade**, com a qual se pretende que todas as crianças tenham acesso aos apoios de que necessitam; (iii) **Inclusão**, ressaltando o direito de todas as crianças a frequentarem os mesmos contextos educativos; (iv) **Personalização**, que supõe a centralização da criança e das suas individualidades no processo de aprendizagem; (v) **Flexibilidade**, que visa “responder às singularidades de cada um” (DL n.º 54/2018, p. 2920), tanto na adequação do currículo, como na gestão dos espaços e/ou materiais; (vi) **Autodeterminação** revelando-se uma condição essencial com vista ao respeito pela autonomia de cada criança, pelos seus interesses e preferências; (vii) **Envolvimento parental**, que menciona o direito das famílias a participar e se envolverem na vida escolar da criança; (viii) **Interferência mínima de entidades ou**

instituições, devendo manifestar-se exclusivamente quando e se necessárias para o desenvolvimento da criança (DL n.º 54/2018).

Deste modo, este decreto-lei assume uma perspetiva inclusiva, pois impulsiona e suporta a implementação de mudanças em diferentes níveis (Pereira *et al.*, 2018). Opondo-se à gestão burocrática e estereotipada, defende a gestão contextualizada e flexível do currículo, possibilitando práticas educativas que promovam a cooperação, “a sua autonomia e a participação nas decisões quotidianas, aos mais diversos níveis” (Pereira *et al.*, 2018, p.12).

Porém, o mesmo decreto destaca que as linhas de atuação para a inclusão devem seguir um modelo de intervenção multinível com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, garantindo as necessidades de cada criança. Estas medidas devem promover a “equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo” (DL n.º 54/2018, p. 2921), sendo organizadas em forma piramidal, por níveis de intervenção, podendo variar no tipo, na intensidade e na frequência. A sua respetiva mobilização depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades das crianças (e alunos) ao longo do percurso escolar. Estas medidas são contempladas, segundo (Pereira *et al.*, 2018) em:

- I. **Medidas universais**, que “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.” (DL n.º 54/2018, p. 2921), isto é, medidas relacionadas com práticas que promovam a aprendizagem de todas as crianças;
- II. **Medidas seletivas**, que “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (DL n.º 54/2018, p. 2921), integrando práticas que apoiem as crianças com risco de insucesso escolar ou que evidenciem necessidades de suporte complementar;
- III. **Medidas adicionais**, que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão”

(DL n.º 54/2018, p. 2921), ou seja, incluem intervenções frequentes, delineadas para as necessidades específicas da criança.

Adicionalmente, foram definidos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, integrando recursos humanos e organizacionais, bem como o centro de apoio à aprendizagem.

Segundo o Manual de Apoio à Prática (Carvalho & Fernandes, 2018), as escolas dispõem de estratégias e dinâmicas não só para adaptar o ensino durante a escolaridade, mas também para preparar a transição para a vida pós-escolar de todos os indivíduos. A escola procura responder a todos e a cada um, no que concerne às crianças cujo percurso escolar é efetuado com adaptações curriculares significativas, prevendo a necessidade de um apoio acrescido no planeamento da vida pós-escolar e daí a relevância da elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT) que assente nos interesses do aluno, no desenvolvimento de perceções realistas e no mapeamento de recursos locais.

Assim, a construção deste plano, “norteada por uma visão abrangente e assente na partilha de toda a informação significativa, exige que a equipa multidisciplinar” (Carvalho & Fernandes, 2018, p. 37), proporciona à criança todo o apoio que permita uma tomada de decisão sustentada e informada sobre as opções a tomar na sua vida futura, com base nas suas expectativas pessoais de construção de um projeto de vida em sociedade, com adequada inserção profissional, social e familiar (Carvalho & Fernandes, 2018).

4.2.3. Relações interpares no Jardim de Infância

4.2.2.1. Interações sociais precoces: relações interpares

Devido à cultura, às perspetivas filosóficas, às teorias científicas entre outras epistemologias, as experiências precoces apresentam um papel crucial no desenvolvimento da criança (Kessen, 1979, citado por Spodek, 2010). Adicionalmente, no âmbito das ciências sociais, surgiu um interesse efetivo pelas relações precoces e o seu potencial contributo para o crescimento e o desenvolvimento da criança. Muito desse interesse tem sido introduzido em trabalhos de investigação sobre os cuidados prestados

à criança, o relacionamento, a estimulação e as consequências decorrentes destas experiências (Spodek, 2010).

O mesmo autor (2010) afirma que, na sociedade contemporânea, o contacto com os pares surge cada vez mais antecipadamente, pois, na atualidade, muitas crianças entram com idades precoces para as instituições que as acolhem durante o dia, passando, por isso, muito tempo na companhia dos seus pares. Tal como observou Edwards (1992), citado por Spodek, (2010), “O recurso, cada vez mais frequente, a instituições de educação pré-escolar, grupos organizados de actividades e instituições de apoio à criança fez descer a idade de acesso às relações entre pares para muito perto do começo da vida.” (p. 120).

Devido a esta tendência, vários investigadores começaram a explorar as capacidades sociais precoces das crianças e os tipos de relações entre pares que elas estabelecem ao longo da infância. Também se tornou cada vez mais importante para os pais e profissionais de Educação compreender a natureza e o valor das experiências precoces das crianças com os seus pares (Spodek, 2010).

Assim, no âmbito desta investigação, faz-se necessário enquadrar este tema com base nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016), de modo a assegurar a existência de uma aprendizagem e desenvolvimento da criança na sua totalidade. Deve-se também, por tal, ter em conta vários fatores, prendendo-se um deles com as *relações entre pares*. Assim, ao referir-se ao desenvolvimento da criança, o documento referenciado defende que “A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (p. 10).

Nesta ótica, Spodek (2010) afirma que é na infância que “surtem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares” (p. 121). Relacionando o foco deste estudo com o seu público-alvo, as crianças entre os três e os seis anos de idade adquirem a capacidade de coordenar as ações sociais com os seus parceiros, por exemplo, no caso de uma criança de três anos, através da imitação de ações não verbais, permitindo-lhes envolver-se em atividades lúdicas e recíprocas (Vincze, 1971). Até aos cinco anos, Howes (1988) destaca que as crianças atingem um nível de maturidade emocional que lhes permite estabelecer relações afetivas de grande proximidade com os seus pares.

Assim, numa visão global, as crianças desta faixa etária são capazes de adequar o seu comportamento e influenciar o dos outros (Brownell & Kopp, 2007). Além disso, são capazes de alterar as suas próprias ações para que estas estejam em concordância com as de outras crianças (Eckerman et al., 1989; Williams et al., 2010). Estes momentos denominam-se de interações sociais recíprocas, nos quais existe uma clara interação entre pares e ambos se influenciam e determinam os seus comportamentos sociais (Diana, s.d.).

Neste sentido, conforme exposto por Silva (1993), a *interação* consiste no processo dinâmico de relacionamento entre indivíduos, no qual estes se influenciam reciprocamente, sendo essa influência mútua fundamental para a construção das relações sociais e educativas. Esta ação recíproca visa diretamente as relações entre os diversos membros ou grupos de uma determinada sociedade. Assim, os processos desenvolvimentais verificados nas capacidades sociais e simbólicas, estimulam novas formas de interação e, por isso, novas bases para novas amizades (Spodek, 2010).

Posto isto, ficam evidentes a indissociabilidade e a complementaridade de ambos os conceitos de interação e relação. Tal como preconizado por Vygotsky (1984), as interações, e conseqüentes relações, apresentam um papel importante, nomeadamente aquelas que a criança estabelece com a família, com os pares, com os educadores, pois são essas interações que estão na base do seu desenvolvimento.

Hayes, Gershman e Bolin (1980, citado por Spodek, 2010) definem e identificam as relações/amizades entre crianças até aos cinco anos, tendo em conta os seguintes aspetos: a) quantidade de tempo; b) qualidade da interação; c) complexidade da interação; d) estabilidade.

As interações podem ser classificadas como positivas, como é o exemplo da adaptação, integração, cooperação, participação, entre outros; ou qualificadas como negativas, como a existência de conflitos, rivalidade, segregação, discriminação, entre outros (Bronfenbrenner, 1996).

Piaget (1977) já afirmara que as interações sociais que a criança estabelece ao longo do seu desenvolvimento podem ser *simétricas* ou *assimétricas*; as primeiras, dizendo respeito àquelas em que os papéis e os estatutos dos sujeitos são semelhantes durante a resolução de uma tarefa; e as assimétricas, as interações que pressupõem estatutos e papéis diferentes, sendo estas as mais frequentes no nosso dia a dia. Estas,

acontecem na troca de saberes, na maioria das vezes, entre um sujeito mais desenvolvido e outro menos desenvolvido face a uma dada tarefa.

O mesmo autor (1977) indica que na origem de situações de conflito cognitivo estão as interações sociais, permitindo, assim, a reorganização do pensamento e o consequente desenvolvimento da criança. O conflito sociointerativo ocorre a nível social, na medida em que ocorre um diálogo entre os sujeitos, e a nível cognitivo, em virtude do confronto com diversas hipóteses de resolução. A evolução suscitada pelo conflito é devido à tomada de consciência de que existem diversas hipóteses de resolução de tarefas e também, ao facto do companheiro fornecer informações que podem auxiliar a elaboração de novas respostas. Regista-se, assim, uma evolução se houver conflito sociocognitivo durante a interação (Piaget, 1977).

Assim, na perspetiva piagetiana, a eficácia das situações de interação resulta de aspetos como: i) o tipo de problema a resolver, apesar de nem todas as situações problemáticas integrarem o desenvolvimento; ii) o funcionamento cognitivo individual, pois os sujeitos podem ter distintas representações da tarefa a resolver; iii) o funcionamento em díade, em que na situação de resolução, a participação ativa da díade pode demonstrar as diversas figurações da tarefa (Piaget, 1977).

De acordo com Gottman e Parkhurst (1980, citado por Spodek, 2010), as díades devem progredir desde os níveis mais baixos de interação, como, por exemplo, despertar o interesse do seu par a partir de um objeto ou atividade, participar em atividades de comparação social, entre outras, até aos acontecimentos mais complexos, como jogos de longa duração, entre outros, a fim de atingirem um maior grau de conhecimento mútuo e, finalmente, proximidade ou intimidade.

Mais recentemente, Furman (1982), através dos resultados obtidos a partir de vários estudos relacionados com as interações infantis, referem terem sido integrados, numa teoria do conhecimento mútuo, quatro processos centrais: “(a) revelação de informação pessoal e descoberta de semelhanças; (b) estabelecimento de uma actividade comum baseada nas semelhanças existentes; (c) «individualização» da relação numa forma desejável para as duas crianças; e (d) desenvolvimento de um elo afectivo.” (p. 138). O elo afetivo pode desenvolver-se através do estabelecimento de uma relação, mas acredita-se que a sua forma mais forte surge quando a relação se torna individualizada.

Bandura (1977), por seu turno, menciona que a aprendizagem resulta da interação e da imitação social, levando-o a desenvolver numerosas experiências que fundamentaram a importância da aprendizagem por observação. De acordo com este psicólogo, muitos dos nossos comportamentos são apreendidos através da observação e imitação de um modelo – modelação ou modelagem. O processo de socialização passa, então, pela observação, imitação e identificação dos modelos sociais, como os pais, adultos significativos, colegas, amigos, entre outros (Bandura, 1986).

Podemos definir *socialização* como o processo de integração de um indivíduo numa determinada sociedade. É através da socialização que o sujeito aprende e assimila comportamentos, regras, normas, valores, rituais, formas de estar, de comunicar e de se relacionar com os outros, reproduzindo-se a ordem social. Por outro lado, é a ordem social que de certo modo condiciona e determina o processo de socialização (Bandura, 1986).

No entanto, Berger e Luckmann (1966) fazem uma distinção entre socialização primária e socialização secundária. Por socialização primária, entendem a que ocorre fundamentalmente durante a infância. É neste período que a criança aprende com os outros, segundo os modelos sociais, os hábitos alimentares, de higiene, de regras de linguagem, de relacionamento, isto é, o conjunto de comportamentos socialmente aceites e considerados indispensáveis à vida em sociedade. A socialização secundária compreende o processo de integração do indivíduo nas situações sociais específicas que vão ocorrendo ao longo da sua vida. Neste processo evolutivo, o indivíduo necessita de adotar novos papéis, novos modos de agir, interiorizar normas e modelos, isto é, socializar-se. Segundo determinados autores, a socialização primária assegura os conhecimentos-base, enquanto a secundária corresponde à aquisição dos conhecimentos especializados, não tendo esta última o carácter de generalidade que caracteriza a primeira (Berger & Luckmann, 1966).

A socialização envolve um processo de aprendizagem que se realiza ao longo da vida através de vários agentes como a família, as instituições educativas, o grupo de pares, os meios de comunicação social, entre outras instituições sociais (Giddens, 1997). Bandura (1986) afirma serem muitos os fatores que influenciam a aprendizagem por observação, sendo dois deles a proximidade e o peso afetivo do modelo. A seleção dos modelos parece relacionar-se com a presença de género e com a idade: é mais frequente

a imitação de modelos entre pessoas do mesmo género e com idades próximas. Também parece ser influenciada pelo estatuto dos modelos escolhidos: são mais imitados os modelos que apresentam estatuto social mais elevado e mais prestigiado. Por último, a atenção é também um fator que intervém neste tipo de aprendizagem: quanto mais atento e observador estiver ao comportamento apresentado pelo modelo, mais eficaz será a sua aquisição.

4.2.2.2. Interações sociais: crianças com NEE e com desenvolvimento típico

Após refletir sobre as interações sociais e posteriores relações no seu todo, de modo a relacionar este tema com o presente estudo, volve-se essencial, nesta secção, analisar e refletir sobre as relações interpares entre crianças com tipos de desenvolvimento distintos, designadamente, crianças com NEE e crianças com um desenvolvimento típico.

Começando por definir o conceito de *Necessidades Educativas Especiais*, este surge no final dos anos 70, representando um marco decisivo no modo como a sociedade passou a interpretar a criança diferente. É no relatório Warnock (1978) que aparece, pela primeira vez, a sua designação.

As crianças são todas diferentes e cada uma apresenta as suas características individuais, contudo, no decorrer do seu crescimento, podem manifestar dificuldades a diferentes níveis, como no desenvolvimento ou na aprendizagem. Quando se manifestam estas dificuldades, de acordo com Madureira e Nunes (2016), defende-se que a criança apresenta NEE, um conceito que “abrange todas as crianças (...) cujas necessidades envolvam situações de deficiência ou dificuldades de aprendizagem” (p. 21).

As dificuldades manifestadas pelas crianças, relacionadas com o desenvolvimento, ou com a aprendizagem e/ou com a participação, podem surgir em qualquer momento da sua vida. Segundo Madureira e Nunes (2016), podem resultar de fatores biológicos, quando relacionadas com as limitações do corpo; de fatores ambientais, quando relacionadas com o ambiente envolvente da criança; e ainda possuírem uma origem mista, quando resultantes da conjugação de ambos os fatores. Estas dificuldades podem ser temporárias ou permanentes, podendo relacionar-se com

situações de deficiência e, em algumas delas causar limitações graves em vários domínios da vida, como a autonomia ou a mobilidade.

Este conceito é retomado na Declaração de Salamanca (1994) e redefinido como abrangente a “crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm Necessidades Educativas Especiais em determinado momento da sua escolaridade” (p. 6). Segundo esta declaração, o conceito de NEE não está ligado às patologias, mas, sim, às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares, mas em relação a todos que, de alguma forma, participam na Educação da criança. Assim, são exigidos uma atenção específica e maiores recursos educativos do que os utilizados com os indivíduos da mesma idade.

O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração, proporcionando uma igualdade de direito. Isto significa que as crianças com NEE têm, como quaisquer outras crianças, direito a um programa de Educação pública, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem. Assim, a escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz e especializada à problemática da criança com NEE, de acordo com as suas características e necessidades (Warnock, 1978).

A par desta adequação da escola, é-lhes também destinado o processo de identificação das necessidades educativas. Madureira e Leite (2003) reforçam que identificar essas mesmas necessidades não inclui apenas as deficiências ou dificuldades individuais, mas também o processo desenvolvido de ensino/aprendizagem de cada escola. Neste sentido, cabe às famílias escolher a escola que melhor se adequa às necessidades da sua criança, com base nos recursos e meios que possui. Ainda assim, Madureira e Nunes (2016) apresentam dois serviços que apoiam estas famílias: o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), para as crianças até aos seis anos, e a Educação Especial (EE), para as crianças (e/ou jovens) que frequentam a escola a partir da EPE.

De forma a dar continuidade à reflexão sobre as relações interpessoais, é essencial definir as características das crianças com desenvolvimento típico, já que, como sugerido anteriormente, estes dois grupos de crianças apresentam diferenças significativas.

Segundo a Associação dos Amigos de Saúde Mental (ASSIM) (2024), para considerar uma criança com um desenvolvimento infantil típico é essencial ter em conta a sua saúde física, mental e social. Deste modo, estas crianças apresentarão um desenvolvimento neurológico, comportamental ou psiquiátrico dentro da média esperada pela sociedade para sua idade.

A par da abordagem às características e condições do público-alvo desta investigação, importa também refletir sobre as relações interpessoais que crianças com NEE estabelecem com crianças com um desenvolvimento típico, e sobre os respetivos benefícios e desafios que lhe estão associados.

Na perspetiva de Bairrão (1998, citado por Alves, 2016), não existem estudos que revelem que as relações entre crianças com NEE e crianças com um desenvolvimento típico sejam desfavoráveis para as crianças “típicas”. Na verdade, defende que estas relações trazem vantagens associadas, uma vez que incentiva os adultos a implementar estratégias e medidas para a melhoria da aprendizagem, acabando por beneficiar os intervenientes. Aliado a isto, acrescenta que os indivíduos com um desenvolvimento típico acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, entajuda e compreensão.

No que concerne às crianças com um desenvolvimento típico, Staub e Peck (1995, citado por Alves, 2016) destacam como principais benefícios destas relações aspetos como: i) o decréscimo do medo relativo à diferença; ii) um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE; iii) um crescimento efetivo a nível social; iv) aspetos relacionados com o aumento da tolerância e aceitação; v) o desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais; vi) o desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre crianças com e sem especificidades.

Neste âmbito relacional, e relativamente aos benefícios apresentados para as crianças com NEE, os mesmos autores mencionam os seguintes: i) o aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas

semelhantes sem NEE; ii) o aumento de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em grupos regulares; iii) a maior participação em atividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE; iv) a diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e grupos regulares; v) as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares; vi) um aumento e complementaridade a nível do conhecimento das crianças com NEE em relação ao mundo em que vivem, favorecendo-se o contacto com os colegas da mesma idade, estimulando uma melhor integração na sociedade futura em que terão de viver (Staub e Peck, 1995, citado por Alves, 2016).

Nessa medida, Costa (1996) salienta que a interação e a posterior relação entre estas crianças trazem bastantes benefícios, proporcionando experiências positivas a nível social e relacional. Essa convivência promove atitudes de aceitação em relação às diferenças, contribuindo para a formação de comunidades mais inclusivas e abertas. Dessa forma, constrói-se uma geração mais solidária e tolerante, enquanto aqueles que apresentam dificuldades ou necessidades específicas aprendem a conviver numa sociedade naturalmente diversa.

4.2.2.3. O papel do adulto na promoção da relação interpares no JI

Como explicitado nos tópicos anteriores, as interações e relações entre os indivíduos sofreram algumas alterações e evoluções ao longo do tempo. Essas mudanças na sociedade começaram a despoletar um interesse e uma curiosidade em investigar questões relacionadas com a influência de outras formas de contextos e agentes de Educação nos primeiros anos de vida (Spodek, 2010).

Nos contextos escolares que começaram a integrar crianças com NEE, também se impôs a elaboração, em 2007, da Declaração de Lisboa, enfatizando o respeito pelos direitos dos indivíduos, melhorando as condições de ensino, promovendo apoios e recursos humanos e materiais necessários. Madureira e Nunes (2016) remetem também, a respeito, para a importância da articulação entre todos os envolvidos, nomeadamente o educador, a família, o professor de EE e/ou outro técnico especializado. Esta articulação apresenta como objetivo a implementação de programas educativos que “promovam a

aprendizagem, a autonomia e a participação efetiva das crianças em situações de dificuldade nos diferentes contextos” (p. 21). Deste modo, torna-se essencial que o docente envolva uma mudança na sua ação, partilhe as suas dúvidas e experiências com outros profissionais de Educação e articule e colabore com a família, contribuindo para o desenvolvimento da criança em ambos os contextos, tanto escolar como familiar.

Neste sentido, evidencia-se outro fator a ter em consideração na presente pesquisa: o papel do adulto na promoção da relação interpares em JI. Desde já, por sobressair a necessidade de valorizar, desde cedo, a importância que o educador tem nesta etapa de crescimento e evolução, enquanto um dos principais intervenientes e alicerces na aprendizagem e desenvolvimento da criança (Baptista, 2011).

Com efeito, o adulto, enquanto agente socializador, pode assumir diversos papéis no processo de desenvolvimento da criança, como educador, tutor, entre outros (Silva, 2017), que interessa aqui sistematizar.

Começando pelo papel do adulto enquanto **educador de infância**, as OCEPE (Silva et al., 2016) mencionam que este deve criar e proporcionar aprendizagens significativas, abrangentes e integradoras, permitindo que todos os elementos participem, interajam e se relacionem entre eles.

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), o educador, enquanto agente educativo, “deve assumir responsabilidades pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização (...)” (p. 86). Assim, este apresenta um papel fundamental neste ciclo de desenvolvimento da criança, pois neste processo de socialização, a que dizem respeito as interações sociais, não apenas está envolvida a criança, como o papel do educador detém uma função crucial na gestão e agilização do conflito (Oliveira-Formosinho, 2001). O mesmo autor destaca que o educador desempenha esta função ao estabelecer uma relação de confiança, escuta ativa e de respeito mútuo com a criança, promovendo uma comunicação recíproca que reconhece as suas emoções, necessidades e perspetivas, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua autonomia, autorregulação e competência social.

A importância da ação do adulto no controlo e no estímulo destas interações sociais de qualidade e afetividade, é um aspeto de complementaridade no processo de

interação entre os pares. Nestas idades, estas interações desempenham, pois, uma grande importância na capacidade de autorregulação das crianças e no desenvolvimento de diversas competências, uma vez que é através destas interações que as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências (Eckerman et al., 1989). As crianças sentem-se seguras através do modelo positivo do adulto, cabendo-lhe, por isso, utilizar esta perspetiva positivamente na sua interação com as mesmas, incentivando-as a conhecer e experimentar todos os estímulos que impulsionem a sua vontade de explorar o meio (Baptista, 2011).

Ao longo da prática, sempre que as crianças com NEE reagiam ou realizavam determinada tarefa de forma positiva, a educadora reforçava essa atitude, elogiando-as verbalmente ou através de gestos, valorizando assim as suas ações. Esta abordagem fundamentada na utilização do elogio, enquanto prática pedagógica, assume um papel crucial no desenvolvimento da inteligência e da autorregulação socioemocional e comportamental da criança. Segundo Damásio (1994), as emoções são determinantes no processo de tomada de decisão e na construção do comportamento humano, sendo o reconhecimento positivo um fator promotor da autoestima e da motivação intrínseca. Quando utilizado de forma intencional e adequada, o elogio contribui para o reforço de comportamentos desejáveis, facilitando o processo de autorregulação emocional (Shanker, 2016). Por sua vez, autores como Hargreaves (2001) sublinham que a valorização das conquistas individuais, através do *feedback* positivo, promove relações educativas mais seguras e afetuosas, criando um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento social. Também Goleman (1995) defende que o reconhecimento verbal e emocional por parte do adulto facilita a internalização de regras sociais, o que é essencial para a construção de competências emocionais como a empatia, a cooperação e a resiliência. Neste sentido, o elogio não deve ser encarado como uma mera recompensa, mas sim como uma ferramenta pedagógica fundamental que encoraja a criança a acreditar nas suas capacidades, contribuindo para o seu crescimento integral.

Adicionalmente, esta prática pedagógica reforça o papel central do adulto na promoção de relações interpessoais saudáveis e inclusivas, ao utilizar o elogio de forma intencional e sensível. O educador não só fortalece a autoestima e a autorregulação emocional das crianças com NEE, como também contribui para a criação de um ambiente

afetivo e de respeito mútuo que favorece a interação positiva entre pares. Dessa forma, tal como é preconizado por Vygotsky (1978), o adulto atua como mediador e facilitador das dinâmicas de grupo, promovendo a inclusão e a cooperação entre todas as crianças, essenciais para o desenvolvimento social e emocional no contexto educativo.

Para além de diversos fatores, como, por exemplo, o ambiente educativo, as características interpessoais do contexto escolar inicial podem desempenhar também um papel importante no desenvolvimento das interações e relações das crianças com os seus pares. Nestes fatores interpessoais está incluída a qualidade do desempenho do educador de infância e a experiência ou formação do mesmo (Howes, 1990, citado por Spodek, 2010). Por exemplo, os responsáveis pela prestação de cuidados que levam as crianças a participar em interações verbais de nível mais elevado (Phillips et al., 1987) e que se mostram sensíveis, estimulantes e positivos nas suas interações com as crianças, parecem dar relevo ao desenvolvimento social das mesmas. Os rácios mais elevados (isto é, “melhores”) de prestadores de cuidados/crianças foram, até certo ponto, associados à capacidade que as crianças têm de tomarem conta dos seus pares (Phillips et al., 1987).

Contrariamente, outros estudos, nomeadamente o de Innocenti, sugerem que, por vezes, as características do educador podem desencorajar as interações entre pares. Este estudo revelou que os níveis mais baixos de interações tendiam a ocorrer quando os educadores estavam presentes, comparativamente com os momentos em que estavam ausentes, e a controlarem os comportamentos sociais das crianças (Innocenti, Stowitschek, Rule, Killoran, Striefel & Boswell, 1986).

Além disso, a formação académica do educador pode estar negativamente relacionada com a competência social da criança entre os seus pares (Clarke-Stewart & Gruber, 1984), pois os educadores com formação em modelos que dão uma ênfase especial ao desenvolvimento cognitivo da criança podem mostrar alguma tendência para negligenciar as suas competências sociais [ou, reforçaria até, socioemocionais] (Clarke-Stewart, 1989).

Para que isto não aconteça, a formação do educador é um aspeto fundamental, na medida em que, segundo Alves (2016), tem como consequência uma aprendizagem que gera uma mudança que posteriormente se reflete na prática; isto é, a formação provoca

nos educadores o sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas e pedagógicas.

Cró (1998) menciona que a respetiva formação deverá contemplar a interiorização de conhecimentos científicos indispensáveis, nomeadamente os modelos educativos, os conteúdos e diversas linguagens. O fundamental é que o educador seja capaz de encontrar técnicas adequadas e diversificadas, permitindo-lhe planificar o desenvolvimento dos temas a ensinar, antecipar os resultados em termos de objetivos comportamentais e promover mudanças especuladas.

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem é um processo bastante abrangente e complexo, que implica o conhecimento e o funcionamento de mecanismos e estratégias adequadas. Para tal, é fundamental formar adequadamente os educadores, conforme sugere Correia (2003), preparando-os devidamente para estas novas funções e responsabilidades. A formação especializada de docentes deverá ser encarada como uma iniciação ativa perante o conhecimento e deverá ser entendida como uma inovação. Como lembra Cró (1998), a formação tem como objetivo primordial facilitar ao educador a tomada de consciência do seu valor profissional, assim como o de lhe oferecer as ferramentas para agir.

Assim, tal como o educador apresenta um impacto significativo na promoção das relações sociais e na adaptação e adequação do processo de ensino-aprendizagem destas crianças, os **técnicos de apoio especializado** da área também desempenham um papel crucial. A intervenção dos técnicos de apoio especializado revela-se igualmente fundamental, pois estes profissionais proporcionam um suporte técnico e terapêutico indispensável para responder às necessidades específicas das crianças, atuando em estreita colaboração com os educadores e o contexto educativo (Pereira et al., 2019).

No âmbito da EE e da Intervenção Precoce (IP), existem diversos serviços que visam apoiar crianças com NEE e as suas famílias, assim como os profissionais educativos. Entre estes serviços destacam-se as equipas multidisciplinares que integram terapeutas da fala, psicomotricistas, técnicos de EE e outros especialistas, atuando tanto na avaliação e intervenção direta com as crianças como na consultoria e formação dos educadores (Ministério da Educação, 2017; Direção-Geral da Educação, 2020). Em particular, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) constitui um

modelo interministerial de resposta integrada, coordenado pelos Ministérios da Educação, Saúde e Solidariedade Social, destinado a crianças dos 0 aos 6 anos em risco de desenvolvimento. As Equipas Locais de Intervenção (ELI), no âmbito do SNIPI, operam através de uma lógica de proximidade e de trabalho colaborativo com os contextos naturais da criança, incluindo a família e os profissionais de Educação, com vista à promoção do seu desenvolvimento global e inclusão (SNIPI, 2009). Estes serviços promovem uma articulação colaborativa e contínua com os estabelecimentos de Educação, facilitando a adaptação curricular e a implementação de estratégias pedagógicas ajustadas às especificidades de cada criança (Santos & Nunes, 2018). Através desta articulação, procura-se não só responder às necessidades individuais, mas também fortalecer as competências dos profissionais, contribuindo para um ambiente inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral das crianças (Pereira et al., 2019).

Nessa medida, e tendo em conta uma abordagem baseada nas necessidades educativas da criança, Warnock (1978) também sublinha a necessidade da formação de profissionais como psicólogos e outros técnicos, para a constituição de equipas multidisciplinares.

A *multidisciplinaridade* surge da necessidade de uma ação integrada dos vários profissionais de EE, na construção de uma maior qualidade perante situações complexas que encontramos no sistema educativo atual (Alves, 2016). De acordo com Zurro *et al.* (1991), uma equipa multidisciplinar pode ser definida como um grupo de indivíduos com contributos distintos, apresentando uma metodologia partilhada face a um objetivo comum, em que cada membro da equipa assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns, e todos os membros partilham as suas responsabilidades e os seus resultados entre si. Dentro desta perspetiva, a equipa multidisciplinar é constituída por diversos profissionais de diversas áreas e da qual, de acordo com Lorenzini (1992) fazem parte o educador, o fisioterapeuta, o psicólogo, o terapeuta ocupacional, o terapeuta da fala, o médico, o assistente social. Estes profissionais apresentam um objetivo comum, cada um dentro da sua área, mas com o intuito de procurar contribuir para a resolução das necessidades de cada indivíduo.

Quando abordamos a equipa multidisciplinar é necessário falar em *interdisciplinaridade*. A interdisciplinaridade, segundo Severino (1989), implica, no

plano prático operacional em que se estabelece, mecanismos próprios e estratégias efetivas de um diálogo solidário no trabalho científico, tanto na prática do ensino, como na prática de prestação de serviços. Assenta também num regime de cooperação, possibilitando o diálogo entre as diversas áreas, o que leva a uma interação, condição indispensável para que esse trabalho em equipa seja deveras efetivo.

Posto isto, a articulação dos agentes educativos abordados ao longo do estudo, nomeadamente a equipa educativa de sala e técnicas de apoio especializado, na promoção das relações interpares, proporciona-lhes não só a existência de sentimentos positivos, como garantem o bem-estar psicológico das crianças. Estes deverão assegurar uma Educação na sua plenitude, proporcionando um desenvolvimento saudável de competências específicas com o objetivo de alcançar o sucesso em todo o processo relacional e de ensino-aprendizagem (Alves, 2016). Esta articulação entre agentes, na prática, apela à existência de uma comunicação contínua e da partilha sistemática de estratégias, observações e objetivos entre educadores e técnicos, com o intuito de se criar condições para uma intervenção coerente e ajustada às necessidades individuais das crianças. Esta cooperação traduz-se, por exemplo, na planificação conjunta de atividades que fomentem a interação entre pares, na definição de funções claras para cada profissional durante essas atividades e na adequação dos contextos educativos de modo a garantir a participação ativa de todas as crianças, com e sem NEE (Oliveira-Formosinho, 2001). Desta forma, o impacto nas relações interpares torna-se visível na criação de ambientes mais inclusivos, onde cada criança tem a oportunidade de se expressar, colaborar, desenvolver empatia e estabelecer uma relação afetiva significativa com os seus colegas.

4.3. Roteiro ético e metodológico

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas e éticas referentes à problemática emergente da PPS II. Tal como mencionado anteriormente, esta problemática surgiu a partir da caracterização reflexiva do contexto em que estive inserida. Assumindo pressuposto da investigação enquanto processo que permitirá analisar um fenómeno com a finalidade de obter respostas a questões contextuais (Alves

& Azevedo, 2010), a partir dos objetivos delineados, foram definidas as opções metodológicas, como a natureza e o método da investigação, e os seus participantes; foram selecionadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, assim como os respetivos métodos de análise; e ainda registados os resultados esperados, tal como é apresentado no Anexo F.

4.3.1. Natureza do estudo

A presente investigação reúne características de uma pesquisa qualitativa, inserindo-se numa metodologia de estudo de caso, uma vez que, segundo Yin (2003), citado por Alves e Azevedo (2010), visa uma análise aprofundada de fenómenos sociais complexos dentro do seu contexto real, enfatizando questões como “como” e “porquê”, e focando-se em eventos atuais em vez de acontecimentos históricos. Conforme defendido por Stake (2012) e Yin (2010), este método tem um caráter descritivo, analítico e exploratório, sustentando-se na observação direta e na análise documental (Ponte, 2006). Assim, ao privilegiar a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas ações e conceções, a investigação alinha-se com a perspetiva de Schensul (2008), que destaca a importância da interpretação subjetiva dos indivíduos.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais: i) o ambiente natural como fonte direta de dados, constituindo o investigador o instrumento principal; ii) uma investigação essencialmente descritiva; iii) o interesse da investigação centrado mais no processo do que simplesmente nos seus resultados ou produtos; iv) a análise dos dados de forma indutiva; e, por fim, v) a importância vital do significado na abordagem qualitativa. Yin (2010) acrescenta que o estudo de caso se caracteriza pela recolha de dados através de diversas fontes, permitindo uma triangulação da informação que contribui para a validade e a fiabilidade dos resultados (Borrvalho, Fialho e Cid, 2014).

4.3.2. Questão de partida e objetivos de investigação

Fortin (2009) menciona que qualquer investigação apresenta uma questão de partida que representa a base para o desenvolvimento de um trabalho de investigação. Esta questão serve como guia para orientar e encaminhar a melhor forma de realizar

pesquisas e estudos, com vista à obtenção de respostas. Neste sentido, deve ser bastante clara, de modo a delinear o que se pretende investigar. Em concordância, a questão formulada representa um pilar importante para se traçar a estratégia de pesquisa que será adotada (Yin, 2001).

Assim, uma questão de investigação é “uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações. É um enunciado interrogativo e não equívoco que precisa os conceitos-chave, específica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica” (Fortin, 2009; p. 51). Apesar disto, Yin (2001), afirma que a definição desta questão é, possivelmente, o passo mais importante a ser considerado num estudo de pesquisa.

Deste modo, tal como referido nos capítulos anteriores, a investigação desenvolvida incidu sobre uma problemática observada em contexto, derivada da existência, no grupo, de duas crianças com NEE, nomeadamente com PEA, que não só influenciam bastante as dinâmicas de grupo, como apresentam interações interpares bastante distintas conforme o agente com o qual estabelecem relação. Neste sentido, formulei a seguinte questão: “De que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais no Jardim de Infância?”.

Considerando a questão enunciada, foram definidos três objetivos com vista à compreensão e reflexão em torno do tópico apreciado, a saber:

- I. Conhecer as conceções e práticas da equipa educativa sobre a Educação Inclusiva e as relações interpares em Jardim de Infância;
- II. Compreender as perceções da equipa educativa relativamente ao relacionamento/às interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos da sala;
- III. Analisar a influência da Educação Inclusiva na estimulação das relações interpares das crianças com NEE no Jardim de Infância.

4.3.3. Definição da amostra

A definição clara da amostra é um passo essencial em qualquer investigação, pois permite delimitar com rigor o campo de estudo e assegurar a pertinência dos dados

recolhidos face aos objetivos traçados (Carmo & Ferreira, 1998). Como referem Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa, a amostragem deve ser intencional, selecionando os participantes que contribuem da melhor forma para uma compreensão profunda do fenómeno em análise. Também Creswell (2007) defende que a seleção da amostra deve estar diretamente alinhada com os propósitos da investigação, garantindo a riqueza e a profundidade dos dados. Neste sentido, a escolha dos agentes educativos permitiu aceder a diferentes perspetivas sobre a prática educativa inclusiva e compreender de que forma as interações entre crianças com e sem NEE se desenvolvem no contexto da sala de atividades.

Nessa medida, a amostra deste estudo é constituída por um grupo heterogéneo de dezoito crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, integradas numa sala de JI. Entre estas, duas apresentam NEE, ambas com diagnóstico de PEA. Para além das crianças, foi também inquirida a equipa educativa de sala, integrando a educadora cooperante e a AAE, e três técnicas de apoio especializado: uma TTF, uma TP e uma TEE, que intervêm diretamente, na sua generalidade, de forma individualizada no contexto de sala.

Embora a problemática definida para esta investigação refira, de forma abrangente, as NEE, a escolha de focar a análise em duas crianças diagnosticadas com PEA, consideradas como apresentando NSE, foi intencional e metodologicamente fundamentada. Esta delimitação a um subgrupo específico dentro do universo das NEE permitiu-me realizar uma observação mais aprofundada, sistemática e contínua das interações interpares, das dinâmicas do grupo e da influência das conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva nas relações interpessoais destas crianças. A complexidade inerente às características do espectro do autismo, nomeadamente a nível da comunicação, da flexibilidade comportamental e da construção de relações afetivas, constitui um contexto privilegiado para compreender, de forma holística, os desafios e as potencialidades da inclusão. Ao estudar um nicho mais delimitado, foi possível captar com maior precisão os efeitos das conceções e práticas da equipa educativa nas relações interpessoais das crianças com um desenvolvimento atípico. Parto do princípio de que, se determinadas estratégias, abordagens e disposições do adulto são eficazes para crianças com perfis tão singulares, então estas têm maior probabilidade de resultar com outras

crianças com diferentes tipos de NEE, permitindo alargar a aplicabilidade das conclusões retiradas e contribuir para uma visão mais integrada e fundamentada da Educação Inclusiva.

4.3.4. Procedimentos de recolha e análise dos dados

Para garantir a triangulação dos dados, conforme referido antes, foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação. Segundo Aires (2011), em qualquer investigação, a fase de seleção das técnicas de recolha e tratamento de dados é fundamental, pois são estas que vão tornar possível a captação de informação e a realização das melhorias e mudanças definidas. Cabe, assim, ao investigador selecionar as técnicas que se enquadram melhor no seu estudo, tendo em consideração a realidade do contexto onde está inserido.

No âmbito da metodologia qualitativa, a **pesquisa autónoma de literatura e a consulta documental** permitem obter uma base teórica sólida sobre o tema da investigação (Coutinho *et al.*, 2009). Foram consultados documentos de diversos autores da área que defendem o direito à Educação para todos e reforçam a necessidade de práticas inclusivas nas escolas, bem como orientações curriculares nacionais que valorizam a diversidade, a participação e a construção da autonomia. Também foram consultadas obras de referência que abordam a evolução da inclusão e o papel das equipas educativas na resposta às necessidades das crianças com NEE. Estes contributos permitiram enquadrar teoricamente a problemática investigada e orientar uma intervenção pedagógica mais consciente e intencional.

A **observação direta participante** desempenhou um papel igualmente central na presente pesquisa, possibilitando uma análise aprofundada do contexto educativo em que me inseri. Correia (2009) enfatiza que a observação participante permite compreender os fenómenos no seu ambiente natural, proporcionando uma perspetiva mais rica e detalhada. Como refere Fonseca (2012), esta técnica possibilita uma análise holística das ações e comportamentos dos sujeitos, assumindo um paradigma interpretativo (Santos, 2000).

Para registar as observações, recorri a **notas de campo, reflexões semanais e registos fotográficos**, que facilitaram uma análise mais rigorosa dos dados (Bogdan &

Bicklen, 1994). A análise de conteúdo foi realizada de forma sistemática e categorial, à luz dos contributos de Bardin (1977), permitindo representar a informação de modo estruturado e acessível. Neste processo, as notas de campo desempenharam um papel relevante, pois, ao relê-las e organizá-las, emergiram novas ideias, curiosidades e dúvidas que me motivaram a aprofundar a reflexão sobre determinadas situações observadas. Segundo Post e Hohmann (2011), o registo diário das observações, seguido de uma análise reflexiva, é essencial para o educador planificar de forma intencional e adequada às necessidades das crianças. Este processo contínuo de recolha, análise e reflexão permitiu-me selecionar e tratar os dados mais relevantes, consolidar os registos e enriquecer a compreensão da realidade educativa investigada. Adicionalmente, com o intuito de sistematizar, organizar e direcionar as minhas observações registadas em notas de campo sobre o tema em estudo, elaborei também uma **tabela de observação** com os respetivos indicadores (cf. Anexo N). Nela, os dados obtidos foram categorizados de forma estruturada, permitindo uma análise mais clara e precisa das informações recolhidas (cf. Anexo N). Optei por incluir este material, pois como afirma Pedro (2015), no âmbito deste estudo, a observação direta sistemática das interações dentro da sala de atividades permite aos educadores identificar necessidades específicas e adaptar as suas práticas pedagógicas de forma a incluir efetivamente crianças com NEE. Esta abordagem é sustentada por diversos estudos que destacam a importância da observação direta no contexto educativo para avaliar e promover as relações interpessoais das crianças. A autora argumenta que “a observação direta é uma ferramenta essencial para compreender as dinâmicas do grupo e implementar estratégias inclusivas que respondam às particularidades de cada criança” (Pedro, 2015, p. 35).

Além disso, as **conversas informais** com os diferentes agentes educativos implicados neste estudo, também assumiram um papel importante, pois, segundo Mendes (2012), emergem naturalmente da interação entre as pessoas, proporcionando dados valiosos que dificilmente seriam obtidos por outros meios.

Para além destes procedimentos, foi ainda utilizado o **inquérito por entrevista semiestruturada** dividida em dois momentos e com duas intenções distintas: uma primeira entrevista (cf. Anexo B), já anteriormente explicitada, foi direcionada apenas à educadora cooperante, com intuito de caracterizá-la no seio da equipa educativa,

identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a prática das educadoras no JI e conhecer os procedimentos relativos à planificação e à avaliação da(s) criança(s) e do ambiente educativo; a segunda entrevista (cf. Anexo H e cf. Anexo K), direcionada à equipa educativa de sala e às técnicas de apoio especializado, centrou-se mais propriamente no tema da investigação. No que concerne à entrevista realizada às técnicas, embora as crianças com NEE sejam acompanhadas por várias técnicas na instituição, optei por entrevistar apenas aquelas cujo apoio ocorre diretamente em contexto de sala. Essa escolha deve-se ao facto de eu conseguir observar de forma direta a sua intervenção, bem como as relações e interações que estabelecem com as crianças. Ambas entrevistas tiveram como utilidade entender de que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com NEE no JI. De acordo com o defendido por Carmo e Ferreira (1998), combinou-se esta entrevista com a estruturação de um guião, considerando a flexibilidade necessária para adaptar as perguntas ao longo da conversa, promovendo um diálogo mais natural e informativo. Segundo Creswell (2007), o processo de interpretação dos dados exige uma preparação dos mesmos para poderem ser analisados e ser possível interpretar o seu significado. A análise de dados pode também ser muito facilitada por programas destinados à análise qualitativa que proporcionam um conjunto de mecanismos de organização de texto por categorias ou critérios entrecruzados que facilitam a sua análise e a escrita da reflexão subsequente (Hewson *et al*, 2003). Desta forma, a análise dos dados seguiu o **método de análise de conteúdo**, no qual organizei as respostas obtidas por categorias e subcategorias, tal como observado nos Anexos J e M.

A análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (1997), permite organizar e classificar a informação em categorias, facilitando a sua interpretação. Silva e Fossá (2013) descrevem a análise de conteúdo como um método rigoroso que exige disciplina e criatividade por parte do investigador. É composta por três fases, nomeadamente: 1) da pré-análise e organização do material recolhido; 2) da exploração do material e segmentação dos dados em unidades de registo; e, ainda, 3) do tratamento dos resultados, por via do qual se efetuam inferências e interpretações.

Através da análise e interpretação dos dados recolhidos, foi possível alcançar os objetivos gerais previamente definidos para este estudo, compreendendo de que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com NEE no JI. Consciencializando-me da temática em estudo, dos objetivos delineados e dos principais conceitos abordados na revisão da literatura, procedi à recolha de dados durante toda a prática, integrando a sua análise no próprio processo investigativo. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), a análise da informação deve estar articulada com a recolha de dados, permitindo uma leitura mais reflexiva e informada no momento da avaliação final. Para tal, recorri à categorização dos dados recolhidos, facilitando a sua organização e interpretação, conforme sugerido por Oliveira (2020), ao referir que esta abordagem ajuda a “organizar e classificar em conformidade com o fenómeno em estudo, numa tentativa de o ajudar a explorar e explicar” (p. 81).

Assim, a referida análise e categorização dos dados apoiou-se na elaboração de uma **árvore categorial** (cf. Anexo J e cf. Anexo M), bem como da sua posterior **triangulação**, mormente com a teoria mobilizada e as observações realizadas, permitindo-me conclusões mais consistentes e aumentando a validade e confiabilidade dos resultados da investigação (Meirinhos & Osório, 2010). Segundo Borralho, Fialho e Cid (2014), a triangulação permite cruzar diferentes fontes de informação, contribuindo para uma análise mais rigorosa e enriquecedora do fenómeno estudado.

De mencionar, ainda, que, no decurso da investigação, procurei respeitar **princípios deontológicos e éticos fundamentais**, para garantir a integridade, competência, responsabilidade e respeito para com todos os participantes envolvidos. De acordo com Tomás (2011), e conforme operado no contexto da presente pesquisa, a investigação com crianças deve assegurar o cumprimento de princípios éticos fundamentais, incluindo o consentimento informado dos encarregados de Educação (cf. Anexo O) e a salvaguarda da privacidade das crianças. Paralelamente, tendo em conta a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, definida pela APEI (2011), elaborei um roteiro ético para garantir que todas as fases da investigação respeitassem estes princípios (cf. Anexo G). Assim, ao longo do processo, foram assegurados a confidencialidade dos

dados, o respeito pelo bem-estar das crianças e o cumprimento das diretrizes éticas aplicáveis à investigação em Educação.

Dessa forma, esta investigação, estruturada numa abordagem qualitativa e sustentada pelo método de estudo de caso, permitiu uma análise aprofundada das concepções e práticas do contexto educativo. A diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados, aliada a métodos de análise rigorosos, assegurou a validade dos resultados, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e fundamentada da investigação. Além disso, a triangulação dos dados garantiu a fiabilidade e coerência das informações obtidas, enriquecendo as interpretações e possibilitando reflexões e implicações relevantes para a área de Educação de infância.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Considerando os objetivos da presente investigação, bem como os procedimentos de recolha de dados tomados com vista ao cumprimento dos mesmos, neste subcapítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas aos diferentes agentes educativos do contexto onde decorreu a minha PPS II e envolvidos na minha ação empírica. Estas, conforme explicitado antes, incluíram entrevistas à educadora cooperante, à AAE e às diferentes técnicas de apoio especializado (cf. Anexo H e cf. Anexo K).

Nos subpontos seguintes, será realizada uma análise detalhada das entrevistas, com o objetivo de compreender em profundidade as perceções, experiências e práticas dos participantes no âmbito da temática em estudo, bem como da tabela de observação, sustentada pelas observações registadas ao longo da prática.

4.4.1 Entrevistas aos diferentes agentes educativos

4.4.1.1 Entrevista à educadora cooperante e AAE

De forma a conhecer as concepções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva e como influenciam as relações interpessoais das crianças com NEE no JI, elaborei um guião que teve em conta os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer a visão da equipa educativa de sala sobre a inclusão de crianças com NEE; ii) Conhecer as

percepções da educadora relativamente à sua prática pedagógica sobre a inclusão de crianças com NEE; iii) Conhecer a parceria com os técnicos de apoio especializado e o trabalho desenvolvido pelos mesmos; iv) Compreender a percepção da equipa educativa relativamente ao relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares; v) Conhecer a percepção da equipa educativa relativamente ao relacionamento/ interação das crianças com NEE com a equipa educativa de sala.

Embora esta entrevista se dirigisse à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa, algumas perguntas foram apenas direcionadas à educadora visto serem questões relacionadas com a sua ação pedagógica. Sendo assim, de modo a organizar e simplificar a análise desta entrevista, optei por diferenciar as respostas de cada uma através das abreviaturas “(ED)”, referente à educadora cooperante, e “(AUX)”, referente à auxiliar de ação educativa.

Assim, no que respeita à análise da entrevista realizada a estes dois agentes educativos, é possível constatar que, relativamente à **conceção de inclusão e à prática pedagógica face a este conceito**, tanto a educadora como a auxiliar expressam uma visão positiva. Ambas consideram que as crianças com NEE devem estar integradas num contexto educativo típico, participando de forma adequada às suas características e necessidades. Contudo, a educadora reconhece que, apesar da sua intencionalidade inclusiva, nem sempre é possível garantir uma inclusão integral e positiva. Destaca como principal obstáculo a escassez de recursos humanos especializados, o que limita, por vezes, a resposta educativa desejada.

Tendo em conta a experiência prévia de ambas com crianças com NEE, destaca-se na prática pedagógica da educadora uma procura constante de adaptação e inovação de estratégias, centradas na “inclusão das crianças no grupo” (cf. Anexo I), na promoção da sua autonomia e participação ativa. Entre os recursos utilizados, salienta-se a implementação de um material pictográfico adaptado, um “(...) sistema visual, no qual as crianças desenharam as suas rotinas diárias” (ED) (cf. Anexo I). Acrescenta-se ainda a dinamização de atividades sensoriomotoras e de movimento, que estimulam o foco, a atenção e o envolvimento e integração das crianças no grupo.

A educadora sublinha que as estratégias não são universais e que cada criança exige uma abordagem personalizada, o que demonstra uma conceção apropriada e

especializada face à diversidade. Ambas as profissionais identificam como uma das maiores dificuldades “(...) o tempo de concentração deles, que é muito curto” (ED) (cf. Anexo I).

No que diz respeito à **“qualificação/ avaliação da parceria com os técnicos de apoio especializado e o trabalho desenvolvido pelos mesmos”**, a educadora refere que essa colaboração tem vindo a consolidar-se ao longo do tempo. Destaca a importância do acompanhamento em sala, defendendo que a presença regular dos técnicos favorece o progresso e desenvolvimento das crianças. A educadora, ao longo do tempo, foi fomentando uma relação de articulação, partilha e transparência para com a equipa, permitindo à mesma expressar dúvidas e inquietações, o que tem contribuído para uma parceria mais sólida e enriquecedora: “(...) sempre com a perceção de que cada criança é única e de que todos trabalhamos para o mesmo objetivo” (ED) (cf. Anexo I).

Apesar de valorizarem o contributo das técnicas, sendo mencionado pela educadora que as mesmas realizam “(...) atividades adequadas às crianças” (ED) e a gestão de um trabalho “(...) útil e que contribui para o progresso das crianças” (ED) (cf. Anexo I), ambas as profissionais consideram que o apoio prestado é insuficiente, tanto em termos de frequência como de intensidade. A educadora defende a necessidade de um acompanhamento mais próximo e regular, que permita um trabalho mais eficaz e formativo, na medida em que proporcionaria uma aprendizagem e a capacitação profissional dos elementos da equipa de sala.

A formação das auxiliares surge, no seu entender, como um ponto crítico. Apesar do empenho e dedicação demonstrados, a falta de formação específica limita a resposta no seu alinhamento com as necessidades das crianças. A educadora defende a importância da presença regular, em sala, de uma profissional com formação especializada em NEE.

Relativamente à **perceção da educadora e da auxiliar sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares**, a entrevista revela que a convivência entre crianças com e sem NEE é, em geral, positiva, saudável e enriquecedora. Destacam-se comportamentos de entajuda, afetividade e respeito mútuo. São mencionados episódios de integração espontânea, como acolhimentos calorosos e sinais de empatia não-verbal, nomeadamente sorrisos e gestos de incentivo: “(...) basta ver o sorriso de um quando eles o recebem, é maravilhoso” (ED); “(...) acho que pelos

gestos e pelo que demonstra o seu olhar acho que se sentem muito bem” (ED) (cf. Anexo I). As relações entre crianças com NEE são descritas como “uma grande relação” (ED) e “(...) muito cúmplice” (ED), embora surjam, ocasionalmente, comportamentos menos adequados.

Ambas mencionam que, por vezes, as crianças se desencaminham e que “quando algum faz um disparate o outro começa a imitar e às vezes a sala fica uma grande confusão” (ED) (cf. Anexo I). Este tipo de comportamento, como referido, acaba por desestabilizar o restante grupo e a dinâmica diária. Apesar disto, são também evidenciados momentos de apoio mútuo, como a ajuda em tarefas do dia a dia. Tanto a educadora como a auxiliar reconhecem os benefícios da inclusão, não só para as crianças com NEE, mas para o grupo como um todo. A auxiliar afirma que “(...) aprendem uns com os outros. Não há discriminação.”, enquanto a educadora salienta que “(...) aprendem também a respeitar as diferenças que há, aprendem que existem estas crianças que precisam da nossa ajuda” (cf. Anexo I).

Um exemplo disso é demonstrado através de episódios de interações significativas entre uma das crianças com NEE e o restante grupo, como o entusiasmo de uma criança ao partilhar a sua descoberta com tintas, o que foi valorizado pelo grupo. Estes episódios revelam não só progressos no desenvolvimento pessoal das crianças com NEE, mas também uma aprendizagem mútua no seio do grupo.

Contudo, surgem também alguns desafios. A educadora e a auxiliar referem que, por vezes, há dificuldade em gerir comportamentos mais disruptivos, imitações de atitudes menos adequadas e a falta de compreensão inicial por parte do grupo quanto a determinadas adaptações feitas para as crianças com NEE. Estas situações são encaradas com um esforço contínuo por parte da equipa educativa de sala, que procura explicar ao grupo as razões dessas diferenças e promover a sua compreensão e aceitação.

Por fim, referindo o **relacionamento/interações das crianças com NEE com a equipa educativa de sala**, a educadora reconhece que, inicialmente, a auxiliar tinha alguma dificuldade em estabelecer ligação e relação com as crianças, por não as conhecer tão bem, e que, por isso, “(...) foi um bocadinho complicado porque ela também não tinha muita relação com eles” (ED). No entanto, salienta uma evolução positiva quanto à sua envolvência com as mesmas e que “(...) ela consegue também perceber as dificuldades

que eles têm, e já consegue controlá-los um bocadinho melhor” (ED), realçando que a relação com as crianças com NEE “(...) está numa fase de crescimento” (cf. Anexo I).

A própria educadora, apesar de acompanhar as crianças há três anos, reconhece que ainda enfrenta dificuldades perante certos comportamentos e situações inesperadas. Revela, no entanto, uma postura reflexiva e aberta à aprendizagem contínua, procurando ajustar a sua prática face à imprevisibilidade dos comportamentos, reforçando que a relação com as crianças está também numa fase de crescimento. Esta imprevisibilidade é um dos maiores desafios identificados, exigindo da equipa uma constante capacidade de adaptação, controlo comportamental e gestão emocional.

Comparando a relação das crianças com a equipa educativa e com os técnicos de apoio especializado, a educadora refere que o maior tempo passado com a equipa de sala influencia positivamente a sua proximidade relacional. Embora exista respeito e envolvimento nas atividades propostas pelas técnicas, há casos em que algumas crianças reagem com resistência, associada a uma “(...) sensação de estarem a ser invadidos” (ED) (cf. Anexo I).

4.4.1.2. Entrevista às técnicas de apoio especializado

De forma a alinhar-me com o mesmo objetivo da realização da entrevista à equipa educativa de sala, com o intuito de analisar os mesmos fatores mencionados anteriormente, decidi realizar também uma entrevista às técnicas de apoio especializado, designadamente, as técnicas da terapia da fala, de psicomotricidade e de EE. Para tal, elaborei um guião que teve em conta os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer a visão das técnicas de apoio especializado sobre a inclusão de crianças com NEE; ii) Conhecer o tipo de intervenção que às técnicas de apoio especializado desenvolvem na instituição; iii) Conhecer as perceções das técnicas de apoio especializado relativamente à sua prática pedagógica sobre a inclusão de crianças com NEE; iv) Conhecer a parceria do trabalho desenvolvido pelas técnicas de apoio especializado com a equipa educativa de sala; v) Compreender a perceção das técnicas de apoio especializado relativamente ao relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares; vi) Conhecer a perceção das técnicas de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com a mesma.

Visto que esta entrevista foi direcionada a três técnicas, de modo a diferenciar as suas respostas, para cada uma, utilizei a seguinte nomenclatura: “(TP)”, técnica de psicomotricidade, variando a respetiva especialização.

Assim, através da análise da entrevista realizada às técnicas de apoio especializado é possível observar que relativamente à sua **perceção sobre a inclusão**, todas partilham uma visão coerente, humanista e centrada nos direitos das crianças relativamente a este conceito.

As profissionais demonstram uma forte convicção de que todas as crianças, independentemente das suas características individuais, têm o direito a participar integralmente nos contextos educativos e escolares. Para elas, a inclusão implica a aceitação das diferenças, a eliminação de barreiras, a adaptação de práticas pedagógicas e a promoção de igualdade de oportunidades, tal como afirma a técnica de EE: “Envolve eliminar barreiras e oferecer estratégias e recursos que promovam a participação ativa e significativa de todas as crianças no processo de aprendizagem” (cf. Anexo L). Esta abordagem reforça a valorização da diversidade como uma mais-valia para o ambiente educativo, em vez de ser encarada como uma limitação, conforme referido pela TF ao destacar a necessidade de eliminar qualquer tipo de “segregação e discriminação” (cf. Anexo L).

As técnicas destacam ainda os múltiplos benefícios da inclusão no contexto do JI, não apenas para as crianças com NEE, mas também para os seus pares e para os próprios profissionais. Segundo a técnica de EE: “A inclusão no Jardim de Infância é extremamente benéfica, tanto para as crianças com NEE como para os restantes colegas e educadores. Permite desenvolver competências sociais, a empatia e uma visão mais realista da diversidade que compõe a sociedade” (cf. Anexo L). Além disso, consideram que a convivência entre todas as crianças favorece uma aprendizagem mais significativa, consciente e socialmente relevante desde os primeiros anos de vida.

No que diz respeito à “**Qualificação/ avaliação do tipo de intervenção que os técnicos de apoio especializado desenvolvem na instituição**”, são apresentados dados, naturalmente, distintos. A TF realiza sessões de cerca de 45 minutos duas vezes por semana; a TP está presente uma vez por semana para acompanhar uma criança específica; e a TEE encontra-se a tempo inteiro, embora não exclusivamente para o acompanhamento

das crianças com NEE referidas neste estudo (cf. Anexo L). O trabalho de cada técnica é diferenciado e ajustado às características e necessidades específicas de cada criança. A TTF dedica-se à “estimulação e habilitação de competências comunicativas e linguísticas”; a TP intervém ao nível do desenvolvimento motor, competências cognitivas e sociais; e a TEE, implementa “estratégias adaptadas (...) e diversificadas (...) para promover o desenvolvimento das competências, e (...) aprendizagens (...) da criança” (cf. Anexo L).

Quanto às **“Perceções dos técnicos de apoio especializado sobre as atitudes/práticas pedagógicas face à inclusão”**, apesar da experiência das técnicas com crianças com NEE, incluindo crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), são mencionados diversos desafios. Entre estes, destacam-se a escassez de tempo para articulação com a equipa educativa, a resistência das crianças à intervenção, a desmotivação para participar, a elevada carga de trabalho e o número de crianças atribuídas a cada técnica, o que “limita o tempo de intervenção individualizada.” (TEE). Além disso, a escassez de recursos humanos especializados e a falta de formação específica constituem barreiras relevantes à inclusão (cf. Anexo L).

As intervenções são maioritariamente realizadas em contexto da sala de atividades, promovendo a inclusão nas dinâmicas do grande grupo. A TP refere: “Apresento ao restante grupo-turma as potencialidades daquela criança, bem como os seus interesses”, e a TEE afirma apoiar a criança na “(...) realização das atividades propostas através de diferentes estratégias. E materiais adaptados que possam favorecer a sua autonomia” (cf. Anexo L). Este trabalho, segundo as técnicas, visa precisamente alcançar o grande objetivo da Educação Inclusiva: “(...) Garantir a participação de todos, respeitando as suas especificidades.” (TEE) (cf. Anexo L) .

No que concerne ao trabalho especializado realizado com estas crianças, as técnicas partilham a ideia de que “cada caso é um caso” (TTF) (cf. Anexo L).

Nesta perspetiva, a TTF envolve intervenções para aumentar a participação das crianças em atividades de grupo, além de desenvolver habilidades específicas de comunicação, como troca de turnos e gestão de conflitos. Em sessões individuais, foca-se na compreensão e produção de linguagem, pragmática e fonologia. A TP, por seu turno, começa com a identificação das áreas fortes e fracas da criança, utilizando os seus

interesses para motivação e desenvolvimento. Já a TEE adapta o trabalho às suas características e necessidades, que podem incluir competências acadêmicas e aspectos emocionais, sociais e comportamentais, sempre de forma individualizada.

As estratégias utilizadas têm por base a diferenciação pedagógica e são desenhadas com base nas necessidades individuais das crianças. Exemplos destas abordagens incluem: “Facilitar a interação com o outro, modelando o comportamento comunicativo” (TTF) e o “Trabalho de competências sociais através de atividades lúdicas e colaborativas” (TEE). Ainda assim, são identificadas dificuldades como a falta de interesse e motivação, ritmos de trabalho desadequados, e ausência de diferenciação e intencionalidade pedagógica (cf. Anexo L).

Relativamente à **parceria do trabalho desenvolvido pelos técnicos de apoio especializado com a equipa educativa de sala**, todas as técnicas reconhecem a importância desta parceria “(...) para garantir um ensino verdadeiramente inclusivo e eficaz” (TEE). Contudo, a TTF considera-a ainda insuficiente. A TP atribui essa limitação às “(...) incompatibilidades de horários, incompatibilidades na própria relação, falta de compreensão do trabalho de técnico e falta de confiança na sua competência” (cf. Anexo L).

A articulação, quando existe, ocorre ocasionalmente em reuniões conjuntas com técnicos, educadoras e pais (no caso da Terapia da Fala), ou de forma mais regular, como refere a TP, embora nem sempre eficaz. A TEE reforça a importância de promover um ambiente de cooperação, embora “(...) os horários e a falta de tempo dificultem uma articulação mais sistemática” (cf. Anexo L).

Foram também mencionados pontos fortes e fracos desta articulação. A TTF destacou o interesse comum pelo bem-estar da criança e a disponibilidade para o trabalho em equipa, embora seja necessário mais tempo para desenvolver a colaboração e melhorar a articulação de objetivos e estratégias. A TP sublinhou a importância da participação dos técnicos nas atividades diárias e a necessidade de manter o contacto com a educadora.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que a equipa educativa tenha mais tempo livre para tratar desses temas, assim como para debater e “(...) implementar eventuais estratégias”. Por sua vez, a TEE indicou como pontos fortes o trabalho colaborativo e a crescente sensibilização “(...) para a inclusão por parte dos professores

titulares e da comunidade educativa”, apesar de ainda haver, tal como mencionado por outras técnicas, a falta de tempo para reuniões e planificações conjuntas. Adicionou ainda a necessidade de haver mais formação especializada para docentes e assistentes, além do desafio do elevado número de crianças por sala (cf. Anexo L).

No que se refere às **“Percepções dos técnicos de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares”**, as técnicas consideram que, embora as experiências variem de criança para criança e do contexto em que estão inseridas, estas tendem a desenvolver relações “(...) positivas, com respeito pelas individualidades e vontades de cada um” (TTF) e “ (...) estão bem integradas, num clima de harmonia e respeito que favorece o seu desenvolvimento” (TEE):. Ainda assim, a TP afirma haver casos em que algumas crianças necessitam de mediação para se relacionar com os outros, e, segundo a TEE, “(...) enfrentam dificuldades de interação, principalmente quando as diferenças não são compreendidas ou respeitadas” (cf. Anexo L). A TTF destaca o sentimento de pertença das crianças ao grupo, enquanto a TP sublinha que, no caso destas crianças mais novas que apresentam condições de desenvolvimento atípico, “(...) não têm esse tipo de noções ainda desenvolvidas” (cf. Anexo L).

As interações entre as crianças com NEE e os pares apresentam uma dualidade: embora existam momentos positivos de empatia, acolhimento e inclusão, também são mencionados episódios de exclusão, falta de comunicação eficaz ou de compreensão mútua, levando ao não relacionamento entre elas.

A TEE refere que estas dificuldades podem estar ligadas às competências sociais da criança, sendo necessário, e mencionando também pela TP, o papel ativo dos adultos para mediar, sensibilizar e promover relações positivas. A TP adiciona o interesse como fator inibidor destas relações.

Apesar destes desafios, as técnicas reconhecem os inúmeros benefícios da inclusão para todos os envolvidos. Uma vez que as crianças com NEE são um elemento do grupo e a inclusão e participação nas aprendizagens são um direito de cada uma, as técnicas afirmam que isso é benéfico para todas. As crianças com NEE beneficiam da aprendizagem em grupo, enquanto os colegas desenvolvem empatia, respeito e competências sociais. Segundo a TEE, “(...) beneficiam do convívio e aprendizagem em

grupo, enquanto os colegas desenvolvem empatia, respeito pela diversidade e habilidades sociais importantes.” A TP complementa com uma reflexão sobre a sociedade como um espaço naturalmente diverso, onde todas as crianças devem aprender a conviver com as diferenças, “Todas as crianças vivem numa sociedade, onde existem inúmeras pessoas, todas elas muito diferentes entre si” (cf. Anexo L).

Complementarmente ao mencionado, as respostas recolhidas mostram também existir algumas dificuldades neste âmbito, como a gestão de expectativas, a falta de compreensão sobre as dificuldades das crianças com NEE, episódios de rejeição ou *bullying* e dificuldades a nível da comunicação e socialização.

Por fim, no que diz respeito às **“Perceções das técnicas de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com as mesmas”**, estas são geralmente positivas, baseadas na confiança e num ambiente lúdico. Nesta perspetiva, a TEE afirma que devem ser próximas e baseadas na confiança, sendo fundamental para o bem-estar da criança e “(...) consequente sucesso na aprendizagem e consolidação das competências essenciais”.

Contudo, estas técnicas referem que a limitação temporal das intervenções, a resistência das crianças à intervenção por falta de rotina ou as dificuldades emocionais ou de comunicação, que dificultam a correspondência por parte do adulto, podem afetar estas interações.

Comparando com a relação que mantêm com a equipa educativa de sala, as técnicas reconhecem que esta é mais próxima, regular e consistente, pela continuidade do contacto diário, pela satisfação das necessidades básicas das crianças e pelo sentimento de segurança que esta relação proporciona. Como afirma a TP: “Um técnico não o consegue fazer numa hora”, sendo por isso fundamental que “(...) o ambiente que é proposto pelo técnico tem de ser muitíssimo bem pensado e preparado, pois é a única forma de se conseguirem resultados em tão pouco tempo de intervenção” (cf. Anexo L).

Ao concluir as entrevistas, foi ainda reforçado pela TEE a necessidade urgente de “mais formação para todos os agentes educativos, bem como a criação de estratégias mais eficazes para garantir a verdadeira inclusão de todas as crianças e menor número de alunos por turma” (cf. Anexo L).

4.4.2. Tabela de observação

A observação direta é uma ferramenta essencial para compreender as dinâmicas do grupo e implementar estratégias inclusivas que respondam às particularidades de cada criança.

(Pedro, 2015, p. 35)

Com o intuito de organizar, sistematizar e direcionar a análise qualitativa das minhas observações registadas em notas de campo sobre o tema em estudo, optei por elaborar também uma tabela de observação das relações interpessoais e inclusão educativa (cf. Anexo N). Esta revelou-se facilitadora da leitura e interpretação dos dados empíricos, ao agrupar as observações por indicadores e agentes educativos. Além disso, evidencia os padrões e contrastes nas interações entre as crianças com NEE e os diferentes intervenientes, apoiando a triangulação dos dados, no cruzamento das observações com as categorias analíticas previamente definidas, e servindo também de instrumento de suporte à análise crítica, permitindo identificar práticas inclusivas no ambiente educativo. Deste modo, esta tabela assume um papel analítico e reflexivo crucial, contribuindo para uma análise mais rigorosa, transparente e fundamentada dos dados recolhidos.

Para a organização e estruturação desta análise, foram utilizados indicadores previamente definidos, que permitiram sistematizar os dados recolhidos e refletir de forma crítica sobre os comportamentos observados, assim como sobre as práticas educativas promovidas no contexto do JI (cf. Anexo N). A escolha desses indicadores partiu da minha conceção e observação de atitudes e referenciais teóricos e pedagógicos que valorizam a Educação Inclusiva, o desenvolvimento holístico da criança e o papel dos contextos relacionais no processo de aprendizagem. De forma a focar, pormenorizar e facilitar a análise dos dados recolhidos, para cada um dos indicadores, realcei palavras-chave que evidenciam comportamentos característicos, permitindo uma leitura mais clara e direcionada da informação. Adicionalmente, em algumas notas de campo, foram realizadas observações de carácter mais crítico e reflexivo, o que justificou a sua inclusão na análise final, por se considerar que enriquecem a compreensão das dinâmicas

observadas e contribuem para uma leitura mais aprofundada das práticas inclusivas desenvolvidas no contexto educativo.

Assim, de forma a analisar as relações interpessoais das crianças com NEE no JI, na ótica de conhecer as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva, estipulei os seguintes objetivos específicos: i) Observar e analisar as relações/interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos; ii) Analisar o impacto das estratégias de inclusão/ integração dos diferentes agentes educativos para com as crianças com NEE.

Posto isto, para ir ao encontro dos objetivos específicos mencionados acima, irei analisar a tabela de observação tendo em conta os critérios da observação (relação/interação ou estratégias de inclusão/ integração) e os respetivos indicadores que constam no Anexo N. Serão também mobilizadas as respetivas notas de campo para esse efeito.

I. Critérios para a observação direta da **relação/interação** das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos:

a) Relação de afetividade:

As manifestações de afeto por parte do ED para com as **crianças** revelam-se bastante diversas e ambivalentes. Por um lado, demonstra estabelecer uma relação afetiva positiva, através do carinho espontâneo pelos colegas, como se verifica na nota de campo n.º 32 do dia 16 de outubro de 2024:

“Entretanto, o ED estava na primeira fila ao lado da C e, de repente, **abraça a mesma e dá-lhe um beijinho**”.

Noutras situações, o ED demonstra comportamentos agressivos perante frustrações, apresentando dificuldades na gestão emocional, acabando por afetar a sua relação com os colegas:

(...) sem se aperceber do que estava a fazer, bateu na EV. Esta criança, ultimamente, tem sido o alvo do ED, onde quando este é contrariado, por vezes, bate-lhe. Quando ele lhe bateu, esta começa a chorar e a **afastar-se dele**, demonstrando **medo** do mesmo (NC n.º 68, dia 3 de dezembro de 2024).

Esta oscilação emocional interfere na relação afetiva com os pares e adultos, sendo frequente a mediação da educadora ou dos colegas para estabelecer o equilíbrio emocional, como exemplifica a nota n.º 54. Neste caso, a educadora recorreu à ajuda de uma criança do grupo para o (hetero-)regular, resultando não só na sua estabilidade emocional, como num momento de relação positiva e afetiva entre crianças:

O ED não se acalma e nesse momento a educadora pede ao D que a ajude a acalmar esta criança, onde começa a dizer **“O ED quer miminho, (..)”**, **“Vamos contar 1, 2, 3 (...)”**. **Após alguns minutos o ED encontra-se mais calmo e juntam-se os dois no tapete com o restante grupo”** (Obs: Deste modo, é notável a diferença de reações e comportamentos consoante os agentes que intervêm.).

Já o A, mostra-se, de forma geral, mais disponível ante a construção de relações positivas com os pares, pois **“as crianças sabem que mesmo em momentos descontrolados, este, à partida, não lhes fará mal, permitindo-lhes desenvolver e estimular uma relação mais próxima e de confiança”** (cf. nota de campo n.º 68, dia 3 de dezembro de 2024). É assim descrito como afetivo e mais calmo, sendo bem aceite pelos colegas:

Na hora do recreio, a I está a chorar porque uma criança não lhe emprestou o carrinho e o A assim que a vê, vai ter com ela e consola-a com um abraço. Esta para de chorar e continua a brincar. Momentos depois a I vem ter comigo e diz-me que o A é amigo dela porque lhe deu um abraço quando estava a chorar (NC n.º 40, dia 23 de outubro de 2024).

Outra interação que despertou o meu interesse foi a relação entre duas crianças com NEE e o MK, uma criança ucraniana que não tem o português como língua materna. Em relação ao grupo em geral, o MK tem demonstrado uma evolução nas suas competências relacionais e sociais, passando a **“(...) brincar, falar e, por vezes, bate nas outras crianças, como modo de comunicação”**. No entanto, a relação com as duas crianças com NEE revela-se distinta: **“(...) age das maneiras indicadas acima, com todas as crianças do grupo, à exceção do A e do ED. Isto pode derivar do facto de não se identificar com as características deles e por estes revelarem comportamentos**

agressivos com as crianças, como mencionado em notas de campo anteriores, ao contrário das restantes do grupo” (cf. NC n.º 70, dia 5 de dezembro de 2024).

Tanto o ED como o A estabelecem uma relação de proximidade e de afetividade com a **educadora cooperante**, havendo recetividade ao toque físico, como é exemplificado na seguinte nota de campo:

Neste momento, as crianças despedem-se da educadora e da auxiliar e tanto o **ED** como o **A despedem-se da educadora com um abraço** (NC n.º 15, dia 30 de setembro de 2024).

Já a relação entre o ED e a **auxiliar de ação educativa**, foi evoluindo ao longo da minha prática, sendo constatada pela seguinte observação:

Há cerca de uma semana este quando tinha este tipo de comportamentos **a auxiliar repreendia-o levantando o tom de voz e não demonstrava qualquer tipo de empatia**. (...) Ao longo da mesma, as interações entre ambos foram mais **empáticas e pessoais**, onde assim que terminaram o desenho, **a auxiliar abraçou-o e parabenizou-o** pelo seu bom comportamento e envolvimento na atividade (NC n.º 62, dia 25 novembro de 2024).

Com A, desde o início da prática, observei que “**estes apresentam uma relação saudável, relacionando-se e interagindo de forma respeitosa e recíproca, nomeadamente durante as atividades diárias**” (NC n.º 16, dia 1 de outubro de 2024).

Abordando a relação entre ambas as crianças com NEE, também denotei momentos de proximidade e respeito mútuo entre si, como, por exemplo, na partilha de histórias na biblioteca:

Já na biblioteca, durante a leitura do livro, **o ED e o A sentaram-se numa cadeira e partilharam entre si duas histórias** que tinham tirado da estante dos livros. Estes contavam as histórias um ao outro, **não desestabilizando o restante grupo. A relação entre estes dois foi bastante pacífica e respeitadora, onde quando um contava ao outro a história, o outro ouvia-a com atenção** (NC n.º 63, dia 27 de novembro de 2024).

Na relação entre o ED e as **técnicas de apoio especializado**, nomeadamente com a TTF e de EE, este pareceu-me apresentar com as mesmas uma relação de pouca

afetividade e proximidade, pois a criança não obedece às mesmas. A criança demonstra resistência em aceitar a autoridade das profissionais, o que dificulta o estabelecimento de relações afetivas e o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz. Contrariamente, com a TP, “(...) detêm de uma **relação recíproca próxima e empática**” (cf. NC n° 84, dia 14 de janeiro de 2025).

Por seu turno, o A mostra-se pouco recetivo e comunicativo com a TTF, não estabelecendo uma relação afetiva próxima, mas apenas uma relação saudável. Contudo, com a TEE, por norma, demonstra-se:

bastante recetivo ao auxílio da mesma. Para além disso, **o A demonstrou-se bastante participativo, trabalhador e calmo ao longo da tarefa**, onde no final da mesma deu um ‘mais cinco’ à técnica, e esta reconheceu o seu bom comportamento. Após isso ela vai-se embora e **este despede-se dela com um abraço** (NC n.º 72, dia 10 de dezembro de 2024).

b) Obediência e Respeito:

Mediante as observações realizadas, foi possível compreender que ambas as crianças revelam comportamentos oscilantes e irregulares neste domínio, dependendo do agente educativo presente e da natureza da atividade.

Relativamente à **educadora cooperante**, quando esta realiza atividades do interesse de ambas as crianças, estas apresentam um comportamento obediente e respeitoso perante as suas indicações.

Contudo, quando as atividades diferem do indicado, tanto o A como o ED desobedecem e não respeitam este agente. O ED, por ser uma criança mais desregulada a nível emocional e comportamental, por vezes não reage bem às contradições e começa a “(...) **chorar, a gritar, espernear, morder e a bater na educadora e, (...)**” (cf. NC n.º 68, dia 3 de dezembro de 2024). O A, embora menos agressivo, também evidencia dificuldades em cumprir regras e aceitar limites:

Após isso, este dirigiu-se ao armário dos jogos de mesa e começou a mexer neles. **A educadora chama-o, mas este ignora a sua repreensão e continua** (NC n.º 67, dia 2 de dezembro de 2024).

Na maioria das vezes, é notório que ambas as crianças apresentam resistência à autoridade e episódios de desobediência, como, por exemplo, no momento em que o ED agride a **Auxiliar de Ação Educativa (AAE)** e ambos não colaboram em momentos cruciais da rotina:

A auxiliar vai buscá-lo e este retorna à sala. O ED começa a **espernear no chão e a bater na auxiliar**. (NC 53, dia 11 de novembro de 2024).

Tanto o **A** como o **ED não querem ir e começam a chorar deitados no chão** (NC n.º 12, dia 30 de setembro de 2024).

Apesar disso, por vezes, ambas as crianças acabam por colaborar e obedecer a certas instruções da AAE, como verificado nas notas de campo n.º 78 e 16.

Quanto à relação entre o ED e os **pares**, por vezes, este assume um papel de liderança, como se observa abaixo:

No momento de retornar à sala de atividades, tanto o **A** como o **MK** não queriam entrar na mesma e ficaram no recreio. **O ED, de imediato, sai da sala e vai ao recreio buscá-los. Estes não se opõem** a ele, e retornam à sala. (NC n.º 77, dia 18 de dezembro de 2024).

Do mesmo modo, o grupo apresenta bastante receptividade e compreensão para com o ED, em determinados momentos:

Retorna ao tapete e começa a “contar” uma história às restantes crianças. De imediato, **as crianças param o que estão a fazer e focam a sua atenção no ED** (NC n.º 55, dia 13 de novembro de 2024).

A relação entre as **duas crianças com NEE** é bastante interessante. Ora obedecem uma à outra com intuito de se entretudarem, como exemplifica o seguinte registo de observação deste momento:

No tapete, o ED vê que o **A** não está sentado devidamente e, por isso, levanta-se e **vai buscar o cartão que indica o momento da rotina de sentar no tapete** que está afixado na parede. Pega nele e diz ao **A**: ‘**A, agora é para sentar no tapete**’. **O A olha para o ED e senta-se no tapete** (NC n.º 39, dia 23 de outubro de 2024).

Ora, por vezes, uma destas crianças é a causa do mau comportamento da outra, influenciando-se mutuamente e, às vezes, até imitando o comportamento uma da outra:

O ED tinha ido com a auxiliar trocar a fralda. Assim que este retorna à sala, vai de imediato buscar três livros e senta-se num sofá que está, temporariamente, na sala de atividades. **O A observa-o e, de imediato, tenta levantar-se**, pois também queria ir buscar um livro. **A ML agarra-o e não o deixa sair de ao pé dela** (NC n.º 65, dia 29 de novembro de 2024).

Por norma, esta influência negativa parte do ED para com o A, este imitando o comportamento do ED, em momentos menos estruturados ou com menor apelo sensorial. São observados comportamentos mais desestabilizadores e descontrolados, onde o ED começa a sair da sala e a gritar, começando a chamar o A. Muitas vezes, o ED agarra o A e coloca-o fora da sala e o A começa a rir. Nestes momentos, a educadora repreende os dois e alerta ao A para não imitar/deixar-se influenciar pelo ED.

No que concerne à relação entre o ED e a **TP**, esta criança, geralmente, participa de forma positiva nas atividades propostas pela mesma e “(...) **demonstra um comportamento bastante positivo para com ela e com os outros**. Com a técnica **este obedece e respeita tanto as suas indicações como as atividades propostas**” (NC n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025). Relativamente às **outras duas técnicas**, este demonstra pouca obediência, pois muitas vezes não modifica o seu comportamento quando repreendido pelas mesmas e/ou ignora a sua presença, mesmo quando estas o incentivam.

No caso do A e da **TEE**, este, por norma, demonstra-se “**bastante recetivo ao auxílio da mesma**. Para além disso, **o A demonstrou-se bastante participativo, trabalhador e calmo ao longo da tarefa**, (...)” (NC n.º 72, dia 10 de dezembro de 2024).

Já relativamente à **TTF**, embora não apresente notas de campo que caracterizem este indicador, analiso-o com base nas observações das interações ocorridas fora das sessões de apoio (sala de atividades), nas conversas informais e nos dados já analisados no indicador acima. Assim, e mediante os mesmos dados, este pareceu-me demonstrar-se distante da mesma, apresentando um comportamento desobediente face às suas instruções.

c) Cooperação e Entreaajuda:

Neste indicador, o ED e o A destacam-se por protagonizar momentos de interação positiva e apoio mútuo. O ED revela atitudes empáticas espontâneas quando motivado, como no caso do episódio em que ajuda o A a calçar-se:

Passado alguns minutos o **ED, por iniciativa própria, começa a calçar o A. Este aceita a ajuda do ED** (NC n.º 42, dia 25 de outubro).

Mostra também iniciativa em cumprir as rotinas, ao imitar as práticas da educadora, para auxiliar o A a situar-se no momento do dia:

No tapete, o **ED vê que o A não está sentado devidamente** e, por isso, levanta-se e **vai buscar o cartão que indica o momento da rotina de sentar no tapete** que está afixado na parede. Pega nele e diz ao A: **“A, agora é para sentar no tapete.”**. O A olha para o ED e senta-se no tapete (NC n.º 39, dia 23 de outubro de 2024).

O A demonstra-se bastante recetivo ao apoio dos colegas e participa voluntariamente nas brincadeiras, como evidencia o seguinte episódio, no qual foi *notório o carinho e o sentido de entreaajuda que as crianças do grupo têm para com o A*:

Estas **agarram na mão dele** e começam a acariciá-lo, **ajudando-o a acalmar-se**. Enquanto as restantes crianças marcavam as presenças, algumas à medida que terminavam, **sentaram-se ao pé do A** e das outras duas, começando a brincar com ele, com um **boneco que este gosta bastante** (NC n.º 74, dia 13 de dezembro de 2024).

O sentido de entreaajuda do grupo para com estas duas crianças é evidenciado através de momentos como o seguinte:

Neste momento, **a ML, que é uma criança que o ajuda bastantes vezes, vai buscá-lo e este de imediato levanta-se e dá-lhe a mão**. Após isto, dirigem-se à sala (NC n.º 54, dia 12 de novembro de 2024).

Estes exemplos indicam que as restantes crianças já percebem quando necessitam de o auxiliar ou não, uma vez que conhecem estas duas crianças e sabem o que cada uma necessita, cooperando entre si e ajudando-se mutuamente para melhorar ou, por vezes, prevenir episódios descontrolados.

Estes episódios revelam não só atitudes de empatia e ajuda, mas também aprendizagens sociais significativas, apelando à cooperação entre pares e reforçando o papel positivo da modelagem social.

O A e a TEE também partilharam um momento de cooperação e ajuda. Ao longo de uma atividade, ambos se relacionaram positivamente, com intuito de finalizar a tarefa. Este encontrava-se “bastante **recetivo ao auxílio da mesma**. Para além disso, o A demonstrou-se bastante participativo, trabalhador e calmo ao longo da tarefa, (...)” (NC n.º 72, dia 10 de dezembro de 2024).

Relativamente à **educadora cooperante**, à **AAE** e às **técnicas de apoio especializado** que não foram mencionadas, não foi possível observar momentos específicos que se enquadrassem neste indicador. Contudo, não implica que, ao longo da prática, não tenham ocorrido momentos de cooperação e ajuda entre estas crianças e estes agentes educativos.

d) Motivação e Envolvimento

A participação das crianças varia consoante o tipo de atividades e o ambiente onde estão inseridas. Ambas mostram um maior envolvimento em atividades práticas e ao ar livre:

(...) O grupo brincou com terra e água, onde cozinham, limpam e trataram da “cozinha”. O ED e o A estavam bastante felizes, onde **brincaram e interagiram calmamente com as restantes crianças** (NC n.º 37, dia 22 de outubro de 2024).

Além disso, também se verifica o impacto positivo das tecnologias no seu comportamento:

Este comportamento não é usual tanto por parte do A como do ED, onde normalmente não costumam participar nas atividades com as restantes crianças, por iniciativa própria. **Esta mudança de comportamento e participação deve-se ao interesse que ambos apresentam pelas tecnologias**, sejam através da projeção de algo ou do uso de outro suporte digital, **acabando por focar a sua atenção no que está a ser realizado**, apresentando um **comportamento mais controlado e participativo** (NC n.º 32, dia 16 de outubro de 2024).

No caso específico do ED, um fator que o motiva e estimula a envolver-se nas rotinas diárias do grupo são os livros:

No final, **o ED começou a contar a sua história, como de costume**, e captei a atenção do grupo para o ouvirem. Após isso, aplaudimos a criança, **ela arrumou o seu livro, sem problema**, e voltamos para a sala de atividades. (NC n.º 69, dia 4 de dezembro de 2024).

É ainda de salientar que a ausência do ED influencia claramente o comportamento do grupo e do A, como exemplificado na seguinte nota de campo:

O ED não veio à escola e durante o dia, tanto **o A** como o restante grupo de crianças, **esteve bastante mais calmo**. Inclusive, o A **participou em todos os momentos de rotina e nas atividades realizadas**. Posto isto, é clara **a diferença de comportamento tanto desta criança, como do grupo na ausência do ED** (NC n.º 57, dia 19 de novembro de 2024).

Destaco, ainda, um episódio em que as crianças com NEE participaram numa parte da rotina do grupo, o almoço, a que não estão acostumadas devido às suas condições. Foi um momento bastante inesperado e enriquecedor, pois reagiram de forma bastante positiva à mudança da rotina, sendo este um sinal evidente da sua capacidade de adaptação e interesse em integrar-se nas dinâmicas do grupo. Este episódio sublinha a importância do incentivo e do envolvimento/responsabilização da criança nas tarefas diárias, valorizando as suas competências, transmitindo-lhe confiança e contribuindo para a sua autoestima e motivação, aspetos essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social:

Neste dia, eles sentaram-se na mesa com o restante grupo, e estiveram **bastante calmos e a respeitar as regras do refeitório**. Durante a refeição, eu fiquei mais atenta ao A e a educadora ao ED, onde estes foram capazes de **comer sem a nossa ajuda e ficar sentados juntamente com os colegas**. Comentei também com a educadora **o comportamento exemplar que estas duas crianças tiveram ao longo do almoço**, onde salientei que por observarem os colegas sentados a comer, que estes acabaram por imitá-los, resultado num **bom comportamento e num ótimo momento de integração e interação com as restantes crianças**. Mencionei também que estes começarem a ser incluídos nestes momentos juntamente com o grupo, será bastante

enriquecedor para estes dois visto que, neste dia **os resultados foram bastante positivos** (NC n.º 78, dia 20 de dezembro de 2024).

II. Critérios para a observação direta das estratégias de **inclusão/ integração** dos diferentes agentes educativos para com o as crianças com NEE:

a) Participação e integração e inclusão social

A **educadora** apresenta um papel crucial na participação e inclusão das crianças com NEE nas atividades e rotinas diárias. Esta, no início da prática, afirmou que **“tenta incluí-las em todas as rotinas e atividades que realiza com o restante grupo, pois tem como principal objetivo tratá-las de igual modo e integrá-las no grupo”** (NC n.º 1, dia 30 de setembro de 2024). Sempre que esta intenção é bem-sucedida e as crianças aderem, a educadora, de modo a enfatizar a sua boa ação, elogia-as através de gestos ou palavras.

Além deste agente, o grupo de crianças também se demonstrou uma fonte bastante importante nesta mediação:

Para a organização das tarefas semanais, **a educadora, juntamente com as crianças, optou por incluir o A e o ED numa das tarefas** (NC n.º 79, dia 6 de janeiro de 2025).

Ao centrar a minha observação neste agente educativo, é possível afirmar que os pares se demonstram abertos e respeitadores dos interesses e necessidades destas crianças, evidenciando-o através da iniciativa de lhes dar a palavra:

(...) o ED levanta-se do tapete e vai buscar um livro à área da leitura. Retorna ao tapete e o **E diz às restantes: “O ED vai ler uma história, não façam barulho”**, e este começa a “contar” a história. De imediato, **as crianças param o que estão a fazer e focam a sua atenção na criança. O A, como também tinha um livro consigo, a NI diz: ‘E o A não conta a sua história?’** (NC n.º 55, dia 13 de novembro de 2024).

Apesar desta intenção, a participação e integração destas crianças nas atividades nem sempre foi espontânea e bem-sucedida. O ED, por exemplo, recusa-se por vezes a participar, mesmo com o incentivo da educadora. Já o A, embora mais recetivo, é

influenciado negativamente pela agitação do ED. Por outro lado, também é influenciado positivamente pela sua participação e envolvimento nas atividades.

É nas sessões da **TP** que o ED apresenta um comportamento notoriamente mais positivo e participativo: “(...) o **A acaba por seguir o seu exemplo e participa também nas sessões**. Inclusive, **muitas vezes** tanto a educadora como **a técnica, promovem a cooperação entre estas duas crianças**, como observado na imagem abaixo” (NC n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025).

A técnica, que apenas acompanha o ED, revela-se, de facto, capaz, em virtude das suas estratégias pedagógicas, de envolver, incluir e cativar a atenção das crianças: “**Esta apresenta estratégias inclusivas bastante eficazes, onde tem a capacidade de captar a sua atenção por um determinado período**, onde por norma, **em quase todas as atividades que ela realiza sendo com o grande grupo ou individualmente, este participa e foca a sua atenção nas mesmas**” (NC n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025).

b) Apoio ao desenvolvimento cognitivo e pessoal

Este indicador, pese embora a limitação dos dados recolhidos, revela uma importância significativa no âmbito cognitivo e do desenvolvimento pessoal das crianças com NEE.

Foi possível observar que tanto o **grupo de crianças** como a **educadora cooperante** tiveram em consideração as aprendizagens e descobertas realizadas pelas crianças com NEE. Como exemplo, destaco um momento em que duas crianças, juntamente com o A, exploraram um livro sobre animais e partilharam os seus conhecimentos, conforme registado na nota de campo n.º 76 (cf. Anexo A).

A educadora também mediou uma descoberta do A ao explorar, com ela, a combinação de duas cores primárias. Posteriormente, essa descoberta foi apresentada ao restante grupo, tornando-se não apenas uma conquista pessoal da criança, mas também uma aprendizagem coletiva.

Além disso, a educadora sensibilizou o grupo para a importância de estas crianças participarem e realizarem os diferentes momentos da rotina:

(...) afirma que, **para o ED e para o A, é um momento de extrema importância, pois estes começam a entender e a reconhecer os momentos da rotina, e só com repetição e persistência é que conseguirão realizá-los autonomamente** no futuro (NC n.º 39, dia 23 de outubro de 2024).

Neste âmbito, apesar de o apoio das técnicas ser menos recorrente, estas apresentam um papel bastante importante, na medida em que interagem e trabalham com estas crianças numa vertente mais individualizada e especializada, tendo em consideração as necessidades das mesmas. A **TTF**, através do apoio individualizado, auxiliou o A a escrever **“o seu nome (...)”** (NC n.º 67, dia 2 de dezembro de 2024). Já a **TP**, que acompanha apenas o ED, nas suas sessões em grupo, **“(...) tem a capacidade de captar a sua atenção por um determinado período, onde por norma, em quase todas as atividades que ela realiza sendo com o grande grupo ou individualmente, este participa, foca a sua atenção nas mesmas e é capaz de desenvolver aprendizagens essenciais”** (NC n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025).

c) Adaptação curricular e diferenciação pedagógica

Neste indicador, destaca-se o esforço da equipa educativa em implementar estratégias que promovam a integração e desenvolvimento integral das crianças com NEE e, consequentemente, das restantes crianças, devido à sua influência perante o grupo:

Devido à **extrema confusão que ocorre**, normalmente, na hora de acolhimento **devido à chegada de todas as crianças e aos comportamentos desestabilizadores do A e do ED**, a educadora **decidiu organizar melhor a rotina diária das crianças, de modo a evitar estes momentos mais agitados**. Para as crianças com NEE, a educadora e a **técnica de educação especial**, construíram outros **cartões referentes à rotina diária** e expuseram-nos no armário da sala, acessível às mesmas (NC n.º 20, dia 7 de outubro de 2024).

Adicionalmente, a **TTF** demonstrou, também, a importância e necessidade deste recurso, utilizando-o como uma ferramenta de comunicação alternativa para facilitar a compreensão e participação da criança nas atividades, como referido na nota de campo n.º 73 (cf. Anexo A).

Associado a este material pedagógico estão os comportamentos que as crianças começam a adquirir perante a implementação das rotinas, às quais revelam, efetivamente, dar utilidade, compreendendo as mesmas. Trata-se de um episódio, já mencionado anteriormente, em que o ED, ao observar que o A não estava a cumprir um determinado momento da rotina, foi buscar o cartão correspondente. Neste caso, o ED, por iniciativa própria, imitou as instruções que a educadora lhes costuma dar.

Nesta ótica, a **educadora cooperante** e a **AAE** colaboram entre si, de modo a atenuar os comportamentos desestabilizadores destas crianças, face às dinâmicas de grupo:

Nesse momento, a **educadora pede à auxiliar para levar o A** para fora do ginásio, pois não consegue acompanhar o grupo e a criança. **A auxiliar leva uma bola lá para fora e fica a brincar com o A, para este se acalmar e retomar a atividade física.** No final da aula, a auxiliar retorna ao ginásio com o A e juntam-se ao restante grupo (NC n.º 16, dia 1 de outubro de 2024).

Por fim, a educadora recorreu à modificação do espaço escolar, de modo a atenuar estes comportamentos, principalmente do A:

Ao chegar à sala de atividades a **educadora estava a modificar parte da sala.** Perguntei-lhe a razão pela qual o está a fazer, ao que me respondeu que **era por causa do comportamento desestabilizador do A.** Como este se **costuma distrair bastante com a chegada das outras crianças e começa a levantar-se e a correr pela sala,** a educadora **optou por colocar um armário com brinquedos de modo a impossibilitar a sua visão para a porta.** Assim que as crianças começaram a chegar, este estava ao pé do móvel e **como não as via, não se distraiu, acabando por manter-se no tapete a ouvir a educadora.** (NC n.º 29, dia 15 de outubro de 2024) (*Obs: Esta estratégia foi bem-sucedida, onde o A começou a estar mais atento às dinâmicas de tapete e não desestabilizava o restante grupo por estar constantemente a levantar do tapete).*

d) Apoio/heterorregulação emocional e comportamental

A **educadora cooperante** e a **AAE** desempenham um papel central na regulação emocional das duas crianças. No caso do ED e do A, a presença de figuras de afeto, como as crianças que habitualmente os auxiliam na sua regulação, a escolha dos espaços, como o “cantinho da calma”, dos materiais e das atividades, são fundamentais para evitar e controlar episódios de desregulação.

Quando as abordagens por parte dos diferentes agentes são empáticas, os resultados são positivos. Destaco um exemplo da AAE que, após um período de repreensões, modificou a sua abordagem para uma mais sensível e compreensiva para com o ED, em que:

(...) assim que terminaram o desenho, **a auxiliar abraçou-o e parabenizou-o** pelo seu bom comportamento e envolvimento na atividade. Posto isto, é de notar uma diferença na **abordagem e nas estratégias implementadas** pela auxiliar, de modo a **heterorregular o estado emocional** e, conseqüentemente, o **comportamento** desta criança (NC n.º 62, dia 25 novembro de 2024).

O facto de a educadora também utilizar as boas ações de ambas as crianças como exemplo para o grupo, ou de recompensá-las com algo, faz com que estas, embora sem conseguirem expressar verbalmente o seu contentamento, compreendam que o que fizeram é correto:

(...) **reconhece a sua ação positiva e dá-lhe os parabéns. Este fica bastante contente e sorri** (NC n.º 77, dia 18 de dezembro de 2024).

Relativamente a este indicador, associado à heterorregulação e às respetivas estratégias utilizadas por parte da educadora, esta demonstra uma perspetiva bastante consciente da sua importância e necessidade, especialmente para apoiar e ajudar as crianças com NEE a regular as suas emoções. Por esse motivo, “(...) demonstrou-se interessada no tópico do projeto, pois afirma que, devido à heterogeneidade de idades das crianças e à **existência de duas crianças com PEA, muitas vezes o grupo fica bastante desestabilizado e não é capaz de se autorregular**, perante variadas situações” (NC n.º 19, dia 4 de outubro de 2024).

Abordando o papel das **técnicas**, apesar da escassez das observações, foi possível constatar um episódio de apoio emocional da TEE:

Durante a sessão de educação especial, o ED e a técnica estão dentro da sala de atividades, mas na área das ciências. Este como **estava bastante agitado e pouco concentrado na atividade proposta pela técnica**, esta **sai da sala com ele, para o acalmar** (NC n.º 75, dia 16 de dezembro de 2024).

A concluir esta análise, e sistematizando os resultados obtidos nesta última dimensão, os indicadores que obtiveram mais observações, tanto em termos de notas de campo como na participação ativa dos diferentes agentes educativos, foram a “Relação de afetividade”, “Obediência/respeito”, “Motivação e envolvimento”, “Participação, integração e inclusão social” e “Apoio/heterorregulação emocional e comportamental”. Isto significa que estes aspetos são considerados pelos profissionais como elementos centrais e mais evidentes no seu processo de intervenção e inclusão, para garantir o desenvolvimento e bem-estar das crianças com NEE.

A elevada frequência de observações nestas áreas revela a importância que a equipa educativa atribui às relações afetivas e ao estabelecimento de relações emocionais sólidas, essenciais para criar um ambiente de confiança e segurança. Além disso, evidencia a preocupação com a obediência e o respeito, que são fundamentais para a convivência harmoniosa no grupo e para o desenvolvimento de competências sociais.

A motivação e o envolvimento das crianças, através do seu incentivo e do elogio, também se destacam, indicando que as práticas pedagógicas conseguem captar o interesse e estimular a participação ativa, fatores que favorecem a inclusão social e o desenvolvimento integral.

Por fim, o apoio/ heterorregulação emocional e comportamental mostram-se como elementos-chave para lidar com as dificuldades emocionais e comportamentais, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

4.5. Síntese dos resultados

Apresentados e discutidos os dados da investigação, importa agora refletir sobre os resultados obtidos, interligando-os com a literatura convocada acerca da problemática identificada.

A análise dos dados provenientes das minhas observações no JI, incluindo as que integraram a tabela de observação elaborada mais especificamente para o estudo, e das entrevistas realizadas à equipa educativa de sala e às técnicas de apoio especializado, proporcionou *insights* valiosos sobre a questão-problema definida para este estudo, a saber: “De que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais no Jardim de Infância?”.

Primeiramente, é crucial destacar que as conceções de inclusão manifestadas pela equipa educativa revelam uma visão positiva e alinhada com os princípios da Educação Inclusiva. Estes são defendidos por Booth e Ainscow (2011), que afirmam que a inclusão é um processo dinâmico e contínuo de identificação e anulação de barreiras à aprendizagem e participação. Tanto a educadora cooperante como a AAE evidenciam uma intenção clara de integrar as crianças com NEE nas dinâmicas do grupo, adotando práticas de adaptação e diferenciação pedagógica, alinhadas às características individuais de cada criança.

Contudo, tal como refere Florian (2014), a intenção inclusiva nem sempre se traduz numa prática efetivamente transformadora. Neste estudo, a escassez de recursos humanos especializados, de materiais e de tempo para planificação conjunta surgem como entraves concretos, refletindo uma problemática recorrente, também descrita por Ainscow (2020): a inclusão efetiva exige não só uma mudança de atitudes, mas também a disponibilização de apoios adequados.

A constante adaptação de estratégias por parte da educadora, como o reforço positivo, a adaptação do espaço escolar, a utilização de materiais pictográficos e atividades sensoriomotoras, para promover a autonomia e a participação ativa das crianças, denota uma abordagem inclusiva centrada na criança e na valorização da diversidade; princípios esses igualmente sublinhados pelas orientações do Decreto-Lei

n.º 54/2018 e das Diretrizes da UNESCO (2009), assim como por Thomas e Loxley (2007), quando salientam a importância de práticas pedagógicas flexíveis.

No que respeita à participação e ao envolvimento das crianças, ficou evidente que atividades práticas ao ar livre ou mediadas por tecnologias digitais foram fatores que motivaram e interessaram as crianças com NEE, reforçando a importância de contextos de aprendizagem significativos, tal como defende Vygotsky (1978). Nessa medida, importa destacar ainda um episódio particularmente significativo, no qual as crianças com NEE participaram no momento do almoço, uma parte da rotina do grupo da qual normalmente não fazem parte, em virtude das suas condições específicas. Este momento revelou-se inesperado e extremamente enriquecedor, dado que as crianças demonstraram uma reação muito positiva perante a alteração da rotina, evidenciando a sua capacidade de adaptação e o interesse de se envolverem nas dinâmicas de grupo. Tal situação reforça a importância de promover o envolvimento ativo das crianças nas tarefas do quotidiano, responsabilizando-as e valorizando as suas competências, o que lhes transmite confiança e sentido de pertença. Segundo Barbosa (2006), o envolvimento da criança em atividades significativas contribui para o fortalecimento da sua autoestima e para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Também Vygotsky (1998) defende que a participação ativa em contextos sociais favorece o desenvolvimento, uma vez que permite à criança experimentar papéis e desafios reais, promovendo a internalização de aprendizagens. Neste sentido, como referem Laevers (2005) e Malaguzzi (1999), o incentivo ao envolvimento e à autonomia das crianças em contextos educativos promove não só o seu bem-estar, mas também a sua motivação intrínseca para aprender e interagir.

Para além da valorização do envolvimento e da autonomia infantil, torna-se igualmente essencial considerar como os fatores relacionais e contextuais influenciam a dinâmica do grupo. O comportamento do grupo, bem como o do A, eram claramente influenciados pela presença ou ausência do ED, evidenciando como a gestão do comportamento de uma criança pode impactar o ambiente emocional de todo o grupo, o que Dubet (1994) designa como o “paradoxo da inclusão”: integrar sem apoio adequado, gerando novas exclusões.

Apesar da existência de um compromisso individual, observa-se que a eficácia das práticas inclusivas depende da articulação entre conceções positivas e condições

institucionais de suporte. A falta de formação específica das AAE limita também a resposta adequada às necessidades emocionais e comportamentais das crianças, situação reconhecida por autores como Florian e Rouse (2009). Esta lacuna entre a teoria e a prática, abordada por Mittler (2000), é visível nas dificuldades em garantir uma inclusão integral face à gestão dos comportamentos mais desregulados.

As entrevistas mostram que existe uma parceria com os técnicos de apoio especializado, porém esta é descrita como insuficiente em termos de frequência e intensidade. Este aspeto vai ao encontro da análise de Rouse (2008), que destaca a importância crucial de um trabalho colaborativo consistente e regular para que a inclusão não se torne apenas simbólica.

As entrevistas às técnicas de apoio especializado revelam práticas diferenciadas e adaptadas às necessidades individuais das crianças, coerentes com a abordagem de intervenção responsiva proposta por Florian e Black-Hawkins (2011). No entanto, a falta de articulação sistemática entre estas técnicas e a equipa educativa de sala revela uma falha organizacional significativa, refletindo as críticas de Stainback & Stainback (1990) ao modelo de integração parcial sem verdadeira inclusão pedagógica.

Devido à qualidade da inclusão estar intrinsecamente ligada à articulação entre todos os intervenientes, quando esta articulação é ocasional e fragmentada perdem-se oportunidades para desenvolver práticas partilhadas de diferenciação pedagógica, como indica Perrenoud (1995).

Apesar dos esforços da equipa educativa, a análise revela a necessidade de investir numa formação contínua, aumentar os recursos humanos especializados e promover tempo efetivo de articulação pedagógica entre os diferentes agentes educativos, conforme sublinham Perrenoud (1995) e Correia (2008). Sem estas condições estruturais, o potencial da inclusão poderá continuar limitado.

No que concerne às relações interpessoais das crianças com NEE com os pares e os adultos, destaca-se uma tendência geral para interações positivas e para a construção de relações afetivas entre as crianças com um desenvolvimento típico e atípico, o que corrobora a perspetiva de Vygotsky (1978) sobre a importância do meio social e respetivas interações sociais no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As relações afetivas entre os pares, como demonstrações de empatia espontânea, entreajuda e cooperação, revelam aprendizagens sociais enriquecedoras, que sustentam a ideia de que a inclusão beneficia não apenas a criança com NEE, mas todo o grupo, como defendido por Sanches-Ferreira *et al.* (2010).

Além disso, algumas interações entre as crianças com um desenvolvimento típico e atípico demonstram uma clara compreensão do conceito de inclusão enquanto processo de participação efetiva e não apenas de presença física. A nota de campo nº 54, em que o D ajuda o ED a autorregular-se através da contagem “1, 2, 3...” é um excelente exemplo da operacionalização da inclusão entre pares, tal como referem Mantoan e Ferreira (2006).

Abordando em específico a interação entre as crianças com NEE e o MK – criança ucraniana que se relaciona com a maioria do grupo através de comportamentos verbais e não verbais, mas evita especificamente duas crianças com NEE –, esta interação seletiva observada no comportamento da criança pode ser compreendida com base nas teorias de Vygotsky (1978), que defende que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre através da interação social com o auxílio da linguagem. No caso do MK, que ainda está a adquirir o português, a linguagem representa tanto uma ferramenta de acesso como uma barreira às suas relações sociais. Esta criança parece utilizar comportamentos não verbais, como o toque físico, como formas de compensação comunicativa, o que é comum em contextos de insegurança linguística (Cummins, 2001).

Deste modo, tal como defendido por Corbett (2001), a oscilação comportamental, nomeadamente as dificuldades de gestão emocional e de obediência destas crianças, confirma que a inclusão de crianças com NEE requer competências especializadas na mediação de conflitos e regulação emocional.

Embora existam vantagens sociais claras, os episódios de rejeição, resistência à autoridade e imitação de comportamentos disruptivos evidenciam a necessidade de estratégias de gestão comportamental específicas e consistentes, alinhadas com uma pedagogia inclusiva sensível às emoções, conforme sugerido por Beaudoin e Taylor (2004). Neste estudo, foram mencionados vários episódios de heterorregulação emocional e comportamental tanto por parte dos adultos, como das restantes crianças,

com intuito de apoiarem as crianças com NEE e, conseqüentemente, não desestabilizar as dinâmicas de grupo.

Neste sentido, importa destacar que a presença diária e contínua da equipa educativa de sala facilita o estabelecimento de relações afetivas mais fortes entre as crianças e os adultos, ao contrário do que acontece com os técnicos de apoio especializado, cuja intervenção, sendo menos regular, dificulta a criação de uma relação de confiança duradoura. Esta realidade foi também observada por Pianta (1999), que enfatiza que relações próximas e consistentes com os adultos são preditoras de melhores resultados sociais e escolares.

Relativamente às técnicas de apoio especializado, após uma análise detalhada, deparei-me com algumas dificuldades, na medida em que as respostas por parte das técnicas não foram tão desejadas e concisas quanto inicialmente previsto. Nalgumas respostas, não foi possível obter dados concretos sobre o tema da investigação, uma vez que as mesmas não se limitaram a responder com respeito às crianças que acompanham, mas considerando também a sua intervenção fora do contexto no qual se foca o meu estudo. Apesar de tê-lo explicitado no guião da entrevista, por vezes responderam de forma mais geral e subjetiva, sem se focarem especificamente nas crianças visadas.

Posto isto, através desta recolha de dados e subsequente análise, concluo, respondendo à questão levantada no início da investigação, que as conceções e práticas de inclusão manifestadas pela equipa educativa, embora alinhadas com os princípios da inclusão, enfrentam barreiras práticas significativas. As práticas de inclusão são, de facto, consistentes, mas encontram limitações devido à falta de tempo, de formação específica e de recursos adequados. As relações interpessoais estabelecidas pelas crianças com NEE no grupo são, na sua maioria, positivas, embora sejam também alternadas por episódios de instabilidade emocional e comportamental. Assim, o sucesso da inclusão depende de uma prática pedagógica contínua, intencional e colaborativa entre todos os agentes educativos, sendo fundamental promover uma articulação mais eficaz, investir na formação contínua e disponibilizar recursos que favoreçam a implementação de práticas inclusivas mais eficazes.

Em síntese, este estudo evidencia que, embora as práticas inclusivas estejam presentes e tragam benefícios claros para o desenvolvimento das crianças com NEE e do

restante grupo no qual estão inseridas, persistem desafios que exigem respostas institucionais e formativas para garantir uma inclusão efetiva, duradoura e de qualidade no JI.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE



A construção da profissionalidade docente alicerça-se num percurso marcado pela reflexão crítica, pela ação intencional e pela capacidade de adaptação a diversos contextos. O desenvolvimento profissional do educador de infância constrói-se a partir da articulação entre a teoria e a prática, numa dinâmica contínua de observação, reflexão e ação pedagógica.

Os dois módulos da PPS, realizados nas valências de creche e JI, permitiram-me experienciar esta articulação em contextos distintos, ampliando a minha compreensão sobre o papel do educador, a diversidade dos ambientes educativos e a complexidade das relações que se estabelecem com crianças, famílias e equipas pedagógicas, permitindo-me consolidar uma identidade profissional atenta à escuta da criança, às exigências dos contextos e à importância de uma ação educativa sustentada e colaborativa.

A dimensão reflexiva assumiu um lugar central ao longo de todo o percurso. Como refere Costa (2017), a importância da formação contínua no desenvolvimento da prática profissional do educador é indiscutível, destacando-se a necessidade de uma postura crítica e consciente face às práticas desenvolvidas. A reflexão sistemática permitiu-me, assim, não só consolidar saberes e estratégias, mas também compreender o impacto das minhas decisões na construção de ambientes educativos seguros, responsivos e intencionalmente planeados.

O primeiro módulo, desenvolvido em contexto de creche, revelou-se particularmente desafiante. A ausência de experiências prévias com crianças com idades tão precoces gerou inicialmente alguma insegurança e receio relativamente às formas de comunicação e interação com o grupo. Contudo, esta fragilidade inicial converteu-se numa oportunidade de aprendizagem significativa, sobretudo através da investigação centrada no tema “De que modo os estímulos sensoriais influenciam as respostas emocionais das crianças em creche?”.

A investigação permitiu-me desenvolver uma abordagem atenta à comunicação não verbal, através de expressões faciais e corporais e às múltiplas formas de comunicação que emergem num grupo de crianças com dois anos. O foco neste tema revelou-se essencial para compreender os modos como as crianças exploram o mundo e comunicam o que sentem através das suas várias linguagens e emoções. Como salienta Damásio (2000), as emoções são essenciais à racionalidade, o que na creche se traduziu

na compreensão de que a estabilidade emocional das crianças está profundamente ligada ao ambiente sensorial que as rodeia.

Através da organização de propostas sensoriais com diferentes características, observei variações comportamentais significativas. Estas observações desafiaram-me a refletir sobre o modo como se constrói o ambiente educativo, não apenas como espaço físico, mas como cenário emocional. A qualidade do ambiente escolar e todos os fatores aliados a isso, tornaram-se dimensões ativas da minha intervenção. Como sublinham Post e Hohmann (2011), a aprendizagem na primeira infância acontece no corpo inteiro, uma ideia que adquiriu verdadeiro significado à medida que fui experienciando a prática em creche.

Esta perceção reforçou a importância de um ambiente educativo que valorize a expressividade não verbal e a construção de relações afetivas seguras. Tendo em conta a minha experiência nesta valência, reconhecendo a dependência saudável e o afeto que as crianças criam com o adulto, considero que me tenham igualmente facilitado a criação de laços afetivos sólidos com as diversas crianças. Esta perceção reforçou a minha ideia de que o educador é, antes de tudo, um porto seguro, como defendem Azevedo *et al.* (2024), sendo a estabilidade emocional condição necessária para o desenvolvimento global.

A comunicação em creche vai além da linguagem oral, exigindo do educador uma escuta sensível às expressões corporais, aos olhares e aos silêncios, exigindo de mim, enquanto estagiária, escutar através do olhar e compreender através do corpo das crianças. Neste sentido, esta visão foi sendo desenvolvida progressivamente, com o apoio da educadora cooperante, cujas orientações e disponibilidade para o diálogo foram fundamentais para a consolidação e evolução da minha prática.

A colaboração com a equipa educativa foi, de facto, um aspeto marcante neste módulo, possibilitando um verdadeiro trabalho colaborativo, sustentado no respeito mútuo e na construção de objetivos comuns. O planeamento das atividades, a organização do espaço e o acompanhamento dos momentos de rotina foram continuamente discutidos em conjunto, permitindo-me compreender a importância de um ambiente de trabalho linear, no qual todos os agentes educativos são escutados e valorizados.

A transição para o segundo módulo da PPS, desenvolvido em JI, trouxe novas exigências e oportunidades. Nesta faixa etária as crianças, com idades entre os 2 e os 6

anos, já apresentam competências comunicativas, linguísticas e cognitivas mais desenvolvidas, o que implicou uma mudança no foco da intervenção: da escuta através da expressão e linguagem não verbal para a escuta dialogante.

A prática educativa, como explicitado antes, foi articulada através de um Trabalho de Projeto, apresentado no âmbito da UC de CDEI, sobre as “Emoções” e uma investigação, na qual assenta este estudo, sobre uma problemática emergente em contexto: “De que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais no Jardim de Infância?”.

A realização simultânea destes dois materiais de avaliação, resultantes da combinação das práticas pedagógica e investigativa, revelou-se, não só completa e necessária, como também complementar. Segundo MacIntyre (2007), as crianças dependem de um número de competências emocionais que funcionam para fazer com que compreendam quem são e quem são os outros. Compreender o estado emocional das crianças com NEE é essencial, uma vez que este influencia diretamente as relações e interações que estabelecem com os diferentes agentes educativos. As emoções que expressam desempenham um papel fundamental nas experiências das crianças, influenciando o comportamento, a visão que têm de si mesmas e as interações com os outros (MacIntyre, 2007). Essa compreensão foi promovida ao longo do projeto, evidenciando que, mesmo na idade pré-escolar, as experiências emocionais têm um papel central no desenvolvimento das relações sociais, como afirmado por McCartney e Philips (2008).

Assim, iniciar o trabalho com um foco nas emoções, investigando e aprofundando o seu conhecimento, foi particularmente útil para a compreensão do comportamento destas crianças, visto que o desenvolvimento emocional da criança está interligado ao seu desenvolvimento social (Vale, 2012). Adicionalmente, o estado emocional dos colegas que auxiliam as crianças com NEE também assume um papel determinante: se estes se encontram emocionalmente instáveis, dificilmente conseguirão prestar um apoio eficaz. Nesse sentido, a articulação entre os dois trabalhos académicos foi fundamental, permitindo promover a identificação e compreensão das próprias emoções, bem como das

emoções alheias, com o objetivo de fomentar atitudes inclusivas mais empáticas, conscientes e eficazes no apoio às crianças com NEE.

Relativamente à minha ação pedagógica, a centralidade da dimensão emocional manteve-se como fio condutor. A gestão das emoções, nomeadamente nas crianças com NEE, exigiu de mim e da equipa educativa um posicionamento pedagógico assente na empatia, na consistência das rotinas diárias, na flexibilidade e adaptação das práticas, assim como na valorização do grupo como espaço de apoio mútuo.

Ao desenvolver o projeto das emoções, e tal como registei na nota de campo seguinte, pude observar como a heterorregulação emocional se torna elemento-chave para a inclusão:

O ED não se acalma e nesse momento a educadora pede ao D. que a ajude a acalmar esta criança, onde começa a dizer ‘O ED quer miminho, vamos contar 1, 2, 3...’. Após alguns minutos o ED encontra-se mais calmo e juntam-se os dois no tapete com o restante grupo (NC n.º 54, 12 de novembro de 2024).

Este episódio revelou a importância da construção de uma cultura de grupo assente na entreajuda e na compreensão das diferenças. Ao mesmo tempo, permitiu-me refletir sobre o papel do educador e dos técnicos de apoio especializado, enquanto mediadores e facilitadores das relações, neste caso, entre pares, e na promoção da inclusão como uma prática verdadeiramente efetiva.

Neste âmbito, tive oportunidade de participar numa reunião com os pais de uma criança cuja língua materna não é o português (cf. NC n.º 61, 25 de novembro de 2024). Esta experiência deu-me uma perspetiva mais ampla do papel do educador enquanto mediador cultural, emocional e social das crianças, salientando a ideia de que a inclusão se constrói no quotidiano. A escuta ativa e o diálogo foram ferramentas fundamentais, permitindo-me compreender que a inclusão não se decreta, mas constrói-se.

A articulação com a equipa educativa, neste contexto, foi um aspeto fundamental. Apesar de algumas dificuldades sentidas a nível da comunicação e da gestão de tempo, em determinados momentos, senti a necessidade de adaptar a minha intervenção sem abdicar dos meus princípios, procurando encontrar um equilíbrio entre o respeito e a

adaptação necessária ao contexto, e a afirmação da minha identidade profissional em construção.

Assim, a experiência vivida no JI permitiu-me testar esta consciência, indo ao encontro do mencionado por Botelho (2018), que afirma que a prática reflexiva é uma ferramenta essencial para a construção de um posicionamento pedagógico ético e consciente.

A articulação com as famílias, neste módulo, assumiu um papel mais presente, sobretudo através do projeto das emoções desenvolvido com o grupo. Uma das crianças, por exemplo, trouxe de casa um material a propósito do tema e partilhou com entusiasmo os novos conhecimentos que tinha adquirido. Esta interação familiar, registada na nota de campo n.º 82, demonstrou como a colaboração escola-família pode potenciar aprendizagens significativas e reforçar a continuidade educativa entre contextos:

Assim que a EB entra na sala de atividades dirige-se a mim e diz-me muito alegre que a mãe dela tinha comprado umas almofadas com diferentes emoções para me mostrar, e que nele continha uma nova emoção, a confusão. Nesse momento, perguntei-lhe se estaria interessada em trazê-las para a escola e mostrá-las ao grupo, com intuito de aprendermos uma nova emoção. Esta disse que sim e afirmou que a mãe lhe tinha comprado as almofadas exatamente para trazer para a escola e que poderia permanecer na sala de atividades até o projeto ser concluído (NC n.º 82, dia 10 de janeiro de 2025).

A interligação entre os dois módulos permitiu-me consolidar um conjunto de aprendizagens essenciais para a construção profissional da docência em Educação de Infância. Em ambos os módulos, apesar do contraste etário ou temático, a minha prática foi direcionada pelo mesmo fio condutor, que foi sendo tecido ao longo do tempo: a escuta ativa da criança, a atenção ao bem-estar do grupo e o compromisso com uma prática pedagógica sensível, reflexiva e adaptada.

Na valência de creche, desenvolvi competências de observação, escuta sensível e organização do ambiente em função dos ritmos e necessidades individuais das crianças. Em JI, aprofundei a minha capacidade de planear, implementar e avaliar práticas pedagógicas com base em interesses e necessidades do grupo, promovendo a participação ativa e a inclusão. A construção da minha identidade profissional foi construída através

destas vivências, pelas dificuldades ultrapassadas e pelas relações estabelecidas. A dimensão afetiva esteve sempre presente, mas articulada com um olhar analítico sobre a ação, orientado por valores de respeito, justiça e escuta. Como referem Alves, Sanchez e Magalhães (2013), a prática educativa na infância deve ser construída com base no respeito pelas singularidades das crianças, promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

Em ambos os contextos, as notas de campo revelaram-se um instrumento de análise e autoconhecimento, permitindo consolidar aprendizagens e identificar pontos de melhoria. As crianças, através das suas ações e palavras, foram as principais orientadoras da minha intervenção, ajudando-me a compreender que a prática educativa é um processo vivo, em permanente evolução.

Este percurso formativo evidenciou a importância da investigação na formação do educador, assim como a análise de problemáticas emergentes dos contextos contribuiu para o desenvolvimento de uma prática fundamentada, crítica e transformadora. A interligação entre ação e investigação fortaleceu a minha capacidade de pensar pedagogicamente, de justificar as minhas escolhas e de reconhecer a complexidade da intervenção educativa.

Concluo, assim, que o caminho percorrido ao longo da PPS foi determinante para o meu crescimento pessoal e profissional. Compreendo a docência como uma prática ética, relacional e reflexiva, que se constrói diariamente com os diferentes agentes educativos. O compromisso com uma educação humanizada, participativa e inclusiva será o princípio orientador da educadora que ambiciono ser, destacando como principais valores, a atenção, reflexão, colaboração e comprometimento com uma Educação centrada na criança, nas suas necessidades e interesses, e no seu crescimento holístico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A investigação em Educação assume um papel fundamental na formação inicial dos profissionais da área, bem como no desenvolvimento contínuo das suas práticas futuras. Segundo Hamido e Azevedo (2013), é essencial que o educador se envolva num processo constante de construção e desconstrução do seu próprio saber, o que lhe permite aprender, refletir e evoluir de forma contínua, tanto a nível pessoal como profissional.

Este último capítulo assinala o encerramento de uma etapa desafiante, densa em aprendizagens e repleta de momentos de reflexão crítica, que contribuíram decisivamente para a consolidação da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. A experiência vivida ao longo da PPS II permitiu-me cruzar a ação pedagógica com um olhar investigativo, fortalecendo a perceção de que a Educação Inclusiva não se resume a boas intenções, mas exige uma prática fundamentada, o planeamento colaborativo e condições estruturais adequadas.

Apesar do Decreto-Lei n.º 54/2018 enfatizar a substituição do termo “Necessidades Educativas Especiais” por uma abordagem mais inclusiva que inclui também as NSE, optei por manter o uso de NEE ao longo desta investigação, sobretudo por ter focado um subgrupo específico, nomeadamente crianças com desenvolvimento atípico. Esta delimitação permitiu uma observação mais aprofundada das dinâmicas interpessoais e das práticas educativas, num contexto que evidencia desafios e potencialidades da inclusão. Considerando a predominância do termo NEE nas fontes consultadas, esta escolha assegura coerência conceptual e rigor académico, reconhecendo simultaneamente as mudanças legais recentes e a possibilidade de alargar as conclusões a outras realidades inclusivas.

A articulação entre a prática e a investigação revelou-se essencial para compreender de forma mais profunda o impacto das conceções e das práticas da equipa educativa nas relações interpessoais das crianças com NEE. Tal como referem Oliveira *et al.* (2018), a ação de observar permite relacionar a teoria com a prática, possibilitando ao indivíduo identificar e reconhecer quais as dificuldades e a melhor maneira de as ultrapassar. Esta investigação permitiu-me verificar que a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos depende da escuta ativa, da adaptação das propostas pedagógicas, da intencionalidade das interações e da qualidade da colaboração entre todos os agentes educativos. Tal é mencionado por Rodrigues (2010) que refere um

atual crescimento significativo no número de crianças com NEE, evidenciando, assim, a urgente necessidade de reforçar os recursos humanos e materiais disponíveis, de forma a assegurar uma Educação Inclusiva efetiva e de qualidade.

Contudo, ficou também evidente que a inclusão eficiente enfrenta ainda entraves significativos, como a escassez de recursos humanos especializados, a limitação de tempo para articulação pedagógica e a falta de formação contínua direcionada às práticas inclusivas. Como afirma Florian (2014), a inclusão não acontece de forma espontânea: exige compromisso, intencionalidade e sistemas de apoio sólidos. Assim, um dos grandes contributos deste relatório é reforçar a necessidade de políticas educativas mais eficazes, que dotem as instituições de condições reais para responder às necessidades destas crianças.

Além disso, este estudo contribui não só para a reflexão em torno da importância do apoio às crianças com NEE, mas também para a sensibilização da comunidade educativa e da sociedade em geral sobre a urgência de garantir a equidade. Este tema não só ajuda a partilhar e refletir sobre a importância do apoio que estas crianças necessitam, como alerta para a necessidade de mais formação especializada, mais recursos materiais e humanos, com o único objetivo de garantir que estas crianças se desenvolvem e se relacionam da melhor forma possível, tendo como objetivo final a aquisição da autonomia. Tal como referem as OCEPE (2016), é devido aos contextos sociais, às relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, assim como, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz.

Não obstante as conquistas desta investigação, reconheço algumas limitações, sobretudo no que diz respeito ao tempo disponível. A brevidade da intervenção dificultou uma observação mais aprofundada das dinâmicas entre os diferentes intervenientes, bem como o estabelecimento de uma relação de maior proximidade e colaboração com as técnicas de apoio especializado. Acredito que, com uma prática mais duradoura, as observações e as conclusões obtidas seriam mais ricas e específicas, podendo trazer contributos ainda mais sólidos para a prática educativa.

Em síntese, este percurso permitiu-me crescer, refletir e agir com maior consciência pedagógica. A prática educativa centrada na escuta da criança, aliada à

investigação contextualizada, tornou-se uma ferramenta significativa de transformação, de mim enquanto profissional, e do contexto educativo no qual me inseri.

Acredito que a Educação Inclusiva não é uma meta, mas um processo contínuo de construção coletiva. Desafia o educador a aprender e evoluir constantemente, a questionar e a transformar as suas práticas e intenções pedagógicas com o objetivo de alcançar um ambiente verdadeiramente acolhedor, equitativo e centrado nas necessidades de todas as crianças, respeitando as suas individualidades e promovendo o desenvolvimento integral de cada uma.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva. (2007). *Declaração de Lisboa: Pontos de vista dos jovens sobre educação inclusiva*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_pt.pdf

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de professores inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Educação Especial: fundamentos e práticas*. Porto Editora.

Alves, M.G. & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/5287>

Alves, S. (2016). *O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais - Estudo com aluno com problemática de transtorno do desenvolvimento intelectual com predominância do transtorno da comunicação social* (Relatório de mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC- IPC). <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/ef6c5329-e492-473c-8f92-1e15e0f89c50>

Amiralian, M. L. T. M. (2005). Desmistificando a inclusão. *Revista Psicopedagogia*, 59(1), 59–66.

ASSIM (2024, 29 de abril). *Entenda o significado de criança típica, atípica e neurotípica*. <https://saudemental.org.br/entenda-o-significado-de-crianca-tipica-atipica-e-neurotipica/>

Azevedo, A., Marques, A., Marques, L., Folque, M., Araújo, S. (2024). *Orientações pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Baptista, R. (2011). *Interacção entre adulto/criança na creche e no jardim de infância: (Relatório de mestrado)*. ESE-IPS. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/5f1cb1b3-d891-4594-864f-fa793cb63673>
- Barbosa, M. C. S. (2006). *A qualidade na educação de infância: Perspectivas em diálogo*. Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. de A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Batista, L. A., & Cardoso, M. D. O. (2020, 17 de novembro). *Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade*. Revista Educação Pública, 20(44). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>
- Baptista, R. (2011). *Interacção entre adulto/criança na creche e no jardim de infância*. Interacções. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/5f1cb1b3-d891-4594-864f-fa793cb63673>
- Beaudoin, M.-N., & Taylor, M. (2004). *Breaking the culture of bullying and disrespect: Best practices and successful strategies*. Corwin Press.
- Bénard da Costa, A. M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), (pp. 25–36). Ministério da Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoInclusiva/5-capitulo.pdf>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (1.ª ed., pp. 151 e 176). Porto Editora.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (6.^a ed., pp. 49-52). Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (29), (pp. 53–69). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094>
- Botelho, T.A.S. (2018). Formação Docente: Importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. *Jornada brasileira de educação e linguagem/Encontro do PROFEduc e PROFletras/Jornada de educação de Mato Grosso do Sul*, 1(1). <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4926/4952>
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2006). *A Criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5.^a ed.). Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artmed.
- Brownell, C., & Kopp, C. (2007). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. Guilford Press.
- Bugmann, Sandra Regina Cláudio (2006). O espaço da arte na escola: a exposição dos trabalhos artísticos dos alunos. *UNIrevista, São Leopoldo*, v. 1, n. 2.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Caderno de educação de infância*. 24, (pp. 8–15). APEI.
- Cardona, M. J., & Guimarães, S. (2012). *Documentar para conhecer, compreender e valorizar os processos de aprendizagem das crianças*. Papa-Letras.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da investigação. Guia prático para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Carvalho, L. M. de. (2019). *Educação Inclusiva: desafios e possibilidades*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação (ME/DGE).
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117–149). Porto Editora.
- Clarke-Stewart, K. A., & Gruber, C. P. (1984). *Day care forms and features*. In R. C. Ainslie (Ed.), *The child and the day care setting* (pp. 35–62). Praeger.
- Clarke-Stewart, K. A. (1989). *Infant day care: Maligned or malignant? American Psychologist*, 44(2), 266–273.
- Correia, L. (2008). *Educação Inclusiva: Contextos, vozes e percursos*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e fronteiras*. *Revista Educação & Sociedade*, 24(85), 87–109.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Col. Educação Especial). Porto editora.
- Correia, M. C. B. (2009). *A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação. Pensar Enfermagem*.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge.
- Costa, J. da S. (2023). *A relação do adulto com a criança em contexto pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/45823>
- Costa, A. B. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. *Revista Inovação*, 9(1–2), 151–163.

Costa, A. B. P. (2017). *Formação continuada de docentes. Contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade* (Dissertação de Doutoramento, Escola de Design, Comunicação e Artes, Instituto Superior de Educação e Ciências). <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21890>

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Rodrigues, D. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. In *Ciências da educação em Portugal* (pp. 159–180). Porto Editora.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Lusoimpress. 13(2), (pp. 355–379). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Damásio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam Publishing.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115933951>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (*alterado pelo Decreto-Lei n.º 116/2019*). Ministério da Educação (2017).

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho: *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 133, 2828–2834. Ministério da Educação. (1997). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2005). *A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano*. In M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113–131). Artmed.

- Diana, D. (s.d.). O que é interação social?. *Toda Matéria*. <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-interacao-social/>
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Educação inclusiva – Perguntas Frequentes*. <https://www.dge.mec.pt>
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Educação inclusiva: Guia prático de apoio à intervenção pedagógica*. <https://www.dge.mec.pt>
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. (F. Tomaz, Trad.). Instituto Piaget. Epistemologia e Sociedade. <https://pt.scribd.com/document/402576396/Dubet-Sociologia-da-Experiencia-PDF>
- Eckerman, C., Davis, C., & Didow, S. (1989). *Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer*. *Child Development*, 60, 440–453.
- Educação inclusiva – Perguntas Frequentes. (2020). *Direção-Geral da Educação*. <https://www.dge.mec.pt>
- Educação inclusiva: Guia prático de apoio à intervenção pedagógica. (2020). *Direção-Geral da Educação*. <https://www.dge.mec.pt>
- Ferland, F. (2006). *O modelo lúdico: O brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional* (Trad.). Lusodidacta.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. https://www.researchgate.net/publication/229129691_The_inclusive_practice_project_in_Scotland_Teacher_education_for_inclusive_education

- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, V.1 (2). <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229–280). Artmed.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação da concepção à realização* (5.^a ed.). Lusociência.
- Francisco, S. (2018). Sesta na escola? Não há, mas os miúdos adormecem na mesma. *Diário de Notícias Online*. <https://www.dn.pt/portugal/sesta-naescola-nao-ha-mas-os-miudos-adormecem-na-mesma-9407939.html>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5–20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>
- Furman, W. (1982). Children's friendships. In T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll, & G. E. Finley (Eds.), *Review of human development* (pp. 327–339).
- Fuertes, M. (2022a). Capacitar as famílias ou criar oportunidades para se sentirem capazes? *Primeiros Anos*, (3), (pp. 1–5). <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2022/10/13/capacitar-ou-sentir-se-capaz/>
- Geoapi. (2021). *Dados sobre a Freguesia Campolide*. <https://geoapi.pt/municipio/lisboa/freguesia/campolide?mapa=3>
- Giddens, A. (1997). *Sociology*. Polity Press.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. Free Press.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Interacções*, 9(27), (pp. 1–12). Escola Superior de Educação de Santarém. <https://doi.org/10.25755/int.3400>
- Hargreaves, A. (2001). *Emotional geographies of teaching*. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hewson, C. (2003). Conducting research on the internet. In C. Hewson, P. Yule, D. Laurent, & C. Vogel (Eds.), *Internet research methods: A practical guide for the social and behavioural sciences* (pp. 1–28). Sage Publications.
- Hewson, C., Yule, P., Laurent, D., & Vogel, C. (2003). *Internet research methods: A practical guide for the social and behavioural sciences*. New technologies for social research. *SAGE Publications*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Innocenti, M. S., Stowitschek, J. J., Rule, S., Killoran, J., Striefel, S., & Boswell, C. (1986). A naturalistic study of the relation between preschool setting events and peer interaction in four activity contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(2), 141–153.
- Junta de Freguesia de Campolide. (s.d.). <https://www.jf-campolide.pt/>
- Kauffman, M., & Lopes, A. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Coleção Psicologia da Educação. Psiquilíbrios Edições.
- Kim, Heejin; Park, Eunhye; Lee, Jeehyun. (2001). Arts and young children. “All done! Take it home.” Then into a trashcan?: Displaying and using children’s art projects. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 41–50. https://www.researchgate.net/publication/47746326_Exploring_Art_in_Early_Childhood_Education

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, (pp. 1–20). <https://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Brinquedos-e-Brincadeiras-na-EI-Tizuko-Morchida-Kishimoto-FE-USP.pdf>

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), (pp. 11–22). <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100003>

Laevers, F. (2005). Deep-level-learning and the Experiential Approach. In T. Farrell (Ed.), *Making learning visible: Children as individual and group learners* (pp. 14–21). Reggio Children. https://www.researchgate.net/publication/247201517_Making_Learning_Visible_Children_as_Individual_and_Group_Learners

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República*, n.º 177/2019, Série I.

Lemos, Â. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. Mediações. *Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, (pp. 45–57). <https://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/90>

Lemos, A., & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori pedagogical approaches. In *Early Childhood Education from an Intercultural and Bilingual Perspective* (pp. 147–163). IGI Global.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109–140). Porto Editora.

Lino, D. & Parente, C. (2018). *Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori pedagogical approaches*. In *Early Childhood Education from an Intercultural and Bilingual Perspective* (pp. 147–163). IGI Global.

- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109–140). Porto Editora.
- MacIntyre, C. (2007). *Understanding children's development in the early years: Questions practitioners frequently ask*. Routledge.
- Madureira, I., & Nunes, C. (2016). Crianças com necessidades educativas especiais. *Educação em Loures*, 1, (pp. 20–21). <https://cm-loures.pt/media/pdf/PDF20160914104148342.pdf>
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.
- Malaguzzi, L. (1999). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (2nd ed.). Ablex Publishing.
- Malavasi, M., & Zoccatelli, C. (2013). *Educar na infância: Perspetivas e experiências para uma nova escola infantil*. Porto Editora.
- Mantoan, M. T. E., & Ferreira, R. J. (2006). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), (pp. 57–72). <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100005>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, C., Vicente, L., & Alves, R. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, (pp. 19–27). <https://doi.org/10.60546/mo.v3i1.92>
- Mazzotta, M. J. S. (2001). *O ensino de alunos com deficiência: História e práticas escolares*. Cortez Editora.
- McCartney, K., & Phillips, D. (2008). *Blackwell handbook of early childhood development*. Blackwell Publishing.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2(2), (pp. 49–65). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mendes, F. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido de número: Um estudo com alunos do 1.º ciclo* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5893>
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- Monteiro, C. M. V. R., & Delgado, A. C. C. (2014). *Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância*. *Saber & Educar*, 19(1), (pp. 106–115). Universidade Federal de Pelotas, RS-Brasil e Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande/RS-Brasil
- Niza, S. (1998). *Escola e construção do saber*. Asa Editores.
- Oliveira, E. (2020). *(Trans)formar rotinas em aprendizagens na Educação Pré-Escolar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/998c0a94-fa01-458b-94d8-faa56a1afb3b>
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. In J. Formosinho, *Associação Criança - Um contexto de formação em contexto* (pp. 80–103). Livraria Minho.
- Oliveira, Z., Costa, N., & Lopes, M. (2018). *A Prática Reflexiva em Educação de Infância: Da observação à intencionalidade pedagógica*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Paasche, C.; Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidade Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto Editora.
- Parente, M. C. (2012). *Observar e escutar na creche - Para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pedro, S. P. (2015). *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no jardim-de-infância: Estratégias utilizadas pelo educador de infância* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém. Repositório do Instituto Politécnico de Santarém.

Perrenoud, P. (1995). *Construir competências desde a escola*. Artmed Editora.

Piaget, J. (1977). *O nascimento da inteligência na criança*. Zahar.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Ponte, J.P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 19(25), (pp. 105–132). <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33–67). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Redação Revista Educação. (2021, 18 de janeiro). *Entenda a teoria da aprendizagem social*. Revista Educação. <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/18/aprendizagem-social-al/>

Reis, M. (2023). *A diferença entre igualdade e equidade: Duas faces da moeda para um mundo mais justo*. Blog Maíra Reis. <https://www.exemplo.com/artigo/igualdade-equidade>

- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, L. (2014). *Currículo: entre a inclusão e a integração*. Universidade da Madeira (UMa).
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–181.
- Roque, P. T. (2021). *A importância da(s) rotina(s) na participação e autonomia das crianças em creche e jardim de infância* (Relatório de projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/35651>
- Rouse, M. (2008). *Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education?* *Education in the North*, 16, 6–13. <https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/6/>
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2010). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um estudo com educadores de infância*. *Educação, Sociedade & Culturas*, (30), 105–124.
- Santos, C. (2018). *Inclusão ou integração? Educação inclusiva ou educação especial? Apoio e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais – Perceção de pais/encarregados de educação* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Leiria.
- Santos, S., & Nunes, C. (2018). *Inclusão e colaboração em contextos educativos: Desafios da prática profissional*. Porto Editora.
- Scalabrin, E., & Molinari, C. (2013). *Trabalhar em grupo na creche e no jardim de infância*. Porto Editora.
- Schensul, J. (2008). *Methodology*. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2, pp. 516–521). SAGE Publications.

Severino, A. J. (1989). Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In J. L. de Sá (Org.), *Serviço social e interdisciplinaridade: Dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão* (pp. 77–95). Cortez.

Shanker, S. (2016). *Self-Reg: Hapremceow to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin Press.

Silva, F. (2017). *As relações creche–família. Um estudo numa instituição de educação infantil no município de Camacan-BA* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Repositório Científico da Universidade Lusófona. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/1efaa9e-91d6-403f-b418-95af0651e279/content>

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Silva, I., & Craveiro, I. (2014). *O portfólio na educação pré-escolar: Um instrumento de avaliação e desenvolvimento profissional*. Direção-Geral da Educação.

Silva, M. A. (2020). *A importância da socialização primária e secundária no desenvolvimento humano*. *Jornal Eletrónico FIVJ*, 5(2), 45–58.

Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, (pp. 51–60). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/562>

Silva, M. T. da (1993). *Interação social e educação: Contributos para uma abordagem sociológica da escola*. Edições Cosmos.

Silveiro, M. A. (2018). *Brincar e a importância das interações sociais no jardim de infância*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/121234>

- SNIPI. (2009). *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância: Guia de organização e funcionamento*. Ministério da Educação/Ministério da Saúde/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Spodek, B. (Org.). (2010). *Manual de investigação em educação de infância* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Brookes Publishing.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2.^a ed.). Open University Press.
https://www.researchgate.net/publication/237129798_Deconstructing_Special_Education_Reconstructing_Inclusion
- Tomás, C. (2011). *Ética na investigação com crianças*. *Revista de Educação Infantil*, 10(1), (pp. 15–25).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial.
- UNESCO (2009). *Diretrizes sobre políticas da inclusão na educação*.
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Estudo Geral. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/18273>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência–DGID.

- Vincze, M. (1971). *The social contacts of infants and young children reared together*. *Early Child Development and Care*, 1, 99–109.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.^a ed.). Martins Fontes.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office (HMSO). <https://archive.org/details/b32222361>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). *Helping and cooperation at 14 months of age*. *Infancy*, 11(3), 271–294.
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). *Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 251–266.
https://www.researchgate.net/publication/222535563_Caregiver_involvement_in_infant_peer_interactions_Scaffolding_in_a_social_context
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation (NIMR).
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.^a ed., D. Grassi, Trad.). Bookman.
- Yin, K. R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4.^a ed., D. Grassi, Trad.) Bookman.
- Zenhas, A. (s.d.). *O Movimento da Escola Moderna*. Escola Virtual.
<https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/o-movimento-da-escola-moderna.htm>

Zurro, M., Ferrox, X. P., & Bas, C. S. (1991). *A Equipa de Cuidados de Saúde Primários: Manual de Cuidados Primários*. Farmapress Edições.

8. ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A- PORTEFÓLIO PPS II¹

| | ' ' | | ' ' |

¹ O Anexo A, por motivos de confidencialidade, encontra-se disponível em ficheiro PDF apenso.

ANEXO B- GUIÃO DA ENTREVISTA I À

EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II, cuja tema de investigação recai sobre a Educação Inclusiva e a relação interpares em Jardim de Infância - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para a gravação áudio; - Informar da possibilidade da devolução das transcrições. 	
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<p>. Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</p>	<p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. O que significa ser educadora de infância?</p>	<p>B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?</p>
<p>C. Perspetivas sobre a educação dos 3 aos 6 anos</p>	<p>. Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao Jardim de Infância</p>	<p>C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?</p> <p>C2. Qual a importância do Jardim de Infância para a(s) criança(s)? E para as famílias?</p>	
<p>D. Trabalho em equipa</p>	<p>. Compreender como é caracterizado o trabalho em equipa</p>	<p>D1. Como caracteriza a relação da equipa de sala?</p> <p>D2. Como caracteriza a sua relação com a restante equipa educativa da OS?</p>	<p>D1.1 Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa de sala.</p> <p>D2.1 Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar</p>

			em relação ao trabalho em equipa com a restante equipa educativa da OS?
E. Relação com as Famílias	. Conhecer a participação das famílias das crianças no Jardim de Infância;	E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as suas?	

	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora de modo a promover a articulação com as famílias 	E2. Quais são as potencialidades e dificuldades que encontra nesta dimensão?	
F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> . Caracterizar as conceções de criança; . Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no Jardim de Infância 	<p>F1. Como define a criança? Que lugar ocupa a criança no Jardim de Infância e na sala/grupo, na sua opinião?</p> <p>F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>	
G. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; . Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>	
H. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. . Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios tem em consideração na sua organização?</p> <p>H2. Como procede à avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e à do ambiente educativo?</p>	

Conclusão da entrevista	. Finalizar a entrevista	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade
--------------------------------	--------------------------	--	--

ANEXO C- RESPOSTAS DA EDUCADORA

COOPERANTE À ENTREVISTA I

| ' ' | | ' ' |

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. O que significa ser educadora de infância?</p>	<p>B1. Tirei o curso em 1995, fiz bacharelato, depois em 2006 fui fazer licenciatura em educação pré-escolar e depois fiz também uma pós-graduação em educação especial. A pós-graduação não foi com intuito de ir para o 910 mas para perceber melhor os casos que nos vão aparecendo na sala e mesmo assim tenho muitas dificuldades, embora tenha algumas bases, sinto alguma dificuldade porque cada vez as problemáticas são mais acentuadas. Assim, acho que é preciso uma reflexão e formação constante.</p> <p>B1.1. Há 28/ 29 anos. Nesta escola estou há 4 anos. Trabalhei no particular 14 anos e depois vim para o Público e estou no Público há 14 anos, também.</p> <p>B2. Significa principalmente ter crianças felizes, significa fazer parte de uma etapa bastante importante na vida das crianças que pode deixar grandes marcas para o bem e para o mal. Significa ser feliz, eu acho que ser educador de infância é o modo de estar na vida e eu gosto imenso daquilo que faço e às vezes tenho dias menos bons como toda a gente, mas gosto mesmo do que faço.</p>
<p>C. Perspetivas sobre a educação dos 3 aos 6 anos</p>	<p>C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?</p>	<p>C1. É uma etapa bastante importante, como já disse, acho que é muito importante os grupos serem organizados com heterogeneidade porque eles aprendem muito uns com os outros, embora às vezes os pais fiquem um</p>

	<p>C2. Qual a importância do Jardim de Infância para a(s) criança(s)? E para as famílias?</p>	<p>bocadinho recetivos e com medo de que os filhos mais crescidos fiquem bebés e depois às vezes têm uma agradável surpresa quando veem que eles crescem todos muito uns com os outros e não é por ter 3 anos que sabe menos ou mais que um que tem 5 anos. Acho que é muito importante nesta etapa da vida das crianças estarem em contacto com diversas idades.</p> <p>C2. Acho que é muito importante o jardim infância porque eles começam logo a partir de muito pequenitos a conseguir autorregular-se, embora seja muito difícil. Trabalhar a autonomia também, é bastante importante, pois as crianças têm cada vez menos, pois há cada vez menos tempo em casa e os pais também há coisas que desenvolvem menos nas crianças. O Jardim de infância completa aqui um bocado algumas das coisas que os pais não fazem em casa, como o desenvolvimento da autonomia, a nível da alimentação que muitos deles comem com ajuda em casa, a nível da socialização que também há muitos miúdos que não saem de casa e ficam muito presos à televisão. Por isso eu acho que o jardim infância acaba por colmatar algumas dificuldades.</p> <p>A nível do nosso meio, a literacia também é importante, pois também são crianças que frequentam pouco outros contextos que lhes pudessem trazer novas aprendizagens e então acho que o Jardim de infância também colmata essas falhas que os pais não têm possibilidade de ajudar às vezes. Para as famílias, é quase um complemento neste aspeto, onde mesmo as crianças com necessidades educativas especiais, os primeiros sítios que eles foram assim a nível cultural foi connosco, porque não iam ao teatro, passear, entre outras coisas. Estas crianças,</p>
--	---	--

		se não fosse aqui na escola, estavam um bocado isolados, porque devido aos seus comportamentos, os pais também tinham um bocado receio de os levar até estes sítios.
D. Trabalho em equipa	<p>D1. Como caracteriza a relação da equipa de sala?</p> <p>D2. Como caracteriza a sua relação com a restante equipa educativa da OS?</p>	<p>D1. Este é o primeiro ano que estou com esta auxiliar, e acho que não é uma auxiliar que tenha o melhor perfil para estar neste contexto. É uma pessoa que não está motivada para estar em sala, pois ela tem outro tipo de profissão e habilidades, como por exemplo, tudo o que envolva trabalhos manuais, ela faz muito bem, mas depois falta-lhe a parte da relação com as crianças que é muito importante no Jardim de infância. Acho que ela aos poucos tem melhorado.</p> <p>Eu acho que tenho com ela e com toda a gente uma relação de respeito, mas tento adaptar-me à sua disponibilidade psicológica, para prevenir que o grupo sinta que ela não está bem.</p> <p>D1.1. Os pontos fortes são o respeito, o trabalho colaborativo quando eu sugiro alguma coisa para ela fazer, ela faz nomeadamente decorações ou trabalhos manuais. A melhorar, a relação com as crianças e mais motivação, apesar desta ter de partir dela.</p> <p>D2. Eu acho que com a restante equipa educativa tenho uma relação de respeito, de partilha e de colaboração.</p> <p>D2.2. Pontos fortes acho que podem ser o respeito que há entre nós.</p>

		Pontos a melhorar, acho que tem de haver mais articulação entre toda a equipa e que as pessoas deviam ser um bocadinho mais abertas e não terem medo de partilhar as dúvidas, receios e os medos. Como também partilhar práticas pedagógicas e até trabalhos.
E. Relação com as Famílias	<p>E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as suas?</p> <p>E2. Quais são as potencialidades e dificuldades que encontra nesta dimensão?</p>	<p>E1. Este ano eu sinto que são muitas famílias novas e o facto da comunicação entre nós ser só através do e-mail eu acho que quebrou um bocadinho o seu envolvimento. Assim como a comunicação à porta da sala também não é a melhor, porque a maior parte das crianças fica no AAAF de manhã e à tarde, o que muitas vezes não consigo falar com os pais presencialmente.</p> <p>Devido a isto, eu acho que a relação com as famílias quebrou um bocado, porque os recados que eu envio e a comunicação que eu tenho com eles é apenas através do e-mail, e acho que não chega a todos da mesma forma. Por isso, agora em janeiro vou ter que repensar uma forma de envolver e comunicar com as famílias sem ser só através do e-mail, pois não tem sido suficiente.</p> <p>Relativamente à organização, nós costumamos convidar os pais através de um convite, embora este ano ainda não tenha acontecido. Para enviarmos recados, ou solicitarmos alguma coisa necessária, utilizamos o e-mail.</p> <p>Nos outros anos tínhamos um grupo de WhatsApp com os pais o que facilitava bastante esta comunicação e participação, porque mesmo a articulação entre pais era muito produtiva, pois eles às vezes até combinavam coisas entre eles e depois vinham a sala e este ano com o e-mail, isso não acontece. Portanto a participação dos pais, neste momento, ainda fica aquém do desejado.</p>

		<p>E2. As potencialidades desta articulação assentam no envolvimento e participação dos pais no dia-a-dias dos filhos, onde eles estarem a par do que fazemos na escola é muito importante.</p> <p>Dificuldades é envolver as famílias como desejava, mas a parte da comunicação, como já referi, não facilita o processo.</p>
<p>F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no Jardim de Infância</p>	<p>F1. Como define a criança? Que lugar ocupa a criança no Jardim de Infância e na sala/grupo, na sua opinião?</p> <p>F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>	<p>F1. Para mim, a criança é sempre o centro. Acho que temos de olhar para a criança como um ser pensante, um ser que contribui com ideias para a dinâmica da sala, é o centro de todas as ações. Tem de se ter em conta os interesses delas, mas também as necessidades, porque temos de ver neles as potencialidades e dificuldades para serem desenvolvidas.</p> <p>F2. Este grupo é um bocadinho agitado, também tendo em conta que temos 2 crianças com autismo que acabam por desestabilizar as rotinas do grupo. Além desta agitação por causa do Natal, o grupo começa a acalmar, já começam a ficar com as rotinas mais introduzidas e a respeitar mais os momentos de transição. Além disso, é um grupo engraçado, alegre, simpático, são muito recetivos e acolhedores para as pessoas de fora. São protetores e atenciosos com as crianças com necessidades educativas especiais. Embora um deles seja mais meigo que o outro, e o facto de um deles ser mais agressivo, por vezes acabam por se afastar mais, mas eles são bastante compreensivos com estas 2 crianças. O grupo integra também muitas crianças pequeninas com 3 anos, que precisam de muita atenção</p>

		e são muito egocêntricas, mas apesar disso é um grupo engraçado e muito carismático.
G. Abordagem Pedagógica	<p>G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>	<p>G1. Utilizo a pedagogia participativa e também alguns instrumentos do MEM, embora não o siga a 100%, porque também eu própria tenho algumas dificuldades em reger a minha prática só nessa metodologia.</p> <p>Apoio bastante que as crianças deem a sua opinião, que participem ativamente, saibam o que é que vão fazer, o que querem fazer, como é que vão fazer e comuniquem o que fizeram. Tal como já referi, a criança é o centro e depois tudo é gerido à volta disso. Além disso, temos os planos anuais de atividades que temos de cumprir, mas mesmo tendo em conta isso, tento dar a volta para que sejam eles a dar ideias e a participarem sempre.</p> <p>Ou seja, tenho sempre a consideração os seus interesses e ideias, assim como promover a sua autonomia.</p> <p>G2. Não sigo nenhum modelo pedagógico a 100%, porque num grupo heterogéneo não há um modelo que se aplique a todas as crianças, pois cada uma é diferente e tem os seus próprios métodos de aprendizagem, sendo que há crianças que, por exemplo, têm capacidades de comunicação bastante evoluídas e outras não. Assim, o que faço é retirar de cada modelo características que me identifico, assim como ajustá-las ao grupo.</p>

<p>H. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação</p>	<p>H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios tem em consideração na sua organização?</p> <p>H2. Como procede à avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e à do ambiente educativo?</p>	<p>H1. Faço planificações semanais que são feitas normalmente com o grupo, onde sabemos o que é que vai acontecer na semana seguinte. Temos atividades que ocorrem quinzenalmente, e depois às sextas-feiras fazemos uma reunião onde falamos sobre diversas coisas, são partilhadas ideias para atividades e a partir disso registo, organizo e planifico-as. Todos os dias de manhã fazemos o plano do dia, onde relembramos o que é que vamos fazer nesse dia.</p> <p>H2. Há uma avaliação intercalar e uma avaliação semestral. Na avaliação intercalar, que ocorreu agora em novembro, nós fizemos uma avaliação uma apreciação global do grupo, onde falamos principalmente da adaptação e das dificuldades sentidas do grupo e nas necessidades e nos interesses.</p> <p>Agora em fevereiro vamos fazer uma avaliação da criança individualmente. Para estas avaliações conto com um registo de observação, com as produções deles, através da evolução dos trabalhos que foram sendo realizados, como também costumo fazer uma avaliação com eles, onde, com uma grelha, lhes pergunto o que é já sabem fazer, etc..</p> <p>Depois, também converso com os pais e tento saber o feedback que é dito em casa, também para perceber o que é que vai para casa da escola e depois com base nesse sum faço essa avaliação.</p> <p>Sobre o ambiente educativo, às vezes surge em conversa com eles a necessidade de alterar espaços e materiais, assim como também o faço quando eles têm certas</p>
--	---	---

		<p>atitudes perante uma determinada área. Após isso, falo com eles e alteramos o que for necessário.</p> <p>Já houve necessidade de mudar a área do acolhimento, por causa das crianças com NEE, e nesse caso, primeiro modifiquei a sala, devido à porta, pois as crianças com NEE ficavam bastante agitadas e perturbadas por ver os colegas a entrar na sala fora de horas. Só depois da mudança é que foi transmitido ao grupo a razão da mesma.</p> <p>Assim, o ambiente educativo também vai sendo avaliado assim, onde vai se vendo o que é que é preciso mudar ou adicionar, consoante a envolvimento das crianças nessa área. Temos aqui área da escrita que no início do ano quase nunca era utilizada, mas também não houve necessidade de mudar nada, pois eles utilizam o quadro para a mesma finalidade.</p>
--	--	--

ANEXO D- DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS

DO GRUPO

|' '' | | ''

Dados Sociodemográficos

Identificação da Criança					Informações referentes à família	Situação escolar	
Nomes	Data de Nascimento	Idades 23/09 >>>> 24/01		Sexo	Nacionalidades	Número de irmãos	Frequentou o mesmo contexto no ano letivo anterior
A	28/12/2017	6 anos	7 anos	M	Portuguesa	1	Sim
AY	18/05/2021	3 anos	3 anos	F	Brasileira	1	Não
C	19/11/2021	2 anos	3 anos	F	Portuguesa	1	Não
CI	9/02/2021	3 anos	3 anos	F	Brasileira	1	Não
CL	23/12/2018	5 anos	6 anos	F	Portuguesa	0	Sim
D	14/02/2019	5 anos	5 anos	M	Portuguesa	1	Sim
ED	10/12/2018	5 anos	6 anos	M	Portuguesa	1	Sim
EV	15/06/2021	3 anos	3 anos	F	Portuguesa	1	Não
EB	23/01/2019	5 anos	6 anos	F	Portuguesa	0	Sim
E	10/02/2020	4 anos	5 anos	M	Portuguesa	1	Não
I	2/03/2020	4 anos	4 anos	F	Portuguesa	1	Sim
J	7/09/2021	2 anos	--	M	Portuguesa	0	Não
M	19/11/2020	3 anos	4 anos	F	Portuguesa	1	Não
ML	07/05/2019	5 anos	5 anos	F	Portuguesa	1	Não
MK	28/12/2020	3 anos	4 anos	M	Ucraniana	0	Não
N	3/01/2019	5 anos	6 anos	F	Brasileira	1	Sim
NA	25/03/2019	5 anos	5 anos	F	Vietnamita	2	Não
NI	04/06/2020	4 anos	4 anos	F	Brasileira	0	Não
S	10/09/2021	3 anos	3 anos	M	Portuguesa	1	Não

ANEXO E- TABELA DA CONDIÇÃO

SOCIAL DAS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

	Situação familiar	Profissão dos pais (Pai/Mãe)	Habilitações Literárias
1	Casados	Técnico de eletrónica/Maquiadora	Não indicou
2	União de facto	Empregado escritório/ Operadora central telefónica	Mestrado/Bacharelato
3	União de facto	Engenheiro/ Rececionista hotel	Licenciatura
4	União de facto	Operador de empilhadores / Gerente Restauração	Secundário (2)
5	Divorciados	Não indicou/ Empregada de limpeza	Secundário
6	Divorciados	Engenheiro/Assistente de bordo	Secundário/ Licenciatura
7	Casados	Médico /Jurista	Mestrado
8.	Não referiu	Motorista/ Lojista	Secundário (2)
9	Divorciados	Investigadores	Doutoramento
10	Solteiros	Não indicou/ Desempregada	3ºCiclo
11	Casados	Construção civil/ Esteticista	Não indicou
12	Casados	Advogado/Assessora de Comunicação	Mestrado
13	União de facto	Agentes Fiscalização	Secundário (2)
14	Casados	Instrutor/ Não indicou	Bacharelato/Licenciatura
15	Casados	Programador de software/ Não indicou	Licenciatura (2)
16	Casados	Designer gráfico/ Não indicou	Licenciatura (2)
17	Casados	Técnico de Montagem/Costureira	Não indicou

18	Casados	Gerente Rest./ Não indicou	Secundário (2)
19	União de facto	Pedreiro/Cozinheira	Secundário (2)

ANEXO F- TABELA DO ROTEIRO

METODOLÓGICO

| ' ' | | ' ' |

Desenho da investigação da PPS II

Problemática	Coincide com uma problemática observada em contexto, derivada da existência, no grupo, de duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente com espectro do autismo, que não só influenciam bastante as dinâmicas de grupo, como apresentam interações interpares bastante distintas conforme o agente com o qual estabelecem relação.
Questão Orientadora	De que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Jardim de Infância?
Natureza da Investigação	Qualitativa
Método	Estudo de caso
Objetivos Gerais	<ol style="list-style-type: none">1) Conhecer as conceções e práticas da equipa educativa sobre a Educação inclusiva e as relações interpares em Jardim de Infância;2) Compreender as perceções da equipa educativa relativamente ao relacionamento/às interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos da sala;3) Analisar a influência da Educação Inclusiva na estimulação das relações interpares das crianças com NEE no Jardim de Infância.
Técnicas e instrumentos de recolha de dados	<p>Técnicas - Observação direta participante, observação indireta, inquérito por entrevista, consulta documental, conversas informais</p> <p>Instrumentos - notas de campo, registo fotográfico, consulta documental, bibliografia, conversas informais, guião da entrevista semiestruturada à equipa educativa (educadora cooperante, auxiliar de ação educativa, técnicas de apoio especializado, grupo de crianças.</p>

Métodos e instrumentos de análise de dados	<p>Método - Análise de conteúdo clássica.</p> <p>Procedimentos - Categorização dos dados e sua posterior triangulação.</p> <p>Instrumentos - Árvores categoriais das respostas obtidas através das entrevistas realizadas aos diferentes agentes educativos.</p>
Participantes	Crianças, Equipa Educativa, Técnicas de apoio especializado.
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as conceções e práticas da equipa educativa sobre a Educação inclusiva e as relações interpares em Jardim de Infância; - Identificar as perceções da equipa educativa relativamente ao relacionamento/às interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos da sala; - Identificar a influência da Educação Inclusiva na estimulação das relações interpares das crianças com NEE no Jardim de Infância.

ANEXO G- TABELA DO ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>De forma a apresentar-me a todos os atores envolvidos nesta prática, relativamente às famílias, para além da apresentação pessoal, após falar com a educadora, concluímos que a melhor maneira de me apresentar às mesmas seria via email.</p> <p>Este consistiu na minha apresentação pessoal, nome, idade, de que faculdade vinha, que tipo de trabalho iria fazer com o grupo e por quanto tempo, objetivos da prática, demonstrar-me disponível a qualquer dúvida e, sobretudo, garantir a satisfação e respeito base pelas crianças do grupo.</p> <p>Também tive oportunidade de me apresentar ao grupo pessoalmente no primeiro dia, onde "À medida que as crianças chegam vou dizendo o meu nome e perguntando o delas." (cf. nota de campo n.º 2, 30 de setembro de 2024). Já quanto à equipa educativa, educadora e auxiliar de ação educativa, dei-me a conhecer presencialmente, no primeiro dia da prática,</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p>

	<p>onde cheguei mais cedo para falar com estas, sobre quem era, que tipo de trabalho pretendia desenvolver, mencionando os objetivos do mesmo.</p> <p>É referido por Tomás (2011), que explicitar a todos os atores envolvidos na investigação, os objetivos a alcançar, “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160). Deste modo, para além de apresentar à equipa educativa e famílias das crianças do grupo os objetivos do trabalho, informando-os do processo da investigação, procurei também discutir alguns aspetos, essencialmente com a equipa educativa, recorrendo a conversas informais nos momentos disponíveis para tal.</p> <p>Neste sentido, por ter sido vinculada uma relação de partilha e respeito entre mim e a equipa educativa, ao longo da prática, assuntos relativos ao trabalho que estou a realizar, têm sido tanto partilhados como ajustados com a educadora e orientadora pedagógica.</p> <p>Também as crianças foram informadas de forma indireta acerca dos objetivos desta investigação, explicando-lhes que as</p>	<p><u>Modo de funcionamento pessoal:</u></p> <p>“Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se atualizado com especial incidência na área da pedagogia” (p.2).</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2).</p>
--	---	---

	<p>acompanharia durante algum tempo e que teria de escrever sobre as situações ocorridas no contexto, para aprender a ser educadora. Esta comunicação para com as famílias consistiu, no decorrer de toda a prática supervisionada, manter as mesmas informadas sobre o decorrer do estágio e do presente tema da investigação. Ao longo do percurso, sempre me demonstrei disponível para eventuais questões.</p>	
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Segundo Tomás (2011), “Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças”, no entanto é importante identificar também os possíveis danos e custos (p. 160).</p> <p>O principal benefício desta investigação prende-se com a análise e reflexão da perspetiva de uma equipa educativa sobre as suas conceções e práticas sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Jardim de Infância. Possibilita assim, o entendimento e consciencialização deste tema, com um contributo para todos os envolvidos – crianças, equipa educativa e famílias.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>

	<p>Quanto aos custos associados a esta investigação, considero não existirem riscos na participação quer do grupo de crianças, quer da equipa educativa, uma vez que, também, a sua privacidade não será afetada.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1). “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.2).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Saumure e Lisa (2008), recomendam cuidados com as questões éticas no que diz respeito à autorização expressa dos intervenientes, à confidencialidade e etiqueta, onde os investigadores devem manter o profissionalismo e transparência sobre as intenções da investigação.</p> <p>No que concerne à privacidade e confidencialidade, teve-se sempre em conta a posição do grupo de crianças e da equipa educativa enquanto autores desta investigação (Tomás, 2011, p. 161). A privacidade e confidencialidade das crianças, adultos e organização socioeducativa, foram previamente asseguradas, garantindo às famílias e à equipa educativa da sala que, na minha intervenção, todos os dados recolhidos seriam utilizados</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>

	<p>apenas para fins académicos. Desta forma, todos os nomes, tanto das crianças como dos profissionais, foram substituídos pelas suas iniciais e nos registos fotográficos, os rostos das crianças e outros elementos na imagem que identifiquem o contexto, foram desfigurados, não sendo perceptíveis.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Segundo Tomás (2011), “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.” (p. 162). Neste sentido, ao longo da minha prática, no que dependia da minha ação, todas as crianças do grupo foram incluídas em todos os momentos em que estive presente, sendo momentos de implementação de atividades ou momentos livres. É importante realçar que as crianças tiveram sempre a opção de não participar (Tomás, 2011, p. 162). No decorrer da PPSII a vontade das crianças foi respeitada até ao fim sendo as mesmas o meu foco central.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> Colocar “o interesse das crianças acima dos interesses individuais” (p.2). “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><u>Modo de funcionamento pessoal:</u></p>

		<p>“Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p.2).</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A investigação em curso apresenta como método investigativo o estudo de caso, devido às suas particularidades e especificidade do tema a ser estudado. Associado ao mesmo, por deter um cariz descritivo, analítico e exploratório (Stake, 2012 e Yin, 2010), apresenta uma natureza qualitativa baseando-se assim, pela conjugação dos comportamentos e conceções dos participantes (Schensul, 2008), a fim de estudar a perspetiva duma equipa educativa acerca da problemática “De que modo as conceções e práticas da equipa educativa sobre Educação Inclusiva influenciam as relações interpessoais das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Jardim de Infância”. Assim, são mobilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Tomás (2011) refere que “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados” (p.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p>

	163). Desde início, dei a conhecer os processos realizados durante este estudo, à equipa educativa e respetivas famílias (através de conversas informais e contextualizações).	
6. Consentimento informado	<p>Para as famílias das crianças, elaborei no início da PPSII, um consentimento informado com os procedimentos da investigação, onde este é extremamente necessário no sentido de “obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (Tomás, 2011, p. 164).</p> <p>Assim, é bastante importante, numa investigação, obter o consentimento informado, tanto das famílias, como das crianças. As crianças, como principal agente influenciado nesta investigação, tiveram um papel especial neste âmbito, onde tive sempre bastante atenção e cuidado em perceber e interpretar os seus sinais de incómodo ou desconforto em certas situações. Quando fotografava/filmava alguma criança, tive em atenção</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></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>“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).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p>

	<p>as manifestações da mesma, perguntando sempre “Posso te tirar uma foto?”, e as crianças sorriam para o dispositivo.</p>	<p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2).</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>De forma a instigar o “modelo hierárquico (...) contra a assimetria de poder” (Tomás, 2011, p. 166), tanto com a educadora como com a orientadora, garanti uma boa comunicação e partilha dos resultados e conclusões que ia interpretando. Deste modo, pretendo, também, disponibilizar o relatório final da PPSI às famílias implicadas, educadora e instituição, de forma a garantir um processo de devolução (Tomás, 2011). Todas estas informações relativamente ao uso e relato das conclusões foram mencionadas no email enviado às famílias, no início da prática.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p><u>Modo de funcionamento pessoal:</u></p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2).</p>

ANEXO H- GUIÃO DA ENTREVISTA II À

EDUCADORA COOPERANTE E AAE

| ' ' | | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Legitimar a entrevista; · Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação subordinada ao tema “Educação Inclusiva e relação interpares em Jardim de Infância” a integrar no relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para a gravação áudio; - Informar da devolução das transcrições. 	
<p>B. Perceções da equipa educativa de sala sobre a inclusão</p>	<p>· Conhecer a visão da equipa educativa de sala sobre a inclusão de crianças com NEE.</p>	<p>B1. Como define o conceito de “Inclusão”?</p> <p>B2. Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância?</p>	<p>B1 e B2 direcionadas à educadora e auxiliar de ação educativa</p>
<p>C. Perceções da equipa educativa de sala sobre as atitudes/práticas pedagógicas face à inclusão</p>	<p>· Conhecer as perceções da educadora relativamente à sua prática pedagógica sobre a inclusão de crianças com NEE.</p>	<p>C1. Acompanha ou já acompanhou crianças com NEE na sua prática docente? Se sim, que tipo de problemática apresenta(m)/apresentava(m) essa(s) mesma(s) criança(s)?</p>	<p>C1, C2, C4, C5, C6, C7 direcionadas à educadora e auxiliar de ação educativa</p>

		<p>C2. Quais foram as principais dificuldades sentidas nessa(s) experiência(s)?</p> <p>C3. Em relação às suas práticas de sala, de que modo inclui as crianças com NEE?</p> <p>C4. Como descreve o trabalho que desenvolve num dia-tipo com as crianças com NEE na sua sala?</p> <p>C5. Recorre a estratégias diferenciadas para responder às necessidades das crianças com NEE? Se sim, quais?</p> <p>C6. Tem por hábito incentivar e/ou incluir a participação das crianças com NEE nas atividades propostas em grande grupo?</p>	
--	--	---	--

		C7. Quais são as maiores dificuldades que sente para incluir as crianças com NEE nas dinâmicas de grupo?	
D. Qualificação/ avaliação da parceria com os técnicos de apoio especializado e o trabalho desenvolvido pelos mesmos	. Conhecer a parceria com os técnicos de apoio especializado e o trabalho desenvolvido pelos mesmos	<p>D1. Como define a parceria com os técnicos de apoio especializado?</p> <p>D2. Como caracteriza o trabalho que os técnicos de apoio especializado desenvolvem com as crianças com NEE?</p> <p>D3. Como descreve a articulação entre a equipa educativa de sala e os técnicos de apoio especializado?</p> <p>D4. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação à articulação entre a equipa educativa de sala e os técnicos de apoio especializado.</p>	

<p>E. Percepções da equipa educativa de sala sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares</p>	<p>· Compreender a percepção da equipa educativa relativamente ao relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares</p>	<p>E1. Como descreve as relações entre as crianças com NEE com o restante grupo?</p> <p>E2. Considera que as crianças com NEE se sentem integradas no grupo e pelos pares? Porquê?</p> <p>E3. Como caracteriza as interações entre o grupo/ pares e as crianças com NEE?</p> <p>E4. Como caracteriza as interações entre as crianças com NEE?</p> <p>E5. Considera benéfica para as crianças com NEE a sua inclusão nas dinâmicas do grupo/da sala? E para as restantes crianças? Porquê?</p>	<p>E1. a E6. direcionadas à educadora e auxiliar de ação educativa</p>
--	---	---	--

		E6. Quais foram as principais dificuldades sentidas nestas interações entre as crianças com NEE e o restante grupo/os pares?	
--	--	--	--

<p>F. Perceções da equipa educativa de sala sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com a equipa educativa de sala</p>	<p>· Conhecer a perceção da equipa educativa relativamente ao relacionamento/ interação das crianças com NEE com a equipa educativa de sala</p>	<p>F1. Como caracteriza as interações entre a equipa educativa de sala (educadora e auxiliar de ação educativa) e as crianças com NEE?</p> <p>F2. Quais foram as principais dificuldades sentidas nas interações entre as crianças com NEE e a equipa educativa de sala?</p> <p>F3. Que diferenças eventualmente perceciona nas interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos (equipa educativa de sala e os técnicos de apoio especializado)?</p>	<p>F1 e F2 direcionadas à educadora e auxiliar de ação educativa</p>
---	---	---	--

<p>Conclusão da entrevista</p>	<p>· Finalizar a entrevista</p>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>
--------------------------------	---------------------------------	---	---

ANEXO I – RESPOSTAS DA EDUCADORA
COOPERANTE E AAE À ENTREVISTA II

| ' ' | | ' ' |

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
<p>B. Perceções da equipa educativa de sala sobre a inclusão</p>	<p>B1. Como define o conceito de “Inclusão”?</p> <p>B2. Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância?</p>	<p>B1. (ED)- Para mim inclusão é as crianças estarem num contexto onde participem o mais possível tendo em conta as suas características e necessidades, mas também considero que nem sempre é possível que isto aconteça porque faltam recursos, principalmente recursos humanos, que nos permite numa sala de 20 crianças com 2 crianças com necessidades educativas especiais não conseguirmos incluí-las de forma tão positiva.</p> <p>B1 (AUX)- Incluir crianças com NEE num grupo com crianças com desenvolvimento típico.</p> <p>B2. (ED)- Eu concordo com a inclusão das crianças no Jardim de infância até porque acho que neste ciclo de ensino se calhar é onde se nota menos a falta de inclusão, mesmo havendo menos recursos, não tendo tanto apoio a nível de técnicos de apoio especializado, temos uma auxiliar na sala que também auxilia, mas eu acho que estas próprias auxiliares também deveriam ter formação para conseguir incluir de uma forma mais adequada estas crianças</p> <p>B2. (AUX)- Muito boa e importante, porque eles convivem com outras crianças, e as crianças com desenvolvimento típico percebem as crianças com NEE.</p>

<p>C. Perceções da equipa educativa de sala sobre as atitudes/práticas pedagógicas face à inclusão</p>	<p>C1. Acompanha ou já acompanhou crianças com NEE na sua prática docente? Se sim, que tipo de problemática apresenta(m)/apresentava(m) essa(s) mesma(s) criança(s)?</p> <p>C2. Quais foram as principais dificuldades sentidas nessa(s) experiência(s)?</p> <p>C3. Em relação às suas práticas de sala, de que modo inclui as crianças com NEE?</p> <p>C4. Como descreve o trabalho que desenvolve num dia-tipo com as crianças com NEE na sua sala?</p> <p>C5. Recorre a estratégias diferenciadas para responder às necessidades das crianças com NEE? Se sim, quais?</p>	<p>C1. (ED)- Já tive crianças com paralisia cerebral, já tive uma criança com microcefalia e crianças hiperativas. Há 3 anos tenho 2 crianças com espectro do autismo.</p> <p>C1. (AUX)- Sim, mas não me lembro da problemática.</p> <p>C2. (ED)- É muito complicado no início, porque nós não conhecemos as crianças. Temos que nos conhecer muito bem e ter estratégias, que muitas vezes precisam de ser ajustadas. Muitas vezes, sentimos que o que funcionou numa semana, na seguinte já não resulta, e tudo parece voltar ao zero. Precisamos de criar novas estratégias constantemente. Além disso, uma estratégia aplicada a uma criança não pode simplesmente ser replicada noutra, pois cada uma é completamente diferente de outra. Mesmo entre crianças com hiperatividade ou autismo, cada uma tem o seu temperamento e características pessoais. Não existe uma receita única que funcione para todas. Podemos ter duas crianças e perceber que as estratégias utilizadas não resultam da mesma forma para ambas. Isto é uma luta constante. Há muitos dias de angústia, em que sentimos que não conseguimos fazer nada por aqueles miúdos. Mas também há dias de grande felicidade, quando percebemos que eles conseguiram alcançar algo novo.</p>
--	--	---

	<p>C6. Tem por hábito incentivar e/ou incluir a participação das crianças com NEE nas atividades propostas em grande grupo?</p> <p>C7. Quais são as maiores dificuldades que sente para incluir as crianças com NEE nas dinâmicas de grupo?</p>	<p>C2. (AUX)- Não ter formação na área, ou seja, não saber como lidar com estas crianças.</p> <p>C3. (ED)- Em relação às práticas, eu tento incluí-los da melhor forma possível, para que façam parte do grupo. Também é essencial que o grupo os compreenda, pois só assim poderão ajudá-los. Procuo sempre que eles participem nas atividades. No entanto, isso nem sempre acontece, especialmente em atividades que exigem um maior nível de atenção e concentração, pois ainda se dispersam um bocado. Ainda assim, considero que, de forma geral, consigo incluí-los de maneira positiva. Para isso, utilizo estratégias diversificadas que me permitam garantir a sua participação e integração no grupo.</p> <p>C4. (ED)- O trabalho que desenvolvo foca-se muito na promoção da autonomia e na inclusão das crianças no grupo. Além disso, procuro identificar as características de cada uma, trabalhando algumas das suas dificuldades como saber estar em grupo, saber partilhar, conhecer e respeitar as regras da sala e saber arrumar os materiais, etc.</p> <p>C4. (AUX)- É um trabalho complicado, porque não tenho formação específica. Faço de tudo um bocado, como brincar, pintar, etc.</p>
--	---	---

		<p>C5. (ED)- Este ano, como temos duas crianças autistas, as estratégias passaram aqui pela implementação de rotinas. No entanto, as restantes crianças também necessitam de rotinas, por isso, estas foram sendo ajustadas com o tempo, conforme as necessidades do grupo. Inicialmente, foi criado um sistema visual, onde as crianças desenharam as suas rotinas diárias. Este sistema começou por ser aplicado a todo o grupo e, posteriormente, foi adaptado de forma mais específica para as crianças com NEE. Para elas, estabelecemos uma rotina diária com imagens, em que eles ao chegarem à sala, organizam a sua rotina com base nas atividades que tenho programadas para o dia, e em momentos mais livres, eles têm a possibilidade de escolher as atividades que quiserem.</p> <p>C5. (AUX)-Sim, essas estratégias são dadas pela educadora.</p> <p>C6. (ED)- Tenho, mas não é fácil incluí-las em todas as propostas. Por exemplo, neste último projeto que nós fizemos sobre as baleias conseguimos envolvê-los mais, porque utilizamos muitos os livros, utilizamos o projetor por ver e ouvir o som das baleias. Como são atividades que envolvem movimento e elementos visuais, eles sentem-se mais atraídos e conseguimos captar melhor a atenção deles. Na educação física, esta semana, também realizamos uma atividade interessante. Como o circuito era maior, eles participaram muito mais e estavam</p>
--	--	--

		<p>bem mais incluídos no grupo. Apesar de me esforçar para incluí-los sempre, nem sempre é fácil que isso aconteça naturalmente.</p> <p>C6. (AUX)- Sim, sempre que consigo.</p> <p>C7. (ED)- A maior dificuldade é o tempo de concentração deles, que é muito curto. O principal desafio é manter a atenção e o foco, pois, muitas vezes, estão distraídos com outras coisas e não demonstram interesse na atividade proposta. No entanto, há momentos em que, no início, parecem não estar interessados, mas, com o tempo, acabam por observar e, pelo menos um deles, acaba por se juntar a nós, tornando-se mais atento e participativo.</p> <p>C7. (AUX)- Principalmente a concentração. Como são crianças de rotinas, às vezes não lhes apetece fazer alguma atividade específica, ou seja, a falta de vontade.</p>
<p>D. Qualificação/ avaliação da parceria com os técnicos de apoio especializado e o trabalho desenvolvido pelos mesmos</p>	<p>D1. Como define a parceria com os técnicos de apoio especializado?</p> <p>D2. Como caracteriza o trabalho que os técnicos de apoio especializado desenvolvem com as crianças com NEE?</p>	<p>D1. (ED)- Acho que esta parceria foi crescendo ao longo do tempo, também porque, mediante das minhas dificuldades, fui sempre recorrendo às técnicas. Uma das coisas que eu insistia sempre era a necessidade de um acompanhamento em sala, para que as crianças pudessem trabalhar diretamente neste contexto. Isso porque é diferente trabalhar individualmente, num ambiente à parte, do que ajudá-las a integrar-se e a trabalhar na sala com os restantes colegas. Através</p>

	<p>D3. Como descreve a articulação entre a equipa educativa de sala e os técnicos de apoio especializado?</p> <p>D4. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação à articulação entre a equipa educativa de sala e os técnicos de apoio especializado.</p>	<p>destas minhas angústias e dúvidas, fui colocando questões e, aos poucos, a parceria foi evoluindo, embora tenha sido mais com algumas técnicas do que com outras, mas sempre com a perceção de que cada criança é única e de que todos trabalhamos para o mesmo objetivo.</p> <p>Com o tempo, começámos a articular melhor as estratégias quando as técnicas vinham, e isso foi, sem dúvida, uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças com estas especificidades. Em relação ao apoio especializado, o mesmo aconteceu. No entanto, considero que o apoio ainda é insuficiente, pois acontece apenas uma vez por semana e, por vezes, nem sempre se concretiza. Apesar disso, a terapeuta de educação especial tem um papel importante na orientação e na sugestão de estratégias, ainda que de forma mais indireta. Não é o ideal, mas é o que temos neste momento.</p> <p>D2. (ED)- Como já referi, considero que o apoio dos técnicos de apoio especializado é insuficiente neste momento, especialmente no pré-escolar. O apoio é muito reduzido, embora, quando acontece, as sessões corram bem e façam atividades adequadas às crianças. Neste momento, a educação especial tem um papel de apoiar as atividades que estão a ser desenvolvidas em sala, ou seja, não traz uma atividade previamente planeada para as crianças, mas adapta-se ao que está a ser trabalhado no momento. Sem dúvida, este acompanhamento é útil e</p>
--	--	--

		<p>contribui para o progresso das crianças, mas, na minha opinião, não é suficiente. Se o apoio acontece apenas uma vez por semana, acaba por ser muito limitado para as necessidades existentes.</p> <p>D3. (ED)- Descrevo-a como em evolução, onde apesar de haver pouco tempo para comunicarmos, temos conseguido articular bem, tendo em conta todas as circunstâncias já referidas.</p> <p>D4. (ED)- Dois pontos fortes: A partilha e troca de estratégias entre nós e a articulação existente, que, apesar do apoio ser curto, é positiva a nível de estratégias.</p> <p>Dois pontos a melhorar: Deveria haver mais apoio em sala, com um acompanhamento mais frequente, não só seriam implementadas mais estratégias, como eu também poderia aprender com o trabalho desenvolvido com as crianças. Seria importante haver mais recursos humanos, nomeadamente assistentes operacionais. O número de assistentes atualmente é reduzido, e poderia haver uma profissional dedicada a estas crianças, não necessariamente todos os dias, mas, por exemplo, dia sim, dia não, ou pelo menos duas vezes por semana. Idealmente, essa assistente deveria ter formação em necessidades educativas especiais, pois as auxiliares que estão na sala não têm essa especialização.</p>
--	--	--

<p>E. Percepções da equipa educativa de sala sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares</p>	<p>E1. Como descreve as relações entre as crianças com NEE com o restante grupo?</p> <p>E2. Considera que as crianças com NEE se sentem integradas no grupo e pelos pares? Porquê?</p> <p>E3. Como caracteriza as interações entre o grupo/ pares e as crianças com NEE?</p> <p>E4. Como caracteriza as interações entre as crianças com NEE?</p> <p>E5. Considera benéfica para as crianças com NEE a sua inclusão nas dinâmicas do grupo/da sala? E para as restantes crianças? Porquê?</p> <p>E6. Quais foram as principais dificuldades sentidas nestas interações</p>	<p>E1. (ED)- Considero a relação magnífica, pois eles apoiam-se, têm uma ternura imensa pelas crianças e acolhem-nas com muito carinho. Mesmo com as mudanças no grupo ao longo dos três anos, esse espírito de acolhimento manteve-se, pois também todos os anos, há sempre pelo menos uma criança que fica do ano anterior e que acaba por transmitir esse sentimento de carinho e ajuda aos novos colegas. Ao longo destes anos, senti sempre que estas crianças foram muito bem recebidas, mesmo pelos que iam chegando de novo à sala.</p> <p>E1. (AUX)- As relações são bastante boas, pois o grupo entende as suas condições e ajudam-nos.</p> <p>E2. (ED)- Claro que se sentem integradas, basta ver o sorriso de um quando eles o recebem, é maravilhoso. O outro como tem um comportamento um bocado mais agressivo com eles, às vezes, não é tão acolhido com tanta facilidade. Mas por exemplo, quando ele lança alguma atividade os outros ficam a olhar, ainda hoje enquanto ele estava ali na tenda com a lanterna a fazer um espetáculo e os outros começaram se a sentar aqui todos à volta; quando ele conta uma história; quando ele vai à porta chamá-los e diz bom dia aos outros e os outros também respondem. Eu acho que eles sentem que são bem acolhidos aqui na sala, embora</p>
---	--	---

	<p>entre as crianças com NEE e o restante grupo/os pares?</p>	<p>não o transmitam por palavras, porque não falam muito, mas acho que pelos gestos e pelo que demonstra o seu olhar acho que se sentem muito bem.</p> <p>E2. (AUX)- Sim, porque as outras crianças ajudam estas duas crianças no que precisam e brincam com eles.</p> <p>E3. (ED)- São interações bastante positivas, com muito amor, muita entreaajuda e partilha.</p> <p>E3. (AUX)- São boas e saudáveis.</p> <p>E4. (ED)- Eles têm uma interação muito cúmplice, porque eles já se conhecem há 3 anos e foram fazendo aqui um bocadinho os 2, mas essa cumplicidade às vezes nem sempre é positiva para ambos, porque quando algum faz um disparate o outro começa a imitar e às vezes a sala fica uma grande confusão. Apesar disso, esta interação deles tem aspetos positivos, como ajudarem-se mutuamente, por exemplo um deles não gosta muito de ir fazer a rotina e o outro ajuda-o a fazê-la, acabando por se entreajudarem em tarefas que um deles não gosta tanto. Eu acho que isto é tudo fabuloso. Embora não recorram muito um ao outro para irem brincar, nota-se que têm uma grande relação.</p>
--	---	---

E4. (AUX)- Eles os dois dão-se bem, apesar de às vezes um desencaminhar o outro. À parte disso, são duas crianças que se identificam bastante e que, devido a isso, acabam por imitar alguns comportamentos que o outro faz, embora por vezes sejam negativos.

E5. (ED)- A integração destas crianças apresenta benefícios para todos, porque eles aprendem uns com os outros e aprendem também a respeitar as diferenças que há, aprendem que existem estas crianças que precisam da nossa ajuda. Além disso, as crianças com NEE demonstram agrado quando vêm que conseguiram fazer uma determinada coisa sem ajuda. Por exemplo, estou-me a recordar de uma situação que uma criança com NEE foi sozinha para a área da pintura e com o vermelho, que é a cor que ele mais gosta, começou a misturar o amarelo. Descobriu que ao juntar estas duas cores faz o laranja. Ele ficou muito contente e eu realcei esta descoberta dele e, como eles aqui na sala tem por hábito comunicar os trabalhos aos colegas, propus-lhe que apresentasse a sua pintura. Ele que também gosta muito de mostrar aos colegas o que é capaz de fazer, embora seja não-verbal, ele comunica através dos gestos, faz os trabalhos e anda à volta da sala a mostrar. Eu expliquei ao grupo o que é que tinha acontecido e, ao mesmo tempo ele apontava para as cores. No final da apresentação ele ficou

		<p>muito contente e até havia crianças que não sabiam que o vermelho e o amarelo criava o laranja e através daquela criança com NEE perceberam que podiam misturar tintas para obterem outras cores.</p> <p>E5. (AUX)- A inclusão destas crianças é bastante boa, porque aprendem uns com os outros. Não há discriminação.</p> <p>E6. (ED)- Este ano apanhei um grupo com muitas crianças novas o que acaba por ser complicado ao princípio. O grupo acaba por não perceber porque é que as crianças com NEE podem fazer uma determinada coisa e as restantes crianças não podem, e depois tentam sempre fazer o disparate que o outro está a fazer. Até que percebam e entendam porque é que as crianças com NEE às vezes podem fazer uma determinada coisa e os outros não podem, demora um bocado, mas depois quando é entendida acho que deixa de incomodar o restante grupo e já passa a ser “normal” que estas crianças façam algum disparate. Nós temos é que os ajudar a não fazer estes disparates e, portanto, para os ajudarmos a não fazê-lo nós próprios não podemos replicar esse comportamento ou ação.</p> <p>E6. (AUX)- Trabalhar em equipa é complicado, onde quando as crianças com NEE não querem fazer algo, acabam por desestabilizar o resto do grupo, pois não têm noção que têm de estar quietos e respeitar o seu colega. Mesmo nos</p>
--	--	---

		momentos de brincadeira, muitas vezes não são capazes de manter uma boa relação com os outros, pois querem um brinquedo que o outro tem.
F. Percepções da equipa educativa de sala sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com a equipa educativa de sala	<p>F1. Como caracteriza as interações entre a equipa educativa de sala (educadora e auxiliar de ação educativa) e as crianças com NEE?</p> <p>F2. Quais foram as principais dificuldades sentidas nas interações entre as crianças com NEE e a equipa educativa de sala?</p> <p>F3. Que diferenças eventualmente percebe nas interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos (equipa educativa de sala e os técnicos de apoio especializado)?</p>	<p>F1. (ED)- No início do ano recebemos uma auxiliar nova e foi um bocadinho complicado porque ela também não tinha muita relação com eles. Apesar disso, ao longo do tempo acho que ela também foi fazendo um esforço, foram-se vendo melhorias na interação que ela mantém com eles, e neste momento acho que ela consegue também perceber as dificuldades que eles têm, e já consegue controlá-los um bocadinho melhor.</p> <p>A relação dela com eles os dois está numa fase de crescimento.</p> <p>Em relação a mim, eu já os conheço muito bem, mas mesmo estando com eles há três anos, às vezes ainda tenho muitas dificuldades quando eles têm um comportamento inesperado. Muitas vezes é difícil para mim lidar com determinados tipos de situações. Devido a isto, estou sempre a aprender, a refletir sobre o que devia ou não fazer ou ter feito.</p> <p>A minha relação com eles também foi crescendo, fomos-nos conhecendo melhor, mas acho que desde os últimos anos foi crescendo e melhorando bastante.</p> <p>F1. (AUX)- A relação entre as crianças e a educadora é bastante boa, não só por já os acompanhar há mais anos, como também porque desenvolveram uma</p>

		<p>relação mais próxima. A minha relação com eles é boa também, mas como os conheço menos, tive mais dificuldade em desenvolver essa relação.</p> <p>F2. (ED)- Foi, de facto, a falta de experiência da auxiliar com estas duas crianças. Além disso, ela não os conhecia bem, pois estava noutra sala e só os via no recreio, o que é muito diferente de trabalhar diariamente com eles. Acho que essa foi a principal dificuldade, a falta de familiaridade com as crianças e a falta de formação que existe.</p> <p>A principal dificuldade que eu senti é a inconsistência destas crianças, pois elas estão a progredir, mas, de repente, tudo pode mudar e elas voltam ao mesmo que estavam antes. E devido a isto, tenho que estar sempre a gerir e ajustar novas estratégias e formas de atuar.</p> <p>F2. (AUX)- O facto de eles respeitarem/ obedecerem mais a certos adultos e a capacidade que cada adulto tem de controlar e gerir os comportamentos deles.</p> <p>F3. (ED)- Estas crianças connosco têm uma relação mais próxima porque passam mais tempo connosco. Com os técnicos de apoio especializado, eles mantêm uma relação de respeito, embora, às vezes, haja um que diz sempre "não, não, não" quando elas chegam, mas também acredito que isso seja um pouco o choque</p>
--	--	--

		inicial, a sensação de estarem a ser invadidos. No entanto, acabam por participar nas atividades propostas e reagem de forma positiva, conseguindo estabelecer uma boa relação com elas.
--	--	--

ANEXO J– TABELA CATEGORIAL DA
ENTREVISTA II À EDUCADORA
COOPERANTE E AAE

| ' ' | | ' ' |

ENTREVISTA II À EDUCADORA E AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA (INVESTIGAÇÃO)

Tema	Categoria	Subcategoria	Análise de Registo
Conceções da equipa educativa sobre o conceito de inclusão	Definição	Características e necessidades das crianças	(AUX): "Incluir crianças com NEE num grupo com crianças com desenvolvimento típico." / (ED): "Para mim inclusão é as crianças estarem num contexto onde participem o mais possível tendo em conta as suas características e necessidades."
		Desafios	(ED): "{...}, mas também considero que nem sempre é possível que isto aconteça porque faltam recursos, principalmente recursos humanos."
		Impacto da falta de recursos	(ED): "{...} que nos permite numa sala de 20 crianças com 2 crianças com necessidades educativas especiais não conseguirmos inclui-las de forma tão positiva."
	Importância da Inclusão de Crianças com NEE no JI	Oportunidade de inclusão	(ED): "Eu concordo com a inclusão das crianças no Jardim de infância até porque acho que neste ciclo de ensino se calhar é onde se nota menos a falta de inclusão {...}"
		Desafios relacionados à falta de recursos e apoio	(ED): "{...} mesmo havendo menos recursos, não tendo tanto apoio a nível de educação especial de terapias, temos uma auxiliar na sala que também auxilia {...}."
		Necessidade de formação específica das auxiliares	(ED): "{...}, mas eu acho que estas próprias auxiliares também deveriam ter formação para conseguir incluir de uma forma mais adequada estas crianças."
	Benefícios da Inclusão para as Crianças	Convivência com outras crianças	(AUX): "Muito boa e importante, porque eles convivem com outras crianças {...}."
		Perceção das crianças com desenvolvimento típico sobre as com NEE	(AUX): "{...} e as crianças com desenvolvimento típico percebem as crianças com NEE."
	Crianças com NEE	Experiência anterior	(ED): "Já tive crianças com paralisia cerebral, já tive uma criança com microcefalia e crianças hiperativas." / (AUX): "Sim, mas não me lembro da problemática."
		Experiência atual	(ED): "Há 3 anos tenho 2 crianças com espectro do autismo."
		Dificuldade inicial das crianças com NEE	(ED): "É muito complicado no início, porque nós não conhecemos as crianças."

Conceções da
equipa educativa de
sala sobre as
atitudes/práticas
pedagógicas face à
inclusão

Desafios e estratégias nas experiências vividas	Autoconhecimento e estratégias	(ED): "Temos que nos conhecer muito bem e ter estratégias, que muitas vezes precisam de ser ajustadas."
	Imprevisibilidade/ inconsistência	(ED): "Muitas vezes, sentimos que o que funcionou numa semana, na seguinte já não resulta, e tudo parece voltar ao zero."
	Níveis de atenção e concentração das crianças com NEE	(ED): "No entanto, isso nem sempre acontece, especialmente em atividades que exigem um maior nível de atenção e concentração, pois ainda se dispersam um bocado."
	Inovação constante de estratégias	(ED): "Precisamos de criar novas estratégias constantemente." / (ED): "Para isso, utilizo estratégias diversificadas que me permitam garantir a sua participação e integração no grupo."
Individualidade e Diversidade das Crianças	Estratégias não são universais	(ED): "Além disso, uma estratégia aplicada a uma criança não pode simplesmente ser replicada noutra, pois cada uma é completamente diferente de outra." / (ED): "Mesmo entre crianças com hiperatividade ou autismo, cada uma tem o seu temperamento e características pessoais. Não existe uma receita única que funcione para todas." / (ED): "Podemos ter duas crianças e perceber que as estratégias utilizadas não resultam da mesma forma para ambas."
Desafios emocionais para o educador	Dificuldades no trabalho diário	(ED): "Isto é uma luta constante. Há muitos dias de angústia, em que sentimos que não conseguimos fazer nada por aqueles miúdos."
	Felicidade e realização	(ED): "Mas também há dias de grande felicidade, quando percebemos que eles conseguiram alcançar algo novo."
Desafios profissionais e formação especializada na área	Falta de formação	(AUX): "Não ter formação na área, ou seja, não saber como lidar com estas crianças." / (AUX): "É um trabalho complicado, porque não tenho formação específica."
Inclusão e participação no grupo de crianças	Inclusão das crianças com NEE	(ED): "Em relação às práticas, eu tento incluí-los da melhor forma possível, para que façam parte do grupo." / (ED): "Procuro sempre que eles participem nas atividades."
	Compreensão face às crianças com NEE	(ED): "Também é essencial que o grupo os compreenda, pois só assim poderão ajudá-los."
	Resultado da inclusão das crianças com NEE	(ED): "Ainda assim, considero que, de forma geral, consigo incluí-los de maneira positiva."
Objetivos e foco do trabalho desenvolvido com as crianças com NEE	Autonomia e Inclusão	(ED): "O trabalho que desenvolvo foca-se muito na promoção da autonomia e na inclusão das crianças no grupo."
	Características individuais e fragilidades	(ED): "Além disso, procuro identificar as características de cada uma, trabalhando algumas das suas dificuldades como saber estar em grupo, saber partilhar, conhecer e respeitar as regras da sala e saber arrumar os materiais, etc."
	Rotinas para as crianças com NEE	(ED): "Este ano, como temos duas crianças autistas, as estratégias passaram aqui pela implementação de rotinas."
	Adaptação das rotinas para o grupo	(ED): "No entanto, as restantes crianças também necessitam de rotinas, por isso, estas foram sendo ajustadas com o tempo, conforme as necessidades do grupo."

Implementação e adaptação de estratégias	Sistema visual	(ED): "Inicialmente, foi criado um sistema visual, onde as crianças desenharam as suas rotinas diárias."
	Aplicação inicial a todo o grupo	(ED): "Este sistema começou por ser aplicado a todo o grupo (...)"
	Adaptação para as crianças com NEE	(ED): "(...) e, posteriormente, foi adaptado de forma mais específica para as crianças com NEE."
	Organização diária da rotina pelas crianças com NEE	(ED): "Para elas, estabelecemos uma rotina diária com imagens, em que eles ao chegarem à sala, organizam a sua rotina com base nas atividades que tenho programadas para o dia (...)."
	Escolha livre das atividades	(ED): "(...), e em momentos mais livres, eles têm a possibilidade de escolher as atividades que quiserem."
Papel da auxiliar nas estratégias	Orientação pedagógica	(AUX): "Sim, essas estratégias são dadas pela educadora."
	Diversidade de tarefas	(AUX): "Faço de tudo um bocado, como brincar, pintar, etc."
	Compromisso e dedicação	(AUX): "Sim, sempre que consigo."
Desafios na Inclusão das Crianças com NEE	Inclusão total	(ED): "Tenho, mas não é fácil inclui-las em todas as propostas."
	Esforço para a inclusão	(ED): "Apesar de me esforçar para inclui-los sempre, nem sempre é fácil que isso aconteça naturalmente."
Estratégias de inclusão nas atividades	Exploração sensório-motora	(ED): "Por exemplo, neste último projeto que nós fizemos sobre as baleias conseguimos envolvê-los mais, porque utilizámos muito os livros, utilizámos o projetor para ver e ouvir o som das baleias."
	Participação	(ED): "Na educação física, esta semana, também realizamos uma atividade interessante. Como o circuito era maior, eles participaram muito mais e estavam bem mais incluídos no grupo." / (ED): "Como são atividades que envolvem movimento e elementos visuais, eles sentem-se mais atraídos e conseguimos captar melhor a atenção deles." / (AUX): "Principalmente a concentração. Como são crianças de rotinas, às vezes não lhes apetece fazer alguma atividade específica, ou seja, a falta de vontade."
Desafios de concentração e atenção	Tempo de concentração	(ED): "A maior dificuldade é o tempo de concentração deles, que é muito curto." / (ED): "No entanto, há momentos em que, no início, parecem não estar interessados, mas, com o tempo, acabam por observar e, pelo menos um deles, acaba por se juntar a nós, tornando-se mais atento e participativo."
	Foco	(ED): "O principal desafio é manter a atenção e o foco, pois, muitas vezes, estão distraídos com outras coisas e não demonstram interesse na atividade proposta."

Qualificação/ avaliação da parceria e trabalho desenvolvido pelos técnicos de apoio especializado	Evolução e parceria do apoio às crianças com NEE	Evolução	(ED): "Descrevo-a como em evolução (...)." / (ED): "Acho que esta parceria foi crescendo ao longo do tempo, também porque, mediante as minhas dificuldades, fui sempre recorrendo às técnicas." / (ED): "Através destas minhas angústias e dúvidas, fui colocando questões e, aos poucos, a parceria foi evoluindo, embora tenha sido mais com algumas técnicas do que com outras (...)."
		Acompanhamento em sala	(ED): "Uma das coisas que eu insistia sempre era a necessidade de um acompanhamento em sala, para que as crianças pudessem trabalhar diretamente neste contexto."
		Trabalho individual vs. trabalho em grupo	(ED): "Isso porque é diferente trabalhar individualmente, num ambiente à parte, do que ajudá-las a integrar-se e a trabalhar na sala com os restantes colegas."
		Perceção da criança	(ED): "...), mas sempre com a perceção de que cada criança é única e de que todos trabalhamos para o mesmo objetivo."
		Articulação e colaboração com as técnicas	(ED): "Com o tempo, começámos a articular melhor as estratégias quando as técnicas vinham, e isso foi, sem dúvida, uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças com estas especificidades." / (ED): "... onde apesar de haver pouco tempo para comunicarmos, temos conseguido articular bem, tendo em conta todas as circunstâncias já referidas."
	Limitações e desafios do apoio à educação especial	Insuficiência	(ED): "Em relação à educação especial, o mesmo aconteceu. No entanto, considero que o apoio ainda é insuficiente, pois acontece apenas uma vez por semana e, por vezes, nem sempre se concretiza." / (...) mas, na minha opinião, não é suficiente." / "Não é o ideal, mas é o que temos neste momento."
		Papel da técnica de educação especial	(ED): "Apesar disso, a professora de educação especial tem um papel importante na orientação e na sugestão de estratégias, ainda que de forma mais indireta."
	Limitações do apoio especializado	Insuficiência	(ED): "Como já referi, considero que o apoio dos técnicos de apoio especializado é insuficiente neste momento, especialmente no pré-escolar." / (ED): "O apoio é muito reduzido (...)." / "Se o apoio acontece apenas uma vez por semana, acaba por ser muito limitado para as necessidades existentes."
		Apoio eficaz	(ED): "...), embora, quando acontece, as sessões corram bem e façam atividades adequadas às crianças."
	Papel da Educação Especial e utilidade do acompanhamento	Acompanhamento adaptado	(ED): "Neste momento, a educação especial tem um papel de apoiar as atividades que estão a ser desenvolvidas em sala, ou seja, não traz uma atividade previamente planeada para as crianças, mas adapta-se ao que está a ser trabalhado no momento."
		Utilidade	(ED): "Sem dúvida, este acompanhamento é útil e contribui para o progresso das crianças (...)."
	Pontos fortes da colaboração e articulação com os técnicos	Pontos fortes	(ED): "A partilha e troca de estratégias entre nós (...)." / (ED): "... a articulação existente, que, apesar do apoio ser curto, é positiva a nível de estratégias."
	Pontos a melhorar na colaboração e articulação com os técnicos	Insuficiência no acompanhamento	(ED): "Deveria haver mais apoio em sala, com um acompanhamento mais frequente, não só seriam implementadas mais estratégias, como eu também poderia aprender com o trabalho desenvolvido com as crianças."
		Insuficiência nos recursos humanos	(ED): "Seria importante haver mais recursos humanos, nomeadamente assistentes operacionais. O número de assistentes atualmente é reduzido, e poderia haver uma profissional dedicada a estas crianças, não necessariamente todos os dias, mas, por exemplo, dia sim, dia não, ou pelo menos duas vezes por semana."

		Formação especializada para auxiliares	(ED): "Idealmente, essa assistente deveria ter formação em necessidades educativas especiais, pois as auxiliares que estão na sala não têm essa especialização."
Perceções da educadora sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares	Relações positivas e acolhimento no Grupo	Acolhimento e carinho	(AUX): "As relações são bastante boas, pois o grupo entende as suas condições e ajudam-nos." / (ED): "Considero a relação magnífica, pois eles apoiam-se, têm uma ternura imensa pelas crianças e acolhem-nas com muito carinho." / (ED): "Ao longo destes anos, senti sempre que estas crianças foram muito bem recebidas, mesmo pelos que iam chegando de novo à sala."
		Conservação do espírito de acolhimento ao longo do tempo	(ED): "Mesmo com as mudanças no grupo ao longo dos três anos, esse espírito de acolhimento manteve-se (...)." / (ED): "(...) pois também todos os anos, há sempre pelo menos uma criança que fica do ano anterior e que acaba por transmitir esse sentimento de carinho e ajuda aos novos colegas."
	Integração e acolhimento das crianças com NEE	Sinais de acolhimento não-verbais	(ED): "Claro que se sentem integradas, basta ver o sorriso de um quando eles o recebem, é maravilhoso." / "Eu acho que eles sentem que são bem acolhidos aqui na sala, embora não o transmitam por palavras, porque não falam muito, mas acho que pelos gestos e pelo que demonstra o seu olhar acho que se sentem muito bem."
		Acolhimento diferenciado	(AUX): "Sim, porque as outras crianças ajudam estas duas crianças no que precisam e brincam com eles."
		Momentos de interação e inclusão positiva	(ED): "Mas por exemplo, quando ele lança alguma atividade os outros ficam a olhar, ainda hoje enquanto ele estava ali na tenda com a lanterna a fazer um espetáculo e os outros começaram se a sentar aqui todos à volta; quando ele conta uma história; quando ele vai à porta chamá-los e diz bom dia aos outros e os outros também respondem." / (ED): "São interações bastante positivas, com muito amor, muita entretida e partilha." / (AUX): "São boas e saudáveis."
		Dificuldades do acolhimento	(ED): "O outro como tem um comportamento um bocado mais agressivo com eles, às vezes, não é tão acolhido com tanta facilidade."
	Interações entre crianças com NEE	Cumplicidade e apoio mútuo	(ED): "Eles têm uma interação muito cúmplice, porque eles já se conhecem há 3 anos e foram fazendo aqui um bocadinho os 2, (...)." / (AUX): "Eles os dois dão-se bem (...)." / "À parte disso, são duas crianças que se identificam bastante (...)." / (ED): "Embora não recorram muito um ao outro para irem brincar, nota-se que têm uma grande relação."
		Pontos negativos	(ED): "(...), mas essa cumplicidade às vezes nem sempre é positiva para ambos, porque quando algum faz um disparate o outro começa a imitar e às vezes a sala fica uma grande confusão." / (AUX) ... apesar de às vezes um desencaminhar o outro. ... e que, devido a isso, acabam por imitar alguns comportamentos que o outro faz, embora por vezes sejam negativos."
		Pontos positivos	(ED): "Apesar disso, esta interação deles tem aspetos positivos, como ajudarem-se mutuamente, por exemplo um deles não gosta muito de ir fazer a rotina e o outro ajuda-o a fazê-la, acabando por se entretidarem em tarefas que um deles não gosta tanto."
		Opiniões	(ED): "Eu acho que isto é tudo fabuloso."
	Benefícios da Inclusão	Aprendizagem mútua	(ED): "A integração destas crianças apresenta benefícios para todos, porque eles aprendem uns com os outros (...)." / "(...) e até havia crianças que não sabiam que o vermelho e o amarelo criavam o laranja e através daquela criança com NEE perceberam que podiam misturar tintas para obterem outras cores."
		Respeito pelas diferenças	(ED): "(...) e aprendem também a respeitar as diferenças que há, aprendem que existem estas crianças que precisam da nossa ajuda, e as com NEE demonstram agrado quando vêm que conseguiram fazer uma determinada coisa."
		Desenvolvimento pessoal e autoconfiança	(ED): "Além disso, as crianças com NEE demonstram agrado quando vêm que conseguiram fazer uma determinada coisa sem ajuda." / "Por exemplo, estou-me a recordar de uma situação que uma criança com NEE foi sozinha para a área da pintura e com o vermelho, que é a cor que ele mais gosta, começou a misturar o amarelo. Descobriu que ao juntar estas duas cores faz o laranja. Ele ficou muito contente e eu realcei esta descoberta dele e, (...)." / "No final da apresentação ele ficou muito contente (...)."

	Interesse da criança com NEE	(ED): "Ele que também gosta muito de mostrar aos colegas o que é capaz de fazer, (...), faz os trabalhos e anda à volta da sala a mostrar."
	Comunicação da criança com NEE	(ED): "{...} embora seja não-verbal, ele comunica através dos gestos {...}."
Impacto da prática pedagógica	Estratégias	(ED): "{...} como eles aqui na sala tem por hábito comunicar os trabalhos aos colegas, propus-lhe que apresentasse a sua pintura."
	Adaptação pedagógica	(ED): "Eu expliquei ao grupo o que é que tinha acontecido e, ao mesmo tempo ele apontava para as cores."
	Apoio e integração	(AUX): "A inclusão destas crianças é bastante boa, porque aprendem uns com os outros. Não há discriminação."
	Desafios da Inclusão	(ED): "Este ano apanhei um grupo com muitas crianças novas o que acaba por ser complicado ao princípio." / (ED): "O grupo acaba por não perceber porque é que as crianças com NEE podem fazer uma determinada coisa e as restantes crianças não podem {...}." / "O grupo acaba por não perceber porque é que as crianças com NEE podem fazer uma determinada coisa e as restantes crianças não podem, {...}."
	Imitação	(ED): "{...} e depois tentam sempre fazer o disparate que o outro está a fazer."
Adaptação do grupo	Compreensão	(ED): "{...} Até que percebam e entendam porque é que as crianças com NEE às vezes podem fazer uma determinada coisa e os outros não podem, demora um bocadinho, mas depois quando é entendida acho que deixa de incomodar o restante grupo e {...}." / (ED): "{...} já passa a ser "normal" que estas crianças façam algum disparate."
Comportamentos desafiantes e estratégias	Apoio para garantir comportamentos adequados	(ED): "{...} nós temos é que os ajudar a não fazer estes disparates e, portanto {...}." / (ED): "{...} para os ajudarmos a não o fazer nós próprios não podemos replicar esse comportamento ou ação."
Trabalho em equipa e dinâmica do grupo	Desafios	(AUX): "Trabalhar em equipa é complicado {...}." / (AUX): "{...} onde quando as crianças com NEE não querem fazer algo, {...}."
	Impacto no comportamento coletivo	(AUX): "{...} acabam por desestabilizar o resto do grupo, pois não têm noção que têm de estar quietos e respeitar o seu colega." / "Mesmo nos momentos de brincadeira, muitas vezes não são capazes de manter uma boa relação com os outros, pois querem um brinquedo que o outro tem."
Relações da equipa educativa de sala	Desafios	(ED): "No início do ano recebemos uma auxiliar nova e foi um bocadinho complicado porque ela também não tinha muita relação com eles."
	Evolução relacional com as crianças com NEE	(ED): "Apesar disso, ao longo do tempo acho que ela também foi fazendo um esforço, foram-se vendo melhorias na interação que ela mantém com eles, e neste momento acho que ela consegue também perceber as dificuldades que eles têm, e já consegue controlá-los um bocadinho melhor." / (ED): "A relação dela com eles os dois está numa fase de crescimento." / "A minha relação com eles também foi crescendo, fomos-nos conhecendo melhor, mas acho que desde os últimos anos foi crescendo e melhorando bastante."

Perceções da educadora sobre o relacionamento/ interações das crianças com NEE com a equipa educativa de sala		Caracterização positiva das relações	(AUX): "A relação entre as crianças e a educadora é bastante boa, não só por já os acompanhar há mais anos, como também porque desenvolveram uma relação mais próxima. A minha relação com eles é boa também, mas como os conheço menos, tive mais dificuldade em desenvolver essa relação."
	Reflexão e aprendizagem pessoal da educadora	Familiaridade com as crianças	(ED): "Em relação a mim, eu já os conheço muito bem, (...)."
		Dificuldades com comportamentos inesperados	(ED): "Mas mesmo estando com eles há três anos às vezes ainda tenho muitas dificuldades quando eles têm um comportamento inesperado. Muitas vezes é difícil para mim lidar com determinados tipos de situações."
		Processo de aprendizagem e reflexão contínua	(ED): "Devido a isto, estou sempre a aprender, a refletir sobre o que devia ou não fazer ou ter feito."
	Desafios de integração e adaptação	Falta de familiaridade	(ED): "Acho que essa foi a principal dificuldade, a falta de familiaridade com as crianças e a (...)."
		Falta de experiência	(ED): "Foi, de facto, a falta de experiência da auxiliar com estas duas crianças. Além disso, ela não os conhecia bem, pois estava noutra sala e só os via no recreio, o que é muito diferente de trabalhar diariamente com eles."
		Falta de formação	(ED): "(...) falta de formação que existe."
		Inconsistência e imprevisibilidade	(ED): "A principal dificuldade que eu senti é a inconsistência destas crianças, pois elas estão a progredir, mas, de repente, tudo pode mudar e elas voltam ao mesmo que estavam antes." / (ED): "E devido a isto, tenho que estar sempre a gerir e ajustar novas estratégias e formas de atuar."
	A relação entre adultos e comportamentos das crianças	Respeito e gestão de comportamentos	(AUX): "O facto de eles respeitarem/ obedecerem mais a certos adultos e (...)." / (AUX): "(...) a capacidade que cada adulto tem de controlar e gerir os comportamentos deles."
		Proximidade com o educador	(ED): "Estas crianças connosco têm uma relação mais próxima porque passam mais tempo connosco."
	Relação com os técnicos de apoio especializado	Respeito	(ED): "Com os técnicos de apoio especializado, eles mantêm uma relação de respeito, (...)."
		Negação	(ED): "(...) embora, às vezes, haja um que diz sempre "não, não, não" quando elas chegam, mas também acredito que isso seja um pouco o choque inicial, a sensação de estarem a ser invadidos."
		Participação	(ED): "No entanto, acabam por participar nas atividades propostas e reagem de forma positiva conseguindo estabelecer uma boa relação com elas."

ANEXO K- GUIÃO DA ENTREVISTA I ÀS
TÉCNICAS DE APOIO ESPECIALIZADO

| ' ' | | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Legitimar a entrevista; · Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação subordinada ao tema “Educação Inclusiva e relação interpares em Jardim de Infância” a integrar no relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para a gravação áudio; - Informar da devolução das transcrições. 	
<p>B. Perceções dos técnicos de apoio especializado sobre a inclusão</p>	<p>· Conhecer a visão das técnicas de apoio especializado sobre a inclusão de crianças com NEE.</p>	<p>B1. Como define o conceito de “Inclusão”?</p> <p>B2. Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância?</p>	
<p>C. Qualificação/ avaliação do tipo de intervenção que os técnicos de apoio especializado desenvolvem na instituição</p>	<p>· Conhecer o tipo de intervenção que às técnicas de apoio especializado desenvolvem na instituição</p>	<p>C1. Com que frequência intervém nesta instituição?</p>	

		<p>C2. Que tipo de intervenção/ trabalho desenvolve com a criança que acompanha nesta instituição?</p> <p>C3. De que maneira desenvolve o seu trabalho na instituição?</p>	
<p>D. Percepções dos técnicos de apoio especializado sobre as atitudes/práticas pedagógicas face à inclusão</p>	<p>. Conhecer as percepções das técnicas de apoio especializado relativamente à sua prática pedagógica sobre a inclusão de crianças com NEE.</p>	<p>D1. Acompanha ou já acompanhou crianças com NEE na sua prática docente? Se sim, que tipo de problemática apresenta(m)/apresentava(m) essa(s) mesma(s) criança(s)?</p> <p>D2. Quais foram as principais dificuldades sentidas nessa(s) experiência(s)?</p> <p>D3. Em relação às suas práticas pedagógicas, de que modo inclui a criança com NEE que acompanha?</p>	

		<p>D4. Como descreve o trabalho que desenvolve numa sessão com a criança com NEE que acompanha?</p> <p>D5. A que estratégias recorre para responder às necessidades da criança com NEE que acompanha?</p> <p>D6. Tem por hábito incentivar e/ou incluir a participação da criança com NEE que acompanha nas atividades propostas pela educadora em grande grupo dentro da sala de atividades?</p> <p>D6.1. Se sim, quais são as maiores dificuldades que sente para incluir a criança com NEE nessas dinâmicas?</p>	
E. Qualificação/ avaliação da parceria do trabalho desenvolvido pelos	. Conhecer a parceria do trabalho desenvolvido pelas técnicas de	E1. Como define a parceria entre a sua função com a equipa educativa de sala?	

<p>técnicos de apoio especializado com a equipa educativa de sala</p>	<p>apoio especializado com a equipa educativa de sala</p>	<p>E2. Como descreve a articulação entre a sua intervenção e a equipa educativa de sala?</p> <p>E3. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação à articulação entre os técnicos de apoio especializado e a equipa educativa de sala.</p>	
<p>F. Perceções dos técnicos de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares</p>	<p>· Compreender a perceção das técnicas de apoio especializado relativamente ao relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares</p>	<p>F1. Como descreve as relações entre a criança com NEE que acompanha com o restante grupo?</p> <p>F2. Considera que a criança com NEE que acompanha se sente integrada no grupo e pelos pares? Porquê?</p> <p>F3. Como caracteriza as interações entre o grupo e a criança com NEE que acompanha?</p>	

		<p>F4. Como caracteriza as interações entre a criança com NEE que acompanha e os seus pares?</p> <p>F5. Considera benéfica para a criança com NEE que acompanha a sua inclusão nas dinâmicas do grupo/da sala? E para as restantes crianças? Porquê?</p> <p>F6. Quais foram as principais dificuldades sentidas nestas interações entre a criança com NEE que acompanha e o restante grupo/os pares?</p>	
--	--	--	--

<p>G. Perceções da equipa de Educação Especial sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com a mesma</p>	<p>· Conhecer a perceção das técnicas de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com a mesma</p>	<p>G1. Como caracteriza as interações entre a equipa de Educação Especial e as crianças com NEE?</p> <p>G2. Quais foram as principais dificuldades sentidas nestas interações entre as crianças com NEE e a equipa de Educação Especial?</p> <p>G3. Que diferenças eventualmente perceciona nas interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos (equipa educativa de sala e equipa de Educação Especial)</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<p>· Finalizar a entrevista</p>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO L- RESPOSTAS DAS TÉCNICAS
DE APOIO ESPECIALIZADO À
ENTREVISTA I
| ' ' | | ' ' |

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
<p>B. Perceções dos técnicos de apoio especializado sobre a inclusão</p>	<p>B1. Como define o conceito de “Inclusão”?</p> <p>B2. Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância?</p>	<p>B1. (Técnica da Terapia da Fala V)- Inclusão é aceitar as diferenças individuais e dar respostas às diversas necessidades, promovendo a igualdade e participação de todos (neste caso, nas aprendizagens e em contexto educativo e escolar).</p> <p>B1. (Técnica de Psicomotricidade C) - Não tenho grande definição para o conceito. A partir do momento em que estamos a falar de uma criança, todas devem ter acesso às mesmas oportunidades. No entanto, algumas necessitam das devidas acomodações e adaptações e de mais recursos para que isso aconteça.</p> <p>B1. (Técnica de Educação Especial M) - A inclusão é garantir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, tenham acesso à educação em igualdade de oportunidades. Envolve eliminar barreiras e oferecer estratégias e recursos que promovam a participação ativa e significativa de todas as crianças no processo de aprendizagem.</p> <p>B2. (Técnica da Terapia da Fala V) - A inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância permite a igualdade de oportunidades de aprendizagem e garante o acesso ao ensino sem segregação e discriminação.</p> <p>B2. (Técnica de Psicomotricidade C) - Uma criança, independentemente das suas características e necessidades, deve ter acesso às mesmas oportunidades que as outras crianças.</p> <p>B2. (Técnica de Educação Especial M) - A inclusão no Jardim de Infância é</p>

		<p>extremamente benéfica, tanto para as crianças com NEE como para os restantes colegas e educadores. Permite desenvolver competências sociais, a empatia e uma visão mais realista da diversidade que compõe a sociedade.</p>
<p>C. Qualificação/ avaliação do tipo de intervenção que os técnicos de apoio especializado desenvolvem na instituição</p>	<p>C1. Com que frequência intervém nesta instituição?</p> <p>C2. Que tipo de intervenção/ trabalho desenvolve com a criança que acompanha nesta instituição?</p> <p>C3. De que maneira desenvolve o seu trabalho na instituição?</p>	<p>C1. (Técnica da Terapia da Fala V) - Duas vezes por semana em sessões de 45 minutos sensivelmente.</p> <p>C1. (Técnica de Psicomotricidade C) - Só a frequento uma vez por semana, durante uma hora, para acompanhar uma criança. Em contexto de Jardim-de-Infância, noutras instituições, trabalho praticamente toda a semana.</p> <p>C1. (Técnica de Educação Especial M) - A minha intervenção na instituição é a tempo inteiro (todos os dias da semana)</p> <p>C2. (Técnica da Terapia da Fala V) - O trabalho desenvolvido com a criança que acompanho centra-se na estimulação e habilitação de competências comunicativas e linguísticas.</p> <p>C2. (Técnica de Psicomotricidade C) - Intervenção em Terapia Psicomotora. Sou psicomotricista.</p> <p>C2. (Técnica de Educação Especial M) - Grupo de Educação Especial - Acompanhamento especializado que pode incluir apoio individualizado,</p>

		<p>trabalho em pequenos grupos e estratégias adaptadas para promover o desenvolvimento das competências da criança.</p> <p>C3. (Técnica da Terapia da Fala V) - É uma intervenção direta, por vezes individual, outras vezes no grupo de pares, em contexto de sala de aula. Noutras alturas já foi feito trabalho em contexto de recreio, aula de ginástica, refeição (almoço), nas AAAs, consoante as prioridades definidas na altura.</p> <p>C3. (Técnica de Psicomotricidade C) - A pedido da instituição, trabalho em contexto.</p> <p>C3. (Técnica de Educação Especial M) - Trabalho cooperativo com os titulares de turma e trabalho direto com os alunos, através da implementação de estratégias diversificadas que promovam o desenvolvimento das competências e aprendizagens dos mesmos.</p>
<p>D. Perceções dos técnicos de apoio especializado sobre as atitudes/práticas pedagógicas face à inclusão</p>	<p>D1. Acompanha ou já acompanhou crianças com NEE na sua prática docente?</p> <p>Se sim, que tipo de problemática apresenta(m)/apresentava(m) essa(s) mesma(s) criança(s)?</p>	<p>D1. (Técnica da Terapia da Fala V) - Eu não desenvolvo prática docente nesta instituição. Contudo, acompanho crianças com NEE há 18 anos na minha prática clínica (terapeuta da fala).</p> <p>Perturbação do Espectro do Autismo, multideficiência, surdocegueira, Síndromes congénitas, dislexia, perturbações da linguagem, entre outras.</p>

	<p>D2. Quais foram as principais dificuldades sentidas nessa(s) experiência(s)?</p> <p>D3. Em relação às suas práticas pedagógicas, de que modo inclui a criança com NEE que acompanha?</p> <p>D4. Como descreve o trabalho que desenvolve numa sessão com a criança com NEE que acompanha?</p> <p>D5. A que estratégias recorre para responder às necessidades da criança com NEE que acompanha?</p> <p>D6. Tem por hábito incentivar e/ou incluir a participação da criança com NEE que acompanha nas atividades propostas pela educadora em grande grupo dentro da sala de atividades?</p>	<p>Do ponto de vista das áreas de intervenção da terapia da fala apresentam/apresentavam necessidades complexas de comunicação, perturbações da linguagem e/ou dos sons da fala.</p> <p>D1. (Técnica de Psicomotricidade C) - Todo o tipo de dificuldades.</p> <p>D1. (Técnica de Educação Especial M) - Já acompanhei várias crianças com NEE na minha prática docente.</p> <p>Atualmente acompanho crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Paralisia Cerebral e Dificuldades de Aprendizagem Específica: Disgrafia, Dislexia e Discalculia.</p> <p>D2. (Técnica da Terapia da Fala V) - Cada caso é um caso. As experiências são naturalmente influenciadas por fatores pessoais (meus e das outras pessoas envolvidas, para além da criança), recursos materiais, ambiente, etc.</p> <p>Assim, nos vários casos, algumas das dificuldades estão relacionadas com a articulação de estratégias, desenvolvimento do trabalho em equipa, partilha de informações, questões logísticas (horários, espaços, etc).</p> <p>D2. (Técnica de Psicomotricidade C) - Não ter acesso a lugares interessantes para realizar o apoio, dificuldades na comunicação com a equipa educativa e</p>
--	---	--

	<p>D6.1. Se sim, quais são as maiores dificuldades que sente para incluir a criança com NEE nessas dinâmicas?</p>	<p>naturalmente que também surgem algumas dificuldades na prática com as crianças.</p> <p>D2(Técnica de Educação Especial M) - As maiores dificuldades incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O elevado número de alunos com NEE por profissional, o que limita o tempo de intervenção individualizada. • A falta de recursos humanos especializados. • A necessidade de mais formação específica para os docentes e assistentes operacionais. <p>D3. (Técnica da Terapia da Fala V) - Não se aplica. Toda a minha intervenção é direcionada à criança com NEE.</p> <p>D3. (Técnica de Psicomotricidade C) - Apresento ao restante grupo-turma as potencialidades daquela criança, bem como os seus interesses. Tento demonstrar à equipa educativa a mesma coisa. Sempre que necessário também procuro adaptações e acomodações para que a criança possa ter acesso às mesmas propostas que os outros.</p> <p>D3. (Técnica de Educação Especial M) – Depende da problemática do aluno, mas realizo a minha prática maioritariamente em contexto de sala (do aluno) de acordo com o plano/planificação do educador/professor titular de turma e</p>
--	---	---

acompanhando o aluno na realização das atividades propostas através de diferentes estratégias. E materiais adaptados que possam favorecer a sua autonomia.

D4. (Técnica da Terapia da Fala V) - Diversificado. Por vezes, é desenvolvido um trabalho em contexto de sala de aula, com o objetivo de aumentar a participação da criança nas atividades do grupo, noutras vezes, no mesmo contexto, são trabalhadas competências mais específicas de comunicação como a troca de turnos, a reciprocidade, as inferências, o raciocínio social, a gestão de conflitos com os pares, a proxémia, a eficácia comunicativa, as funções comunicativas, a antecipação e reforço das aprendizagens. Em situações de intervenção em regime individual, para além das competências acima referidas, é feito um trabalho ao nível da linguagem - compreensão e produção de frases e vocabulário recetivo e expressivo, pragmática (uso da linguagem) e fonologia (produção dos sons)

D4. (Técnica de Psicomotricidade C) - Inicialmente defino quais as áreas fortes e fracas da criança e depois oriento a intervenção segundo isso. Para trabalhar as áreas fortes, a criança precisa de estar motivada e feliz, e por isso utilizo os seus interesses e as suas áreas fortes como facilitadores do desenvolvimento.

D4. (Técnica de Educação Especial M) - Cada crianças com N.E.E. é um caso único, sendo o leque de N.E.E. muito diversificado.

Para cada aluno com características únicas e atendendo à sua problemática o trabalho desenvolvido é diferente.

Por vezes o trabalho realizado pode incidir sobre as competências académicas, enquanto outras trabalhamos aspetos emocionais, sociais e comportamentais, sendo a abordagem sempre individualizada e ajustada à evolução da criança.

D5. (Técnica da Terapia da Fala V) - Depende do contexto. Podem ser utilizadas estratégias multissensoriais para aumentar a compreensão e input, o estabelecimento de uma rotina diária que permita a antecipação, seguir os interesses da criança, facilitar a interação com o outro, modelando o comportamento comunicativo, o ensino direto, entre outras...

D5. (Técnica de Psicomotricidade C) - Dependerá, naturalmente, das necessidades da criança. Por exemplo, se a criança tiver dificuldades ao nível da motricidade fina e por isso não gosta de desenhar, terei de criar um conjunto de oportunidades para que ela explore esta competência sem ser unicamente pela via do instrumento de escrita, por exemplo.

D5. (Técnica de Educação Especial M) - Diferenciação pedagógica;

- Utilização de materiais adaptados, jogos e recursos multimédia.;

- Estratégias de ensino estruturado e Comunicação Aumentativa Adaptada (crianças com autismo).
- Reforço positivo e sistemas de motivação como atividades passíveis de o aluno atingir sucesso;
- Trabalho de competências sociais através de atividades lúdicas e colaborativas.

D6. (**Técnica da Terapia da Fala V**) - Sim, esse é um dos objetivos das sessões realizadas em contexto de sala de aula

D6. (**Técnica de Psicomotricidade C**) - Sempre que se justifica, claro que sim!

D6. (**Técnica de Educação Especial M**) - Sendo esse o grande objetivo da educação inclusiva, sim!

Garantir a participação de todos, respeitando as suas especificidades.

D6.1. (**Técnica da Terapia da Fala V**) - Algumas das dificuldades prendem-se com a falta de interesse da atividade para a criança, mas também com o ritmo da atividade (se for muito lenta implica grandes períodos de espera, que é difícil, e se for muito rápida, prejudica a compreensão das instruções e o seu desempenho) e a falta de antecipação destes eventos, que condiciona naturalmente a disponibilidade da criança para participar.

		<p>D6.1. (Técnica de Psicomotricidade C) - Às vezes as propostas não são as mais adequadas ou as mais interessantes para a criança, pelo que é difícil motivá-la para a tarefa.</p> <p>D6.1. (Técnica de Educação Especial M) - Falta de adaptação das atividades às necessidades da criança (diferenciação pedagógica);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de intencionalidade pedagógica; • Ambiente ruidoso e com muitos estímulos, que pode dificultar a concentração; • Duração das atividades nem sempre adequada ao ritmo da criança.
<p>E. Qualificação/ avaliação da parceria do trabalho desenvolvido pelos técnicos de apoio especializado com a equipa educativa de sala</p>	<p>E1. Como define a parceria entre a sua função com a equipa educativa de sala?</p> <p>E2. Como descreve a articulação entre a sua intervenção e a equipa educativa de sala?</p> <p>E3. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação à articulação entre os técnicos de Educação Especial e a equipa educativa de sala.</p>	<p>E1. (Técnica da Terapia da Fala V) - Insuficiente. Penso que todos beneficiaríamos de mais tempo/disponibilidade para realizar uma maior articulação/partilha quer de objetivos, como de estratégias.</p> <p>E1. (Técnica de Psicomotricidade C) - Isso dependerá de escola para escola, e dos adultos envolvidos. Tento sempre que possível ser o mais disponível para articular com todos, para reunirmos, para delinear termos estratégias, mas nem sempre é possível por incompatibilidades de horários, incompatibilidades na própria relação, falta de compreensão do trabalho de técnico e falta de confiança na sua competência.</p>

		<p>E1. (Técnica de Educação Especial M) - Fundamental. A articulação entre a Educação Especial e a equipa educativa é essencial para garantir um ensino verdadeiramente inclusivo e eficaz.</p> <p>E2. (Técnica da Terapia da Fala V) - São realizadas ocasionalmente reuniões com a presença dos técnicos, pais e educadora. São passadas algumas informações durante as sessões realizadas e através de avaliações técnicas solicitadas pela educadora</p> <p>E2. (Técnica de Psicomotricidade C) - Existe comunicação todas as semanas com a educadora, mas nem sempre é uma comunicação eficaz. O que é natural porque neste caso está tudo a cargo da educadora. A assistente operacional está afastada dos temas, não houve praticamente contacto com a estagiária que acompanhou a turma, não conheço a professora de ensino especial nem a psicóloga que acompanha o caso. A articulação tem sido feita sobretudo com a terapeuta da fala que também está no processo, e, portanto, existe a articulação possível com a educadora nos dias de sessão.</p> <p>E2. (Técnica de Educação Especial M) - Deve existir um clima de cooperação e diálogo, de forma a planear não só a organização do ambiente educativo com estratégias para momentos específicos que beneficiem os alunos com N.E.E., embora por vezes os horários e a falta de tempo dificultem uma articulação mais sistemática.</p>
--	--	--

		<p>E3. (Técnica da Terapia da Fala V) – Pontos fortes: um interesse comum (bem-estar e desenvolvimento da criança) e a disponibilidade individual para se realizar algum trabalho comum.</p> <p>Pontos a melhorar: era preciso mais tempo para desenvolver mais trabalho de equipa e uma melhor articulação de objetivos e estratégias.</p> <p>E3. (Técnica de Psicomotricidade C) – Para que exista articulação é importante que os técnicos participem nas atividades do dia-a-dia onde se insere a criança (ou que pelo menos tenham consciência delas), o que acontece. E é importante que o técnico se mantenha em contacto com a educadora, o que também acontece. A melhorar diria que a educadora deveria ter mais tempo livre para poder tratar destes temas junto da restante equipa que acompanha a criança, e também para poder implementar eventuais estratégias. Infelizmente, esse horário parece não estar contemplado nas tarefas diárias de uma educadora.</p> <p>E3. (Técnica de Educação Especial M) – Pontos fortes: -Trabalho colaborativo e partilha de estratégias. -Sensibilização crescente para a inclusão por parte dos professores titulares e comunidade educativa. Pontos a melhorar:</p>
--	--	---

		<p>-Maior tempo para reuniões e planificação conjunta.</p> <p>-Mais formação especializada para todos os docentes e assistentes operacionais.</p> <p>-Elevado número de alunos por sala</p>
<p>F. Perceções dos técnicos de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares</p>	<p>F1. Como descreve as relações entre a criança com NEE que acompanha com o restante grupo?</p> <p>F2. Considera que a criança com NEE que acompanha se sente integrada no grupo e pelos pares? Porquê?</p> <p>F3. Como caracteriza as interações entre o grupo e a criança com NEE que acompanha?</p> <p>F4. Considera benéfica para a criança com NEE que acompanha a sua inclusão nas dinâmicas do grupo/da sala? E para as restantes crianças? Porquê?</p> <p>F5. Quais foram as principais dificuldades sentidas nestas interações entre a criança</p>	<p>F1. (Técnica da Terapia da Fala V) - Diversificadas. Por vezes as interações entre as crianças são positivas, com respeito pelas individualidades e vontades de cada um e outras vezes geram-se conflitos entre as crianças.</p> <p>F1. (Técnica de Psicomotricidade C) - Depende sempre de criança para criança e do contexto em que se insere. Acompanho crianças sem qualquer dificuldade a nível relacional e ou social. Uma criança com NEE não precisa de ser obrigatoriamente uma criança com dificuldades na relação com os pares. Por outro lado, existem crianças que apresentam muitas dificuldades e precisam de um mediador para se relacionarem com o outro.</p> <p>F1. (Técnica de Educação Especial M) - Depende da criança e do contexto. Maioritariamente as crianças estão bem integradas, num clima de harmonia e respeito que favorece o seu desenvolvimento Mas outras enfrentam desafios devido à falta de compreensão por parte dos titulares de turma e/ou colegas (Alunos mais velhos).</p> <p>F2. (Técnica da Terapia da Fala V) - Integrada, penso que sim. Identifica-se como pertencente aquele grupo de crianças. Reconhece a sua sala, os pares e os adultos do grupo.</p>

	<p>com NEE que acompanha e o restante grupo/os pares?</p>	<p>F2. (Técnica de Psicomotricidade C) - A maior parte das crianças que acompanho são pequenas. E por apresentarem alguns desvios àquilo que seria considerado normal a nível do desenvolvimento, não têm esse tipo de noções ainda desenvolvidas. As mais crescidas, na maior parte dos casos, sentem-se injustiçadas em ambiente escolar.</p> <p>F2. (Técnica de Educação Especial M) - Nem sempre. Algumas crianças sentem-se incluídas e aceites, mas outras enfrentam dificuldades de interação, principalmente quando as diferenças não são compreendidas ou respeitadas.</p> <p>F3. (Técnica da Terapia da Fala V) - O grupo é composto por diferentes pessoas, que estabelecem diferentes relações com a criança, naturalmente. As interações são mais uma vez diversificadas. Uma vez são positivas, outras nem por isso, de parte a parte.</p> <p>F3. (Técnica de Psicomotricidade C) - Da minha experiência, as crianças interagem perfeitamente bem com qualquer tipo de crianças desde que exista um adulto para mediar e legendar as relações de forma construtiva e positiva. Há crianças que procuram os pares para estabelecer relações, embora às vezes não o façam da forma que consideraríamos mais adequada. Outras não se relacionam de todo, não têm interesse para tal. É importante avaliar se faz sentido incentivar essas relações ou não.</p>
--	---	---

		<p>F3. (Técnica de Educação Especial M) - Podem variar entre relações positivas, baseadas na empatia, e momentos de exclusão ou dificuldade de comunicação ou compreensão. Depende das competências sociais da criança e do ambiente escolar.</p> <p>O trabalho de sensibilização e mediação de conflitos é essencial para melhorar essas interações.</p> <p>F4. (Técnica da Terapia da Fala V) - Sendo ela um elemento do grupo não me faz sentido que seja de outra forma. Não percebo porque não seria benéfico para as outras crianças a inclusão desta criança nas dinâmicas do grupo. Numa escola que se quer inclusiva todos têm o mesmo direito à educação e à participação nas aprendizagens.</p> <p>F4. (Técnica de Psicomotricidade C) - Não posso considerar um benefício algo que é do direito dessa criança, e das outras crianças. Todas as crianças vivem numa sociedade, onde existem inúmeras pessoas, todas elas muito diferentes entre si. Porque é que essas crianças podem interagir com umas e não com as outras?</p> <p>Se por outro lado, essa criança apresenta dificuldades que a impedem de participar considero pertinente adequar a atividade para ser interessante para todos.</p>
--	--	--

		<p>F4. (Técnica de Educação Especial M) - Sim, para ambas. Mais uma vez cada criança com NEE é um caso único com problemáticas específicas. De uma forma geral beneficiam do convívio e aprendizagem em grupo, enquanto os colegas desenvolvem empatia, respeito pela diversidade e habilidades sociais importantes.</p> <p>F5. (Técnica da Terapia da Fala V) - Não respondeu.</p> <p>F5. (Técnica de Psicomotricidade C) - Gerir as minhas expectativas, e as dos adultos à minha volta.</p> <p>F5. (Técnica de Educação Especial M) –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de compreensão sobre as dificuldades da criança com NEE. • Episódios de rejeição ou bullying. • Dificuldades na comunicação e socialização.
<p>G. Perceções das técnicas de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com as mesmas</p>	<p>G1. Como caracteriza as interações entre os técnicos de apoio especializado e as crianças com NEE?</p> <p>G2. Quais foram as principais dificuldades sentidas nestas interações</p>	<p>G1. (Técnica da Terapia da Fala V) - Não consigo caracterizar porque nunca estive presente nesses momentos.</p> <p>G1. (Técnica de Psicomotricidade C) - Na maior parte dos casos (e muito infelizmente) não conheço a equipa de educação especial. São raros os casos dos técnicos de educação especial que articulam diretamente comigo.</p>

	<p>entre as crianças com NEE e os técnicos de apoio especializado?</p> <p>G3. Que diferenças eventualmente percebe nas interações das crianças com NEE com os diferentes agentes educativos (equipa educativa de sala e os técnicos de apoio especializado)</p>	<p>Relativamente ao resto das equipas técnicas, às vezes identifico-me com o trabalho dos mesmos, outra vez não. Às vezes considero que as interações são adequadas, outras vezes não.</p> <p>As interações devem ser sobretudo positivas e dentro de um ambiente lúdico.</p> <p>G1. (Técnica de Educação Especial M) – Devem ser próximas e baseadas na confiança, fundamental para o bem-estar da criança e conseqüente sucesso na aprendizagem e consolidação das competências essenciais.</p> <p>G2. (Técnica da Terapia da Fala V) - Não se aplica.</p> <p>G2. (Técnica de Psicomotricidade C) - Muitas vezes estas crianças não se sabem expressar adequadamente, o que faz com que o adulto não consiga corresponder, o que pode levar a conseqüências que são percebidas como erradas pelo adulto.</p> <p>G2. (Técnica de Educação Especial M) –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo limitado para acompanhamento individualizado; • Resistência de algumas crianças à intervenção por falta de rotina ou dificuldades emocionais.
--	---	---

		<p>G3. (Técnica da Terapia da Fala V) - Não perceciono diferenças nas interações das crianças com NEE comparativamente às crianças sem NEE. As interações entre duas pessoas dependem naturalmente de ambos os interlocutores. E cada interação entre cada criança com cada agente educativo terá a sua especificidade, não necessariamente relacionada com as NEE.</p> <p>G3. (Técnica de Psicomotricidade C) - É natural que uma relação diária com a equipa educativa seja diferente da relação da criança com um técnico que aparece uma ou duas vezes por semana para dar apoio. A equipa educativa é quem satisfaz a maior parte das necessidades da criança. Um técnico não o consegue fazer numa hora, nem é suposto. Por esse motivo, o ambiente que é proposto pelo técnico tem de ser muitíssimo bem pensado e preparado, pois é a única forma de se conseguirem resultados em tão pouco tempo de intervenção.</p> <p>G3. (Técnica de Educação Especial M) - Dependendo do ciclo escolar, as crianças tendem a sentir-se mais seguras com a equipa educativa de sala porque conseguem estabelecer uma relação mais consistente e próxima (pré-escolar e 1ºciclo).</p>
		<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>(Técnica de Educação Especial M)- Seria importante reforçar a necessidade de mais formação para todos os agentes educativos, bem como a criação de</p>

		estratégias mais eficazes para garantir a verdadeira inclusão de todas as crianças e menor numero de alunos por turma.
--	--	--

ANEXO M- TABELA CATEGORIAL DA
ENTREVISTA I ÀS TÉCNICAS DE APOIO
ESPECIALIZADO

| ' ' | | ' ' |

ENTREVISTA I AOS TÉCNICOS DE APOIO ESPECIALIZADO (INVESTIGAÇÃO)

Tema	Categoria	Subcategoria	Análise de Registo
Conceções dos técnicos de apoio sobre o conceito de inclusão	Inclusão	Definição	(Técnica da Terapia da Fala V): "Inclusão é aceitar as diferenças individuais e dar respostas às diversas necessidades, promovendo a igualdade e participação de todos (neste caso, nas aprendizagens e em contexto educativo e escolar)." / (Técnica de Educação Especial M): "A inclusão é garantir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, tenham acesso à educação em igualdade de oportunidades." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Não tenho grande definição para o conceito. A partir do momento em que estamos a falar de uma criança, todas devem ter acesso às mesmas oportunidades."
		Adaptação e eliminação de barreiras	(Técnica de Psicomotricidade C): "No entanto, algumas necessitam das devidas acomodações e adaptações e de mais recursos para que isso aconteça." / (Técnica de Educação Especial M): "Envolve eliminar barreiras e oferecer estratégias e recursos que promovam a participação ativa e significativa de todas as crianças no processo de aprendizagem."
	Benefícios da Inclusão na Educação Pré-Escolar	Igualdade de oportunidades na aprendizagem	(Técnica da Terapia da Fala V): "A inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância permite a igualdade de oportunidades de aprendizagem e garante o acesso ao ensino sem segregação e discriminação." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Uma criança, independentemente das suas características e necessidades, deve ter acesso às mesmas oportunidades que as outras crianças."
		Redução da segregação e discriminação	(Técnica da Terapia da Fala V): "Garante o acesso ao ensino sem segregação e discriminação."
		Desenvolvimento de competências sociais e emocionais	(Técnica de Educação Especial M): "A inclusão no Jardim de Infância é extremamente benéfica, tanto para as crianças com NEE como para os restantes colegas e educadores." / (Técnica de Educação Especial M): "Permite desenvolver competências sociais, a empatia e uma visão mais realista da diversidade que compõe a sociedade."
	Intervenção das técnicas		Tempo de Intervenção
Intervenção direta e variada conforme o contexto			(Técnica da Terapia da Fala V): "É uma intervenção direta, por vezes individual, outras vezes no grupo de pares, em contexto de sala de aula."
Intervenção em diferentes momentos do dia escolar			(Técnica da Terapia da Fala V): "Noutras alturas já foi feito trabalho em contexto de recreio, aula de ginástica, refeição (almoço), nas AAAFs, consoante as prioridades definidas na altura."
Intervenção a pedido da instituição			(Técnica de Psicomotricidade C): "A pedido da instituição, trabalho em contexto."

Qualificação/ avaliação do tipo de intervenção que os técnicos de apoio especializado desenvolvem na instituição		Trabalho colaborativo com professores	(Técnica de Educação Especial M): "Trabalho cooperativo com os titulares de turma (...)."
		Implementação de estratégias para o desenvolvimento de competências	(Técnica de Educação Especial M): "{...} trabalho direto com os alunos, através da implementação de estratégias diversificadas que promovam o desenvolvimento das competências e aprendizagens dos mesmos."
	Tipo de Intervenção realizado com as crianças com NEE	Desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas	(Técnica da Terapia da Fala V): "O trabalho desenvolvido com a criança que acompanho centra-se na estimulação e habilitação de competências comunicativas e linguísticas."
		Terapia Psicomotora	(Técnica de Psicomotricidade C): "Intervenção em Terapia Psicomotora. Sou psicomotricista."
		Acompanhamento especializado em Educação Especial	(Técnica de Educação Especial M): "Grupo de Educação Especial - Acompanhamento especializado que pode incluir apoio individualizado, trabalho em pequenos grupos e estratégias adaptadas para promover o desenvolvimento das competências da criança."
	Dificuldades na Intervenção com Crianças com NEE	Influência de fatores pessoais e contextuais	(Técnica da Terapia da Fala V): "Cada caso é um caso. As experiências são naturalmente influenciadas por fatores pessoais (meus e das outras pessoas envolvidas, para além da criança), recursos materiais, ambiente, etc."
		Dificuldades na articulação de estratégias e trabalho em equipa	(Técnica da Terapia da Fala V): "Algumas das dificuldades estão relacionadas com a articulação de estratégias, desenvolvimento do trabalho em equipa, partilha de informações." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Dificuldades na comunicação com a equipa educativa."
		Questões logísticas e organizacionais	(Técnica da Terapia da Fala V): "Questões logísticas (horários, espaços, etc.)." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Não ter acesso a lugares interessantes para realizar o apoio."
		Desafios práticos no trabalho com as crianças	(Técnica de Psicomotricidade C): "Naturalmente que também surgem algumas dificuldades na prática com as crianças." / (Técnica de Educação Especial M): "O elevado número de alunos com NEE por profissional, o que limita o tempo de intervenção individualizada."
		Falta de recursos humanos especializados	(Técnica de Educação Especial M): "A falta de recursos humanos especializados." / (Técnica de Educação Especial M): "A necessidade de mais formação específica para os docentes e assistentes operacionais."

Tipos de NEE acompanhadas	Experiência na prática clínica com NEE	(Técnica da Terapia da Fala V): "Eu não desenvolvo prática docente nesta instituição. Contudo, acompanho crianças com NEE há 18 anos na minha prática clínica (terapeuta da fala)." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Todo o tipo de dificuldades."
	Tipos de condições acompanhadas na terapia da fala	(Técnica da Terapia da Fala V): "Perturbação do Espectro do Autismo, multideficiência, surdocegueira, Síndromes congénitas, dislexia, perturbações da linguagem, entre outras." / (Técnica da Terapia da Fala V): "Do ponto de vista das áreas de intervenção da terapia da fala apresentam/apresentavam necessidades complexas de comunicação, perturbações da linguagem e/ou dos sons da fala."
	Tipos de crianças com NEE na prática docente	(Técnica de Educação Especial M): "Já acompanhei várias crianças com NEE na minha prática docente." / (Técnica de Educação Especial M): "Atualmente acompanho crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA), Paralisia Cerebral e Dificuldades de Aprendizagem Específica: Disgrafia, Dislexia e Discalculia."
	Dificuldades na Articulação e Trabalho em Equipa	(Técnica da Terapia da Fala V): "Cada caso é um caso. As experiências são naturalmente influenciadas por fatores pessoais (meus e das outras pessoas envolvidas, para além da criança), recursos materiais, ambiente, etc. Assim, nos vários casos, algumas das dificuldades estão relacionadas com a articulação de estratégias, desenvolvimento do trabalho em equipa, partilha de informações, questões logísticas (horários, espaços, etc.)."

Conceções dos técnicos de apoio especializado sobre as atitudes/práticas pedagógicas face à inclusão

Desafios na Intervenção Educativa	Condições de Trabalho e Recursos	(Técnica de Psicomotricidade C): "Não ter acesso a lugares interessantes para realizar o apoio, dificuldades na comunicação com a equipa educativa e naturalmente que também surgem algumas dificuldades na prática com as crianças." / (Técnica de Educação Especial M): "As maiores dificuldades incluem: A falta de recursos humanos especializados."
	Sobrecarga e Limitações no Atendimento Individualizado	(Técnica de Educação Especial M): "As maiores dificuldades incluem: O elevado número de alunos com NEE por profissional, o que limita o tempo de intervenção individualizada; A necessidade de mais formação específica para os docentes e assistentes operacionais."
Inclusão no Ambiente Escolar	Intervenção focada exclusivamente na criança com NEE	(Técnica da Terapia da Fala V): "Toda a minha intervenção é direcionada à criança com NEE."
	Sensibilização da turma e da equipa educativa	(Técnica de Psicomotricidade C): "Apresento ao restante grupo-turma as potencialidades daquela criança, bem como os seus interesses. Tento demonstrar à equipa educativa a mesma coisa."
	Adaptações e acomodações para inclusão	(Técnica de Psicomotricidade C): "Sempre que necessário também procuro adaptações e acomodações para que a criança possa ter acesso às mesmas propostas que os outros." / (Técnica de Educação Especial M): "Depende da problemática do aluno, mas realizo a minha prática maioritariamente em contexto de sala (do aluno) de acordo com o plano/planificação do educador/professor titular de turma e acompanhando o aluno na realização das atividades propostas através de diferentes estratégias." / (Técnica de Educação Especial M): "E materiais adaptados que possam favorecer sua autonomia."
Abordagens e Estratégias de Intervenção	Intervenção em contexto de sala de atividades	(Técnica da Terapia da Fala V): "Sim, esse é um dos objetivos das sessões realizadas em contexto de sala de aula." (Técnica da Terapia da Fala V) "Por vezes, é desenvolvido um trabalho em contexto de sala de aula, com o objetivo de aumentar a participação da criança nas atividades do grupo, noutras vezes, no mesmo contexto, são trabalhadas competências mais específicas de comunicação como a troca de turnos, a reciprocidade, as inferências, o raciocínio social, a gestão de conflitos com os pares, a proximidade, a eficácia comunicativa, as funções comunicativas, a antecipação e reforço das aprendizagens." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Sempre que se justifica, claro que sim!" / (Técnica de Educação Especial M): "Sendo esse o grande objetivo da educação inclusiva, sim! Garantir a participação de todos, respeitando as suas especificidades."
	Intervenção individualizada e desenvolvimen	(Técnica da Terapia da Fala V): "Em situações de intervenção em regime individual, para além das competências acima referidas, é feito um trabalho ao nível da linguagem - compreensão e produção de frases e vocabulário recetivo e expressivo, pragmática (uso da linguagem) e fonologia (produção dos sons)." / (Técnica de Educação Especial M): "Cada criança com N.E.E. é um caso único, sendo o leque de N.E.E. muito diversificado. Para cada aluno com características únicas e atendendo à sua problemática o trabalho desenvolvido é diferente." / (Técnica de Educação Especial M): "Por vezes o trabalho realizado pode incidir sobre as competências académicas, enquanto outras trabalhamos aspetos emocionais, sociais e comportamentais, sendo a abordagem sempre individualizada e ajustada à evolução da criança."
	Avaliação e adaptação da intervenção com base nas necessidades da criança	(Técnica de Psicomotricidade C): "Inicialmente defino quais as áreas fortes e fracas da criança e depois oriento a intervenção segundo isso." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Para trabalhar as áreas fortes, a criança precisa de estar motivada e feliz, e por isso utilizo os seus interesses e as suas áreas fortes como facilitadores do desenvolvimento."
Estratégias multissensoriais e estruturadas para facilitar a aprendizagem	Estratégias multissensoriais e estruturadas para facilitar a aprendizagem	(Técnica da Terapia da Fala V): "Depende do contexto. Podem ser utilizadas estratégias multissensoriais para aumentar a compreensão e input, o estabelecimento de uma rotina diária que permita a antecipação, seguir os interesses da criança, facilitar a interação com o outro, modelando o comportamento comunicativo, o ensino direto, entre outras (...)." / (Técnica de Educação Especial M): "Diferenciação pedagógica." / (Técnica de Educação Especial M): "Estratégias de ensino estruturado e Comunicação Aumentativa Adaptada (crianças com autismo)."
	Adaptação de materiais e recursos pedagógicos	(Técnica de Psicomotricidade C): "Dependerá, naturalmente, das necessidades da criança. Por exemplo, se a criança tiver dificuldades ao nível da motricidade fina e por isso não gosta de desenhar, terei de criar um conjunto de oportunidades para que ela explore esta competência sem ser unicamente pela via do instrumento de escrita, por exemplo." / (Técnica de Educação Especial M): "Utilização de materiais adaptados, jogos e recursos multimédia."
	Reforço positivo e motivação	(Técnica de Educação Especial M): "Reforço positivo e sistemas de motivação como atividades passíveis de o aluno atingir sucesso."

		Desenvolvimento de competências sociais	(Técnica de Educação Especial M): "Trabalho de competências sociais através de atividades lúdicas e colaborativas."
Desafios na Participação e Motivação da Criança		Interesse e Motivação da Criança	(Técnica da Terapia da Fala V): "Algumas das dificuldades prendem-se com a falta de interesse da atividade para a criança." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Às vezes as propostas não são as mais adequadas ou as mais interessantes para a criança, pelo que é difícil motivá-la para a tarefa."
		Ritmo e Estrutura das Atividades	(Técnica da Terapia da Fala V): "Se for muito lenta implica grandes períodos de espera, que é difícil, e se for muito rápida, prejudica a compreensão das instruções e o seu desempenho." / (Técnica de Educação Especial M): "Duração das atividades nem sempre adequada ao ritmo da criança."
		Antecipação e Planeamento das Atividades	(Técnica da Terapia da Fala V): "A falta de antecipação destes eventos condiciona naturalmente a disponibilidade da criança para participar."
		Diferenciação e Intencionalidade Pedagógica	(Técnica de Educação Especial M): "Falta de adaptação das atividades às necessidades da criança (diferenciação pedagógica)." / "Falta de intencionalidade pedagógica."
		Ambiente e Contexto das Atividades	(Técnica de Educação Especial M): "Ambiente ruidoso e com muitos estímulos, que pode dificultar a concentração."

Qualificação/ avaliação da parceria do trabalho desenvolvido pelos técnicos de apoio especializado com a equipa educativa de sala	Colaboração e Articulação Interdisciplinar	Articulação entre Equipas no Contexto de Sala de Aula	(Técnica da Terapia da Fala V): "Insuficiente. Penso que todos beneficiaríamos de mais tempo/disponibilidade para realizar uma maior articulação/partilha quer de objetivos, como de estratégias."
		Dificuldades na Articulação de Estratégias e Objetivos	(Técnica de Psicomotricidade C): "Isso dependerá de escola para escola, e dos adultos envolvidos. Tento sempre que possível ser o mais disponível para articular com todos, para reunirmos, para delinear as estratégias, mas nem sempre é possível por incompatibilidades de horários, incompatibilidades na própria relação, falta de compreensão do trabalho de técnico e falta de confiança na sua competência."
		Importância da Articulação para a Inclusão Eficaz	(Técnica de Educação Especial M): "Fundamental. A articulação entre a Educação Especial e a equipa educativa é essencial para garantir um ensino verdadeiramente inclusivo e eficaz."
		Articulação e Comunicação dos Profissionais	(Técnica da Terapia da Fala V): "São realizadas ocasionalmente reuniões com a presença dos técnicos, pais e educadora. São passadas algumas informações durante as sessões realizadas e através de avaliações técnicas solicitadas pela educadora." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Nesta escola em específico? Existe comunicação todas as semanas com a educadora, mas nem sempre é uma comunicação eficaz. O que é natural porque neste caso está tudo a cargo da educadora. A assistente operacional está afastada dos temas, não houve praticamente contacto com a estagiária que acompanhou a turma, não conheço a professora de ensino especial nem a psicóloga que acompanha o caso. A articulação tem sido feita sobretudo com a terapeuta da fala que também está no processo, e, portanto, existe a articulação possível com a educadora nos dias de sessão."
		Cooperação e Planeamento de Estratégias Educativas	(Técnica de Educação Especial M): "Deve existir um clima de cooperação e diálogo, de forma a planear não só a organização do ambiente educativo com estratégias para momentos específicos que beneficiem os alunos com N.E.E., embora por vezes os horários e a falta de tempo dificultem uma articulação mais sistemática." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Para que exista articulação é importante que os técnicos participem nas atividades do dia-a-dia onde se insere a criança (ou que pelo menos tenham consciência delas), o que acontece. É importante que o técnico se mantenha em contacto com a educadora, o que também acontece." / "A melhorar diria que a educadora deveria ter mais tempo livre para poder tratar destes temas junto da restante equipa que acompanha a criança, e também para poder implementar eventuais estratégias. Infelizmente, esse horário parece não estar contemplado nas tarefas diárias de uma educadora."

	Pontos Fortes da Articulação e Trabalho em Equipe	(Técnica da Terapia da Fala V): "Pontos fortes: um interesse comum (bem-estar e desenvolvimento da criança) e a disponibilidade individual para se realizar algum trabalho comum."
	Áreas a Melhorar na Articulação e Trabalho em Equipe	(Técnica da Terapia da Fala V): "Pontos a melhorar: era preciso mais tempo para desenvolver mais trabalho de equipe e uma melhor articulação de objetivos e estratégias."
	Condições para Melhorar a Articulação e Planeamento	(Técnica de Educação Especial M): "Pontos a melhorar: Maior tempo para reuniões e planificação conjunta; Mais formação especializada para todos os docentes e assistentes operacionais; Elevado número de alunos por sala."

Perceções dos técnicos de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com o grupo/os pares	Desenvolvimento das Competências Sociais	Interações Positivas entre Crianças	(Técnica da Terapia da Fala V): "Diversificadas. Por vezes as interações entre as crianças são positivas, com respeito pelas individualidades e vontades de cada um e outras vezes geram-se conflitos entre as crianças."
		Dificuldades nas Relações Sociais entre Crianças com NEE	(Técnica de Psicomotricidade C): "Depende sempre de criança para criança e do contexto em que se insere. Acompanho crianças sem qualquer dificuldade a nível relacional e ou social. Uma criança com NEE não precisa de ser obrigatoriamente uma criança com dificuldades na relação com os pares. Por outro lado, existem crianças que apresentam muitas dificuldades e precisam de um mediador para se relacionarem com o outro."
		Integração Social e Compreensão dos Colegas	(Técnica de Educação Especial M): "Depende da criança e do contexto. Maioritariamente as crianças estão bem integradas, num clima de harmonia e respeito que favorece o seu desenvolvimento. Mas outras enfrentam desafios devido à falta de compreensão por parte dos titulares de turma e/ou colegas (Alunos mais velhos)."
	Sentimento de Inclusão e Pertencimento	Identificação para com o Grupo	(Técnica da Terapia da Fala V): "Integrada, penso que sim. Identifica-se como pertencente aquele grupo de crianças. Reconhece a sua sala, os pares e os adultos do grupo."
		Dificuldades no Sentimento de Inclusão	(Técnica de Psicomotricidade C): "A maior parte das crianças que acompanho são pequenas. E por apresentarem alguns desvios àquilo que seria considerado normal a nível do desenvolvimento, não têm esse tipo de noções ainda desenvolvidas. As mais crescidas, na maior parte dos casos, sentem-se injustiçadas em ambiente escolar." / (Técnica de Educação Especial M): "Nem sempre. Algumas crianças sentem-se incluídas e aceites, mas outras enfrentam dificuldades de interação, principalmente quando as diferenças não são compreendidas ou respeitadas."
	Dinâmicas de Interação Social e Relações entre Crianças	Diversidade nas Relações e Interações entre Crianças	(Técnica da Terapia da Fala V): "O grupo é composto por diferentes pessoas, que estabelecem diferentes relações com a criança, naturalmente. As interações são mais uma vez diversificadas. Uma vez são positivas, outras nem por isso, de parte a parte."
		Mediação de Relações e Desenvolvimento Social das Crianças	(Técnica de Psicomotricidade C): "Da minha experiência, as crianças interagem perfeitamente bem com qualquer tipo de crianças desde que exista um adulto para mediar e legendar as relações de forma construtiva e positiva. Há crianças que procuram os pares para estabelecer relações, embora às vezes não o façam da forma que consideráramos mais adequada. Outras não se relacionam de todo, não têm interesse para tal. É importante avaliar se faz sentido incentivar essas relações ou não."
		Influência das Competências Sociais e Mediação de Conflitos nas Relações	(Técnica de Educação Especial M): "Podem variar entre relações positivas, baseadas na empatia, e momentos de exclusão ou dificuldade de comunicação ou compreensão. Depende das competências sociais da criança e do ambiente escolar. O trabalho de sensibilização e mediação de conflitos é essencial para melhorar essas interações."
	Benefícios da Inclusão e Participação no Grupo	Direito à inclusão	(Técnica da Terapia da Fala V): "Sendo ela um elemento do grupo não me faz sentido que seja de outra forma. Não percebo porque não seria benéfico para as outras crianças a inclusão desta criança nas dinâmicas do grupo. Numa escola que se quer inclusiva todos têm o mesmo direito à educação e à participação nas aprendizagens." / (Técnica de Psicomotricidade C): "Não posso considerar um benefício algo que é do direito dessa criança, e das outras crianças. Todas as crianças vivem numa sociedade, onde existem inúmeras pessoas, todas elas muito diferentes entre si. Porque é que essas crianças podem interagir com umas e não com as outras? Se por outro lado, essa criança apresenta dificuldades que a impedem de participar considero pertinente adequar a atividade para ser interessante para todos."

		Benefícios do Convívio em Grupo	(Técnica de Educação Especial M): "Sim, para ambas. Mais uma vez cada criança com NEE é um caso único com problemáticas específicas. De uma forma geral, beneficiam do convívio e aprendizagem em grupo, enquanto os colegas desenvolvem empatia, respeito pela diversidade e habilidades sociais importantes."
Desafios na Inclusão e Interação Social		Expectativas em Relação ao Trabalho e Interações	(Técnica de Psicomotricidade C): "Gerir as minhas expectativas, e as dos adultos à minha volta."
		Dificuldades Relacionadas à Compreensão das Necessidades da Criança	(Técnica de Educação Especial M): "Falta de compreensão sobre as dificuldades da criança com NEE: Episódios de rejeição ou bullying; Dificuldades na comunicação e socialização;"

Perceções dos técnicos de apoio especializado sobre o relacionamento/interações das crianças com NEE com os mesmos	Articulação e Colaboração entre as Equipas de Trabalho	Comunicação e Articulação com a Equipa de Educação Especial	(Técnica de Psicomotricidade C): "Na maior parte dos casos (e muito infelizmente) não conheço a equipa de educação especial. São raros os casos dos técnicos de educação especial que articulam diretamente comigo. Relativamente ao resto das equipas técnicas, às vezes identifico-me com o trabalho dos mesmos, outra vez não. Às vezes considero que as interações são adequadas, outras vezes não. Neste caso em específico, articulo apenas com a terapeuta da fala semanalmente e considero que tem uma abordagem semelhante à minha, pelo que me identifico com a sua forma de trabalhar e interagir com esta criança. As interações devem ser sobretudo positivas e dentro de um ambiente lúdico."
		Relações Baseadas na Confiança e Bem-Estar da Criança	(Técnica de Educação Especial M): "Devem ser próximas e baseadas na confiança, fundamental para o bem-estar da criança e consequente sucesso na aprendizagem e consolidação das competências essenciais."
	Desafios na Comunicação e Intervenção com Crianças	Dificuldades na Expressão e Compreensão	(Técnica de Psicomotricidade C): "Muitas vezes estas crianças não se sabem expressar adequadamente, o que faz com que o adulto não consiga corresponder, o que pode levar a consequências que são percecionadas como erradas pelo adulto."
		Limitações no Tempo e Resistência à Intervenção	(Técnica de Educação Especial M): "Tempo limitado para acompanhamento individualizado. Resistência de algumas crianças à intervenção por falta de rotina ou dificuldades emocionais."
	Interações das Crianças com NEE com a Equipa Educativa	Diferenças nas Interações com Crianças com e sem NEE	(Técnica da Terapia da Fala V): "Não perceciono diferenças nas interações das crianças com NEE comparativamente às crianças sem NEE. As interações entre duas pessoas dependem naturalmente de ambos os interlocutores. E cada interação entre cada criança com cada agente educativo terá a sua especificidade, não necessariamente relacionada com as NEE."
		Diferenças no Tipo de Relação com Técnicos e Equipa Educativa	(Técnica de Psicomotricidade C): "É natural que uma relação diária com a equipa educativa seja diferente da relação da criança com um técnico que aparece uma ou duas vezes por semana para dar apoio. A equipa educativa é quem satisfaz a maior parte das necessidades da criança. Um técnico não o consegue fazer numa hora, nem é suposto. Por esse motivo, o ambiente que é proposto pelo técnico tem de ser muitíssimo bem pensado e preparado, pois é a única forma de se conseguirem resultados em tão pouco tempo de intervenção."
		Relações com a Equipa Educativa e a Necessidade de Maior Proximidade	(Técnica de Educação Especial M): "Dependendo do ciclo escolar, as crianças tendem a sentir-se mais seguras com a equipa de sala porque conseguem estabelecer uma relação mais consistente e próxima (pré-escolar e 1º ciclo). Já com alunos mais velhos, a interação com os professores das diferentes disciplinas pode ser mais desafiante devido ao ritmo das atividades e ao número elevado de alunos, tendo a Equipa de Educação Especial um papel de maior proximidade devido ao acompanhamento mais individualizado (2º e 3º ciclo)."
	Formação e Desenvolvimento Profissional	Necessidade de Formação para Agentes Educativos	(Técnica de Educação Especial M): "Seria importante reforçar a necessidade de mais formação para todos os agentes educativos, bem como a criação de estratégias mais eficazes para garantir a verdadeira inclusão de todas as crianças e menor número de alunos por turma."

ANEXO N- TABELA DE OBSERVAÇÃO

|' '' | | ''

Critérios para a observação direta da **relação/ interação** do **ED** com os diferentes agentes educativos:

Indicadores de observação	Crianças	Educadora	Auxiliar de ação educativa e educadora polivalente	Técnica de Terapia da Fala (V)	Técnica de Educação Especial (M)	Técnica de Psicomotricidade (C)
Relação de afetividade	<p>“Entretanto, o ED estava na primeira fila ao lado da C e, de repente, abraça a mesma e dá-lhe um beijinho.” (cf. nota de campo n.º 32, dia 16 de outubro de 2024);</p> <p>“O ED não se acalma e nesse momento a educadora pede ao D que a ajude a acalmar esta criança, onde começa a dizer “O ED quer miminho, (..)”, “Vamos contar 1, 2, 3 (...)”. Após alguns minutos o ED encontra-se mais calmo e juntam-se os dois no tapete com o</p>	<p>“Neste momento, as crianças despedem-se da educadora e da auxiliar e tanto o ED como o A despedem-se da educadora com um abraço.” (cf. nota de campo n.º 15, dia 30 de setembro de 2024)</p>	<p>“Após mais um episódio de descontrole do ED, notei uma diferença entre a interação criança-auxiliar. Há cerca de uma semana este quando tinha este tipo de comportamentos a auxiliar repreendia-o levantando o tom de voz e não demonstrava qualquer tipo de</p>	<p>“Passado algum tempo, a terapeuta da fala entra na sala e senta-se ao lado do ED. Este não reage à sua chegada e continua no tapete a “ler” um livro. Ao longo deste momento, a técnica interage com ele, através do toque e da comunicação</p>	<p>“Esta dá-lhe instruções para realizar o exercício, mas o ED não a ouve e vai buscar um livro. A técnica repreende-o, mas este não modifica o seu comportamento e continua.” (cf. nota de campo n.º 75, dia 16 de dezembro de 2024) <i>(Obs: O ED e a técnica de educação especial apresentam</i></p>	<p>“Posto isto, estes dois agentes detêm de uma relação recíproca próxima e empática.” (cf. nota de campo n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025)</p>

<p>restante grupo” (cf. nota de campo n.º 54, dia 12 de novembro de 2024) <i>(Obs: “Deste modo, é notável a diferença de reações e comportamentos consoante os agentes que intervêm.”);</i></p> <p>“(…) sem se aperceber do que estava a fazer, bateu na EV. Esta criança, ultimamente, tem sido o alvo do ED, onde quando este é contrariado, por vezes, bate-lhe. Quando ele lhe bateu, esta começa a chorar e a afastar-se dele, demonstrando medo do mesmo. A educadora consola-a e diz-lhe para não ter medo do ED.” (cf. nota de campo n.º 68, dia 3 de dezembro de 2024)</p>		<p>empatia. (...) Ao longo da mesma, as interações entre ambos foram mais empáticas e pessoais, onde assim que terminaram o desenho, a auxiliar abraçou-o e parabenizou-o pelo seu bom comportamento e envolvimento na atividade. (cf. nota de campo n.º 62, dia 25 novembro de 2024).</p>	<p>verbal e este não retribui com qualquer reação.” (cf. nota de campo n.º 73, dia 11 de dezembro de 2024)</p>	<p><i>uma relação de pouca afetividade e proximidade, pois a criança não obedece à mesma e demonstra resistência em aceitar a sua autoridade, o que dificulta o estabelecimento de uma relação afetiva e o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz.)</i></p>	
---	--	---	---	--	--

<p>“Relativamente ao ED, é visível que estas já se retraem em momentos de desregulação emocional e comportamental deste, pois sabem que poderão pôr em causa a sua integridade física.” (cf. nota de campo n.º 68, dia 3 de dezembro de 2024)</p> <p>“Já na biblioteca, durante a leitura do livro, o ED e o A sentaram-se numa cadeira e partilharam entre si duas histórias que tinham tirado da estante dos livros.</p> <p>Estes contavam as histórias um ao outro, não desestabilizando o restante grupo.</p> <p>A relação entre estes dois foi bastante pacífica e respeitadora, onde quando um contava ao</p>					
---	--	--	--	--	--

outro a história, o outro ouvia-a com atenção.” (cf. nota de campo n.º 63, dia 27 de novembro de 2024)

“(…) Outro fator que tenho vindo a observar, atentamente, foca-se na interação que este tem com as crianças com necessidades educativas especiais. O MK, age das maneiras indicadas acima, com todas as crianças do grupo, à **exceção do A e do ED**. Isto pode derivar do facto **de não se identificar com as características deles e por estes serem agressivos com as crianças**, como mencionado em notas de campo anteriores, ao contrário das restantes do grupo.” (cf. nota de

	campo n.º 70, dia 5 de dezembro de 2024)					
Obediência/ respeito	<p>“Retorna ao tapete e começa a “contar” uma história às restantes crianças. De imediato, as crianças param o que estão a fazer e focam a sua atenção no ED.” (cf. nota de campo n.º 55, dia 13 de novembro de 2024)</p> <p>“No momento de retornar à sala de atividades, tanto o A como o MK não queriam entrar na mesma e ficaram no recreio. O ED, de imediato, sai da sala e vai ao recreio buscá-los. Estes não se opõem a ele, e retornam à sala. Assim que estes se sentam na mesa, o ED vai buscar o seu copo com água e senta-se na mesa.” (cf. nota</p>	<p>“Enquanto isso, o ED e o A desestabilizam, pois não realizam os exercícios juntamente com o resto do grupo, e estão apenas a correr à volta da sala e não obedecem à educadora. (...)” (cf. nota de campo n.º 16, dia 1 de outubro de 2024)</p> <p>“Assim que a hora do recreio termina, tanto o A como o ED não queriam regressar à sala de atividades, pois</p>	<p>“(…) todos os dias, as auxiliares recolhem as crianças com necessidades educativas especiais para irem almoçar mais cedo. Tanto o A como o ED não querem ir e começam a chorar deitados no chão. Uma das auxiliares pega neles e leva-os para fora da sala.” (cf. nota de campo n.º 12, dia 30 de setembro de 2024)</p>	<p>“De seguida, o grupo desloca-se para a sala de outro grupo de crianças para debaterem sobre a festa de Natal e o ED, em vez de estar sentado juntamente com as restantes crianças, está em pé à frente do projetor. A técnica repreende-o e diz-lhe para se sentar e este não obedece e</p>	<p>“Após alguns minutos, estes regressam à sala onde a técnica decide retomar a atividade. Esta dá-lhe instruções para realizar o exercício, mas o ED não a ouve e vai buscar um livro. A técnica repreende-o, mas este não modifica o seu comportamento e continua.” (cf. nota de campo n.º 75, dia 16 de dezembro de 2024)</p>	<p>“Como já observado ao longo da prática, a técnica de psicomotricidade por vezes dinamiza algumas atividades com o grupo. Geralmente o ED participa nelas e demonstra um comportamento bastante positivo para com ela e com os outros. Com a técnica este</p>

<p>de campo n.º 77, dia 18 de dezembro de 2024)</p> <p>“De imediato, as crianças param o que estão a fazer e focam a sua atenção na criança.” (cf. nota de campo n.º 55, dia 13 de novembro de 2024)</p>	<p>queriam continuar a brincar. Deste modo, já com o grupo e crianças dentro da sala, a educadora vai buscá-los à parte exterior e trá-los para junto do grupo. Estes começam de imediato a espernear e a chorar pois não se queiram sentar no tapete.” (cf. nota de campo n.º 24, dia 9 de outubro de 2024)</p> <p>“No momento da ida para o AAAF, o ED não queria ir e, por isso, sai da sala e vai para o recreio exterior. A</p>	<p>“A auxiliar vai buscá-lo e este retorna à sala. O ED começa a espernear no chão e a bater na auxiliar.” (cf. nota de campo n.º 53, dia 11 de novembro de 2024)</p> <p>“Fomos para a biblioteca e a educadora polivalente (bibliotecária) pediu-lhes que se sentassem no chão, de frente para o projetor. As crianças assim o fizeram, incluindo o</p>	<p>continua. Após isso, o ED sai da sala e vai para o cantinho da garagem brincar com os carros, a técnica tenta ir buscá-lo, mas este não obedece novamente.” (cf. nota de campo n.º 73, dia 11 de dezembro de 2024) (<i>Obs: Este tipo de comportamentos por parte do ED demonstra que a relação entre a criança e a</i></p>	<p>obedece e respeita tanto as suas indicações como atividades propostas.” (cf. nota de campo n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025)</p>
---	---	--	--	---

		<p>educadora pega no ED e tenta acalmá-lo, este levanta-se e dá um pontapé num armário na área do faz-de-conta, partindo o mesmo. A educadora repreende-o e liga à mãe para partilhar o acontecido.” (cf. nota de campo n.º 53, dia 11 de novembro de 2024). “Enquanto estávamos no tapete a planificar a próxima semana, o ED, de repente, tira os sapatos ao A. Ambos começam a rir e a educadora repreende o ED. Pede-lhe que</p>	<p>A e o ED, sem qualquer reação negativa. Enquanto a bibliotecária tentava colocar um vídeo no projetor, que demorou cerca de 15 minutos, as crianças conversavam entre si e estavam bastante bem comportadas, onde não se levantaram e respeitaram as regras da biblioteca, não fazer muito barulho. Neste tempo, tanto o A como o ED estavam a olhar</p>	<p><i>terapeuta da fala não é recíproca, onde esta tenta estabelecer contacto tanto físico como verbal com a criança e esta não reage nem retribui.</i></p>		
--	--	---	---	---	--	--

		<p>volte a calçar os sapatos ao A e este, levanta-se do tapete e começa a chorar e a correr pela sala. A educadora acalma-o e o ED retorna ao tapete.” (cf. nota de campo n.º 42, dia 25 de outubro de 2024)</p> <p>“Este não reagiu bem a esta contradição e começou a chorar, a gritar, espernear, morder e a bater na educadora e, (...)” (cf. nota de campo n.º 68, dia 3 de dezembro de 2024)</p>	<p>para o projetor sem se levantarem.” (cf. nota de campo n.º 32, dia 16 de outubro de 2024)</p> <p>“Devido à festa de natal da escola, os grupos do pré-escolar almoçaram mais cedo, onde as crianças com NEE, que habitualmente almoçam mais cedo, neste dia fizeram-no juntamente com o grupo respondente. Tanto o A como o ED, em dias típicos, costumam</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>apresentar um comportamento bastante negativo e desafiador para com as auxiliares responsáveis pelo momento de almoço, incluindo a auxiliar da sala, onde quase sempre que chegamos ao refeitório com o grupo, estes estão em pé dispersos pelo mesmo, enquanto deveriam estar sentados a terminar a refeição ou à espera das outras crianças com NEE.” (cf. nota</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			de campo n.º 78, dia 20 de dezembro de 2024)			
Cooperação e entreaajuda	<p>“(…) Inclusive o D, demonstrou-se bastante interessado, uma vez que este auxilia com bastante frequência o ED a autorregular-se.” (cf. nota de campo n.º 19, dia 4 de outubro de 2024)</p> <p>“Passado alguns minutos o ED, por iniciativa própria, começa a calçar o A. Este aceita a ajuda do ED.” (cf. nota de campo n.º 42, dia 25 de outubro) <i>(Obs: Acontece várias vezes, por norma antes das crianças irem para o AAF, o ED estar com um comportamento mais desestabilizador e descontrolado.</i></p>					

Este começa a sair da sala e a berrar e começa a chamar o A.)

“O **ED não se acalma** e nesse momento a educadora pede ao D que a ajude a acalmar esta criança, onde começa a dizer “O ED quer miminho, (..)”, “Vamos contar 1, 2, 3 (...)”. Após alguns minutos o **ED encontra-se mais calmo e juntam-se os dois no tapete com o restante grupo.**” (cf. nota de campo nº. 54, dia 12 de novembro de 2024)

“No tapete, o **ED vê que o A não está sentado devidamente** e, por isso, levanta-se e **vai buscar o cartão que indica o momento da rotina de sentar no tapete** que está afixado na parede. Pega nele e

diz ao A: “**A, agora é para sentar no tapete.**”. O A olha para o ED e senta-se no tapete.” (cf. nota de campo n.º 39, dia 23 de outubro de 2024) (*Obs: A educadora titular todos os dias faz o mesmo com ambos, onde o ED por iniciativa própria imitou a instrução da mesma.*)

“No momento do tapete, o ED antes de se sentar juntamente com o grupo, **foi à tenda buscar as almofadas das emoções.** Sentou-se no tapete e **colocou no chão as mesmas para o grupo ver.**

Começou a **distribuir as almofadas pelas crianças,** onde ao entregar à AY e à CI, estas com apenas 3 anos, identificaram de

imediatamente as emoções retratadas pelas almofadas. (...) **A C encontrava-se bastante triste** naquele momento, pois sentia saudades da mãe. Para avaliar se o ED já conseguia identificar e compreender as emoções que tinham sido abordadas ao longo do projeto, **expliquei-lhe que a C estava muito triste e que precisava da almofada da tristeza. Sem hesitar, o ED entregou-lhe a almofada correspondente**” (cf. nota de campo n.º 83, dia 13 de janeiro de 2025)

“Já o ED, durante a sua tarefa, **cooperou e relacionou-se de uma forma bastante positiva com a**

	<p>NA, onde no final da mesma foi recompensado com um chocolate.” (cf. nota de campo n.º 79, dia 6 de janeiro de 2025)</p>				
<p>Motivação e envolvimento</p>	<p>“Nesta atividade o ED e o A, aderiram bastante bem e acabaram por participar. Ficaram bastante felizes quando observaram os balões a encher.” (cf. nota e campo n.º 18, dia 2 de outubro de 2024)</p> <p>“(…) Neste momento a educadora diz-me que a horta é das únicas atividades em que o ED está mais calmo, adere e consegue ficar concentrado sem desestabilizar os colegas, pois adora mexer na terra e estar em contacto com a Natureza.” (cf. nota de campo n.º 10, dia 30 de setembro de 2024);</p>	<p>“(…) As crianças gostaram bastante da atividade, onde todas aderiram à exceção do ED, onde apesar da educadora o incentivar este não quis fazer. Ao invés esteve a brincar com os legos.” (cf. nota de campo n.º 22, dia 8 de outubro de 2024)</p>	<p>“Devido a isto, foi clara a mudança de reação e abertura que esta criança deu a este agente, comparadamente com episódios anteriores.” (cf. nota de campo n.º 62, dia 25 novembro de 2024)</p>		<p>“(…) a técnica partilha com a educadora que este esteve agitado durante a mesma, e que ultimamente tem sido difícil estabilizar o seu comportamento e realizar determinadas atividades que requerem foco e atenção.” (cf. nota de campo n.º 75, dia 16 de dezembro de 2024)</p>

“(…) O grupo brincou com terra e água, onde cozinham, limpam e trataram da “cozinha”. O ED e o A estavam bastante felizes, onde **brincaram e interagiram calmamente com as restantes crianças.**” (cf. nota de campo n.º 37, dia 22 de outubro de 2024);

“No geral, o grupo esteve **bem comportado**, onde não foi necessário chamar a atenção nem repreender nenhuma criança. **Este comportamento não é usual** tanto por parte do A como do ED, onde normalmente não costumam participar nas atividades com as restantes crianças, por iniciativa própria. **Esta mudança de comportamento e participação**

<p>deve-se ao interesse que ambos apresentam pelas tecnologias, sejam através da projeção de algo ou do uso de outro suporte digital, acabando por focar a sua atenção no que está a ser realizado, apresentando um comportamento mais controlado e participativo.</p> <p>Este comportamento também não é usual, onde o ED costuma agredir os amigos.” (cf. nota de campo n.º 32, dia 16 de outubro de 2024);</p> <p>“De 15 em 15 dias, os grupos do pré-escolar recebem uma professora de teatro para dinamizar uma sessão deste subdomínio, denominada de “ComArte”. Durante a sessão, o A participou e realizou todas as atividades com o</p>					
--	--	--	--	--	--

restante grupo, **enquanto o ED estava a brincar no tapete com legos.** (cf. nota de campo n.º 64, dia 28 de novembro de 2024);

“Desde o início do dia o grupo está bastante agitado, **à exceção do ED e do A, que estão bastante calmos, contrariamente aos outros dias.**” (cf. nota de campo n.º 66, dia 2 de dezembro de 2024);

“Tanto o A como o ED **sentaram-se numa cadeira e cada um escolheu um livro,** pois se não o fizessem **estariam dispersos pela biblioteca,** como já aconteceu.” (cf. nota de campo n.º 69, dia 4 de dezembro de 2024);

“No final, **o ED começou a contar a sua história, como de costume**, e captei a atenção do grupo para o ouvirem. Após isso, aplaudimos a criança, **ela arrumou o seu livro, sem problema**, e voltamos para a sala de atividades.” (cf. nota de campo n.º 69, dia 4 de dezembro de 2024);

“Assim que **o ED entra na sala de atividades vai tirar o casaco e senta-se de imediato no tapete**. Comentei este comportamento com a educadora, pois **não é costume**. Questionei à educadora se este tinha estado doente ou se se passava alguma coisa, **pois este estava bastante calmo e parecia triste**. A educadora partilhou comigo que o

<p>ED já estava a tomar uma medicação receitada pelo médico que o acompanha e que também reconhecia que este estava bastante diferente e com um comportamento fora do comum. Apesar deste estar mais controlado, a educadora afirmou que o ED estava irreconhecível e que nem parecia a mesma criança, o que se demonstrou um pouco descontente.” (cf. nota de campo n.º 71, dia 10 de dezembro de 2024)</p> <p>“Neste dia, eles sentaram-se na mesa com o restante grupo, e estiveram bastante calmos e a respeitar as regras do refeitório. Durante a refeição, eu fiquei mais atenta ao A e a educadora ao ED,</p>					
---	--	--	--	--	--

onde estes foram capazes de **comer sem a nossa ajuda e ficar sentados juntamente com os colegas.**

Comentei também com a educadora **o comportamento exemplar que estas duas crianças tiveram ao longo do almoço,** onde salientei que por observarem os colegas sentados a comer, que estes acabaram por imitá-los, resultado num **bom comportamento e num ótimo momento de integração e interação com as restantes crianças.**

Mencionei também que estes comecem a ser incluídos nestes momentos juntamente com o grupo, será bastante enriquecedor para estes dois visto que, neste dia **os resultados foram bastante**

positivos.” (cf. nota de campo n.º 78, dia 20 de dezembro de 2024)

“Na última sessão do projeto “De cá para lá”, o grupo foi para a sala Q2. Nesta sessão a educadora planeou uma atividade através do auxílio de sombras.

Durante uma primeira experimentação das sombras através do corpo, tanto o A como o ED **participaram, estando bastante contentes e entusiasmados com a atividade.**

Numa segunda parte da sessão, a construção de sombras, **nenhuma das crianças com NEE participou**, ficando apenas a brincar com as sombras do corpo. No momento de experimentação

<p>das sombras que o grupo criou, reparei que estas duas crianças demonstraram-se, de imediato, interessadas em construir o seu próprio material, ao observarem os colegas a experimentarem os seus.</p> <p>Posto isto, optei por pedir a duas crianças o seu material e emprestar às crianças com NEE para estas também terem a possibilidade de realizarem esta segunda parte da atividade. Ficaram bastante entusiasmados e gostaram bastante dos materiais que os colegas construíram.” (cf. nota de campo n.º 89, dia 24 de janeiro de 2025)</p>					
--	--	--	--	--	--

Critérios para a observação direta da **relação/ interação** do **A** com os diferentes agentes educativos:

Indicadores de observação	Crianças	Educadora	Auxiliar de ação educativa e educadora polivalente	Técnica de Terapia da Fala (V)	Técnica de Educação Especial (M)
Relação de afetividade	<p>“Na hora do recreio, a I está a chorar porque uma criança não lhe emprestou o carrinho e o A assim que a vê, vai ter com ela e consola-a com um abraço. Esta para de chorar e continua a brincar.</p> <p>Momentos depois a I vem ter comigo e diz-me que o A é amigo dela porque lhe deu um abraço quando estava a chorar.” (cf. nota de campo n.º 40, dia 23 de outubro de 2024)</p> <p>“Neste momento, o A estava bastante calmo pois estava encostado à ML e</p>	<p>“Neste momento, as crianças despedem-se da educadora e da auxiliar e tanto o ED como o A despedem-se da educadora com um abraço.” (cf. nota de campo n.º 15, dia 30 de setembro de 2024)</p> <p>“Após a rotina diária, o A senta-se, calmamente, no tapete ao pé da educadora e encosta-se à mesma.</p>	<p>“Nesse momento, a educadora pede à auxiliar para levar o A para fora do ginásio, pois não consegue acompanhar o grupo e a criança. A auxiliar leva uma bola lá para fora e fica a brincar com o A.” (cf. nota de campo n.º 16, dia 1 de outubro de 2024)</p> <p>(Obs: <i>Relativamente</i></p>	<p>“Neste momento o A estava a ser acompanhado pela terapeuta da fala, onde esta lhe dava indicações e o auxiliava a realizar a atividade. Apesar disso, este não demonstrava recetividade às instruções da mesma e, por vezes, levantava-se do lugar para ir</p>	<p>“No momento da manhã a técnica de educação especial chega à sala para acompanhar o A. Estes estabelecem uma relação de proximidade e empatia, onde ambos os agentes relacionam-se e interagem, reciprocamente, de uma forma estável e saudável.</p> <p>Esta, no momento da manhã, sentou-se no tapete e o A assim que a viu, foi-se sentar ao seu lado. Depois disso, ambos deslocaram-se para a mesa da sala para realizar uma atividade pedagógica relativa ao Natal. Ao longo da atividade estes</p>

<p>esta agarrada a ele.” (cf. nota de campo n.º 65, dia 29 de novembro de 2024)</p> <p>“Contrariamente, o A é uma criança mais pacífica, onde em momentos de maior agitação, por norma, não costuma bater nas crianças. Devido a isto, existe uma clara diferença entre a perceção que as restantes crianças do grupo têm acerca do ED e do A. (...) Já com o A, as crianças sabem que mesmo em momentos descontrolados, este, à partida, não lhes fará mal, permitindo-lhes desenvolver e estimular uma relação mais próxima e de confiança.” (cf. nota de campo n.º 68, dia 3 de dezembro de 2024)</p> <p>“Enquanto as restantes crianças marcavam as presenças, algumas à</p>	<p>Esta enquanto fala com as restantes crianças, acaricia-o.” (cf. nota de campo n.º 48, dia 5 de novembro de 2024)</p>	<p><i>à relação entre a auxiliar e o A, estes apresentam uma relação saudável, onde se relacionam e interagem de forma respeitosa e recíproca, nomeadamente durante as atividades diárias.)</i></p>	<p>ter com a educadora.” (cf. nota de campo n.º 66, dia 2 de dezembro de 2024) (Obs: <i>O A mostrou-se pouco recetivo e comunicativo com a técnica, não estabelecendo uma relação afetiva próxima, mas apenas uma relação saudável.</i>)</p>	<p>comunicavam e a técnica de educação especial ajudava-o a realizar colagens, recortes, etc, onde este se demonstrava bastante recetivo ao auxílio da mesma. Para além disso, o A demonstrou-se bastante participativo, trabalhador e calmo ao longo da tarefa, onde no final da mesma deu um “mais cinco” à técnica, e esta reconheceu o seu bom comportamento. Após isso ela vai-se embora e este despede-se dela com um abraço.” (cf. nota de campo n.º 72, dia 10 de dezembro de 2024)</p>
---	--	---	--	---

medida que terminavam, sentaram-se ao pé do A e das outras duas, **começando a brincar com ele, com um boneco que este gosta bastante.**

Durante estas interações o **A estava bastante recetivo às restantes crianças, onde participava e desfrutava das brincadeiras** em conjunto” (cf. nota de campo n.º 74, dia 13 de dezembro de 2024)

“Já na biblioteca, durante a leitura do livro, o **ED e o A sentaram-se numa cadeira e partilharam entre si duas histórias** que tinham tirado da estante dos livros.

Estes contavam as histórias um ao outro, **não desestabilizando o restante grupo.**

A relação entre estes dois foi bastante pacífica e respeitadora, onde quando um contava ao outro a história, o outro ouvia-a com atenção.” (cf. nota de campo n.º 63, dia 27 de novembro de 2024)

“(…) Outro fator que tenho vindo a observar, atentamente, foca-se na interação que este tem com as crianças com necessidades educativas especiais. O MK, age das maneiras indicadas acima, com todas as crianças do grupo, à exceção do A e do ED. Isto pode derivar do facto **de não se identificar com as características deles e por estes serem agressivos com as crianças**, como mencionado em notas de campo anteriores, ao contrário das

	restantes do grupo.” (cf. nota de campo n.º 70, dia 5 de dezembro de 2024)				
Obediência/ respeito	<p>“No tapete, o ED vê que o A não está sentado devidamente e, por isso, levanta-se e vai buscar o cartão que indica o momento da rotina de sentar no tapete que está afixado na parede. Pega nele e diz ao A: “A, agora é para sentar no tapete.”. O A olha para o ED e senta-se no tapete.” (cf. nota de campo n.º 39, dia 23 de outubro de 2024)</p> <p>“Neste momento, a ML, que é uma criança que o ajuda bastantes vezes, vai buscá-lo e este de imediato levanta-se e dá-lhe a mão. Após isto, dirigem-se à sala.” (cf. nota de campo n.º 54, dia 12 de novembro de 2024)</p>	<p>“Enquanto isso, o ED e o A desestabilizam, pois não realizam os exercícios juntamente com o resto do grupo, e estão apenas a correr à volta da sala e não obedecem à educadora. (...)” (cf. nota de campo n.º 16, dia 1 de outubro de 2024)</p> <p>“Assim que a hora do recreio termina, tanto o A como o ED não queriam regressar à sala de atividades, pois</p>	<p>“(…) todos os dias, as auxiliares recolhem as crianças com necessidades educativas especiais para irem almoçar mais cedo. Tanto o A como o ED não querem ir e começam a chorar deitados no chão. Uma das auxiliares pega neles e leva-os para fora da sala.” (cf. nota de campo n.º 12, dia 30 de setembro de 2024)</p>		

	<p>“O ED tinha ido com a auxiliar trocar a fralda. Assim que este retorna à sala, vai de imediato buscar três livros e senta-se num sofá que está, temporariamente, na sala de atividades. O A observa-o e, de imediato, tenta levantar-se, pois também queria ir buscar um livro. A ML agarra-o e não o deixa sair de ao pé dela.” (cf. nota de campo n.º 65, dia 29 de novembro de 2024)</p> <p>“Posto isto, peço ao D e à ML que o fossem buscar e que o trouxessem para o tapete, onde após isso o A, de imediato, volta a sentar-se no tapete.” (cf. nota de campo n.º 67, dia 2 de dezembro 2024)</p> <p>“No tapete, o ED vê que o A não está sentado devidamente e, por isso,</p>	<p>queriam continuar a brincar. Deste modo, já com o grupo e crianças dentro da sala, a educadora vai buscá-los à parte exterior e trá-los para junto do grupo. Estes começam de imediato a espernear e a chorar pois não se queiram sentar no tapete. Com a insistência da educadora, o A agarra num brinquedo e atira para o tapete onde estavam as restantes crianças. Não acertou em ninguém, mas a educadora fê-lo ir</p>	<p>“Nesse momento, a educadora pede à auxiliar para levar o A para fora do ginásio, pois não consegue acompanhar o grupo e a criança. A auxiliar leva uma bola lá para fora e fica a brincar com o A. No final da aula, a auxiliar retorna ao ginásio com o A e juntam-se ao restante grupo.” (cf. nota de campo n.º 16, dia 1 de outubro de 2024)</p>		
--	---	---	--	--	--

	<p>levanta-se e vai buscar o cartão que indica o momento da rotina de sentar no tapete que está afixado na parede. Pega nele e diz ao A: “A, agora é para sentar no tapete.”. O A olha para o ED e senta-se no tapete.” (cf. nota de campo n.º 39, dia 23 de outubro de 2024)</p>	<p>buscá-lo e arrumá-lo no respectivo sítio” (cf. nota de campo n.º 24, dia 9 de outubro de 2024)</p> <p>“Após o recreio da manhã, no regresso à sala, o A não queria sair do recreio, onde após vários avisos da educadora optei por chamá-lo e posteriormente, ir buscá-lo. Este, mesmo assim, continuava a não querer ir para a sala e acabou por se sentar no chão e continuar a brincar. (cf. nota de</p>	<p>“Fomos para a biblioteca e a educadora polivalente (bibliotecária) pediu-lhes que se sentassem no chão, de frente para o projetor. As crianças assim o fizeram, incluindo o A e o ED, sem qualquer reação negativa. Enquanto a bibliotecária tentava colocar um vídeo no projetor, que demorou cerca de 15 minutos, as crianças conversavam entre si</p>		
--	---	---	--	--	--

		<p>campo n.º 54, dia 12 de novembro de 2024)</p> <p>“A educadora repreende-o e este continua sentado no tapete.” (cf. nota de campo n.º 65, dia 29 de novembro de 2024)</p> <p>“Após isso, este dirigiu-se ao armário dos jogos de mesa e começou a mexer neles. A educadora chama-o, mas este ignora a sua repreensão e continua.” (cf. nota de campo n.º 67, dia 2 de dezembro 2024)</p>	<p>e estavam bastante bem comportadas, onde não se levantaram e respeitaram as regras da biblioteca, não fazer muito barulho. Neste tempo, tanto o A como o ED estavam a olhar para o projetor sem se levantarem.” (cf. nota de campo n.º 32, dia 16 de outubro de 2024)</p> <p>“Devido à festa de natal da escola, os grupos do pré-escolar almoçaram</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>mais cedo, onde as crianças com NEE, que habitualmente almoçam mais cedo, neste dia fizeram-no juntamente com o grupo respondente.</p> <p>Tanto o A como o ED, em dias típicos, costumam apresentar um comportamento bastante negativo e desafiador para com as auxiliares responsáveis pelo momento de almoço, incluindo a auxiliar da sala, onde quase sempre</p>		
--	--	--	---	--	--

			que chegamos ao refeitório com o grupo, estes estão em pé dispersos pelo mesmo, enquanto deveriam estar sentados a terminar a refeição ou à espera das outras crianças com NEE.” (cf. nota de campo n.º 78, dia 20 de dezembro de 2024)		
Cooperação e entreaajuda	“Passado alguns minutos o ED, por iniciativa própria, começa a calçar o A. Este aceita a ajuda do ED. ” (cf. nota de campo n.º 42, dia 25 de outubro) (<i>Obs: Acontece várias vezes, por norma antes das crianças irem para o AAF, o ED estar com um comportamento mais</i>				

desestabilizador e descontrolado. Este começa a sair da sala e a berrar e começa a chamar o A. Este é bastante influenciado pelo ED e acaba por ter os mesmos comportamentos. Muitas vezes o ED agarra no A e coloca-o fora da sala e o A começa-se a rir. Nestes momentos a educadora repreende os dois e diz ao A para não imitar/ deixar-se ser influenciado pelo ED)

“Neste momento, **a ML, que é uma criança que o ajuda bastantes vezes, vai buscá-lo e este de imediato levanta-se e dá-lhe a mão.** Após isto, dirigem-se à sala.” (cf. nota de campo n.º 54, dia 12 de novembro de 2024)

“ O A foi buscar um livro e sentou-se no tapete. Passados alguns minutos **a C e a**

	<p>EV juntaram-se a ele e o A deu o livro à EV para esta contar. (...) dialogavam sobre os animais que iam aparecendo ao longo do livro e respeitavam a palavra de cada um.” (cf. nota de campo n.º 76, dia 17 de dezembro de 2024)</p>				
Motivação e envolvimento	<p>“Nesta atividade o ED e o A, aderiram bastante bem e acabaram por participar. Ficaram bastante felizes quando observaram os balões a encher.” (cf. nota e campo n.º 18, dia 2 de outubro)</p> <p>“(…) O grupo brincou com terra e água, onde cozinham, limpam e trataram da “cozinha”. O ED e o A estavam bastante felizes, onde brincaram e interagiram calmamente com as</p>	<p>“Desde o início da semana, o ED tem estado ausente, pois está fora do país. Devido a isso, é notório a diferença do comportamento do grupo, estando menos agitado e mais obediente às regras da educadora.</p> <p>Inclusive, o A tem estado bastante mais</p>			

<p>restantes crianças.” (cf. nota de campo n.º 37, dia 22 de outubro de 2024)</p> <p>“O ED não veio à escola e durante o dia, tanto o A como o restante grupo de crianças, esteve bastante mais calmo. Inclusive, o A participou em todos os momentos de rotina e nas atividades realizadas. Posto isto, é clara a diferença de comportamento tanto desta criança, como do grupo na ausência do ED.” (cf. nota de campo n.º 57, dia 19 de novembro de 2024)</p> <p>“Após o recreio da manhã, enquanto as crianças brincavam livremente pela sala de atividades, comentei com a educadora a diferença a nível comportamental do grupo, afirmando que este está bastante calmo e que noto</p>	<p>calmo, onde consegue permanecer sentado no tapete com o restante grupo e também participar nas atividades propostas pela educadora.” (cf. nota de campo n.º 48, dia 5 de novembro de 2024)</p>			
--	---	--	--	--

algumas diferenças no comportamento individual de certas crianças. Esta responde-me que **a ausência do ED interfere bastante nas dinâmicas de grupo e que permite que o A, que por norma é bastante influenciado pelo ED, esteja mais calmo e integrado nas mesmas.**” (cf. nota de campo n.º 49, dia 5 de novembro de 2024)

“No período da tarde, **o A estava extremamente descompensado, onde desestabilizava a dinâmica de trabalho do restante grupo.**” (cf. nota de campo n.º 28, dia 14 de outubro de 2024)

“No geral, o grupo esteve **bem comportado**, onde não foi necessário

<p>chamar a atenção nem repreender nenhuma criança. Este comportamento não é usual tanto por parte do A como do ED, onde normalmente não costumam participar nas atividades com as restantes crianças, por iniciativa própria. Esta mudança de comportamento e participação deve-se ao interesse que ambos apresentam pelas tecnologias, sejam através da projeção de algo ou do uso de outro suporte digital, acabando por focar a sua atenção no que está a ser realizado, apresentando um comportamento mais controlado e participativo.” (cf. nota de campo n.º 32, dia 16 de outubro de 2024);</p>				
---	--	--	--	--

“De 15 em 15 dias, os grupos do pré-escolar recebem uma professora de teatro para dinamizar uma sessão deste subdomínio, denominada de “ComArte”. Durante a sessão, **o A participou e realizou todas as atividades com o restante grupo,** enquanto o ED estava a brincar no tapete com legos. (cf. nota de campo n.º 64, dia 28 de novembro de 2024);

“Desde o início do dia o grupo está bastante agitado, **à exceção do ED e do A, que estão bastante calmos, contrariamente aos outros dias.** Inclusive, num momento a educadora utilizou o comportamento do A como exemplo para as restantes crianças, afirmando que este estava bem sentado e sossegado a ouvi-la. (cf. nota de

campo n.º 66, dia 2 de dezembro de 2024)

“Tanto o A como o ED **sentaram-se numas cadeiras e cada um escolheu um livro**, pois se não o fizessem **estariam dispersos pela biblioteca**, como já aconteceu.” (cf. nota de campo n.º 69, dia 4 de dezembro de 2024);

“Neste dia, eles sentaram-se na mesa com o restante grupo, e estiveram **bastante calmos e a respeitar as regras do refeitório**. Durante a refeição, eu fiquei mais atenta ao A e a educadora ao ED, onde estes foram capazes de **comer sem a nossa ajuda e ficar sentados juntamente com os colegas**.

Comentei também com a educadora **o comportamento exemplar que estas**

<p>duas crianças tiveram ao longo do almoço, onde salientei que por observarem os colegas sentados a comer, que estes acabaram por imitá-los, resultado num bom comportamento e num ótimo momento de integração e interação com as restantes crianças.</p> <p>Mencionei também que estes começarem a ser incluídos nestes momentos juntamente com o grupo, será bastante enriquecedor para estes dois visto que, neste dia os resultados foram bastante positivos.” (cf. nota de campo nº 78, dia 20 de dezembro de 2024)</p> <p>cf. nota de campo n.º 78, dia 20 de dezembro de 2024)</p> <p>“Na última sessão do projeto “De cá para lá”, o grupo foi para a sala Q2.</p>				
--	--	--	--	--

<p>Nesta sessão a educadora planeou uma atividade através do auxílio de sombras.</p> <p>Durante uma primeira experimentação das sombras através do corpo, tanto o A como o ED participaram, estando bastante contentes e entusiasmados com a atividade.</p> <p>Numa segunda parte da sessão, a construção de sombras, nenhuma das crianças com NEE participou, ficando apenas a brincar com as sombras do corpo. No momento de experimentação das sombras que o grupo criou, reparei que estas duas crianças demonstraram-se, de imediato, interessadas em construir o seu próprio material, ao observarem os colegas a experimentarem os seus.</p> <p>Posto isto, optei por pedir a duas crianças o seu material e emprestar às</p>				
--	--	--	--	--

crianças com NEE para estas também terem a possibilidade de realizarem esta segunda parte da atividade. Ficaram bastante entusiasmados e gostaram bastante dos materiais que os colegas construíram.” (cf. nota de campo n.º 89, dia 24 de janeiro de 2025)

“Devido a este comportamento por parte do ED, **o A acaba por seguir o seu exemplo e participa** também nas sessões.” (cf. nota de campo n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025)

Critérios para a observação direta das **estratégias de inclusão/ integração** dos diferentes agentes educativos para com o **ED**:

Indicadores de observação	Crianças	Educadora	Auxiliar de ação educativa	Técnica de Terapia da Fala (V)	Técnica de Educação Especial (M)	Técnica de Psicomotricidade (C)
Participação e integração e inclusão social	<p>“Para a organização das tarefas semanais, a educadora juntamente com as crianças optaram por incluir o A e o ED, numa das tarefas.” (cf. nota de campo n.º 79, dia 6 de janeiro de 2025)</p>	<p>“No final da história, a educadora parabeniza o ED por se ter comportado bem e, de modo a enfatizar este comportamento, batemos palmas ao mesmo.” (cf. nota de campo n.º 55, dia 13 de novembro)</p> <p>“Para a organização das tarefas semanais, a educadora juntamente com as</p>				<p>“Devido a este comportamento por parte do ED, o A acaba por seguir o seu exemplo e participa também nas sessões. Inclusive, muitas vezes tanto a educadora como a técnica, promovem a cooperação entre estas duas crianças, como observado na imagem abaixo.” (cf. nota de campo n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025)</p> <p>“Hoje, na sessão de educação física, através do auxílio e inclusão da técnica, participou ativamente na sessão.”</p>

	<p>“(…) o ED levanta-se do tapete e vai buscar um livro à área da leitura. Retorna ao tapete e o E diz às restantes: “O ED vai ler uma história, não façam barulho”, e este começa a “contar” a história. De imediato, as crianças param o que estão a fazer e focam a sua atenção na</p>	<p>crianças optaram por incluir o A e o ED, numa das tarefas. O A ficou responsável pela distribuição da fruta com a M, e o ED pela limpeza das mesas com a NA.” (cf. nota de campo n.º 79, dia 6 de janeiro de 2025)</p> <p>“(…) o ED e o A, que apresentam espectro do autismo diagnosticado e, por isso, desestabilizam bastante o grupo. Contudo, salienta que, relativamente às</p>				<p>Esta apresenta estratégias inclusivas bastante eficazes, onde tem a capacidade de captar a sua atenção por um determinado período, onde por norma, em quase todas as atividades que ela realiza sendo com o grande grupo ou individualmente, este participa e foca a sua atenção nas mesmas.” (cf. nota de campo n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025)</p>
--	---	---	--	--	--	--

	<p>criança.” (cf. nota de campo n.º 55, dia 13 de novembro de 2024)</p>	<p>crianças com necessidades educativas especiais, tenta incluí-las em todas as rotinas e atividades que realiza com o restante grupo, pois tem como principal objetivo tratá-las de igual modo e integrá-las no grupo. Apesar disso, não desvaloriza as diferentes necessidades que cada uma apresenta.” (cf. nota de campo n.º 1, dia 30 de setembro de 2024)</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>“Na hora do tapete, o ED não queria sentar no tapete, e a educadora de modo a integrá-lo no momento da rotina, sentou-o ao pé dela.” (cf. nota de campo n.º 68, dia 3 de dezembro de 2024)</p> <p>“No tapete, o ED vê que o A não está sentado devidamente e, por isso, levanta-se e vai buscar o cartão que indica o momento da rotina de sentar no tapete que está afixado na</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>parede. Pega nele e diz ao A: “A, agora é para sentar no tapete.”. O A olha para o ED e senta-se no tapete.” (cf. nota de campo n.º 39, dia 23 de outubro de 2024)-- <i>A educadora titular todos os dias faz o mesmo com ambos, onde o ED por iniciativa própria imitou a instrução da mesma.</i>)</p> <p>“(…) As crianças gostaram bastante da atividade, onde todas aderiram à exceção</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		do ED, onde apesar da educadora o incentivar este não quis fazer.” (cf. nota de campo n.º 22, do dia 8 de outubro de 2024)				
Apoio à aprendizagem		“Na semana passada, em resultado da agitação do grupo por estar presente um adulto no qual não estão habituados, não foi possível realizar a rotina diária, assinalar as presenças, marcar o tempo, entre outros. Devido a isso, a educadora pediu especial atenção				“(…) tem a capacidade de captar a sua atenção por um determinado período, onde por norma, em quase todas as atividades que ela realiza sendo com o grande grupo ou individualmente, este participa e foca a sua atenção nas mesmas. ” (cf. nota de campo n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025)

		<p>nestes momentos, pois afirma que as rotinas são essenciais e têm de ser realizadas todos os dias, sem exceção. Inclusive, afirma que, para o ED e para o A, é um momento de extrema importância, pois estes começam a entender e a reconhecer os momentos da rotina, e só com repetição e persistência é que conseguirão realizá-los autonomamente no futuro.” (cf. nota</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		de campo n.º 39, dia 23 de outubro de 2024)				
Adaptação curricular e pedagógica e flexibilidade		<p>“Devido à extrema confusão que ocorre, normalmente, na hora de acolhimento devido à chegada de todas as crianças e aos comportamentos desestabilizadores do A e do ED, a educadora decidiu organizar melhor a rotina diária das crianças, de modo a evitar estes momentos mais agitados. Por isso, fez vários cartões</p>		<p>“Como este não está a reagir a estas interações, a técnica opta por recorrer aos pictogramas que constam na sala para indicar que estava na hora de ir trabalhar.” (cf. nota de campo n.º 73, dia 11 de dezembro de 2024</p>		

		<p>referentes a várias partes da rotina, por exemplo, a hora de sentar no tapete, das atividades pedagógicas, da higiene, entre outros, e distribuiu aleatoriamente esses cartões pelas crianças com intuito de desenharem essa parte da rotina. Após isso, expô-las na parede acessível a todas as crianças.” (cf. nota de campo n.º 20, dia 7 de outubro de 2024)</p>				
Apoio/heterorregulação	“ O ED não se acalma e nesse	“Assim que chegam à sala o ED está	“Hoje, após este comportamento,		“Durante a sessão de educação especial, o ED e	

<p>emocional e comportamental</p>	<p>momento a educadora pede ao D que a ajude a acalmar esta criança, onde começa a dizer “O ED quer miminho, (..)”, “Vamos contar 1, 2, 3 (...)”. Após alguns minutos o ED encontra-se mais calmo e juntam-se os dois no tapete com o restante grupo. “ (cf. nota de campo</p>	<p>bastante agitado e descontrolado, o que a educadora, de forma a acalmá-lo, vai com ele para o cantinho da calma. Esta deita-o e começa a acariciá-lo.” (cf. nota de campo n.º 54, dia 12 de novembro de 2024)</p> <p>“O ED não se acalma e nesse momento a educadora pede ao D que a ajude a acalmar esta criança, onde começa a dizer “O ED quer miminho, (..)”,</p>	<p>contrariamente, sentou-se numa mesa com ele e propôs-lhe fazerem um desenho em conjunto. Este como gosta bastante de realizar atividades no domínio da educação artística, foi captada, de imediato, a sua atenção nessa ação.” (cf. nota de campo n.º 62, dia 25 novembro de 2024)</p> <p>“(…) onde assim que terminaram o desenho, a auxiliar</p>		<p>a técnica estão dentro da sala de atividades, mas na área das ciências. Este como estava bastante agitado e pouco concentrado na atividade proposta pela técnica, esta sai da sala com ele, para o acalmar. (cf. nota de campo n.º 75, dia 16 de dezembro de 2024)</p>	
-----------------------------------	--	---	--	--	---	--

	<p>n.º 54, dia 12 de novembro de 2024)- <i>É de notar que o ED ao ir para o cantinho da calma com a educadora este não consegue se acalmar, onde por outro lado, assim que o D chega este acalma-se e acabam por retornar ao tapete passado uns minutos.</i></p>	<p>“Vamos contar 1, 2, 3 (...)”. Após alguns minutos o ED encontra-se mais calmo e juntam-se os dois no tapete com o restante grupo.” (cf. nota de campo n.º 54, dia 12 de novembro de 2024) (Obs: Este tipo de comportamentos tanto do A como do ED são bastante recorrentes, onde muitas vezes, a educadora opta por pedir ajuda a outra criança, pois estas reagem melhor ao</p>	<p>abraçou-o e parabenizou-o pelo seu bom comportamento e envolvimento na atividade. Posto isto, é de notar uma diferença na abordagem e nas estratégias implementadas pela auxiliar, de modo a heterorregular o estado emocional e, consequentemente, o comportamento desta criança.” (cf. nota de campo n.º 62, dia 25 novembro de 2024).</p>			
--	--	---	--	--	--	--

		<p><i>auxílio dos colegas em comparação com a educadora/ auxiliar. Deste modo, é notável a diferença de reações e comportamentos consoante os agentes que intervêm.)</i></p> <p>“Já o ED, durante a sua tarefa, cooperou e relacionou-se de uma forma bastante positiva com a NA, onde no final da mesma foi recompensado com um chocolate.” (cf.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>nota de campo n.º 79, dia 6 de janeiro d2 2025)</p> <p>“(…)A educadora ao observar este comportamento por parte do ED, reconhece a sua ação positiva e dá-lhe os parabéns. Este fica bastante contente e sorri.” (cf. nota de campo n.º 77, dia 18 de dezembro de 2024)</p> <p>“A educadora no momento demonstrou-se interessada no tópico</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>do projeto, pois afirma que, devido à heterogeneidade de idades das crianças e à existência de duas crianças com PEA, muitas vezes o grupo fica bastante desestabilizado e não é capaz de se autorregular, perante variadas situações.” (cf. nota de campo n.º 19, dia 4 de outubro de 2024)</p>				
--	--	--	--	--	--	--

Critérios para a observação direta das **estratégias de inclusão/ integração** dos diferentes agentes educativos para com o **A**:

Indicadores de observação	Crianças	Educadora	Auxiliar de ação educativa e Educadora polivalente	Técnica de Terapia da Fala (V)	Técnica de Educação Especial (M)
Participação e integração e inclusão social	<p>“Para a organização das tarefas semanais, a educadora juntamente com as crianças optaram por incluir o A e o ED, numa das tarefas.” (cf. nota de campo n.º 79, dia 6 de janeiro de 2025)</p> <p>“O A, como também tinha</p>	<p>“Para a organização das tarefas semanais, a educadora juntamente com as crianças optaram por incluir o A e o ED, numa das tarefas. O A ficou responsável pela distribuição da fruta com a M, e o ED pela limpeza das mesas com a NA.” (cf. nota de campo n.º 79, dia 6 de janeiro de 2025)</p> <p>“(…) o ED e o A, que apresentam espectro do autismo diagnosticado e, por isso, desestabilizam bastante o grupo. Contudo, salienta que, relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, tenta incluí-las em todas as rotinas e</p>			

	<p>um livro consigo, a NI diz: “E o A não conta a sua história?”” cf. nota de campo n.º 55, dia 13 de novembro de 2024)</p>	<p>atividades que realiza com o restante grupo, pois tem como principal objetivo tratá-las de igual modo e integrá-las no grupo. Apesar disso, não desvaloriza as diferentes necessidades que cada uma apresenta.” (cf. nota de campo n.º 1, dia 30 de setembro de 2024)</p> <p>“Devido a este comportamento por parte do ED, o A acaba por seguir o seu exemplo e participa também nas sessões. Inclusive, muitas vezes tanto a educadora como a técnica, promovem a cooperação entre estas duas crianças, como observado na imagem abaixo.” (cf. nota de campo n.º 84, dia 14 de janeiro de 2025)</p>			
--	---	--	--	--	--

<p>Apoio à aprendizagem</p>	<p>“O A foi buscar um livro e sentou-se no tapete. Passados alguns minutos C e a EV juntaram-se a ele e o A deu o livro à EV para esta contar.</p> <p>Durante esta interação as três crianças comunicavam e relacionavam-se com bastante empatia, onde dialogavam sobre os animais que</p>	<p>“Deste modo, a educadora decide realizar uma atividade de pintura com o mesmo, de forma a acalmá-lo. Vai buscar duas folhas e pinta a mão direita de A com tinta vermelha e a outra mão, com tinta amarela. Diz-lhe para esfregar uma mão na outra e estampá-las na folha. Este ao fazê-lo apercebe-se que, ao juntar as duas tintas, formou cor de laranja. De imediato fica bastante feliz e expõe o seu trabalho no quadro da sala de atividades para as restantes crianças o visualizarem. No final, o A juntamente com a educadora apresenta o seu trabalho ao grupo, que as crianças, positivamente, comentam.” (cf. nota de campo n.º 28, dia 14 de outubro de 2024)</p>			
-----------------------------	---	---	--	--	--

	<p>iam aparecendo ao longo do livro e respeitavam a palavra de cada um.” (cf. nota de campo n.º 76, dia 17 de dezembro de 2024)</p>	<p>“A educadora chama o A e, com a sua ajuda, este escreveu o seu nome.” (cf. nota de campo n.º 67, dia 2 de dezembro 2024)</p>			
<p>Adaptação curricular e pedagógica e flexibilidade</p>		<p>“No tapete, o ED vê que o A não está sentado devidamente e, por isso, levanta-se e vai buscar o cartão que indica o momento da rotina de sentar no tapete que está afixado na parede. Pega nele e diz ao A: “A, agora é para sentar no tapete.”. O A olha para o ED e senta-se no tapete.” (cf. nota de campo n.º 39, dia 23 de outubro) (<i>Obs: A educadora titular todos os dias faz o mesmo com ambos, onde o ED por</i></p>	<p>“Nesse momento, a educadora pede à auxiliar para levar o A para fora do ginásio, pois não consegue acompanhar o grupo e a criança. A auxiliar leva uma bola lá para fora e fica a brincar com o A, para este se acalmar e retomar a atividade</p>		

		<p><i>iniciativa própria imitou a instrução da mesma.)</i></p> <p>“Devido à extrema confusão que ocorre, normalmente, na hora de acolhimento devido à chegada de todas as crianças e aos comportamentos desestabilizadores do A e do ED, a educadora decidiu organizar melhor a rotina diária das crianças, de modo a evitar estes momentos mais agitados. Por isso, fez vários cartões referentes a várias partes da rotina, por exemplo, a hora de sentar no tapete, das atividades pedagógicas, da higiene, entre outros, e distribuiu aleatoriamente esses cartões pelas crianças com intuito de desenharem essa parte da rotina. Após isso, expô-las na parede acessível a</p>	<p>física. No final da aula, a auxiliar retorna ao ginásio com o A e juntam-se ao restante grupo.” (cf. nota de campo n.º 16, dia 1 de outubro de 2024)</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p>todas as crianças.” (cf. nota de campo n.º 20, dia 7 de outubro de 2024)</p> <p>“Ao chegar à sala de atividades a educadora estava a modificar parte da sala. Perguntei-lhe a razão pela qual o está a fazer, ao que me respondeu que era por causa do comportamento desestabilizador do A. Como este se costuma distrair bastante com a chegada das outras crianças e começa a levantar-se e a correr pela sala, a educadora optou por colocar um armário com brinquedos de modo a impossibilitar a sua visão para a porta. Assim que as crianças começaram a chegar, este estava ao pé do móvel e como não as via, não se distraiu, acabando por manter-se no tapete a ouvir a educadora.” (cf. nota</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>de campo n.º 29, dia 15 de outubro de 2024) (<i>Obs: Esta estratégia foi bem-sucedida, onde o A começou a estar mais atento às dinâmicas de tapete e não desestabilizava o restante grupo por estar constantemente a levantar do tapete.</i>)</p> <p>“Nesse momento, a educadora pede à auxiliar para levar o A para fora do ginásio, pois não consegue acompanhar o grupo e a criança. A auxiliar leva uma bola lá para fora e fica a brincar com o A. No final da aula, a auxiliar retorna ao ginásio com o A e juntam-se ao restante grupo.” (cf. nota de campo n.º 16, dia 1 de outubro de 2024)</p>			
Apoio/ heterorregulação		“No momento do tapete, o A estava bastante agitado e, como de costume,	“A auxiliar leva uma bola lá para fora e fica		

<p>emocional e comportamental</p>		<p>a educadora pediu a ajuda da N e da ML para se sentarem ao pé dele. (cf. nota de campo n.º 74, dia 13 de dezembro de 2024)</p> <p>“A educadora no momento demonstrou-se interessada no tópico do projeto, pois afirma que, devido à heterogeneidade de idades das crianças e à existência de duas crianças com PEA, muitas vezes o grupo fica bastante desestabilizado e não é capaz de se autorregular, perante variadas situações.” (cf. nota de campo n.º 19, dia 4 de outubro)</p> <p>“Inclusive, num momento a educadora utilizou o comportamento do A como exemplo para as restantes crianças, afirmando que este estava bem</p>	<p>a brincar com o A, para este se acalmar e retomar a atividade física.” (cf. nota de campo n.º 16, dia 1 de outubro de 2024)</p>		
-----------------------------------	--	--	---	--	--

	<p>sentado e sossegado a ouvi-la. (cf. nota de campo n.º 66, dia 2 de dezembro de 2024)</p> <p>“Deste modo, a educadora decide realizar uma atividade de pintura com o mesmo, de forma a acalmá-lo. (cf. nota de campo n.º 28, dia 14 de outubro de 2024)</p> <p>“Nesse seguimento, a educadora entrega-lhe um brinquedo pop-it que comprou, para a criança, enquanto estiver sentada no tapete, estar entretida e calma a manipular este recurso.” (cf. nota de campo n.º 29, dia 15 de outubro de 2024)</p>			
--	--	--	--	--

**ANEXO 0– CONSENTIMENTO INFORMADO
DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

| ' ' | | ' ' |

Boa tarde,

Sou a Madalena Sérgio, aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, que estarei na sala do seu educando até ao dia 24 de janeiro de 2025, enquanto estagiária.

Durante este período, acompanharei as crianças nas suas rotinas diárias e dinâmicas de sala.

Para além disso, será desenvolvido com o grupo um projeto com intuito de, posteriormente, elaborar uma investigação sobre uma temática a definir.

Posto isto, a recolha de dados é fundamental. Desta forma, peço a vossa autorização para, exclusivamente para fins académicos, registar alguns momentos em fotografias e vídeos, onde a cara de cada criança nunca será evidenciada, de modo a respeitar os princípios éticos.

A participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária, podendo revogar a sua autorização em qualquer momento, se assim o desejar.

Assim, agradeço que assinala-se, no respetivo quadrado, a sua autorização ou não autorização para estes fins.

Autorizo:

Não Autorizo:

Assinatura: _____

Agradeço a sua colaboração e compreensão.