

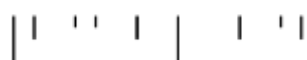


◊ IMPACTO DA PRESENÇA DE CRIANÇAS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NUM GRUPO DE JARDIM-DE-  
INÂNCIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Joana Pinto dos Santos

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

2022-2023



O IMPACTO DA PRESENÇA DE CRIANÇAS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NUM GRUPO DE JARDIM-DE-  
INÂNCIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Joana Pinto dos Santos

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

Orientadora: Professora Doutora Carla Sousa

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

## Agradecimentos

Agradecer é, muitas vezes, uma forma de valorização do outro ou até de nós próprios. A melhor forma que eu tenho de valorizar o que me dão e o que fazem por mim é estar presente. E eu estou ou quero pensar que consigo estar. Que mesmo não conseguindo chegar a todo o lado, que faço o melhor que posso para garantir que as pessoas ao meu redor sentem que podem contar comigo, com a minha ajuda, com o meu sorriso.

A faculdade foi difícil. Não foi um mar de rosas como todos pintam, foi um desafio para quem trabalha, estuda e ainda faz desporto. Não tive tempo de ser caloiira, não fui a festas académicas nem circulei por bares; mal via as mensagens no *whatsapp*, telemóvel só funcionava algumas horas por dia e chamadas só mesmo através do *bluetooth* do carro. Acordava, comia, trabalhava, comia de novo, estudava, comia outra vez e treinava. Quando via a minha cama parecia um oásis.

Foram cinco anos de uma força mental que eu só suspeitava que houvesse. Durante esse tempo, estive rodeada de pessoas de ouro, para as quais nenhuma palavra aqui escritas vão chegar para explicar tudo o que foram para mim. Falo de apoio, de frases de força que saíram do coração e não do Google, de estarem sentadas ao meu lado só a olhar para o telefone enquanto eu escrevia no computador. De palestras de incentivo, de mensagens a dizer “Quando conseguires, diz” quando eu achava que não ia dar resultado. De momentos em que me abriram os olhos, em que me disseram que não me podia perder, de momentos em que fizeram questão de aparecer, de estar, de ficar.

Nunca vou conseguir agradecer o suficiente a quem esteve comigo neste trajeto, até a quem saiu a meio, mas deixo aqui uma valorização da vossa presença. E acreditem, não é um papel que faz de mim boa pessoa ou boa profissional; são vocês. Que ajudaram na construção do meu ser e que ainda ajudam a que eu queira ser mais e melhor, todos os dias.

Um “OBRIGADA” mais que sincero a quem me ajudou neste processo, a quem me deu uma opinião, a quem apoiou a minha decisão, a quem compreendeu o meu mau humor. Um “OBRIGADA” gigante a quem esteve, mas principalmente a quem está e a quem fica. Eu tenho um orgulho imenso em cada um de vós, saibam disso todos os dias.

## **Resumo**

O relatório apresentado advém da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), incluída no Mestrado de Educação Pré-Escolar. Este documento visa apresentar uma reflexão fundamentada sobre a experiência em contexto de jardim-de-infância que teve a duração de, aproximadamente, 11 semanas numa instituição de ensino privado, numa sala com dezasseis crianças de 4 anos que pratica a educação inclusiva. Durante a PPS II observei vários momentos que potenciam o desenvolvimento de valores nas crianças, principalmente na relação com os pares. Com estas informações, o meu interesse incidu nas interações entre os vários elementos de sala e no contributo que cada um fornece ao outro e ao grupo.

Assim, o presente relatório intitula-se de “O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais numa sala de jardim-de-infância: potencialidades e desafios” e os objetivos, consoante as observações iniciais, eram (i) compreender as interações sociais do grupo; (ii) valorizar a importância da diferenciação pedagógica; (iii) conhecer estratégias de ação educativa num grupo inclusivo.

Neste sentido, optei por uma metodologia de estudo de caso com abordagem qualitativa. Em relação à recolha de dados, foi realizada de duas formas: observação participante e não participante (com registo de notas de campo), e entrevista semiestruturada e aberta a profissionais da área.

A investigação permitiu conhecer e compreender um vasto leque de estratégias utilizadas em sala para a inclusão de todas as crianças do grupo, respeitando as características de cada uma. Valores como a autonomia, a confiança e o respeito, são potenciados através de cada ação do educador.

**Palavras-chave:** educação de infância, necessidades educativas especiais, educação inclusiva, impacto no grupo de ji

## **Abstract**

The present report comes from Supervised Professional Practice II (SPP II), included in the Master of Pre-School Education. This document aims to present a grounded reflection on the experience in a kindergarten context that lasted, approximately, 11 weeks in a private educational institution, in a room with sixteen 4-year-old children who practice inclusive education. During the SPP II, I observed several moments that enhance the development of values in children, mainly in the relationship with peers. With this information, my interest focused on the interactions between the various elements in the room and the contribution that each one provides to the other and to the group.

Therefore, the present report is entitled “The impact of the presence of children with special educational needs in a kindergarten classroom: potentialities and challenges” and the objectives, according to the initial observations, were (i) to understand the social interactions of the group; (ii) value the importance of pedagogical differentiation; (iii) knowing educational action strategies in an inclusive group.

In this sense, I opted for a case study methodology with a qualitative approach. Regarding data collection, it was carried out in two ways: participant and non-participant observation (with field notes) and semi-structured and open interview with professionals in the area.

The investigation made it possible to know and understand a wide range of strategies used in the classroom for the inclusion of all the children in the group, respecting the characteristics of each one. Values such as autonomy, trust and respect are enhanced through every action of the educator.

**Keywords:** early childhood education, special educational needs, inclusive education, impact on the group

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	3
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	5
2.1. O contexto sócioeducativo .....	6
2.2 A equipa educativa .....	8
2.3 As famílias.....	10
2.4 O grupo de crianças .....	14
2.5 O ambiente educativo .....	17
2.5.1 Espaço e materiais.....	17
2.5.2 Tempos e rotinas .....	21
3. INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA.....	26
3.1 Intencionalidade com as crianças .....	26
3.2 Intencionalidade com as famílias .....	28
3.3 Intenções com a equipa educativa.....	29
4. INVESTIGAÇÃO EM CRECHE .....	31
4.1 Natureza da investigação .....	31
4.2 Revisão da literatura .....	33
4.2.1 O papel do educador numa sala de JI .....	33
4.2.2 A importância da diferenciação pedagógica .....	35
4.2.3 Potencialidades e Desafios da educação inclusiva com crianças NEE .....	38
4.3 Apreciação do roteiro metodológico .....	42
4.4. Apresentação e discussão de resultados .....	45
4.4.1 Perfil do docente e abordagem pedagógica.....	45
4.4.2 Análise da informação relativa às crianças com necessidades educativas especiais .....	49
4.4.3 Análise relativa às potencialidades e desafios .....	55
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	58
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	61

7. ANEXOS .....	65
Anexo A – Roteiro Ético .....	66
Anexo B – Guião das entrevistas.....	72
Anexo C – Transcrição da entrevista Educadora 1 (E1) .....	76
Anexo D – Transcrição da entrevista Educadora 2 (E2).....	78
Anexo E – Transcrição da entrevista Educadora 3 (E3) .....	82
Anexo F – Transcrição da entrevista Técnica de Ação Educativa 1 (TAE1) .....	87
Anexo G – Transcrição da entrevista Técnica de Ação Educativa 2 (TAE2).....	90
Anexo H – Árvore Categorical .....	94
Anexo I – Quadro de potencialidades, desafios e conquistas.....	105
Anexo J – Categorização das crianças.....	25

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Registo de observação da semana 3, de 1 de março, nota C2 .....	10
Figura 2 – Registo de observação da semana 1, de 10 de fevereiro, nota C2 e C3...	13
Figura 3 – Registo de observação da semana 7, de 24 de março, nota E1 .....	13
Figura 4 – Planta da organização de sala – versão Educadora PS vs Educadora LA..	18
Figura 5 – Agenda semanal do grupo da PPS II .....	22
Figura 6 – Teia sobre o papel do educador numa sala de jardim-de-infância .....	35
Figura 7 – Teia das conquistas do grupo durante a PPS II .....	42
Figura 8 – Teia representativa dos valores que orientam a ação educativa das educadoras entrevistadas .....	48
Figura 9 – Teias relativas às potencialidades e desafios observadas e registadas ....	56

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Informação sobre as famílias .....	11
Tabela 2 – Informação sobre o horário dos elementos do grupo .....	16
Tabela 3 – Materiais disponíveis nos diversos espaços .....	20
Tabela 4 – Rotina do grupo .....	23
Tabela 5 – Quadro representativo da informação sobre as entrevistadas .....	45
Tabela 6 – Quadro representativo da formação e experiência das entrevistadas ....	47

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Gráfico representativo da experiência das entrevistadas com crianças com necessidades educativas especiais .....	51
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

E1 – Educadora 1

E2 – Educadora 2

E3 – Educadora 3

GR – Iniciais do nome da sala em que realizei a PPS II

JI – Jardim-de-infância

LA – Iniciais do nome da segunda Educadora

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PS – Iniciais do nome da primeira Educadora

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

TAE 1 – Técnica de Ação Educativa 1

TAE 2 – Técnica de Ação Educativa 2

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo Internacional  
de Emergência das Nações Unidas para a Infância – atual Fundo das Nações Unidas  
para a Infância)

# 1. INTRODUÇÃO

| " " | " "

No âmbito da realização da Prática Profissional Supervisionada em contexto de jardim-de-infância foi proposta a elaboração de um relatório final que implicasse uma reflexão sobre a experiência em sala e uma investigação sobre um tema observado.

Com a frequência das interações dos pares a acontecer, fui criando momentos em que potenciava as relações sociais, prevendo a observação e análise de comportamentos e atitudes. De notar que, esta envolvência, permitiu recolher informações preponderantes para a realização da investigação e para a aquisição de um ponto de vista mais natural sobre a inclusão.

A diversidade, tantas vezes vista como algo estranho, deve ser, hoje em dia, valorizada e potenciada como um importante recurso para a aprendizagem (Borg, Hunter, Sigurjónsdóttir e D'Alessio, 2011, p. 10) e este foi um dos maiores ensinamentos obtidos através desta PPS II.

Assim, em questões organizativas, dividi este relatório em quatro capítulos principais: caracterização da ação educativa, que inclui a apresentação do contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias, o grupo de crianças e o ambiente educativo; intencionalidades educativas que inclui as crianças, as famílias e a equipa educativa; investigação em creche, onde apresento a natureza da própria, os temas relacionados (papel do educador numa sala de jardim-de-infância, a importância da diferenciação pedagógica e as potencialidades e desafios da educação inclusiva) e a discussão dos resultados. Depois, apresentarei a construção da profissionalização, referindo pontos importantes que idealizei para a minha prática pedagógica futura, adquirindo conhecimentos e estratégias cruciais para o desenvolvimento da minha ação enquanto educadora. Em relação aos anexos, estão presentes os preponderantes para a leitura do relatório, sendo que o portefólio estará num documento à parte.

Por fim, importa referir que, ao longo do relatório, quando é mencionado “o educador”, este deve ser interpretado como pertencente ao género masculino, feminino e não binário.

“O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades.” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29, citado por Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 9)

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. O contexto sócioeducativo

Em relação ao espaço onde se desenvolveu a PPS II, a instituição situa-se na Freguesia da Moita e está inserida num campus escolar. A escola profissional foi inaugurada em 2005 e o colégio em 2012. É, aliás, através desta ligação que alguns dos cooperantes da escola e colégio se formaram, sendo que, atualmente, nove colaboradores concluíram a sua formação no campus. A instituição pertence ao ensino particular e cooperativo, tendo alvarás do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (creche) e do Ministério da Educação (jardim-de-infância e 1º e 2º ciclo) sendo, por isso, uma instituição com fins lucrativos. A missão desta entidade é “Educar para o sucesso, proporcionando ambientes de aprendizagem motivantes, desafiadores e inclusivos que potenciem um desenvolvimento harmonioso e integral de todos os intervenientes no processo educativo.” (Projeto Educativo da Instituição, 2021), unindo esta ideia com os valores da Responsabilidade, Tolerância, Respeito e Dignidade.

Apesar de estar localizada numa zona mais rural, no cimo da vila, os acessos são muitos e apelativos para as famílias das zonas envolventes. As famílias são, maioritariamente, de classe média-alta que procuram um horário ajustado, bem como um enquadramento pedagógico atual e adequado às diferentes faixas etárias. Em relação à resposta educativa, apresenta atualmente as valências de creche, jardim-de-infância, 1º e 2º ciclo e é a única no concelho que possui o 1º e 2º ciclo em ensino privado e uma das instituições de maior renome na área. Dentro das atividades curriculares destacam-se o inglês, a dança, as ciências, a música e a expressão físico-motora (estes últimos dois são os existentes na creche). Como atividades extracurriculares há equitação, sevilhanas, ballet, ginástica, futebol, xadrez e ciências, nenhuma delas disponíveis para a creche.

A organização já referida apresenta, através do seu projeto educativo, uma estrutura mecanicista simples apesar de, na realidade, haver um grande trabalho cooperativo entre todas as patentes. Há procedimentos a cumprir e hierarquias a respeitar mas a interação entre os colaboradores potencializa um crescimento constante. Em relação aos recursos físicos, a instituição é composta por dois edifícios onde funcionam três valências, em que todas elas têm salas com nomes de aves do Estuário do Sado, seguindo um fio condutor do berçário ao 2º ciclo. No edifício frontal

situa-se a creche e o jardim-de-infância. A primeira conta com dois berçários (dos 4 aos 12 meses), duas salas para crianças de 1 e 2 anos (com sanitários interiores partilhados), duas salas para crianças de 2 e 3 anos, uma sala de ensino partilhado (1 aos 3 anos) com sanitários interiores adequados à idade (salas gémeas). Há também um refeitório, uma sala de isolamento, dois gabinetes (um de apoio às variadas terapias, outro da coordenação e direção pedagógica) e três sanitários: dois para adultos (um deles adaptado a pessoas com mobilidade reduzida) e um adaptado às crianças. Todas as salas são ligadas por um largo corredor que termina num pequeno terraço junto às salas gémeas onde é possível fazer-se refeições e brincadeiras variadas. Entre os berçários, há a ligação ao pré-escolar através de um varandim com vista para o átrio do andar abaixo.

Já no jardim-de-infância há nove salas, três de crianças com 2/3 anos, três com crianças de 4/5 anos, uma com crianças entre os 4 e os 6 anos e duas de 5/6 anos (localizadas no edifício do 1º ciclo). O espaço tem um grande átrio (onde as crianças também fazem as suas refeições), equipado com cacifos individuais, bancada e três sanitários. Existe também uma sala da calma, composta por baloiços e baixa luminosidade, uma sala de projetos com ligação ao ginásio e uma sala para terapias. Junto a este edifício, encontra-se a secretaria da instituição. No segundo edifício, situa-se o 1º e 2º ciclo (inaugurado no ano letivo de 2014/2015 e 2022/2023 respetivamente) onde se localizam as duas salas de jardim-de-infância já referidas, as salas do ensino básico e o laboratório de expressões artísticas. Há também sanitários (três para crianças, um para adultos), biblioteca, sala dos professores, refeitório e equipamento de espaço individual dos alunos (cabides). De referir que as valências de jardim-de-infância e 1º ciclo estão ligadas por um recreio repleto de desafios (quatro escorregas, duas caixas de areia, uma casa de brincadeira em tamanho grande e três baloiços, divididos pelos espaços adequados à frequência das crianças e sua faixa etária).

No Campus e acessível aos alunos do colégio, existe também um polidesportivo, um campo de futebol sintético e uma área com um circuito de madeira com desafios vários. Na mesma zona, existe uma quinta com vários animais, uma horta pedagógica, uma sala multidisciplinar e uma área de brincadeira e desafios com casas de madeira, uma tenda de grandes dimensões, troncos e roldanas para percorrer.

Há uma linha orientadora de pensamento e convivência que define o bem-estar de todos os intervenientes que, diariamente, frequentam este espaço educativo e essa linha é o espelho de uma entidade que privilegia um ambiente onde "(...) todos (crianças,

pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos.”  
Silva et al (2016, p. 10)

## **2.2 A equipa educativa**

Quanto à equipa educativa, foi possível observar a grandeza do que é um grupo com o seu maior foco: a criança. Seguindo as ideias de Silva et al (2016, p. 8) este ser de luz é “(...) um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.”

Não seria justo comprometer-me a falar só sobre o ambiente de sala quando o trabalho feito com este grupo é muito mais do que o apresentado pelas duas responsáveis intituladas. Praticando o Movimento da Escola Moderna (MEM), a equipa segue o caminho que valoriza o bem-estar de todas as crianças em prol de um ambiente saudável e feliz. Não só a primeira educadora e auxiliar fazem-se dotar de uma relação de companheirismo e de luta por objetivos em comum, mas também apresentam uma ligação especial que as une há dois anos, acompanhando o mesmo grupo e felicitando-se mutuamente quando dos desenvolvimentos das crianças se trata.

A criança é o foco do trabalho de ambas e as atividades são direcionadas para a aprendizagem de todos, inclusive delas próprias, encontrando um espaço onde são valorizadas as características pessoais de cada criança e de que forma podem melhorar o processo de desenvolvimento de cada uma. A equipa concentra-se em proporcionar atividades no seguimento das apresentações das crianças (como se pode confirmar em vários registos de observação relativos ao instrumento de regulação “mostrar e contar”) para que estas se sintam valorizadas e capazes de se autodesenvolver e autoconstruir, participando ativamente no seu processo de aprendizagem. UNICEF (2014, p.7) apresenta uma ideia que é o reflexo do que acontece nesta equipa, ou seja que “Abordam a integração do desenvolvimento das crianças pequenas em várias áreas, tais como capacidades cognitivas, socioemocionais, linguísticas (receptivas e expressivas) e físicas (i.e., motricidade geral e fina).”. Desta forma, as propostas são inseridas no contexto e discutidas por ambas, havendo liberdade de opiniões diversas que permitem a satisfação conjunta e o crescimento da atividade a desenvolver.

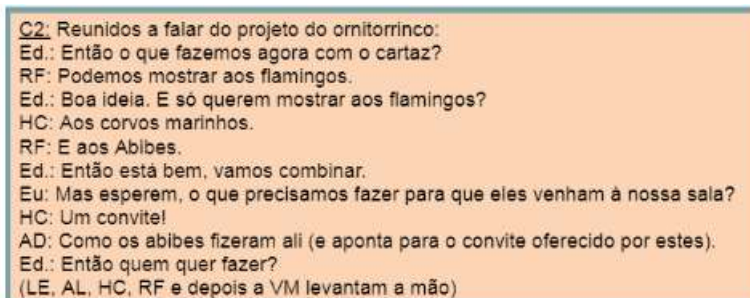
Assim, pode-se afirmar que o ambiente de trabalho é positivo, permitindo que haja troca de ideias e experiências que potencializam uma melhoria na ação conjunta a desenvolver. Esta relação não é limitada à educadora e auxiliar, mas também é extensível à equipa de terapeutas que interage com as crianças e adultos no espaço de sala durante a semana e à restante equipa de profissionais que circulam pelo átrio e corredores do jardim-de-infância da instituição. Neste seguimento, a UNICEF (2014) afirma que

“A parceria com outros especialistas, tais como profissionais de saúde, terapeutas da fala, fisioterapeutas, nutricionistas, psicólogos e educadores especiais, melhorará a capacidade do ensino pré-escolar de maximizar o desenvolvimento de todas as crianças e de as ajudar a alcançar o seu potencial.” (p.24)

Todos trabalham num sistema de cooperação em que o importante é a forma como as crianças, na sua unicidade, serão capazes de melhorar as suas aprendizagens através das propostas que são realizadas, ao mesmo tempo que partilham estratégias de ação com o mesmo fim, sendo que esta ideia é partilhada e transportada da sala para fora e incutida no pensamento das crianças, fomentando a importância da palavra “cooperação”. Um exemplo desta forma de estar é apresentado no registo de observação de 1 de março, ilustrado abaixo.

Figura 1:

*Registo de observação da semana 3, de 1 de março, nota C2.*



C2: Reunidos a falar do projeto do ornitorrinco:  
Ed.: Então o que fazemos agora com o cartaz?  
RF: Podemos mostrar aos flamingos.  
Ed.: Boa ideia. E só querem mostrar aos flamingos?  
HC: Aos corvos marinhos.  
RF: E aos Abibes.  
Ed.: Então está bem, vamos combinar.  
Eu: Mas esperem, o que precisamos fazer para que eles venham à nossa sala?  
HC: Um convite!  
AD: Como os abibes fizeram ali (e aponta para o convite oferecido por estes).  
Ed.: Então quem quer fazer?  
(LE, AL, HC, RF e depois a VM levantam a mão)

Todas estas pessoas permitiram o acesso à mesma informação, contribuindo para o meu desenvolvimento como profissional e para a melhoria do meu entendimento sobre o que é estar e permanecer numa sala onde a diferenciação é um assunto importante e vital para a aprendizagem de cada criança. Brandão e Ferreira (2013)

referem que “Uma equipe de inclusão é constituída por pessoas da escola e de fora da escola, que trabalham em conjunto para apoiar as crianças com necessidades especiais.” (p. 493).

Relativamente ao jardim-de-infância na sua globalidade, este conta com uma equipa de 21 pessoas (10 docentes e 11 não docentes) que, diariamente, apresenta um espírito de luta pelo bem geral e companheirismo no que toca às necessidades dos grupos. Uma das docentes é a coordenadora pedagógica que gere o dia-a-dia dos adultos e que conta também com o apoio do diretor pedagógico. Ambos verificam semanalmente a situação do grupo, entrando em contacto com a educadora para acompanharem o processo evolutivo de cada sala.

Nas últimas semanas desta prática, houve uma mudança importante no grupo, com a educadora a sair da instituição por motivos profissionais e com uma nova educadora a entrar no dia seguinte. Esta passagem foi realizada de forma natural, apesar de repentina, aproveitando os momentos de rotina do grupo para que a adaptação de todos fosse realizada com sucesso. A presença de vários adultos em sala foi positiva para que a atenção fosse distribuída e canalizada para momentos de tensão possivelmente relacionados com esta mudança. Facilmente construiu-se uma relação entre todos, potenciada pela liberdade de expressão/opinião e pelo respeito pelo trajeto e pelo processo de cada indivíduo no grupo, na instituição, na profissionalização e na vida. Este acontecimento foi importante para a observação de situações impactantes no grupo, principalmente na relação social entre pares e entre criança-adulto.

## **2.3 As famílias**

Já as famílias, tão importantes neste processo de trabalho cooperativo, foram participantes ativas no que seria uma grande aprendizagem da minha parte. Assim, durante a PPS II reuni informações valiosas sobre a importância do contexto familiar na vida da criança. E, através do modelo utilizado em sala (MEM), alguns desses dados foram explorados em sala. A tabela 1 apresenta as informações referidas. Silva et al (2016) reafirma uma relação de confiança entre escola-família abre espaço à exposição da opinião na procura de melhores condições para a criança (p. 19).

Tabela 1:  
*Informações sobre as famílias.*

Identificação da criança	Habilitações literárias e posição profissional		Número de irmãos	Idades (meses ou anos)
	Mãe	Pai		
AD	12º ano, Bancária	9º ano, Operário fabril	1	2
AL	12º ano, Secretária	Licenciatura, Técnico de ar condicionado	1	1
CR	12º ano, Desempregada	Bacharelato, Engenheiro mecânico	0	—
DA	12º ano, Hoteleira	Pós-Graduação, Gestor Hoteleiro	0	—
DB	Licenciatura, Bancária	Licenciatura, Bancário	0	—
GC	Sem dados, Artista musical	Sem dados, Artista musical	2	5, 7
HC	Licenciatura, Bancária	Licenciatura, Bancário	1	5 meses
LN	Licenciatura, Administrativa	Licenciatura, Técnico de compras	1	1 mês
LA	Mestrado, Farmacêutica	12º ano, Militar	1	1 mês
LF	Mestrado, Professora	Licenciatura, Técnico de informática	1	10
LE	9º ano, Desempregada	9º ano, Técnico de comunicações	1	4 meses
PG	Licenciatura, Consultora	Licenciatura, Técnico de informática	3	2, 13, 16
RF	Licenciatura, Consultora	Mestrado, Engenheiro químico	0	—
RP	Sem dados	Sem dados	1	13

TL	9º ano, Desempregada	9º ano, Pescador	0	—
VM	12º ano, Pasteleira	Licenciatura, Engenheiro Civil	1	2

O objetivo desta tabela é o de estabelecer o nível socioeconómico do grupo com a contribuição da informação sobre as habilitações literárias e situação profissional dos progenitores e sobre a quantidade e idade de irmãos, afigurando-se ações importantes na vertente social das crianças. No seu geral, as famílias são da classe média-alta e são raros os casos em que as habilitações literárias são menores que o secundário, tornando-se menos raros os casos acima da licenciatura. Em termos de profissões, a área bancária é a que ocupa mais posições, havendo uma versatilidade nas restantes áreas, desde artistas a técnicos superiores, havendo também o desemprego nestes contextos familiares, o que acaba por permitir um maior acompanhamento das necessidades das crianças.

Já os irmãos, são outro fator importante na sociabilidade das crianças e que causam impacto na ligação pessoal dos diferentes elementos do grupo. Apenas cinco das dezasseis crianças não têm irmãos e, das restantes, nove delas têm apenas um irmão/irmã e duas têm dois ou três irmãos com quem convivem diariamente. De referir que quatro das crianças passaram pela experiência de ter um recém-nascido em casa durante este ano letivo, duas delas durante a minha PPS II.

A parte mais importante neste capítulo é o facto da instituição encarar a família como um membro ativo na educação, não só porque são os cuidadores principais das crianças, mas também porque se interessam e se envolvem na vida educativa. É comum a realização de atividades que são idealizadas para a família e até pelas famílias e não apenas para as crianças, tendo, como tudo, os seus aspetos positivos e negativos, tais como referem os registos de observação apresentados abaixo.

Figura 2:

*Registo de observação da semana 1, de 10 de fevereiro, nota C2 e C3.*

C2: Dia da corta-mato: esta é uma atividade que envolve a família, não só assistem, como participam. Três crianças não tiveram os familiares por perto. O PG explorava o espaço sempre com a educadora/auxiliar, o GC participava nas atividades com as restantes famílias, e o RP brincava sozinho enquanto perguntava pelo avô e quando desafiado a brincar com os pares recusa e diz que prefere brincar sozinho. Estas situações repetiram-se até que o DB aproxima-se com a família e este cede ao pedido de brincadeira com a bola, sendo incluído naquele momento a três. O DB repete constantemente a sua opinião sobre situações que o deixaram feliz/triste. Neste caso, repetia "jogar à bola com o RP".

C3: Este tipo de ações são importantes para fomentar a relação família-escola, mas torna-se prejudicial para crianças cujos familiares não se apresentam na atividade. Torna-se difícil para os cuidadores da escola gerir estes momentos se são muitas as crianças sem o acompanhamento familiar. No entanto, notou-se uma clara empatia pelas famílias das restantes crianças que brincavam com esses meninos e que incutiram nos próprios filhos a vontade de brincar com os mesmos, partilhando sorrisos entre todos.

Figura 3:

*Registo de observação da semana 7, de 24 de março, nota E1.*

24 de março

E1: Atividade com os pais: fazer panquecas. No contexto da semana da família, mais uma vez, esta relação constante entre família-instituição permite que haja uma maior proximidade entre todos e que os pais tenham uma participação ativa no dia-a-dia da criança em contexto escolar. A primeira ideia era fazermos uma atividade na quinta relacionada com o espaço, mas com a dúvida sobre a meteorologia, já com uma familiar à porta, optámos por realizar a atividade na sala, adaptando os contextos. No entanto, uma mãe perguntou se poderia fazer umas panquecas com o grupo, o que foi permitido e realizado com sucesso. A CR e o PG precisaram de ajuda constante, tanto para limitar algumas ações como para incentivar outras.

Principalmente num grupo desafiante como este, a família pode ser um importante veículo para o sucesso, principalmente no que toca à componente social. Na Declaração de Salamanca (1994, p. 37) escreveu-se a ideia que “Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social escolar, mas eles precisam de apoio para assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais.” e esta frase reflete o estado de espírito presente no grupo e como se gere a ação adulto-criança com intervenientes fora do contexto de sala.

A ligação criada entre os pares e suas famílias revelam uma segurança e bem-estar emocional que origina momentos de alegria e de partilha entre todos, muito através do espaço dado por todos os intervenientes, capacitados que esta é a melhor forma para que se sintam bem. Brandão e Ferreira (2013, p. 492) afirmam, neste sentido, que a família “(...) tem um papel chave neste processo, ensinando aos seus filhos a respeitar as diferenças individuais e a aprender que as diferenças não têm que ser apreciadas de modo negativo.” A interação entre crianças com necessidades educativas especiais e as sem essas necessidades, por vezes, pode não ser tão fácil quanto parece mas, no olhar da criança, a questão não é essa, até porque a ligação de todas as crianças é mais natural do que a que é apresentada entre adultos e crianças com NEE.

Seguindo o tema falado durante o relatório, a integração e a inclusão são dois assuntos que partem da família, através da liberdade que dão aos seus educandos e de que forma partilham com eles as informações que recebem do outro. Não só são os principais instigadores desta ação, como tornam-se num elemento prioritário e preponderante na relação criada entre todos os que rodeiam a criança e que envolvem o processo de aprendizagem da mesma. Izquierdo (2006) potencializa esta ideia revelando que

“É importante envolver a família no processo de integração, pois são os primeiros agentes da intervenção educacional. A família deve ser considerada como coeducadores e a sua acção coadjuvada por docentes do regular e do ensino especial, e de outros técnicos, deve constituir o primeiro objectivo do programa educativo.” (p. 128)

Todo este processo revela um amadurecimento nas relações entre adultos que permite um contacto mais frequente entre os intervenientes em prol de um crescimento de oportunidades de aprendizagem, não só para as crianças, mas também para as famílias e educadores. Estes momentos são dotados de partilhas de experiências que permitem adquirir novos conhecimentos sobre o meio que envolve a criança, seja em contexto familiar ou escolar. Silva et al (201, p. 28) revelam que “Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar.”, contribuindo para uma relação rica em informações e potencializada para um futuro melhor.

## **2.4 O grupo de crianças**

Quanto ao grupo de crianças, este sim com diferenças abismais dentro de si, tem particularidades importantes para o entendimento do que é estar numa sala de educação inclusiva em todos os sentidos. Inicialmente era um grupo de 17 crianças que, pouco depois do início do estágio, apresentou uma desistência por motivos familiares. Assim, grande parte da PPS II foi realizada com 16 crianças (não apresentarei dados relativos à 17ª criança por falta de informação), entre elas quatro com necessidades educativas especiais, todas com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos (consultar o anexo J – categorização das crianças).

Em relação a níveis de desenvolvimento, havia disparidades em determinadas áreas, fazendo-se notar o à vontade de um pequeno grupo de crianças no que toca a conhecimentos adquiridos e consolidados. A liberdade de expressão de uns contrastava com a timidez de outros, enquanto a palavra não era a única forma de comunicação existente em sala. Por ter crianças em que esta forma de estar era não-verbal, a interação adulto-criança era um importante caminho até à aprendizagem de novos conceitos. Este foi um desafio que todas as teorias do mundo não chegariam para me preparar para o que eu ia enfrentar, não de uma forma negativa, mas de uma forma tão enriquecedora de experiências que aprenderei a compreender a criança não-verbal de outra maneira. Nunca que o saber ouvir foi tão importante, mesmo que não fossem palavras; nunca o saber esperar fosse tão crucial, mesmo que o tempo não passasse; nunca foram só momentos de comunicação, foram momentos de explicação, de contacto, de confiança, de certeza que eu iria ouvir e perceber o que estava a ser dito, através da fala, do gesto ou do olhar.

E no que toca à forma de estar, o grupo apresentava vários níveis de calma, interesse e euforia, distribuindo-se por todas as crianças os momentos de mais exaltação e desequilíbrio emocional, o que tinha como consequência um ambiente desafiante no que toca à organização e gestão de todos. Claro que, sendo um grupo com crianças com necessidades educativas especiais, a atenção era redobrada e, muitas vezes, o tempo era distribuído por todos de forma menos justa, o que originava situações de desconforto entre as crianças, dificultando a ação do adulto. Inclusive, a falta de tempo foi referenciada pelas entrevistadas da investigação como uma das maiores dificuldades em trabalhar com grupos de JI que incluem crianças com NEE, dado que não sentem que dê para chegar a todo o grupo.

No entanto, em atividades direcionadas, o grande grupo apresentava interesse e empenho, conseguindo controlar estes ímpetos e desenvolvendo tarefas e processos simples ou complexos de forma a atingir os objetivos definidos. Propostas de cariz sensorial eram um grande chamariz à atenção de todos, não havendo quem se recusasse a sujar as mãos ou a realizar a atividade. O ambiente positivo é propício à liberdade das crianças, onde lhes é dada a oportunidade de planificar o seu dia, gerir os seus projetos, interagir com o outro e comunicar as suas ideias, respeitando a dos pares (Silva et al, 2016, p. 4).

As rotinas das crianças, em vários momentos do dia, era diferenciada atendendo às particularidades de cada uma. Estando três delas ainda com fralda e só uma estar

em situação de desfralde, a rotina da higiene era realizada em tempos diferentes, havendo a necessidade da fralda ser mudada com maior frequência do que o grande grupo se deslocava aos sanitários. Estes momentos, porém, classifico-os como interação adulto-criança que permite uma evolução na relação entre ambos, proporcionando um aumento de confiança e fortalecimento da ligação que os une. A outra grande rotina, a da alimentação, é outro dos grandes desafios do grupo: uma das crianças raramente realiza esta ação autonomamente e outras duas precisam de interação e impulso constante durante a refeição, particularmente na sopa. Este facto implica uma dificuldade assumida pelos adultos no que concerne à gestão do grande grupo e na realização de vários momentos entendidos como adquiridos (por exemplo, manter-se sentado na cadeira durante a refeição, não brincar com talheres para não magoar o amigo, levantar-se para colocar o prato para lavar, etc).

Já a rotina da manhã, apesar de aclamada pelas crianças pelos momentos de partilha, é o início da desregulação do dia. À entrada da educadora, habitualmente, só estão presentes três a quatro crianças, o que atrasa todos os momentos da rotina do grupo. A tabela 2 apresenta dois tipos de dados: os de acolhimento, ou seja, de entrada das crianças na instituição de forma a clarificar o porquê de ser desafiante trabalhar numa sala onde o educador não é valorizado o suficiente para que as crianças cheguem a horas de se iniciar a rotina e as suas atividades; e os de regresso à família, ou seja, da sua saída da instituição, para se perceber as horas que os elementos do grupo estão em contexto escolar.

Tabela 2:

*Informações sobre o horário dos elementos do grupo.*

Horário	Acolhimento			Regresso à família		
	7h30 09h00	09h00 09h30	09h30 10h00	16h00 17h00	17h00 17h30	17h30 18h00
Quantidade de crianças	4	5	7	4	6	6
<i>Nota:</i> em grande parte dos dias, há crianças a chegar depois das 10h00 sem justificação.						

Estas questões implicam um tempo de espera maior, prejudicial a uma rotina orientada para a construção de ideias. Grande parte das crianças não se inscreve autonomamente no instrumento de regulação “Mostrar e contar” porque não têm esse hábito, provavelmente devido à hora em que entram em sala, estando já o grupo sentado à mesa a conversar. As apresentações são realizadas apesar de tudo, no entanto, numa dinâmica acelerada e seletiva dado o tempo restante de atividade educativa. Esta é a maior “fonte” de informação partilhada pelo grande grupo onde há momentos de distração, tensão, cuidado e de sorrisos, entre crianças que têm as suas necessidades particulares mas que são capazes de olhar para o outro como igual.

Como já foi referido anteriormente, este grupo apresentava uma dinâmica desafiante que “obrigava” os adultos a sair da zona de conforto e a procurar estratégias de inclusão e diferenciação em cada atividade realizada. Silva et al (2016, p. 24) referem que “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças.” e é este o dom mais poderoso que o educador possui, o de conseguir respeitar cada criança de forma a que ela se sinta incluída e sinta que o seu contributo é importante para o dia-a-dia e contexto em que se insere.

Por último e em tom de nota, revelar que uma antiga diretora com quem trabalhei, quando se viu frente a um grupo desafiante há uns anos atrás, proferiu uma frase que até hoje não esqueci e que se adequa a este grupo também: “Na educação há sempre um elástico que estica e eu sei que o vosso ainda pode esticar mais um bocadinho” e enquanto eu, como educadora, lembrar-me que serei sempre capaz de um pouco mais pelo grupo que está comigo, então as crianças também o serão, não obstante algumas limitações que possam apresentar.

## **2.5 O ambiente educativo**

### **2.5.1 Espaço e materiais**

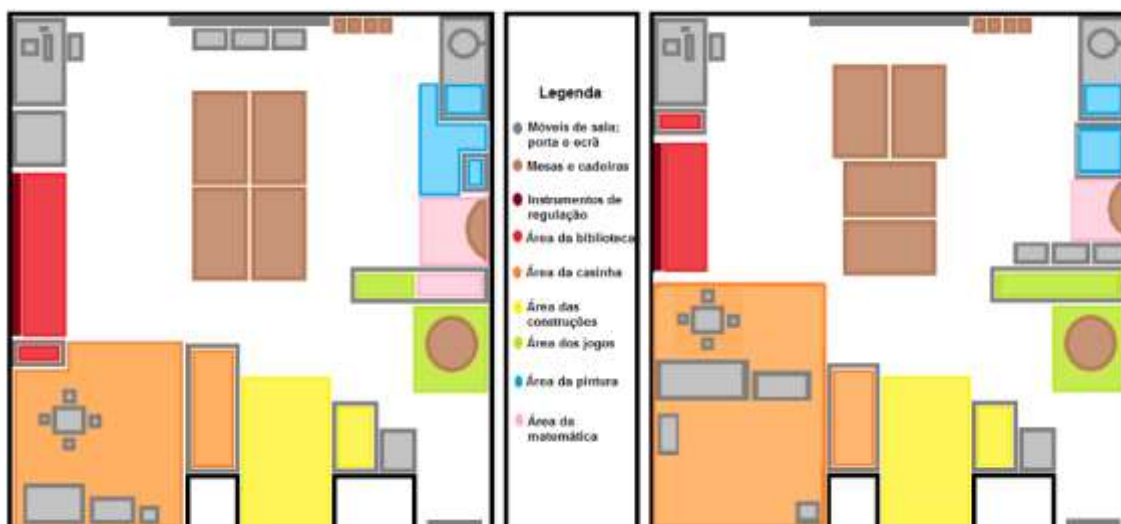
Por fim, e relacionando-se com o ambiente educativo, apresento a minha ideia inicial quase pré-definida do que ia encontrar, especialmente em relação à organização de sala. Mas, no entanto, a minha imaginação não correspondeu à realidade. Primeiro,

revelar que, com a troca de educadoras, foram criadas duas salas diferentes, apesar de terem os mesmos objetivos. Este aspeto potencializou a ideia organizativa presente em mim sobre o que é uma sala-base em pré-escolar, podendo ter dois termos de comparação destinados ao mesmo grupo. Segundo, explicar que, apesar de falar em contexto geral, apontarei aspetos que considere importantes nas duas formas organizacionais do espaço e da distribuição e utilização dos materiais.

Em relação à organização da sala, Silva et al (2016) afirmam que esta é o espelho do que o educador propõe ao grupo, do que este prepara para potencializar os interesses das crianças e da dinâmica de sala, tendo sempre a noção que tem que questionar, constantemente, a sua conduta e analisar se o espaço, ao longo do tempo, continua a fazer sentido para os objetivos do grupo, planeando e fundamentando as finalidades e razões de ser e estar (p. 26). A educadora referenciada por “E3” refere também que é o educador que “(...) tem que montar o cenário, o ambiente educativo de forma a que eles comecem a desenvolver as competências que tu queres, (...)” (Anexo E), revelando a importância que o ambiente educativo tem para o desenvolvimento do grupo.

Figura 4:

*Planta da organização de sala - versão Educadora PS e versão Educadora LA.*



As plantas apresentadas acima revelam as ideias-base de cada educadora no que diz respeito à organização do espaço de sala. Ambas relacionavam as áreas com

o modelo MEM, inculcando aspectos diferentes no grupo. Por exemplo, na área da casinha, a educadora PS potencializava a expressão dramática com figurinos e ações do cotidiano familiar, enquanto a educadora LA utilizou o espaço para que o jogo dramático fosse maior que o contexto familiar, impulsionando a brincadeira através da venda de produtos com materiais que as crianças trouxesse de casa (pacotes de sumo, de bolachas, de café, etc). Em ambas as situações, houve a necessidade de explicar frequentemente como se brincava naquela área. Silva et al (2016) afirmam que

“O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.” (p. 26)

A área dos jogos foi outra que sofreu algumas alterações, principalmente no que diz respeito à organização e compreensão do grupo do que seria a arrumação no espaço certo. Esta ação, potencializada pela educadora LA, permitiu que o aproveitamento dos jogos fosse maior por grande parte do grupo. A maior diferença sentida está relacionada com a área da pintura que, apesar de ser de acesso livre, com a educadora PS era uma influência positiva para a criação de arte gráfica.

As educadoras foram de encontro ao grupo em relação à importância de cada área e à sua utilização por parte das crianças, mantendo os objetivos para cada uma, apesar de haver ligeiras adaptações durante a troca de equipa educativa.

Em relação aos materiais, a escolha era ampla e as educadoras permitiam que as crianças optassem por diversas quantidades, texturas e tamanhos. Neste âmbito, há três espaços a ter em conta: sala do grupo, sala dos projetos e o exterior. Os três locais estavam disponíveis para as crianças e os adultos eram os mediadores de utilização dos espaços, influenciando a sua exploração através da construção de projetos pessoais ou atividades de grupo. Esta liberdade de escolha tem influência a partir da instituição que potencializa a diversidade de materiais como um caminho de aprendizagem e de exploração da mente criativa das crianças.

Tabela 3:

*Materiais disponíveis nos diversos espaços.*

Espaços	Materiais disponíveis
Sala do grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canetas, lápis de cor, lápis de cera, lápis pastel;</li> <li>- Tintas, aquarelas, guaches;</li> <li>- Folhas brancas A3 e A4, folhas coloridas A4, cartolinas, caixas de cartão;</li> <li>- Cola, fica-cola, fita adesiva;</li> <li>- Plasticina, barro, massa de moldar.</li> </ul>
Sala de projetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tintas, guaches, tinta da china, tinta acrílica;</li> <li>- Rolhas, caricas, tampas, esferovite;</li> <li>- Tecidos, lã, trapilho, fios diversos, sacos de várias cores;</li> <li>- Caixas de ovos, rolos de papel;</li> <li>- Folhas brancas A3, papel manteiga A3, papel crepe, papel de seda, papel diferenciado.</li> </ul>
Exterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas, flores, plantas, árvores, sementes;</li> <li>- Pedras, paus, pedaços de madeira;</li> <li>- Areia, terra, água;</li> <li>- Natureza e suas particularidades.</li> </ul>

No entendimento de Silva et al (2016) e contribuindo para a ideia apresentada no quadro acima, a escolha dos materiais tem vários fatores a ter em conta, entre os quais a sua durabilidade, segurança e versatilidade, entre outros. As mesmas autoras apresentam a ideia de que os materiais recicláveis e os materiais naturais (disponíveis na instituição) são ótimos indutores para a aprendizagem e contribuem ativamente para o incentivo da criatividade e construção cívica na pegada ecológica (p. 26).

O educador, sobre este assunto, é uma peça crucial para a exploração que as crianças possam ter no espaço, dado que é mediador e ativista, permitindo e incentivando o grupo a procurar opções diversas na procura dos seus objetivos pessoais. A UNICEF (2014) afirma que os educadores

“Usam diferentes tipos de materiais para ensinar as crianças. Por exemplo, num dia usam pedras para a contagem e noutra dia usam folhas, em vez de usarem pedras diariamente. Isso ajuda as crianças a generalizarem os conceitos que aprendem e a tornarem os conceitos mais úteis na vida quotidiana” (p.7)

Esta afirmação segue as indicações de estilo de aprendizagem que a instituição e os seus colaboradores seguem, através da qual é possível perceber a importância que é dada ao contexto exterior, não apenas como espaço de brincadeira, mas também como espaço de aprendizagem, nas suas variadas formas.

### 2.5.2 Tempos e rotinas

Quanto ao tempo e às rotinas (cruciais para este grupo), Portugal (2012, p. 6) reafirma a importância da rotina quando descreve que “É esta sequência diária que vai permitir que as crianças tenham o conhecimento antecipado do seu dia-a-dia (...)”. Como tal, e referindo-me ao grupo com o qual realizei a minha PPS II, é visível a importância desta frase, principalmente quando há crianças com necessidades educativas especiais em sala. Há toda uma necessidade de preparação das rotinas como um aviso do que acontecerá a seguir, para diminuir o impacto da mudança no grupo. Caldeira, Seixas e Piscalho (2017) referem que as rotinas providenciam níveis de envolvimento e aprendizagens variadas que refletem a sua ação num ensino eficaz (...)”. Num dos registos de observação do dia 13 de fevereiro (semana 2), há a nota de que uma das crianças senta-se autonomamente na mesa, algo que tinha sido trabalhado na semana anterior, indo ao encontro do referido acima que, só com a repetição, é possível adquirir o hábito.

Na reunião da manhã, há a referência dos acontecimentos diários, com o auxílio da agenda semanal (fig. 5 - que apresenta ilustrações realizadas pelas crianças sobre as atividades a decorrer e em que período - o dia está associado a uma cor e, muitas vezes, é essa a observação das crianças) o que permite uma melhor perceção sobre que atividades vão decorrer ao longo do dia. Não só esta prática revela-se importante para um grupo de jardim-de-infância, mas também o é para as crianças que têm características que não lhes permite que consigam organizar-se nos mesmos moldes que os restantes. Por exemplo, para uma criança que está no espectro do autismo, a antevisão da rotina é crucial para que se autorregule e se prepare para o ambiente

seguinte. Assim, Bilória e Metzner (2013) referem que “(...) a rotina também pode ser considerada uma forma de assegurar a tranquilidade do ambiente, uma vez que a repetição das ações cotidianas sinaliza às crianças cada situação do dia” (p.5).

Figura 5:

*Agenda Semanal - grupo da PPS II*



A agenda semanal, apesar de explícita para as crianças, apresenta apenas uma parte da rotina do grupo. Seguindo as ideias transmitidas por Silva et al (2016), esta ferramenta é uma organização estruturada, mas flexível, que permite que cada momento faça sentido às crianças consoante o seu tempo e a atividade a realizar, só assim o grupo consegue perceber o que há a fazer, mesmo que ainda não tenham adquirido a noção do tempo relativamente às horas e minutos (p.27). Já Bilória e Metzner (2013) afirmam que a rotina escolar, apesar de ter horários definidos, não pode ser tratada de forma estanque, permitindo que seja adaptada para favorecer as necessidades das crianças e o trabalho pedagógico a realizar (p.7). De uma forma mais específica, a tabela 4, apresentada abaixo, identifica as rotinas do grupo durante a semana.

Tabela 4:

*Rotina do grupo.*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7h30-9h00	Acolhimento				
9h00-9h30	Receção às famílias				
9h30-10h00	Reunião da manhã e reforço da manhã				
10h00-11h00	Música	Componente letiva com a educadora	Ciências	Componente letiva com a educadora	Componente letiva na Quinta Pedagógica
11h00-12h00	Componente letiva com a educadora		Componente letiva com a educadora		
12h00-13h00					
13h00-14h00	Higiene e Almoço				
14h00-15h00	Recreio	Recreio	Dança	Recreio	Recreio
15h00-16h00		Inglês	Recreio		
16h00-17h00	Lanche				
17h00-19h00	Retorno à família				

Este quadro, apresenta requer a explicação de algumas dinâmicas cruciais à estabilidade do grupo. Reforço algumas ideias importantes:

- Com a educadora PS, a componente não letiva era sempre realizada em sala, fora a sexta-feira; com a educadora LA, essas atividades eram realizadas em sala e no recreio;
- Com a entrada da educadora LA, o grupo iniciou a rotina de ir ao recreio antes do almoço, além do recreio da tarde;
- Com as duas educadoras, não havia uma preparação de espaço e previsão da atividade curricular que ia acontecer, o que originava mais confusão e um ambiente mais barulhento.

Tal como já foi referido na caracterização do grupo, a maior parte das crianças entra na instituição por volta das 9h30/10h, o que origina um adiamento na rotina da sala e, conseqüentemente, na organização pessoal de cada criança. Por este motivo, muitas vezes, a reunião da manhã é um desafio para que haja respeito pelo outro e para que se consiga planear o dia segundo os interesses das crianças (por exemplo, se há muito tempo de espera, as crianças dispersam). Portugal (2011) refere a importância destas rotinas quando apresenta a ideia que

“Estas rotinas apresentam benefícios tanto para os adultos como para os mais pequenos: ajudam os educadores a organizar-se, e apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e ganhando um comportamento responsável.” (p.11)

As atividades curriculares têm a duração de 1 hora e são todas realizadas por professores externos à sala, onde duas dessas professoras já conheciam o grupo do ano passado. Já a componente letiva, realizada sempre com a educadora, é quando são construídos os projetos, são feitas propostas e apontadas ideias, seja em contexto de sala ou na rua. Às sextas-feiras, as manhãs são passadas na Quinta, com a realização de uma atividade que envolva o espaço e os materiais em contexto natural.

Por volta das 13h, a rotina do almoço é iniciada, com a higiene a ser realizada antes e com as crianças a ajudarem na preparação da mesa (com a colocação das cadeiras, papéis, pratos, talheres e guardanapos). Neste momento, o grupo só tem um

pormenor no sistema organizativo é que três das dezasseis crianças têm que estar lado-a-lado, para maior eficácia do educador (exigem mais atenção e um maior acompanhamento por parte do adulto). À medida que vão terminando a refeição (sopa, segundo prato e fruta), cada criança tem a responsabilidade de levantar o seu prato e ir buscar a fruta a uma das mesas. Com as crianças com necessidades educativas especiais estas tarefas foram impulsionadas de forma faseada, com todas a conseguirem realizar cada parte com sucesso no último mês da PPS II.

De seguida é tempo de recreio e o grupo senta-se no espaço da biblioteca a ver livros enquanto são distribuídos os chapéus e é colocado o protetor solar. Esta rotina é um desafio constante por vários fatores (demora na refeição, energia acumulada das crianças, confusão na procura dos chapéus). Também durante esta fase do dia, algumas atividades são concluídas em pequeno grupo enquanto os restantes brincam livremente. A partir da hora do lanche, a rotina cria outros contextos como a alimentação (preparação da mesa para o lanche), a higiene (de fraldas e sem fraldas) a mudança de roupa (caso estejam sujos), a preparação para as atividades extracurriculares (por exemplo, vestir a roupa do ballet), a organização das malas (com casacos e brinquedos), a colocação do chapéu e do protetor solar. Depois de todas as etapas completas, o grupo dirige-se ao recreio com a auxiliar e inicia a fase do retorno à família, estando na companhia dos restantes grupos do pré-escolar.

Por último, deixar uma frase de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) que une as ideias partilhadas neste capítulo: “Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens.” (p.27)

### 3. INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

| ' ' | ' ' |

### 3.1 Intencionalidade com as crianças

A intencionalidade educativa dirigida às crianças é um dos assuntos mais importantes que um educador tem que analisar. Não só pelos objetivos do adulto, mas também pelas vivências, ideias e pré-disposição dos mais pequenos. Nesta PPS II, estabeleci três grandes intencionalidades relativas a este público-alvo:

- **Criar e estabelecer um vínculo afetivo e de confiança**, em que pretendia que a construção de uma relação baseada na reciprocidade fosse o foco no tempo em que estaria na sala GR. Era importante criar momentos que fortalecessem a ligação adulto-criança, potencializando a comunicação através do tempo dispensado para que percebam que são valorizadas. Na carta de princípios da APEI (2011) há a referência ao “Cuidar na relação educativa (...) que gere o envolvimento dos elementos em sala, respeitando cada criança como uma só e agindo de acordo com a empatia criada entre ambos”. Já Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) apresentam a ideia que

“A interacção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. (...) As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.” (p. 27)

Esta afirmação potencia a confiança da criança no seu adulto de referência, permitindo que as experiências em conjunto sejam mais enriquecedoras.

- **Respeitar a individualidade de cada criança adotando práticas pedagógicas inclusivas**, onde era crucial ter em conta, a todo o momento, das particularidades de cada uma, dado o grupo com que me deparei. Não só por haver crianças com necessidades educativas especiais, mas porque todas as crianças têm o direito a ser única (decreto-Lei 54/2018).

Como tal, através da prática, pretendia que houvesse oportunidade para todas as crianças de participarem ativamente em cada momento do dia, independentemente das suas características, valorizando e potencializando a sua unicidade. Pereira,

Crespo, Trindade, Cosme, Croca, Breia, Franco, Azevedo, Fonseca, Micaelo, Reis, Saragoça, Carvalho e Fernandes (2018) afirmam que, hoje em dia, o objetivo é que a educação seja diferenciada através das escolas, onde o importante é que haja um esforço para incutir práticas e aprendizagens cooperativas, garantindo mais sucesso a todas as crianças (p.4).

- **Desenvolver a autonomia, a criatividade e o respeito pelo outro**, como forma de haver um maior equilíbrio emocional em sala, incutindo o respeito pelo outro como primazia, ao mesmo tempo que se explora a criatividade e autonomia individual e coletiva através de momentos diversos e ricos em experiências afetivas e de sociabilidade. Principalmente a nível comunicativo, é importante que a criança mantenha um papel ativo, trabalhando a questão de dar a vez a outro e, ao mesmo tempo, de se dar a si própria o tempo e espaço necessário para se fazer ouvir (Sim-Sim et al, 2008, p. 32)

### 3.2 Intencionalidade com as famílias

As interações com as famílias, principalmente a comunicação, fazem parte de um leque de funções do educador que potencia um desenvolvimento holístico da criança, passando pela sua adaptação ao contexto, pela sua compreensão do que experiencia e pelo apoio que é fornecido por ambas as partes, focando as energias nas aprendizagens das crianças. Posto isto, estabeleci duas intenções que julgo serem eficazes na procura de um bom ambiente entre o contexto escolar e o educativo, são elas:

- **Promover o envolvimento e a participação**, em que as famílias são um verdadeiro apoio à construção da criança como ser ativo na sociedade e, parte das funções da escola, é a de criar momentos de cooperação entre todos os envolvidos no contexto de vida da criança. Pereira et al (2018) referem que

“Os pais assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.” (p. 15)

Não só esta ação deve ser realizada através de atividades em conjunto, mas, principalmente, através da ligação diária, alimentada por sorrisos, sugestões e estratégias de melhoria em prol da criança e, conseqüentemente, do grupo.

- **Manter uma relação cordial com respeito e comunicação**, sendo que a relação entre o educador e a família é crucial para que haja um sentimento de bem-estar na criança e para que esta sinta que os adultos que a rodeiam trabalham diariamente para o seu sucesso. Além disso, Caldeira et al (2017) afirmam que

“Todas as famílias possuem competências ou têm capacidade de se tornarem competentes para lidar com os problemas, podendo e devendo ser identificadas e valorizadas como elementos com iniciativa, forças e conhecimentos importantes.” (p. 69)

Assim, este tipo de relação é uma das melhores formas para que a criança seja acompanhada em cada momento da sua vida por adultos informados, seja em que contexto for.

### **3.3 Intenções com a equipa educativa**

Em relação à equipa educativa, ressaltar a importância da cooperação em todos os sentidos, tudo em prol do ambiente a fomentar em sala, contribuindo para que o bem-estar de todos fosse uma das melhores receitas a ter em conta. Como tal, partilho duas intencionalidades, não deixando de referir que, todos os dias, as ações educativas faziam parte de uma equipa multidisciplinar capaz de fazer crescer um adulto sem perspectiva.

- **Criar uma relação de comunicação aberta e de confiança** em que os valores referidos acima são a base para uma relação com maior estabilidade e solidez. Foquei-me em partilhar as minhas ideias com respeito pelo que foi construído até então, fazendo questão de transmitir todos os pontos de vista e aceitando as ideias transmitidas. Sim-Sim et al (2008) referem que a ação de comunicar é um processo que visa “(...) a partilha de necessidades, experiências (...) e ideias”,

sendo composto de momentos dinâmicos e espontâneos (p. 31).

- **Manter uma postura de disponibilidade para a aprendizagem** para ter como ponto assente uma ação educativa que iria desenvolver era que uma pessoa só cresce se pensar que está em constante desenvolvimento. Esse é o meu caso e foi a postura adotada para que a PPS II fosse rica em experiências e conteúdos para analisar, principalmente para avaliar como quero que seja a futura prática a exercer. Não só os adultos podem transmitir ensinamentos através da sua forma de estar e de ser, mas principalmente as crianças conseguem transmitir lições que transportamos para o resto da vida. E é essencial ter a capacidade e abertura de escutar e entender os ideais do outro, compreendendo que aquela opinião é uma importante ajuda para o nosso próprio crescimento. Nas palavras da UNICEF (2014), é importante referir que é através do trabalho cooperativo que os adultos formam expectativas realistas sobre o mundo e contribuem eficazmente para a vida das crianças pequenas (p.26).

## 4. INVESTIGAÇÃO EM CRECHE

| " " | | " "

## 4.1 Natureza da investigação

No que concerne à investigação, quando iniciei a minha estadia na sala GR, procurei ter conhecimento de algumas informações sobre o grupo, principalmente na questão das crianças com necessidades educativas especiais e, por ser uma área que me suscita muita curiosidade e tenho alguma experiência profissional, pensei que seria um bom caminho a percorrer. No entanto, com o passar das semanas, encontrei outros possíveis temas que implantaram a dúvida sobre o assunto a escrever neste relatório: ausência de mapa de tarefas relacionada com a responsabilidade, gestão de conflitos na vertente agressividade, falta de empatia ou empatia selecionada, entre outros. A generalização destes e de outros aspetos observados levaram a que decidisse pelo impacto da presença das crianças com necessidades educativas especiais numa sala de jardim-de-infância, referindo, também, as potencialidades e desafios enfrentados na PPS II.

Tratando-se de um grupo desafiante, cedo percebi que teria muito a observar, a compreender e a analisar para que conseguisse relatar com exatidão os momentos que ditavam os tópicos que revelavam o impacto das crianças com NEE no grupo. Mais tarde dei-me conta que não podia analisar esta questão apenas de um ponto de vista, mas teria que o fazer de uma forma envolvente que incluía todas as crianças do grupo. Alguns dos tópicos a analisar eram: perceber em que instância é que o ambiente vivido em sala era preponderante para a sua organização; como era a ligação entre os elementos presentes; e como é que a relação criança-adulto era prioritária neste sentido.

Tudo era motivo para se perceber a dinâmica do grupo e em que medida é que cada criança influenciava o comportamento do outro. Posto isto, estabeleci como objetivos (i) **compreender as interações sociais do grupo** tendo em conta a relação entre criança-criança e criança-adulto, esta última reconhecendo a ligação entre os elementos de sala e os elementos exteriores à sala (terapeutas, professores, etc); (ii) **valorizar a importância da diferenciação pedagógica**, na medida em que só assim seria possível chegar a todas as crianças do grupo ao mesmo tempo que é respeitada a sua unicidade; (iii) **conhecer estratégias de ação educativa num grupo inclusivo**, percebendo as potencialidades e desafios originados de cada mudança de atitude ou de cada momento entre os elementos de sala.

## 4.2 Revisão da literatura

### 4.2.1 O papel do educador numa sala de JI

O educador, elemento fulcral a nível educacional, é o caminho pelo qual a criança deve seguir para crescer, para se autonomizar, para se desenvolver. As estratégias produzidas em contexto educativo são primordiais para criar um ambiente estimulante para que as crianças sintam um bem-estar e um envolvimento escolar que permita a demonstração de todas as suas potencialidades. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que

“O papel do(a) educador (a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.” (p. 13)

São várias as características essenciais (figura 6) que envolvem o educador e a sua importância numa sala de JI e, através da experiência da PPS II, foi possível observar momentos em que este cargo não era só uma profissão, mas sim uma forma de estar e uma forma de viver, não só por si, mas também pelos outros. Também as intencionalidades educativas, referidas anteriormente, fazem parte desta conclusão na medida em que são formas de ação e foram a linha-guia utilizada por mim para estabelecer a minha interação como educadora. A criança, com toda “A sua energia, a sua curiosidade, o seu desejo de aprender (...)” (Portugal, Carvalho e Bento, 2016) potencializa o seu desenvolvimento geral através das ligações e interações que cria com os elementos de sala, permitindo que a nível sensório-motor, social e linguístico, o seu crescimento seja maior e de maior qualidade (p.8).

O grupo em questão, com algumas lacunas a nível social, tinha a educadora como uma receita para a resolução dos seus problemas, construindo um ambiente desafiador para a própria. No entanto, este papel foi-se desconstruindo com o tempo, havendo a nota de que a estabilidade do grupo estaria em crescendo, conseguindo que a resolução de conflitos entre pares fosse mais autónoma, apesar de nem sempre eficaz.

Posto isto e, principalmente, numa sala em que era patente a inclusão, era objetivo da educadora fazer com que a integração das crianças com necessidades

educativas especiais não se ficasse só pela sua presença em sala, mas sim incluir a sua participação ativa em todo o projeto definido para o grupo. Posto isto, Neto (2020, p. 85) reflete sobre a importância de “(...) criar contextos de participação das crianças de acordo com as motivações e necessidades próprias (...)” para que nenhuma criança sinta que está colocada de parte e para que todas se envolvam na própria aprendizagem.

A inclusão, gerida para ser pensada e adaptada a todas as crianças, garante aprendizagens ricas e significativas, conciliando todas as suas capacidades e contribuindo para que haja um crescimento contínuo na vertente humana e social, principalmente (Ferreira e Nunes, 2021, p. 127). Não seria só através das atividades que esta intenção seria explorada, muito pelo contrário, seria exatamente pelas relações sociais e afetivas que o envolvimento de todos e entre todos teria que ser abordado, para permitir uma atenção a que o futuro passasse por uma presença assídua e ativa na sociedade. Assim, o educador tem a missão de baixar a intensidade dos seus interesses e objetivos para permitir que a criança seja o foco, criando oportunidades de exploração contextualizadas, oferecendo momentos em que o espaço e o tempo sejam no modo que a criança queira. (Portugal, Carvalho e Bento, 2016, p. 18).

Não só através dos sorrisos e dos abraços se constrói uma caminhada deste género, mas também pela capacidade de ensinar, educar e permitir que se compreenda e respeite o seu espaço e o espaço do outro. O brincar, participar e envolver-se com o grupo são ótimas linhas-guias para permitir um ambiente saudável entre todos e criam atividades ricas e estimulantes que são passíveis de promover várias aprendizagens nas crianças (Silva et al, 2016, p. 11). A diversidade apresentada em sala é uma qualidade para todos, mas também um dos grandes desafios com o qual o docente se depara e, com a inclusão das crianças com NEE, o educador tem que criar estratégias para que a gestão de toda a sala seja adaptável a todo o grupo (Izquierdo, 2006, p. 121).

Foram vários os momentos que determinaram a importância da educadora no grupo, permitindo que as capacidades sociais e afetivas de cada criança entrassem numa espiral em crescendo, especialmente relacionando-se com as crianças com NEE. Estas, apesar de haver rotinas em que evitavam o contacto com os pares, em grande parte do dia, estariam abertas à comunicação, indicando que as atitudes do adulto teriam uma grande influência na envolvência e progresso das crianças com NEE, principalmente se fizessem parte de salas inclusivas (Brandão e Ferreira, 2013, p. 490).

O educador, na sua ação, tem o dever de estimular o crescimento de cada criança, permitindo que cada uma tenha o seu espaço e o seu tempo, desenvolvendo as suas capacidades através das experiências que este lhe proporciona. Cabe ao educador explorar os interesses dos mais pequenos para que estes se sintam capazes de se autoconstruírem e de aprenderem a noção de que as suas escolhas e opiniões têm impacto no seu próprio quotidiano. As OCEPE referem que, assim, “(...) cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).” (p.9)

Figura 6:

*Teia sobre o papel do educador numa sala de JI.*



#### 4.2.2 A importância da diferenciação pedagógica

“Legislation provides the articulation of principles and rights that is needed for creating a framework for inclusion, and for reforming those elements in the existing system that may constitute major barriers to equity.” (UNESCO, 2017, p. 23)

Já a diferenciação pedagógica, tema amplamente observado durante a PPS II e que faz parte do papel do educador referido anteriormente, é algo que determina o sucesso de todo um grupo, contrastando com a ideia de que as oportunidades são iguais para todos. A igualdade é um assunto abordado, constantemente, na educação pela sua importância e pela definição de objetivos para as crianças. Atualmente, essa igualdade levou a que se lute pela equidade, ou seja, que se defenda o reconhecimento dos direitos de cada um (Priberam, s.d.).

Não só o grupo era propício a que houvesse muita evolução na ação educativa nesta área, mas também a educadora PS estava preparada para apresentar, a cada criança, uma vertente da mesma atividade que a ajudasse a concluir a tarefa, não deixando de ser um desafio para cada um. E é aqui que duas ideias se unem: a diferenciação pedagógica e a inclusão. Duas palavras tão fortes e tão necessárias que determinam o tipo de ação que a escola estabelece.

Silva et al (2016) revelam que só há inclusão se houver práticas pedagógicas diferenciadas (ligação ao subcapítulo anterior) e só através dessas adaptações é que é possível ao educador responder às necessidades de cada criança (p. 10). As mesmas autoras apresentam a ideia de que se deve encarar a diversidade como a forma mais exata de enriquecer as experiências propostas, privilegiando a aprendizagem de cada criança ao seu próprio ritmo (p. 10).

A diferenciação pedagógica parte, não só enquanto instituição, mas também da ação do educador. E com o MEM presente nos ideais da instituição, o docente é a melhor ferramenta para fazer valer a importância deste tipo de atitude em sala. É crucial que haja, por parte do educador, uma sensibilidade que permita a toda a criança a aprendizagem que lhe é destinada, não importa a atividade que seja. Com a presença de crianças com necessidades educativas especiais, o educador, já responsável pelo seu desenvolvimento holístico e aprendizagens, torna-se ainda mais importante que adapte o seu foco pedagógico de forma a proporcionar a todos uma maior equidade de oportunidades. Algo que ficou patente durante a PPS II é que a diferenciação pedagógica não é só para as crianças com NEE, mas sim para qualquer elemento do grupo de sala, não obstante as suas particularidades.

Já Nunes e Madureira (2015) refletem sobre a inclusão e afirmam que esta "(...) impõe mudanças importantes no modo de perspetivar o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos" (p. 140). Toda a criança tem o direito de ser encarada como

uma só e essa lógica tem que se refletir na educação onde está em análise toda a sua história, todo o seu caminho, para que as sugestões em contexto escolar sejam o mais adequadas possíveis ao estado emocional, físico e psicológico de cada uma, permitindo que se desenvolvam e que acumulem experiências e vivências dotadas de valores indescritíveis. A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016) reflete sobre este assunto quando afirma que

“Abordar a temática da inclusão é falar de um novo modelo em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas.” (p. 15)

Assim, no contexto da PPS II, foi possível observar, tal como já referido anteriormente, várias ações e propostas realizadas com a diferenciação pedagógica necessária para o sucesso da tarefa para cada criança. Estes momentos foram um comprovativo da importância desta ação para que a felicidade do grupo passasse pela concretização de objetivos importantes para cada uma das crianças.

Em cada atividade, o principal objetivo era que chegasse a todo o grupo e, na sequência dessa ação, também o meu ponto de vista incluiu todas as crianças, criando adaptações à medida de cada uma, caso fosse necessário. Por exemplo, em várias situações o acompanhamento às crianças é diferenciado. Além das crianças com NEE que exigem uma atenção diferente, também as restantes crianças têm maior e menor tempo de concentração, o que requer um reforço por parte do educador. Tarefas que sejam facilmente solucionadas ou, pelo contrário, que sejam difíceis de resolver são propostas que as crianças perdem o interesse.

A diferenciação pedagógica pode passar por uma ação, a mudança de material ou até a adaptação da proposta. O adulto estar perto das crianças com menos tempo de atenção, explicar a tarefa num sistema de um para um ou dar o reforço da informação dessa forma, alterar o diâmetro do lápis ou da caneta, colocar imagens de vários tamanhos, etc (UNICEF, 2014, p. 20). Por exemplo, durante a PPS II, muitos foram os momentos em que as ações/atividades foram adaptadas ou diferenciadas, para ter a certeza que corresponderiam às características de cada criança. Durante as aulas com os professores, era necessário o reforço da técnica de ação educativa ou educadora para acompanhar duas das crianças para que pudessem participar ativamente (registo

de observação da semana 4, dia 27 de fevereiro, nota A1, por exemplo); o acompanhamento das rotinas era realizado de forma diferente para algumas crianças (registro de observação da semana 6, 13 de março, nota A2, por exemplo); o projeto dos animais foi realizado sobretudo com recurso à pintura para explorar os interesses do grupo (consultar atividade - projeto dos animais que hibernam e não hibernam); a consolidação de conhecimentos foi construída de forma diferente para quatro das crianças, tal como o jogo do mesmo projeto (consultar atividade - projeto dos animais que hibernam e não hibernam), etc.

Em suma e indo ao encontro do decreto-lei 54/2018, a educação inclusiva obtém-se quando a escola e os seus elementos principais reconhecem a importância da criança e da sua diversidade, adaptando a atitude educacional em prol das características de cada uma, mobilizando os meios disponíveis para que a participação e aprendizagem seja ativa (p. 2918).

#### 4.2.3 Potencialidades e Desafios da educação inclusiva com crianças NEE

Numa conceção geral e empírica, este capítulo refere-se às ideias adquiridas através dos momentos relatados nos textos anteriores que permitem entender a valorização da presença das crianças com necessidades educativas especiais.

Em 1994, a Unesco, através da Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais, deu destaque à educação inclusiva, naquele que se tornaria o documento-guia da educação especial, chamado de Declaração de Salamanca. Este refere a importância das escolas ditas regulares terem a capacidade de apoiar o seu projeto numa educação inclusiva, afirmando que “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos” (p.37). Foi esse o ponto de partida que as escolas necessitavam para encarar este tema de forma mais regular, na procura de uma evolução e da concretização de planos que até então estariam fechados em gavetas.

Foram muitas as mudanças implementadas desde então, tendo acontecido “(...) uma série de estágios durante os quais os sistemas de educação exploraram diferentes formas de responder a crianças com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem.” (Ireland e Barreiros, 2009, p. 12), tornando-se facto que a educação especial seria vista de diferentes prismas cada vez que se falasse no sistema educativo, ora por ser apenas um complemento, ora por ser completamente silenciada, ideias que

seriam desconstruídas com o passar do tempo. Os mesmos autores referem que, quando a educação inclusiva se tornou assunto atual, muitas eram as escolas que “rotulavam” as crianças para que conseguissem apoios extra dados às entidades educativas, o que fazia com que a qualidade apresentada no trabalho e na consequente aprendizagem da criança fosse de um nível aquém do desejado.

Hoje em dia é um assunto com um cuidado e atenção redobrados, na medida em que a inclusão é referente a todas as crianças, independentemente das suas características físicas, cognitivas ou culturais. É cada vez mais presente esta noção, na tentativa de proporcionar a todos uma igualdade de direitos à oportunidade, permitindo que, nos limites das suas capacidades, cada criança seja capaz de atingir objetivos pessoais que farão com que ganhe autonomia na construção do seu próprio saber. Uma questão que esteve presente durante a PPS II foi relativa à necessidade (ou não) de uma ou duas crianças não estarem aptas para frequentar a escola dita regular, assunto referido pelas famílias na dúvida se este seria o caminho mais adequado para os filhos.

O crucial, no meu ponto de vista, é respeitar o espaço e características de cada um, para que sejam articulados “(...) valores inclusivos que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito.” (UNESCO, 1994, p.19). Estas ideias estarão patentes em instituições que desenvolvem o seu sistema educativo, concentrando-se em encontrar soluções para o seu crescimento, estando em constante evolução. A Unesco (2017, p. 30) também refere a importância que os recursos humanos têm neste sentido e que esse é um fator determinante para o apoio ao desenvolvimento das crianças, se utilizado no seu melhor efeito.

Na PPS II, houve muitas situações em que as diferentes estratégias eram a melhor forma para que os momentos fossem mais calmos, mais exploratórios, mais eficazes. Cada dia era diferente do outro e o que resultava hoje, podia não resultar amanhã. Um grupo com crianças com necessidades educativas especiais tem um vasto leque de desafios mas, muitas vezes, o que não é falado são as inúmeras potencialidades que permitem ao grupo a construção da sua personalidade e conhecimento.

A tabela apresentada no anexo I revela os dados recolhidos durante o período da PPS II relativos a seis tópicos, que cada um apresenta as potencialidades e desafios observados. Esses tópicos são:

- Organização e dinâmica do grupo;
- Rotinas;
- Relações sociais;
- Atividades orientadas pela equipa educativa;
- Aulas com os professores;
- Recursos humanos.

A organização e dinâmica do grupo envolve situações que ocorreram na transição de rotinas, de momentos de deslocação a espaços exteriores à sala, de tempos de espera impraticáveis para o grupo e outras circunstâncias de desestabilização; as rotinas referem-se, principalmente, a dados relativos ao momento da hora de almoço e a algumas situações de recreio; as relações sociais, cruciais para o entendimento do que é estar no grupo, apresentam momentos em que é possível observar a empatia ou a falta dela nutrida pelas crianças, bem como a evolução na comunicação; as atividades orientadas pela equipa educativa revelam a importância da inclusão na ação educativa e as estratégias utilizadas nesse âmbito; as aulas com os professores envolvem momentos acontecidos nas mesmas que revelam alguns dos desafios do quotidiano e partes do que é trabalhar a inclusão e não apenas a integração; por fim, os recursos humanos, referem-se à importância que tem a presença dos adultos ou até de mais um adulto em determinados momentos.

Estes tópicos são uma fonte de perceção para a compreensão dos acontecimentos de uma sala de jardim-de-infância que conta com crianças com necessidades educativas especiais, onde o impacto da sua presença traz, sem dúvida, muitos desafios aos adultos e aos pares, mas que também traz muitos benefícios, principalmente nas relações sociais e na aprendizagem do saber estar e saber ser.

Também neste tema e envolvendo a questão das potencialidades e desafios, houve conquistas (figura 7) importantes durante o tempo em que realizei a PPS II, relativamente a todo o grupo. Por rotina de repetição, a hora do almoço era um grande desafio, o que levou a equipa educativa a, diariamente, trabalhar para que a autonomia das crianças fosse mais presente, inclusive as que têm necessidades educativas especiais, apesar das etapas serem diferentes. Por exemplo, no registo de observação da semana 2, dia 15 de fevereiro, nota C2 - “Pela primeira vez, o PG levantou-se da mesa com o objetivo de levar a casca da banana até ao lixo, voltando ao seu lugar, apenas com o chamamento da educadora.”.

O recreio, outro dos desafios, foi surpreendentemente trabalhado e bem sucedido e para isso, o auxílio do grupo foi importante para que todas as crianças conseguissem respeitar o espaço. Por exemplo, no registo de observação da semana 8, de dia 30 de março, nota E2, há o seguinte relato: “Hoje, a brincar no recreio do JI, o PG agarrou-me na mão e puxou-se até ao recreio do 1º ciclo. Permiti que ele fosse brincar para lá para que ele perceba que precisa de levar alguém para que possa brincar no outro recreio.”, o que foi um dos marcos importantes para que esta dinâmica fosse mais positiva, principalmente com o impacto que as ações das crianças com NEE têm no restante grupo.

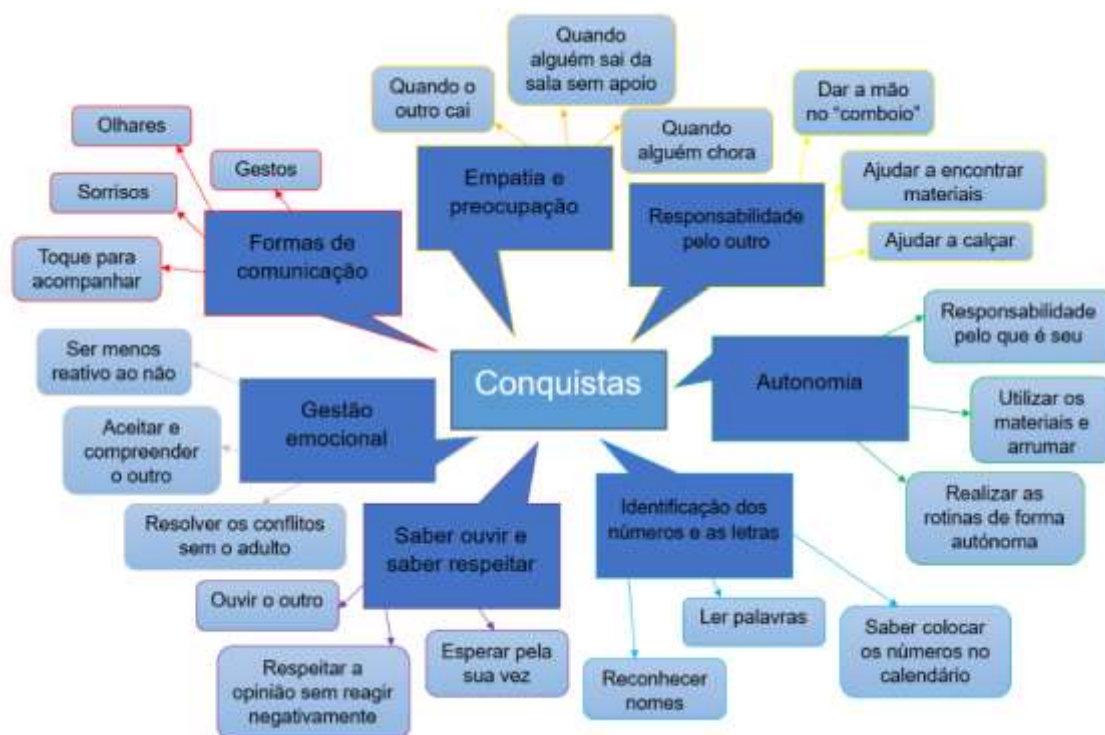
A leitura foi uma aprendizagem que duas crianças adquiriram e que serviu de mote para um maior interesse do restante grupo em livros, letras e palavras, conseguindo que a área da escrita tivesse um aumento significativo de utilização durante o dia. A CR e o DB, crianças no espectro do autismo, foram as pioneiras desta arte, a primeira através de palavras soltas e a segunda, através de rótulos, anúncios ou livros. O DB, inclusive, leu um livro em grande grupo que criou um ambiente de atenção e sorrisos entre todos, como está patente no registo de observação da semana 11, de dia 18 de abril, nota B2 - “A mãe do RF trouxe um livro (“Livro sem bonecos”) de prenda de aniversário para o DB e ele leu-o. Mesmo sem se pedir que haja silêncio, o grupo esteve atento à leitura e à forma vivaça que este contava a história, utilizando expressões e gestos característicos do que estava a ler (por exemplo, “blhaaaccc” que entouu de forma forte).”.

Por último, mas tão ou mais importante, as formas de comunicação utilizadas pelas crianças melhoraram radicalmente, não apenas na utilização das palavras, mas principalmente na forma como interagem com os pares ou com o adulto para se fazerem entender. Nunes (2001, p. 85) revela que “A criança pode apresentar diferentes capacidades para receber e compreender a informação e para expressar as suas ideias, os seus desejos e as suas necessidades.” e é, por isso, que o tempo de escuta é um fator preponderante a este nível, dado que só assim é possível compreender o objetivo da criança e o que ela está a querer dizer. Por exemplo, no registo de observação da semana 11, de dia 17 de abril, na nota A2 - “TL está cada vez melhor na representação das suas vontades. Utiliza gestos mais esclarecedores e consegue vocalizar sons que o adulto percebe melhor o que está a querer dizer. É uma evolução significativa na sua forma de comunicar dado que, por ser uma criança não-verbal, muitas vezes sucumbia à frustração por ninguém o compreender. Um grande apoio é dado por qualquer pessoa

(criança ou adulto) que tire um tempo para tentar perceber o que o TL quer dizer.”. Nunes (2009) apresenta uma ideia que generaliza este parágrafo: “A comunicação humana implica interações com pessoas e objectos e envolve acções, palavras, sons, sorrisos, gestos, posturas, movimentos e expressões corporais (...)” (p.30).

Figura 7:

*Teia das conquistas do grupo durante a PPS II.*



### 4.3 Apreciação do roteiro metodológico

Quanto ao roteiro metodológico e dado que o meu principal objetivo incidia nas necessidades educativas especiais, mais especificamente, no impacto de crianças com NEE num grupo regular de JI, segui os objetivos da investigação: (i) compreender as interações sociais do grupo; (ii) valorizar a importância da diferenciação pedagógica; e (iii) conhecer estratégias de ação educativa num grupo inclusivo. E, para além de enumerar o que foi observado, tomei a decisão de contextualizar e analisar as potencialidades e desafios que iam sendo apresentados. Durante toda a investigação

foram respeitadas as normas apresentadas por Tomás (2011) que serão apresentadas no anexo tal, articuladas com a informação necessária ao seu entendimento.

Assim, optei por uma metodologia de estudo de caso com abordagem qualitativa, a fim de entender as dinâmicas de sala e, principalmente, de conhecer as estratégias utilizadas pelos adultos. Esse era, aliás, o ponto fulcral de toda a investigação, adquirir conhecimentos para o futuro através de ideias, estratégias e propostas apresentadas em sala.

O estudo de caso é definido por Sarmiento (2011) como uma investigação localizada numa unidade, onde o pretendido é conhecer o seu todo (p. 2). Como tal, optei por esta via para observar a sala em questão de forma a compreender os fenómenos sociais e físicos emergentes nas rotinas do grupo GR. Esta é a problemática que faz com que queira entender as estratégias utilizadas pela docente na natureza da sua ação (Alves e Aquino, 2008, p. 80). A investigação, com várias fases de observação, recolha e análise de informação permite que cada momento seja avaliado por si só e num conjunto de ações passíveis de serem agrupadas por temas. Meirinhos e Osório (2010, p. 51) referem que o estudo de caso aborda várias etapas de “(...) recolha, análise e interpretação da informação (...)” e que tende a englobar um ou poucos casos.

Já a abordagem qualitativa é referente à perceção e entendimento que se tem sobre as “(...) complexas inter-relações (...)” que acontecem no quotidiano das crianças (Meirinhos e Osório, 2010, p. 50), o que permite uma análise mais clara sobre as interações. Alves e Aquino (2008, p. 81) referem que os estudos que aplicam este tipo de abordagem, visam a “(...) compreensão de um fenómeno social (...)”. Assim, a investigação foi construída através de dados empíricos relacionados com a atualidade, o que exige que o educador mantenha a sua postura interpretativa e que não se distraia de todos os momentos do acontecimento.

Em relação à recolha de dados, esta foi realizada de duas formas: (i) observação participante e não participante; e (ii) entrevista a educadoras e auxiliares com experiência na área, sendo que quatro delas interagiram/interagiram com o grupo e as outras duas têm experiência com crianças com NEE.

A observação recolhe, por si só, dados inegáveis que se englobam em conjuntos propícios à análise de um todo. Tomás (2011, p. 148, a citar Caria, 1999) refere que “A observação (...) é um processo de recolha de dados empíricos durante um período de tempo alargado.” De referir que, neste aspeto, os dados recolhidos foram apontados num bloco para o que seriam os registos de observação da PPS II. Silva et

al (2016, p. 12) apresenta a ideia que, de uma forma geral, “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.”

A observação não participante foi uma forma de obter informação que me permitiu entender como as crianças geriam a sua forma de estar, principalmente durante os conflitos. Em muitos momentos, a minha intervenção não era necessária e foi, a partir dessa falta de ação por parte do adulto que os pequenos resolviam as suas situações, tanto pelo lado negativo, como pelo lado positivo. E esta ação permitiu-me tirar fotografias, fazer vídeos que apresentam uma realidade que nem as próprias crianças estão habituadas a verem nelas próprias: amizade, empatia, respeito, confiança, cuidado. Meirinhos e Osório (2010) referem que

“(…) a ideia de participação não é absoluta e podem ocorrer diferentes graus de implicação por parte do investigador. Assim, na mesma investigação, a participação do investigador pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias, podendo a participação ser baixa em alguns momentos e, noutros momentos, ser mais alta.” (p. 61)

Já a observação participante permite, igualmente, retirar dados sobre os acontecimentos, onde há a possibilidade de estar ativamente integrado nas brincadeiras, curiosidades e descobertas levadas a cabo pelas crianças. São várias as vantagens referentes a esta observação, tais como a aproximação à realidade e aos seus dados, uma maior compreensão dos motivos e da motivação dos participantes e mais facilidade na interpretação dos dados recolhidos (Meirinhos e Osório, 2010, p. 61). Através desta ação desafiei várias crianças em momentos distintos na procura de reações e intenções e, tal como revela Tomás (2011, p. 148), este tipo de ação “(…) permitiu cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc.”

Em relação às entrevistas, estas foram realizadas a três educadoras e duas técnicas de ação educativa. As intervenientes foram informadas previamente do tema e da razão para a entrevista, tendo dado o seu consentimento. Por questão de logística de horários, duas das seis realizaram a entrevista de forma escrita e todas responderam às mesmas questões, tendo sido feita uma adaptação no caso das TAI. Abaixo apresento um quadro identificativo de cada uma.

Tabela 5:

*Quadro representativo da informação sobre as entrevistadas.*

Nome	Estatuto profissional	Experiência com o grupo GR	Transcrição da entrevista
E1	Educadora	1 ano escolar	Anexo C
E2	Educadora	Ocasional	Anexo D
E3	Educadora	Ocasional	Anexo E
TAE1	Técnica de Ação educativa	3 anos escolares	Anexo F
TAE2	Técnica de Ação Educativa	1 ano escolar	Anexo G

A opção de realizar cinco entrevistas relaciona-se com a importância que cada uma das pessoas têm no seu contexto escolar, tal como as suas experiências servem de apoio a este estudo. Todas as entrevistas seguiram um guião (anexo B) e estavam semiestruturadas, havendo a liberdade de se desviar ligeiramente do mesmo de forma a compreender algumas das referências obtidas, tendo feito questão que a conversa fosse aberta a opiniões e acontecesse de forma fluída.

#### **4.4. Apresentação e discussão de resultados**

##### **4.4.1 Perfil do docente e abordagem pedagógica**

Quanto às conclusões, retiradas durante a investigação, foi possível obter várias estratégias para o futuro, foi enriquecedor contactar com vários profissionais, incluindo os formados em educação especial. A troca de opiniões e partilha de experiências são potenciadores de aprendizagens para que os adultos sejam o melhor apoio possível para as crianças, não só as que têm necessidades educativas especiais, mas todas, cada uma com as suas características.

Falando um pouco sobre as entrevistas (cuja árvore categorial encontra-se no anexo H), estas foram realizadas a cinco profissionais formadas na área da educação. A tabela 6 organiza esses dados para apresentar as informações necessárias ao conhecimento do leitor, nomeadamente para a importância da escolha para esta investigação. A entrevistada referenciada como “E1” foi a Educadora que acompanhou o grupo nos últimos dois anos e foi responsável por muitas das aprendizagens adquiridas por mim durante a PPS II, enquanto as identificadas como “E2” e “E3” têm contacto ocasional com o grupo mas têm uma vasta experiência com crianças com necessidades educativas especiais, o que fornece um importante contributo às ideias partilhadas neste relatório. As entrevistadas referidas como “TAE1” e “TAE2” são as técnicas de ação educativa que acompanharam o grupo no ano que terminou e a segunda nesse ano também e no presente. Optei por escolher vários profissionais para prevalecer a valorização de cada um na sua área. Neto (2020) refere que

“Os educadores, professores, auxiliares de educação e restantes trabalhadores do nosso sistema educativo são verdadeiros heróis. Serão capazes de (re)inventar novas formas de ensino e de aprendizagem (...) tornando possível que se aprenda de forma inteligente e criativa.”(p. 145)

Tabela 6:

*Quadro representativo da formação e experiência das entrevistadas.*

	<b>Formação</b>	<b>Experiência</b>
<b>E1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura em Educação de Infância em 2005</li> <li>- Pós-Graduação em necessidades educativas especiais no domínio cognitivo e motor em 2023</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berçário</li> <li>- Creche</li> <li>- JI</li> </ul>
<b>E2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura em Educação de Infância em 2009</li> <li>- Formação em segurança contra incêndios e medidas de autoproteção</li> <li>- Formação Profissional de Capacitação e Melhoria Organizacional em Contexto de Pandemia</li> <li>- Sessões de trabalho, informais, com a equipa (interna) EMAEI, nas quais analisámos o DL/54 – 2018</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JI</li> </ul>

	- Sessão: “Desafios na Educação de Infância em tempos de pandemia – Práticas com qualidade”	
<b>E3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura em Educação de Infância em 2012</li> <li>- Mestrado em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico</li> <li>- Pós-Graduação em matemática aplicada à educação pré-escolar</li> <li>- Pós-Graduação em ensino especial no domínio cognitivo e motor em 2023</li> <li>- Formação de criatividade para educadores de infância</li> <li>- Formação em construção de resiliência em crianças</li> <li>- Formação para entender o autismo</li> <li>- Sábado pedagógico sobre o conselho de cooperação e a reunião de conselho</li> <li>- Seminário de psicologia da persistência</li> <li>- Sábado pedagógico no MEM sobre projetos de aprendizagem curricular em cooperação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JI</li> <li>- 1º ciclo</li> </ul>
<b>TAE1</b>	- Curso Profissional de Técnica de Ação Educativa em 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creche</li> <li>- JI</li> </ul>
<b>TAE2</b>	- Curso Profissional de Técnica de Ação Educativa em 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creche</li> <li>- JI</li> </ul>

Em relação aos princípios que orientam a prática das educadoras, a figura 8 revela os valores com que cada uma orienta a sua prática, seguindo as linhas orientadoras da instituição (referidas no contexto sócioeducativo, como a responsabilidade, a tolerância, o respeito e a dignidade). A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016, p. 45) revela alguns princípios a ter em conta como a promoção da autonomia, o assegurar o bem-estar e a estabilidade emocional das crianças, garantir a equidade e potenciar a inclusão, por exemplo. Todos eles são trabalhados através dos valores partilhados pelas educadoras entrevistadas e parte do que se desenvolve em sala tem o objetivo de potenciar estes aspetos, na procura de um desenvolvimento

estável por parte de cada criança, consoante as suas necessidades. Já a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014) afirma que os valores essenciais são a valorização da diversidade, o apoio a todos os alunos e o trabalho cooperativo, indo ao encontro do já falado anteriormente.

Figura 8:

*Teia representativa dos valores que orientam a ação educativa das educadoras entrevistadas.*



Já em relação ao modelo seguido por três das entrevistadas, admitem ser de acordo com a visão da instituição, apesar de concordarem com o método de trabalho, tendo, inclusive, realizado formações para uma melhor perceção dos objetivos. O Movimento Escola Moderna determina que a criança é o foco de toda a ação e, consoante o que já foi referido em capítulos anteriores, a sua importância é crucial para a sua própria aprendizagem. Há três caminhos diferentes, mas que se complementam, que são referidos pelas entrevistadas. Primeiro, toda a história da criança, que se desenvolve através das próprias vivências (referência à entrevistada E1); segundo e indo ao encontro do seguinte, a importância do papel ativo da criança na sua aprendizagem que permite estimular as suas potencialidades (referência às entrevistadas E2, TAE1 e TAE2); terceiro, a motivação, que parte de uma parceria entre adulto-criança e que é um dos caminhos que leva a que haja poder de decisão por parte da criança no centro do seu próprio processo de aprendizagem (referência à

entrevistada E3). Borg et al (2011) analisam esta questão referindo que os modelos mais eficazes, hoje em dia,

“(...) partem de uma perspetiva centrada no aluno, colocando as crianças e os jovens no centro do planeamento através da sua presença (acesso e assiduidade), participação (em experiências de aprendizagem de qualidade) e realização (resultados através do envolvimento no processo de aprendizagem).” (p. 12)

A criança, referida ao longo de todo este relatório, é a principal interessada no seu processo educativo e, com o apoio do adulto, nas suas várias vertentes profissionais, é capaz de adquirir um vasto leque de aprendizagens e conhecimentos. O seu bem-estar é um dos principais focos do educador e, segundo Silva et al (2016, p. 9), (...) o desenvolvimento de 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”.

É, neste sentido, que a criança torna-se, não só no MEM, mas como em toda a ação do educador, o principal meio para uma aprendizagem eficaz. Esta opinião é unânime entre as entrevistadas que fazem questão de referir que, diariamente, insistem em que a criança se sinta confiante para dizer o que pensa e para se sentir importante.

#### 4.4.2 Análise da informação relativa às crianças com necessidades educativas especiais

Na área das necessidades educativas especiais, há um tema que é pouco falado, mas que tem uma importância extrema para o quotidiano das crianças: a formação dos adultos. Ferreira e Nunes (2021, p. 347) valorizam esta profissionalização quando afirmam que é um dos principais desafios a serem enfrentados e ultrapassados no sistema de ensino dos dias de hoje. E, principalmente em contexto escolar, este apoio deverá ser especializado, apesar de não haver essa condição em grande parte das salas de jardim-de-infância. O decreto-lei 54/2018 afirma esta importância quando refere que “Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio”.

Durante a PPS II foi possível interagir com diferentes profissionais capacitados de formação em educação especial, inclusive a educadora de sala, que foram partilhando experiências e estratégias sobre determinadas situações. Por exemplo, no registo de observação da semana 2, de 17 de fevereiro, nota E3, uma das terapeutas que acompanha algumas crianças do grupo, apresentou uma atividade a uma delas que consistia na manipulação de texturas, indo ao encontro dos seus interesses, ao mesmo tempo que atinge objetivos propostos, trabalha a motricidade fina e analisa as reações e comportamentos. Esta situação foi realizada em sala, junto do grupo e colocada no centro para que as restantes crianças conseguissem observar. Neste contexto, a UNICEF (2014, p. 27) afirma que estes acontecimentos são positivos dado que os adultos trabalham em cooperação e a criança realiza a atividade no seu próprio ambiente, sem ser necessário deslocar-se a um espaço diferente e ficar afastada do grupo.

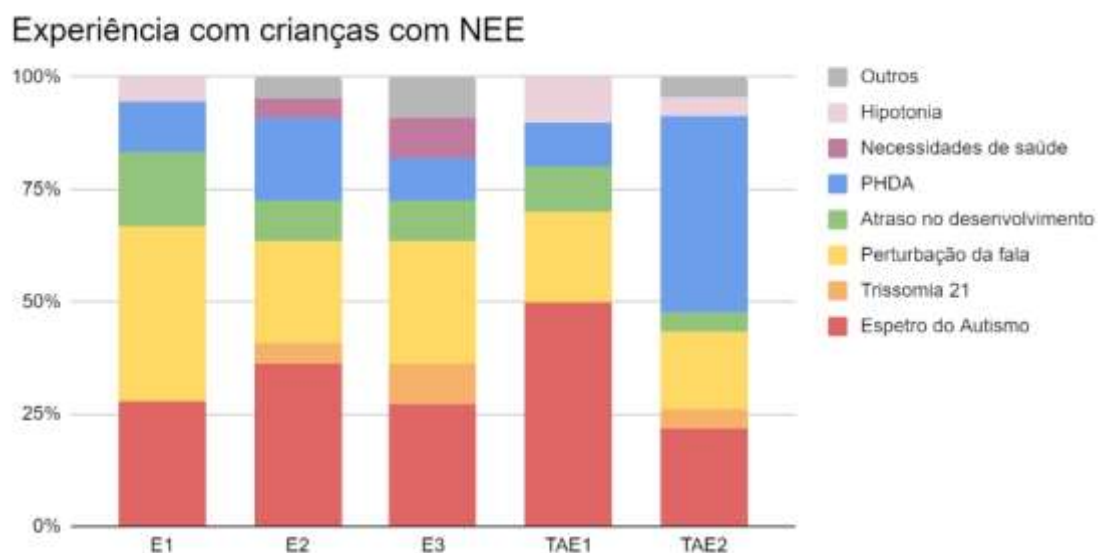
Nas ideias das profissionais entrevistadas, a formação é importante na medida em que “(...) cria condições favoráveis à prática (...)” (E1), garante uma educação associada às necessidades de cada criança, auxiliam o educador na criação de estratégias diferenciadas, potenciam o docente de informação atual e capacitam-no de teorias novas e especializadas. Segundo a TAE2, “(...) é melhor para eles, para nós e para o grupo, toda a gente sairia beneficiada.”, o que se torna uma realidade necessária ao sistema educativo. Já a UNESCO (1994, p. 26) reitera esta informação ao afirmar que a formação do adulto na educação é um fator-chave na implementação de um sistema de escolas inclusivas.

No entanto, não é só de teoria que vive o educador e, apesar desta ser uma preparação bastante importante para a sua ação pedagógica, a realidade é que, dada a unicidade de cada criança e as suas características e necessidades, a experiência que cada docente tem ao longo dos anos permite uma visão diferente do que é estar com crianças com NEE. Apesar de todos os dias serem diferentes e a estratégia utilizada hoje poder não resultar amanhã, a capacidade dos adultos de sala tem que ser flexível ao ponto de perceber as características essenciais de cada criança e de que modo é que a podem ajudar naquele momento. As profissionais entrevistadas também afirmam que a necessidade de recursos humanos, principalmente os especializados em educação especial, é uma das maiores necessidades à potencialização da educação inclusiva. É através da partilha de experiências que os profissionais crescem, de forma a conseguirem uma resposta de qualidade a todas as crianças.

Com o contacto com crianças com várias necessidades específicas, tanto físicas como intelectuais, há uma perceção diferente da importância que tem a educação inclusiva e de como se deve agir perante determinadas situações. O gráfico 1 é a representação, em escala, das experiências das entrevistadas ao longo da sua profissionalização, afirmando que a sua condição nem sempre é o mais importante, dado que a relação criada com as suas figuras de referência é o ponto de partida para uma aprendizagem positiva.

Gráfico 1:

*Gráfico representativo da experiência das entrevistadas com crianças com NEE.*



Com as várias experiências teóricas e práticas, o educador adquire estratégias de diferenciação pedagógica aliadas à educação inclusiva. Maia e Freire (2020, p. 23, a citar Tomlinson) afirma que este tipo de pedagogia é uma abordagem que exige uma ação proativa para corresponder a cada criança de forma consistente. É, portanto, um desafio pensar-se em várias formas de alcançar uma finalidade, respeitando todo o processo educativo. Maia e Freire (2020, p. 10) apontam algumas características essenciais para esta ação: “(...) ambiente de aprendizagem positivo, currículo de alta qualidade, avaliação contínua, ensino orientado para as necessidades do aluno e sala de aula flexível.” É, neste sentido, que aqui assinalo algumas estratégias, tanto de relatos da PPS II, como provenientes das entrevistas realizadas, juntamente com alguns exemplos das mesmas situações:

- **Socialização** em que se trabalha de forma a potenciar as relações sociais entre os pares. É importante criar e manter um ambiente positivo entre todos para potenciar o respeito e a empatia, entre outros. A profissional entrevistada E3 reitera a ideia que é importante “(...) tentar criar um ponto de equilíbrio entre as necessidades de todos. A parte socioemocional é a que tem que ser mais trabalhada e é a mais esquecida nas escolas. (...)”.

- Exemplo: “(...) sentar os meninos com necessidades educativas especiais perto de crianças mais calmas.” - TEA1

- Exemplo: registo de observação da semana 2, de 15 de fevereiro, nota C4: “No recreio, o DB chama o PG de forma a interagir com este para que haja uma brincadeira em comum. Dizia “PG corrida atrás do DB”, mas sem feedback por parte do PG. Ao entrar na brincadeira, puxo pelo PG para que brinque com o DB e ambos riam e iniciam o jogo da apanhada.”

- Exemplo: registo de observação da semana 3, de 21 de fevereiro, nota A3: “(...) as transições entre rotinas são realizadas com a “construção do comboio”, o que permite observar a relação existente entre as crianças com necessidades educativas especiais e as restantes. O RP é o único que, autonomamente, vai ter com o DB ou com a CR para lhe dar a mão. Muitas vezes, o adulto tem que solicitar que as crianças se distribuam para que TODOS tenham par.”

- **Autonomia**, algo que, sem ser uma atividade específica, é potenciada através da rotina diária e da interação entre todos os elementos do grupo. Seja pela escolha de uma brincadeira ou pela decisão de um material, todas estas questões partem do princípio que é uma vontade da criança e que esta se responsabiliza por ela. Toda a forma de autonomia traz consigo uma dose de responsabilidade.

- Exemplo: registo de observação da semana 6, de 14 de março, nota B1: “(...) Incentivo às crianças com necessidades educativas especiais de levar o segundo prato, raspá-lo para o caixote do lixo e voltar a sentar. Com o restante grupo, iniciar a rotina de ir buscar a fruta. (...)”

- Exemplo: registo de observação da semana 11, de 19 de abril, nota C1: “Mais uma vez a ida à quinta corre muito bem, com o comboio a ser composto só por crianças e com o PG a participar na aula de ciências durante todo o trajeto (apenas tirou o foco da aula nos últimos dez minutos). (...)”

- Exemplo: “Estratégias (...) de autonomia, (...)” - E1

- **Estimulação sensorial e de motricidade** para potenciar as características da criança em termos gerais, capacitando-as com uma visão mais exploratória e mais prática sobre os variados temas a atingir.

- Exemplo: registo de observação da semana 2, 17 de fevereiro, nota E3: A I. (Terapeuta da ELI) fez uma experiência com a CR que consistia em manipular espuma de barbear. O objetivo seria explorar a textura deste produto no tampo da mesa. (...)

- Exemplo: registo de observação da semana 10, de 5 de abril, nota C2: “(...) TL precisava quando este pediu para que o levasse ao baloiço e o empurrasse (a comunicação é toda realizada através de gestos e, quando lhe ensinamos algum gesto novo, adquire facilmente como seu e repete-o com o objetivo em mente). Já com o PG, foquei a sua atenção na bicicleta, de forma a fazer com que este pedale e perceba a ligação que há entre as suas pernas e a locomoção do objeto em questão.”

- Exemplo: registo de observação da semana 10, de 10 de abril, nota A1: “(...) ótima ação sensorial que facilita a envolvimento do PG e do TL, através do contacto com diversos materiais, sons e cores.”

- **Diferenciação pedagógica**, para fomentar o respeito pela diferença. O decreto-lei 54/2018 afirma que “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. (...)”.

- Exemplo: registo de observação da semana 4, de 27 de fevereiro, nota A1: “(...) Aproveitei este momento para sentar-me com ele e incluí-lo na aula, tendo na cabeça o limite de 10 minutos, que foi ultrapassado por pouco, enquanto realizava os movimentos com ele.”

- Exemplo: registo de observação da semana 5, 10 de março, nota E1: “(...) Necessidade de se encontrar uma solução para o postal do PG dado que não identifica a figura humana. Diferenciação pedagógica para uma criança que, não tendo os mesmos objetivos que o restante grupo, tem a necessidade de fazer valer a sua presença neste dia especial.(...) pintura por fora e montagem de uma fotografia do pai por dentro.”

- Exemplo: “A diferenciação pedagógica surge naturalmente no nosso dia a dia, quer na organização do ambiente educativo, apoios e estratégias pedagógicas utilizadas, quer nas atividades e projetos realizados.” - E2.

- **Criar uma relação de proximidade e afecto**, onde o principal é valorizar a criança, reconhecendo a sua importância, através do saber estar e saber ouvir. Portugal (2016, p. 7) apresenta a ideia que “A estimulação de que a criança necessita para um desenvolvimento saudável acontece no âmbito das interações diárias com adultos sensíveis e atentos.”

- Exemplo: “(...) tentava saber qual era o foco de cada uma, assim o interesse principal e usava isso a meu favor e a favor deles, ou seja, para os cativar.” - TAE2.

- Exemplo: registo de observação da semana 10, de 13 de abril, nota D1: “O grande grupo, em geral, procura mais o afeto do adulto, apesar de haver crianças que ficam mais calmas (exemplo da VM e da AL) e outras menos reguladas (como o PG e o DB).”

- Exemplo: “(...) Criar uma relação de proximidade e de afeto para ganharem a confiança deles e eles se sentirem seguros contigo e, a partir daí, é mais fácil o desenvolvimento deles.” - E3.

- **Estabelecer limites**, para que o grupo adquira regras e formas de estar coerentes. Não só esta questão é importante para o geral, mas principalmente para se perceber até que ponto é que o adulto pode ajudar a criança e onde se traça o limite das conquistas de cada um. A profissional entrevistada TAE1 afirma que “Sempre procuramos conversar com o grupo sobre as diferenças entre eles e as crianças com NEE, (...) sempre foi importante haver este tipo de

conversa porque surgiam sempre muitas questões por parte das outras crianças do grupo.”.

- Exemplo: registo de observação da semana 8, de 31 de março, nota E2: “Limites dos recreios. (...) É necessária a atenção redobrada neste momento. Hoje, a brincar no recreio do JI, o PG agarrou-me na mão e puxou-se até ao recreio do 1º ciclo. Permiti que ele fosse brincar para lá para que ele perceba que precisa de levar alguém para que possa brincar no outro recreio. (...)”

- Exemplo: registo de observação da semana 10, de 12 de abril, nota C1: “Temos tentado abrir a porta da sala para que o PG não sinta necessidade de fugir da sala, mas sem sucesso até hoje. Pela primeira vez e durante duas horas, ele esteve sempre dentro da sala, chegando à porta para observar e voltando para dentro. Fugiu uma vez mas, ao irmos ao seu encontro, cedeu facilmente a voltar para a sala.”

- Exemplo: “(...) e depois deixares bem claro os limites, que tu estás disponível para ajudar, estás disponível para chamar a atenção quando é preciso, estás disponível para zangar, para tudo. Deixar bem claro os limites desde início e seres sempre muito coerente, (...)” - E3

#### 4.4.3 Análise relativa às potencialidades e desafios

Um dos principais objetivos desta investigação e do próprio relatório era identificar, analisar e apropriar-me de conhecimento relativo a estratégias inclusivas e, daí, perceber como seria o envolvimento entre todos numa sala em que a presença de crianças com necessidades educativas especiais fosse um privilégio e não um problema, como muitas vezes é referenciado. A entrevistada E1 revela que um dos seus objetivos é “(...) sensibilizar todas as crianças para a inclusão (...)”. As teias apresentadas na figura 9 foram obtidas através de observações diretas no contexto escolar ou através das opiniões das profissionais entrevistadas.

Figura 9:

*Teias relativas às potencialidades e desafios observados e registados.*



O importante é a clareza que há em entender que o contacto com crianças com NEE é uma forma de ver o mundo que ilumina muitas pessoas ao redor. A entrevistada E3 dá o seu parecer afirmando que esta relação é positiva para todos os elementos porque “(...) quem tem alguma necessidade específica porque consegue socializar mais e consegue ter ali mais apoio dos pares e os outros que ficam mais apto a aceitar a diferença do outro.”

Anteriormente, já referenciei os dados obtidos durante a PPSII em que apresentava estas questões e estas teias são uma complementaridade a essas afirmações. Principalmente através das opiniões das profissionais entrevistadas é possível perceber que as potencialidades estão em maior número, garantindo que as crianças com NEE não têm que ser limitadas à sua presença em sala, têm sim que ser incluídas em todo o contexto para que se sintam tão felizes como qualquer outra criança, onde o educador tem que potenciar todas as ferramentas ao seu dispor. Neste sentido, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016) refere que

“A educação inclusiva emerge, sim, como um constructo multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e pressupostos visam tornar realidade os direitos universais alunos” (p. 15)

Por fim e relacionando esta análise com os objetivos propostos para a investigação, tenho que referir que estes foram amplamente explorados e abordados de vários pontos de vista. A compreensão das interações sociais do grupo permitiu descobrir e desvendar sentimentos e ações entre os pares que estariam “adormecidos” até então. O reconhecimento da importância da diferenciação pedagógica permitiu perceber a diferença entre estar integrado e estar incluído, dando uma grande valorização à primeira educadora que participava ativamente neste âmbito. E, no seu seguimento, o facto de ficar a conhecer várias estratégias de ação educativa permitindo um espaço e ambiente inclusivo. Todos estes fatores foram analisados e referidos durante a apresentação de resultados, permitindo uma base de informação fidedigna e capacitada de um crescimento e evolução pessoal e profissional que não teria tanto impacto se não fosse a participação de todos os elementos do espaço educativo, tanto os adultos como, principalmente, as crianças.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

| ' ' ' | ' ' ' |

A educação é uma arte que poucos dominam, mas que muitos trabalham para que seja valorizada e evolutiva. Eu faço parte desses muitos que consideram que a aprendizagem dura uma vida inteira e, como tal, hoje é só mais um caminho dado para um dos grandes objetivos pessoais: ser Educadora de Infância.

Além de todo o trajeto profissional que fez com que o amor às crianças fosse maior, esta complementaridade teórico-prática fez-me reavaliar estruturas, pensamentos e projeções futuras, garantindo uma absorção de informação que constituirá um desafio para a minha ação pedagógica. É fácil, para mim, decidir o modelo educativo que quero seguir, no entanto sei que não me vou restringir a um só. Quero uma união de teorias em torno da criança, MEM, Emily Pikler, Montessori, várias formas de potenciar todas as capacidades dos mais pequenos, tendo sempre em mente que a sua opinião é válida e importante para o próprio desenvolvimento.

Portugal et al (2016, p. 5) apresentam a ideia que o educador, frequentemente, lida com momentos em que tem que analisar a situação e adaptar processos, estratégias e ações, garantindo que responde às características de cada criança, respeitando, ao mesmo tempo, o contexto em que estão inseridos. E é, neste sentido, que quero regulamentar a minha prática: alterar pensamentos e ideias caso seja a melhor forma de atingir as finalidades educativas a que me proponho. Além disso, e estranho seria se não abordasse este tema, quero fazer questão que todas as minhas ações em contexto escolar sejam inclusivas para todos, respeitando a criança como um ser único e evolutivo. Uma via de comunicação aberta e clara, gestão emocional, resolução de problemas em conjunto e uma atitude pró-ativa e acolhedora (Unicef, 2014, p.26) são algumas das características a implementar na ação educativa para que a probabilidade de inclusão seja consideravelmente maior.

Este relatório foi uma verdadeira lufada de ar fresco que permite que eu esclareça, em termos pedagógicos, o caminho pelo qual quero levar o meu futuro, a minha profissão. Ao longo dos capítulos, abordei diferentes formas de observar a inclusão, tendo em conta a diferenciação pedagógica, a interação social e a relação que se constrói com a criança, garantindo que todos os momentos fantástico de respeito pelo outro eram revelados, quer fosse por parte do adulto ou até pelas crianças.

Em relação à investigação, foi preponderante observar, analisar e refletir sobre as estratégias utilizadas para que o grupo conseguisse estar num ambiente estável e propenso a conquistar muitos dos seus objetivos, fomentando a interação social como gestão emocional. Esta questão era a mais desafiante, dada a instabilidade vivida por

alguns elementos em sala. No entanto, o que parecia falta de empatia, tornou-se numa ferramenta para o desenvolvimento, crescimento e amadurecimento de grande parte do grupo. Muito do foco foi direcionado para essa vertente, conseguindo que, em trabalho cooperativo, as crianças entendessem que o outro é tão valioso como elas próprias e que um sorriso, por mais pequeno que fosse, é uma forma de falar o que se pensa.

Outra das mais-valias de toda esta experiência, e aqui também me refiro à PPS I, é a importância dada à comunicação. Em dois grupos, berçário e sala de 2º ano de JI, observei tantos momentos em que a palavra não tinha lugar, mas sim um olhar, um toque, uma gargalhada. Um abraço chega sempre com significado, a entrega de um brinquedo, o cuidado. A utilização da palavra é subvalorizada, essa é a realidade. Quantas crianças ainda estão a aprender a falar e conseguem comunicar? E esta é uma aprendizagem que poucos assimilam, a capacidade de receber uma interação sem o dom verbal. E que experiência esta, a criança é, de facto, um ensinamento para o adulto que o envergonha de levar a vida de forma tão leve, sem ter tempo para reparar nestes momentos, sem ter tempo para os recuperar, no seu tempo.

Todo este trajeto universitário e profissional trouxe até mim uma caixa repleta de experiências, de momentos, de pormenores que ditarão os próximos passos da minha vida. Somos todos diferentes e isso é bom, desde que o ser humano saiba reconhecer o valor da diferença e que saiba, além de integrar, incluir.

E este tema, a INCLUSÃO, é uma estrela no céu que muitos veem, mas que poucos tentam alcançar. E talvez seja essa a maior falha do ser humano: não conseguir ver o outro como um ser capaz de ser melhor que ele próprio. Nós “Somos diferentes e mais ricos graças à diferença” (Pereira et al, 2016, p. 4) e esse é um mantra que carregarei comigo cada dia que entrar numa sala com crianças.



- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva*.
- Alves, E. C & Aquino, M. A. (2008). A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do ppgci/ufpb – 2008 a 2012. *Informação e Sociedade: Estudos*, v.22, nº especial, 2012.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.
- Bilória, J. e Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line* — ano VI – n.6 — nov. 2013
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjónsdóttir, B & D'Alessio, S. (2011). *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva Recomendações para a prática*. European Agency for Development in Special Needs Education
- Brandão, M.T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Inclusão na educação infantil
- Caldeira, Z., Seixas, S., Piscalho, I. (2017). Intervenção baseada nas rotinas. *Revista UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, vol. 5, N.º 1
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho de 2018. *Diário da República*, 1.ª série
- Ferreira, N. M. & Nunes, C (2021). *Diversidades, educação e inclusão*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2014). *Programas Inclusivos do Ensino Pré-Escolar*. Webinar 9. UNICEF
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016). *A escola inclusiva: desafios*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)
- Ireland, T. & Barreiros, D. (2009). Brasília: UNESCO, 2009.
- Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. In Contraponto (Ed.).
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência guia para educadores*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica

- Nunes, C. (2009). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. *APEI: Cadernos de Educação de Infância* nº87 Ago/09
- Nunes, C., Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 – 143
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal. Porto Editora
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M.J., Saragoça, M.J., Carvalho, M. e Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social/Instituto da Segurança Social.
- Priberam (s.d.). Consultado em <https://dicionario.priberam.org/equidade>
- Projeto Educativo da Instituição (2021)
- Sarmiento, M. J. (2011). *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. (2011). Investigação com crianças. In C. Tomás (2011), “Há muitos mundos no mundo”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança* (pp. 140-170). Edições Afrontamento.
- UNICEF (2014). *Programas Inclusivos do Ensino Pré-Escolar*. Webinar 9 – Brochura Técnica Auxiliar

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.

Vítor Ochoa Maia, Sofia Freire (2020). *A diferença pedagógica no contexto da educação inclusiva*. Revista Exitus. Santarém/PA

## 7. ANEXOS

## Anexo A – Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
<p><b>1. Objetivos do trabalho:</b></p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática”</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos (...); “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”; “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> <p><b>Compromisso com a equipa educativa</b></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.”; “Partilhar</p>	<p><u>Crianças:</u> mentalização da importância de cada criança como um ser único dotado de características e capacidades pessoais. Respeitar e inculcar a inclusão de todos.</p> <p><u>Equipa educativa:</u> Todas as propostas serão discutidas e reajustadas entre os adultos de sala para uma melhor exploração e inclusão por parte das crianças.</p>

	<p>informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b>  “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”; “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.”</p>	<p><u>Famílias:</u> A educadora partilhou com as famílias, via e-mail, as informações gerais sobre a PPS II. Nas primeiras semanas, fui apresentada às famílias e mantive o contacto direto diariamente.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios:</b>  “(…) deverão ter em conta os possíveis benefícios (…) também identificar os possíveis danos ou custos (…)”</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b>  “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>	<p>Não houve custos e benefícios para nenhum dos intervenientes, apenas há que ter em mente que a criança é o foco de toda a PPS II.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b>  “Estas questões deverão ser sujeitas a negociação (…)”</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p>	<p><u>Crianças:</u> não seriam partilhados dados relativos a nenhuma criança sem ser no âmbito da PPS II. Nomes e identificações familiares seriam apresentadas por acrónimos.</p>

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b> Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).</p>	<p><u>Equipa educativa:</u> não seriam partilhados dados relativos a nenhum adulto interveniente na ação.</p> <p><u>Família:</u> a informação só seria partilhada no âmbito da PPS II e sem dados identificativos associados.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b> “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação (...)”</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade (...); “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)”</p>	<p>Seguindo o a educação inclusiva, seria decidido que todas as crianças participariam, independentemente das suas características. No entanto, respeitar-se-ia se alguma não quisesse participar.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b> “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”;</p>	<p>Toda a informação sobre a investigação e atividades foi partilhada com a equipa.</p>

<p>acerca dos objetivos e da natureza da investigação (...)"</p>	<p>"Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance"</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> "Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade"</p>	<p>Nas atividades, a explicação às crianças foi total, indicando qual o objetivo para cada tarefa.</p>
<p><b>6. Assentimento/consentimento informado</b> "(...) as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência não as poderá prejudicar de qualquer forma."</p>	<p><b>Princípios:</b> "A responsabilidade"; "A Integridade"; "O Respeito"</p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b> "Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional."</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> Manter sigilo relativamente às informações sobre a família"</p>	<p>Inicialmente foi enviado um email às famílias e foi apresentada a minha situação em reunião, especificando os objetivos da PPS II.</p> <p>Depois, diariamente, algumas famílias fizeram questões sobre a investigação, estando disponível para responder a todas elas.</p>
<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b> "(...) preciso concordar para me sentir legitimado (...)"</p>	<p><b>Princípios:</b> "A Competência" "A Responsabilidade"</p>	<p>Quando o relatório estiver concluído, será partilhado com os intervenientes de sala.</p>

	<p>“A Integridade”</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p>	<p>O portefólio do aluno será partilhado com a família.</p>
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p> <p>“É fundamental que o investigador considere o impacto (...)”</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais (...)”; Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as</p>	<p><u>Crianças:</u> acredito que no fim da PPS II haja melhoras significativas nas relações sociais do grupo, que haja uma maior empatia entre todos e que as estratégias encontradas durante este tempo sejam adquiridas e reutilizadas pelos elementos de sala.</p> <p><u>Equipa educativa:</u> o trabalho cooperativo é uma das melhores armas para que os profissionais cresçam dentro da sua área. Enquanto houver partilha de ideias, experiências e estratégias, há</p>

	<p>crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.”</p>	oportunidade de melhorar a contexto escolar da criança.
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b> “Todo o processo de investigação deve ser transparente” (O’Kane, 2005)</p>	<p><b>Princípios:</b> “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”; “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.”</p>	Com todas as pessoas envolvidas, o importante é sempre trabalhar com respeito a cada uma e com a transparência necessária para se doar da forma que se quer que se doam.
<p><b>10. Tratamento de dados</b></p>	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”; “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, (...)”</p>	Todos os dados serão partilhados com as pessoas envolvidas, respeitando a identificação de cada um.

## Anexo B – Guião das entrevistas

**Destinatárias:** Educadoras de Infância, Auxiliares de Ação Educativa (PPSII 2022/2023) -

**Tema:** O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais num grupo de JI

### Objetivos:

1. Compreender as diferentes experiências relativas a cada elemento e ao tema
2. Identificar práticas pedagógicas relacionadas com a educação inclusiva
3. Identificar estratégias de organização e estabilização de rotinas

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Questões	Indicadores
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado</li></ul>	A1. O objetivo desta entrevista é obter informação pertinente para a realização do relatório da PPSII, cujo tema principal é o impacto da presença de um número elevado de crianças com necessidades educativas especiais num grupo de JI: potencialidades e desafios. A2. Confidencialidade - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. A3. Autorização - Pedir autorização para gravar áudio A4. Informar sobre a entrega das transcrições	

<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da educadora /auxiliar</li> </ul>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Fale-me do seu percurso profissional nesta área.</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde tirou o curso; há quanto tempo é educadora.</li> <li>- Em que valência iniciou a prática; que experiências teve.</li> <li>- Perceber que cargos ocupa/ocupou na organização.</li> <li>- Saber se possui alguma formação complementar.</li> </ul>
<p><b>C.</b> Abordagem Pedagógica (só realizado a educadoras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico</li> </ul>	<p>C1. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a sua prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber por que valores se rege a educadora.</li> <li>- Perceber qual o modelo ou método pedagógico adotado pela educadora.</li> </ul>
<p><b>D.</b> Conceção sobre a criança e sua importância em meio escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a importância da criança no seu percurso</li> </ul>	<p>D1. Qual a influência da criança na sua própria aprendizagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a importância que a educadora dá à criança como agente do seu processo educativo.</li> </ul>

<p><b>E.</b> Experiência com crianças com necessidades educativas especiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a experiência associada</li> <li>• Conhecer estratégias pedagógicas</li> </ul>	<p>E1. Que experiências teve com crianças com necessidades educativas especiais?</p> <p>E2. Quais as melhores estratégias que adotou para potencializar as aprendizagens dessas crianças?</p> <p>E3. Qual a importância da formação dos adultos nestes contextos? E porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber as idades e necessidades de cada criança.</li> <li>- Saber estratégias das educadoras e auxiliares sobre a prática</li> <li>- Saber as mais-valias da formação em NEE</li> </ul>
<p><b>F.</b> Grupos de educação inclusiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as necessidades, potencialidades e desafios de um grupo de educação inclusiva</li> </ul>	<p>F1. Quais as maiores potencialidades de um grupo com crianças com necessidades educativas especiais?</p> <p>F2. Quais os maiores desafios de um grupo com crianças com necessidades educativas especiais?</p> <p>F3. Como gerir o lado socioemocional do grupo?</p> <p>F4. Quais as maiores necessidades num grupo de JI que pratica a educação inclusiva?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber as potencialidades e desafios de um grupo de educação inclusiva</li> <li>- Conhecer as necessidades de um grupo de educação inclusiva</li> </ul>
<p><b>G.</b> Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>



## **Anexo C – Transcrição da entrevista Educadora 1 (E1)**

**Nota:** Por esta entrevista ter sido realizada via email, a educadora ficou informada pessoalmente e por escrito do primeiro bloco de informações, relativo ao tema da entrevista, ao seu objetivo principal e sobre o carácter confidencial e anonimato dos dados.

**A: Qual a sua formação nesta área profissional?**

**E1:** Sou Educadora de infância desde de 2005 e tirei o curso no Instituto Jean Piaget de Almada.

**A: Fale-me do seu percurso profissional nesta área.**

**E1:** Iniciei a minha prática em creche nos bebés F., depois fui para a SC. em creche, depois no centro social e paroquial do PN em ATL e em seguida fui colocada no CSL, por último no C. durante 10 anos.

**A: Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

**E1:** Entrei para o colégio corte real em 2013 para uma sala de creche depois segui o grupo até final do jardim-de-infância, entretanto continuei em jardim-de-infância recebendo sempre crianças com necessidades educativas especiais. No ano de 2021 recebi um grupo de 20 crianças vindo da creche, 6 das quais tinham necessidades educativas especiais (cinco delas dentro do espectro do autismo e uma do desenvolvimento cognitivo e motor associado a um hipotonismo).

**A: Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?**

**E1:** Sim frequentei algumas ações de formação e atualmente estou a fazer uma pós graduação em necessidades educativas especiais no domínio cognitivo e motor na ESE de Setúbal.

**A: Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?**

**E1:** Os meus princípios assentam nas OCEPE, e organizo o currículo dando especial atenção à autonomia, ao pensamento crítico, responsabilidade e comunicação.

**C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a sua prática? Se sim, qual? Como o implementa?**

**E1:** Sim o movimento escola moderna. Identifico-me com este modelo mas não na totalidade, isto porque dependendo das especificidades que o grupo apresenta vou planificando e ajustando o modelo às vivências de cada criança e do grupo.

**A: Qual a influência da criança na sua própria aprendizagem?**

**E1:** Dou importância àquilo que a criança partilha, traz e vivência, porque é através das suas partilhas e vivências que nós conseguimos desenvolver todo o processo educativo.

**A: Que experiências teve com crianças com necessidades educativas especiais?**

**E1:** Sempre tive em sala crianças com necessidades educativas especiais, com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos. Cada criança é única e o fato de ser única, cada uma tem a sua necessidade.

**A: Quais as melhores estratégias que adotou para potencializar as aprendizagens dessas crianças?**

**E1:** Estratégias de socialização, de autonomia, estimulação sensorial e de motricidade.

**A: Qual a importância da formação dos adultos nestes contextos? E porquê?**

**E1:** É importante que os educadores tenham formação porque permite a transformação da prática pedagógica criando condições favoráveis à prática em sala de aula, em função do grupo e de cada criança. É importante proporcionar ambientes securizantes e calmos e acreditar nas potencialidades a serem desenvolvidas promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais de cada aluno.

**A: Quais as maiores potencialidades de um grupo com crianças com necessidades educativas especiais?**

**E1:** A maior potencialidade é poder desenvolver interações positivas entre eles, promover amizade entre crianças e sensibilizar todas as crianças para a inclusão. O facto de termos crianças com necessidades educativas especiais em sala é um grande desafio e ao mesmo tempo gratificante poder participar na evolução e aprendizagem destas crianças.

**A: Quais os maiores desafios de um grupo com crianças com necessidades educativas especiais?**

**E1:** O maior desafio é conseguir chegar a eles, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem ativa para uma melhor diferenciação pedagógica.

**A: Como gerir o lado socioemocional do grupo?**

**E1:** Por vezes não é fácil gerir o socioemocional do grupo, mas tentamos promover a comunicação, perseverança, colaboração e pensamento crítico de todos os intervenientes do processo educativo.

**A: Quais as maiores necessidades num grupo de JI que pratica a educação inclusiva?**

**E1:** É ter um grupo emocionalmente estável e haver um apoio diferenciado para que haja momentos de aprendizagem ativa respeitando o ritmo de cada um.

**A: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

**E1:** Não tenho algo a acrescentar.

**A: Obrigada pela sua disponibilidade.**

## **Anexo D – Transcrição da entrevista Educadora 2 (E2)**

**A: Primeiro que tudo, informo-te que esta entrevista é um dos meios que utilizarei para obter informação importante para o relatório de estágio. Como já te tinha dito, baseei-o no tema “O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais numa sala de jardim-de-infância: potencialidades e desafios”. Depois, claro que o anonimato dos teus dados é garantido e a transcrição desta entrevista enviada. Posso então começar a gravar?**

**E2:** Sim, claro.

**A: Então, qual a sua formação nesta área profissional?**

**E2:** Sou Licenciada em Educação de Infância.

**A: Fale-me do seu percurso profissional nesta área.**

E2: Terminei a Licenciatura, em julho de 2009, na Escola Superior de Educação João de Deus. Em setembro, do mesmo ano civil, comecei a trabalhar como educadora de Infância na Associação de Jardins-Escolas João de Deus e três anos depois, abracei um novo projeto no Colégio Corte Real, no qual permaneço até hoje. Em ambas as instituições, assumi funções enquanto educadora titular de grupos do Pré-Escolar.

**A: Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

E2: Integrei a equipa pedagógica, do Colégio Corte Real, desde o primeiro dia de abertura da instituição. Tenho estado na valência do Pré-Escolar, com grupos heterogéneos, crianças de diferentes faixas etárias, nomeadamente dos 2/3 aos 6 anos.

**A: Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?**

E2: Nos últimos três anos participei em quatro formações: segurança contra incêndios e medidas de autoproteção (formação interna), formação Profissional de Capacitação e Melhoria Organizacional em Contexto de Pandemia, sessões de trabalho, informais, com a equipa (interna) EMAEI, nas quais analisámos o DL/54 – 2018, sessão: “Desafios na Educação de Infância em tempos de pandemia – Práticas com qualidade, dinamizado por M. B., no âmbito do III Ciclo de Seminários - Reflexões e Debates à Volta da Infância”, promovida pela E.

**A: Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?**

E2: Utilizo modelos que contemplem a teoria socioconstrutivista, trabalho cooperativo, a democracia em sala e que permitam momentos de escuta ativa, de forma a ouvir, com a atenção necessária, o que a criança tem para nos dizer.

**A: Adota algum modelo pedagógico para organizar a sua prática? Se sim, qual? Como o implementa?**

E2: Utilizo um modelo eclético, sendo que a base assenta essencialmente nos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e na Metodologia de trabalho de projeto. O modelo de organização pedagógica do MEM evidencia a democracia em sala, a comunicação e a cooperação educativa. As crianças assumem uma postura de partilha, de poder de decisão sobre a vida do grupo, onde todos contribuem com o seu

conhecimento e a sua capacidade de trabalho. O docente assume um papel de mediador e promove o auto - conhecimento e a consciencialização da criança. As crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências nas aprendizagens diversificadas, são chamadas a desenvolver competências a um nível mais elevado, comunicando e criando. A apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa, com momentos de interação e de relação. O ambiente educativo e os diferentes momentos da rotina, integram estruturas de cooperação e a participação democrática direta. Estes princípios determinam uma dinâmica na pedagogia diferenciada, com metodologias interativas.

**A: Qual a influência da criança na sua própria aprendizagem?**

E2: O facto de a criança assumir um papel ativo durante todo o processo de aprendizagem, fá-la ter consciência das suas potencialidades, conquistas e fragilidades, o que contribui para o seu crescimento enquanto aprendiz e cidadão. Por outro lado, ao possibilitar-lhe uma intervenção consciente na vida da comunidade escolar, permite-lhes desenvolver a capacidade de reflexão, decisão, responsabilização, autonomia, avaliação e sentido crítico. O trabalho entre pares e pequenos grupos, faz com que as crianças confrontem as diferentes opiniões e colaborem na resolução, conjunta, de problemas, favorecendo uma aprendizagem cooperada.

**A: Que experiências teve com crianças com necessidades educativas especiais?**

E2: A diferenciação pedagógica surge naturalmente no nosso dia-a-dia, quer na organização do ambiente educativo, apoios e estratégias pedagógicas utilizadas, quer nas atividades e projetos realizados. Independentemente de a criança estar ou não referenciada, o apoio às necessidades educativas que cada uma apresenta, é tido em conta e para cada uma é feito o levantamento/registo das suas potencialidades e fragilidades. Contudo, posso referir que tenho tido a oportunidade de trabalhar com crianças com o diagnóstico do Espetro do Autismo, Hiperatividade e Défice de Atenção, Perturbações da fala e Atraso Global do Desenvolvimento.

**A: Quais as melhores estratégias que adotou para potencializar as aprendizagens dessas crianças?**

E2: Para quem trabalha numa perspetiva inclusiva e de diferenciação, que se preocupa com as reais potencialidades e fragilidades das crianças, o planeamento deve integrar as características individuais de cada um, nomeadamente os valores, o conhecimento e as experiências que já possuem. Este é o ponto de partida. É essencial conhecer individualmente cada criança para podermos traçar um conjunto de competências a desenvolver.

**A: Qual a importância da formação dos adultos nestes contextos? E porquê?**

E2: As formações capacitam o educador com um conjunto de ferramentas e estratégias que contribuem para melhorar e desenvolver a autonomia e as capacidades das crianças, proporcionando-lhes atividades com aprendizagem significativas.

**A: Quais as maiores potencialidades de um grupo com crianças com necessidades educativas especiais?**

E2: É interessante perceber a sensibilidade e consciencialização dos elementos do grupo, face às fragilidades e potencialidades apresentadas pelos colegas. Em todos os grupos, estiveram sempre presentes valores como o respeito, solidariedade, espírito de equipa, práticas de ajuda e de cooperação. Todos crescem e tornam-se mais maduros com esta experiência.

**A: Quais os maiores desafios de um grupo com crianças com necessidades educativas especiais?**

E2: É identificar as reais necessidades de cada criança e aplicar estratégias adequadas para potenciar o seu desenvolvimento e torná-las um ser mais feliz.

**A: Como gerir o lado socioemocional do grupo?**

E2: Não existe propriamente “uma receita”, mas conhecer bem o grupo e em específico, cada criança, permite-nos antecipar e prevenir situações que possam causar algum constrangimento. De qualquer forma, devemos estar atentos aos sinais que as crianças nos dão e proporcionar-lhes momentos de escuta ativa, fomentando o diálogo. É importante que a criança sinta confiança e apoio por parte do adulto.

**A: Quais as maiores necessidades num grupo de JI que pratica a educação inclusiva?**

E2: É fundamental garantir que temos condições para darmos resposta a determinados desafios, quer ao nível dos recursos humanos, quer ao nível da organização do ambiente educativo. A implementação de sistemas de qualidade é uma das soluções encontradas, para que nos tornemos mais capacitados para fazer frente a novos desafios.

**A: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

Importa referir que a família tem um papel muito importante em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Devemos caminhar juntos e em harmonia.

**A: Obrigada pela sua disponibilidade.**

### **Anexo E – Transcrição da entrevista Educadora 3 (E3)**

**A: Olá C.**

**E3: Olá J.**

**A: Então, primeiro que tudo, informo-te que esta entrevista é um dos meios que utilizarei para obter informação importante para o relatório de estágio. Como sabes, o tema é “O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais numa sala de jardim-de-infância: potencialidades e desafios”. Garanto o anonimato dos teus dados e depois envio a transcrição desta entrevista. Posso gravar?**

**E3: Sim, claro.**

**A: Qual a tua formação nesta área profissional?**

**E3: Tenho licenciatura em educação pré-escolar, mestrado em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, pós-graduação em matemática aplicada à educação pré-escolar e estou a terminar uma pós-graduação em ensino especial no domínio cognitivo e motor. Estou há oito anos no pré-escolar e estive três anos e meio no 1º ciclo.**

**A: Fala-me do teu percurso profissional nesta área.**

**E3:** Iniciei no 1º ciclo com uma turma de 1º ano que segui até ao 4º. Depois mudei-me para o C. para o pré-escolar e este é o terceiro grupo que estou a terminar.

**A: Já me explicaste o percurso na instituição, pergunto-te então se frequentaste alguns cursos ou ações de formação nos últimos três anos, sem ser as pós-graduações que já referiste?**

**E3:** Sim. Fiz uma formação de criatividade para educadores de infância, uma de construção de resiliência em crianças, outra de entender o autismo. Fui também a um sábado pedagógico sobre o conselho de cooperação e a reunião de conselho, fui a um seminário de psicologia da persistência e fiz outro sábado pedagógico no MEM sobre projetos de aprendizagem curricular em cooperação.

**A: E quais os princípios pedagógicos que fundamentam a tua prática?**

**E3:** Para mim, o centro da pedagogia é sempre a criança, está sempre em primeiro lugar. E depois, a organização do ambiente educativo tem que ser estimulante para que a criança consiga fazer as aprendizagens sozinha. Tenho mais uma postura de mediadora do que de imposição. Contudo, às vezes também temos que dar o nosso contributo, quando vemos que as crianças estão um bocado aquém daquilo que conseguem. E às vezes também não conseguem verbalizar, convém estar muito atenta às interações porque daí podem nascer projetos brutais. Mas basicamente, o centro da minha prática pedagógica é a criança e um ambiente educativo estimulante.

**A: E em relação a valores, quais consideras mais importantes?**

**E3:** Autonomia, responsabilidade, pensamento crítico, pensamento divergente, criatividade, cooperação, comunicação oral que tem que ser muito desenvolvida porque é muito importante e é isso.

**A: E adotas algum modelo pedagógico para organizar a tua prática? Ou simplesmente segues o que o C. tem?**

**E3:** Eu sigo o Movimento Escola Moderna em alguns instrumentos, embora eu também faça muito daquilo que o grupo vai pedindo, que vai exigindo. Por exemplo, no MEM há o diário de grupo, mas se eles não tiverem conflitos é difícil de o trabalhar. Neste momento, o grupo utiliza o diário não para escrever no não gostámos, mas para escrever no gostámos e para organizar a semana seguinte porque os conflitos já se

foram diluindo ao longo dos anos. E o facto de haver tantas reuniões de conselho, os miúdos foram começando a perceber que os assuntos sobre os quais eles são chamados à atenção são falados em grande grupo e eles também não querem essa exposição, então vão resolvendo já sozinhos. Quando entrei aqui, fui fazer uma formação de MEM e metodologia de trabalho para compreender as intenções de certos instrumentos e para entender melhor algumas questões sobre trabalhar em grande grupo.

**A: À pouco falaste na questão da criança ser o centro de tudo, então qual a importância e influência da criança na sua própria aprendizagem?**

**E3:** A influência é a maior. Se a criança demonstra vontade em aprender é meio caminho andado, portanto, ela é importante no seu processo. Se ela não quiser, é mais difícil motivá-la. Portanto, para mim a criança é importante, mas ela também precisa de estar motivada, não é? Se não estiver motivada, temos que tentar motivá-la. Rapidamente descobrimos quais são as características de cada um e conseguimos perceber o que é que a criança pode dar e porque é que não está a dar. E aí cabe-nos a nós andar atrás deles e a puxar por eles. A criança tem que ter o poder de decisão no seu processo de aprendizagem, principalmente no pré-escolar.

**A: Consideras que esse passo tem que ser iniciado pela criança ou pelo educador?**

**E3:** É uma parceria não é? Quando eles são mais novos o educador tem que montar o cenário, o ambiente educativo de forma a que eles comecem a desenvolver as competências que tu queres, autonomia, responsabilidade, através do quê? O mapa de tarefas para a autonomia e responsabilidade, o diário de grupo para a gestão de conflitos, a comunicação oral com as reuniões da manhã e ouvir os miúdos. Tens que criar um ambiente educativo que estimule as aprendizagens das competências das crianças, principalmente sozinhos, sem o apoio do educador a toda a hora.

**A: E agora em relação a experiências com crianças com necessidades educativas especiais. Que experiências tiveste ao longo desses 11 anos?**

**E3:** No 1º ciclo tive uma menina com trissomia 21, um ano, tive um menino com autismo e tinha uma menina que dependia muito do adulto porque era diabética. Depois, quando vim para o C. tive um menino com um atraso severo no desenvolvimento a nível

cognitivo, depois tive uma criança com comportamentos opostos, depois tive perturbação do espectro outra vez, phda e é isso.

**A: E quais é que achas que foram as melhores estratégias que adotaste durante essas experiências?**

**E3:** É criar uma relação de afeto. É a primeira estratégia e é a mais válida de todas e é a que funciona melhor e é a que tu, a partir daí, consegues tudo. Criar uma relação de proximidade e de afeto para ganhares a confiança deles e eles se sentirem seguros contigo e, a partir daí, é mais fácil o desenvolvimento deles. Acho que essa é a melhor estratégia, criares logo ali um laço e uma relação de confiança e depois deixares bem claro os limites, que tu estás disponível para ajudar, estás disponível para chamar a atenção quando é preciso, estás disponível para zangar, para tudo. Deixar bem claro os limites desde início e seres sempre muito coerente, se dizes que não, é não até ao fim, se dizes que sim, já o disseste e vais ter que cumprir. É um bocado isso, relação de afeto, de proximidade, de toque.

**A: À bocado falaste na formação que tiraste para te preparares melhor. Qual achas que é a importância da formação dos adultos para estar com crianças com nee?**

**E3:** É essencial, é mesmo essencial. É preciso que o educador esteja em constante atualização porque as coisas mudam. Os miúdos de agora não serão os miúdos daqui a 20 anos, porque a sociedade muda, o mundo é diferente, é tudo diferente. E a atualização na formação é fundamental. Com estes miúdos é ainda mais porque eles precisam de um suporte muito específico e só alguém com formação e experiência pode dar. Às vezes nós fazemos muito por intuição, porque resultou no dia anterior, então vamos tentar de novo. Mas há muita teoria por trás que pode ajudar na prática. Por exemplo, agora na pós-graduação tive conhecimento que há umas salas que são as salas Teach que são salas direcionadas para perturbação do espectro.

**A: Atualmente tens um grupo com crianças com necessidades educativas especiais. Quais é que achas que são as maiores potencialidades?**

**E3:** São muito mais cooperativos, lidam muito melhor com o outro, com as características do outro, respeitam mais o outro, tendem a proteger mais, às vezes até demais. Eles sabem que eles precisam de atenção mais específica, não é preciso nós dizermos, eles sentem isso e sabem e eles próprios querem ajudar, Eu acho que ficam

todos a ganhar, quem tem alguma necessidade específica porque consegue socializar mais e consegue ter ali mais apoio dos pares e os outros que ficam mais apto a aceitar a diferença do outro. Porque eles são todos diferentes e ficam mais flexíveis. E além disso, quando estão com outros grupos que têm crianças com essas especificidades, eles identificam-nas logo e tendem a proteger mais essas crianças, tomam esse cuidado porque percebem que aqueles têm características semelhantes àqueles que eles têm na sala. Eles têm mais compaixão pelo outro, são mais empáticos. A empatia é muito importante e as crianças com nee às vezes não são empáticos com o outro porque a necessidade deles é a mais importante.

**A: E agora quais são os maiores desafios?**

**E3:** É chegar a tudo, chegar aos que não têm, aos que têm, gerir tudo, o mais difícil é a gestão. Porque a inclusão é feita naturalmente porque eles estão integrados e estão incluídos. Para mim, o maior desafio é tratar estes miúdos como eu trato todos os outros. Temos que ter alguma flexibilidade para respeitar todas as crianças. Eu não quero ser diferente para estes miúdos, mas quero fazer diferente quando eles precisam, para eles e para os outros todos.

**A: E como geres o lado socioemocional do grupo?**

**E3:** Esse é complicado. Estas crianças são pouco empáticas com os outros e querem é ver as suas necessidades suprimidas e o restante grupo não lhes interessa e aqui cabe-nos a nós mostrar que as necessidades deles são tão importantes quanto as dos outros. E tentar criar um ponto de equilíbrio entre as necessidades de todos. A parte socioemocional é a que tem que ser mais trabalhada e é a mais esquecida nas escolas. A auto-estima também é algo que tem que ser trabalhado e eu tento fazê-lo em sala, para que as crianças se sintam empoderadas e seres capazes. A confiança é fundamental para estabelecer a auto-estima da criança.

**A: Quais é que são as maiores necessidades de um grupo de jardim-de-infância que pratica a educação inclusiva?**

**E3:** Era ter mais recursos humanos e materiais. Mais materiais de compra e o educador ter mais tempo para construir instrumentos para determinadas crianças. Mas o recurso humano sobrepõe-se ao material, se for especializado ainda melhor, com a partilha de experiências e estratégias. Ainda estamos a desbravar terreno em relação à inclusão, o

decreto 54 é de 2018 e nós ainda estamos em 2023, é preciso dar tempo aos profissionais, às escolas e ao sistema. E há uma coisa muito importante. A educação pré-escolar tem um grande trunfo, em relação aos outros níveis de ensino. Tem uma coisa que se chama orientações curriculares. Todos os anos de escolaridade deveriam ter algo assim para se adaptarem à realidade. A legislação é boa, só temos que fazer com que ela saia do papel e entre nas escolas.

**A: Pronto. E lembras-te de mais alguma coisa pertinente para a entrevista?**

**E3:** Esta flexibilidade que acabei de falar é importante e é olhar para a parte socioemocional da criança, que é muito importante para conseguir trabalhar com ela. Aqui entra a sensibilização das famílias, acertadamente, dizer as coisas sem medo, com confiança sobre cada assunto. E outra coisa, ouvir os miúdos é fundamental para ajudá-los a crescer e para fazer o educador crescer.

**A: Muito bem, obrigada pela disponibilidade.**

## **Anexo F – Transcrição da entrevista Técnica de Ação Educativa 1 (TAE1)**

**A: Então, primeiro que tudo, informo-te que esta entrevista é um dos meios que utilizarei para obter informação importante para o relatório de estágio. Como sabes, o tema é “O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais numa sala de jardim-de-infância: potencialidades e desafios”. O anonimato dos teus dados é garantido e a transcrição desta entrevista enviada. Posso gravar?**

**TAE1:** Sim.

**A: Qual a tua formação nesta área profissional?**

**TAE1:** Tirei o curso de Técnica de Ação Educativa na Escola Técnica Profissional da Moita em 2016 e terminei em 2019.

**A: Fala-me do teu percurso profissional nesta área.**

**TAE1:** Em 2020 comecei a trabalhar numa creche, onde estive durante 6 meses. Em 2021 iniciei no Colégio Corte Real na valência de Jardim de Infância onde estive durante dois anos letivos, o primeiro ano como polivalente dando apoio a todas as salas da valência, o segundo ano também como polivalente mas em outubro desse ano fui destacada para dar apoio numa sala com crianças com necessidades educativas especiais, onde permaneci até ao fim desse ano letivo. Este ano estou na valência de creche com o grupo de 1/2 anos.

**A: Este é o teu percurso na instituição, agora estás com crianças de quatro anos. Então frequentaste algum curso ou ação de formação nos últimos três anos.**

**TAE1:** Não frequentei nenhum curso.

**A: Qual é a tua opinião sobre a importância e influência da criança na sua própria aprendizagem?**

**TAE1:** Na minha opinião acho que ajuda bastante e é muito importante, se a própria criança participar na sua própria aprendizagem.

**A: Então, à pouco disseste que já tiveste experiências com crianças com necessidades educativas especiais, conta-me um pouco sff.**

**TAE1:** Acompanhei um grupo com cinco crianças com necessidades educativas especiais durante um ano letivo. Quatro autistas e uma com uma condição motora.

**A: Então e quais foram as estratégias que adotaste para potenciar as aprendizagens dessas crianças?**

**TAE1:** As estratégias que adotei foram, quando uma destas crianças começava em crise tentava ao máximo falar sobre algo do interesse da criança para poder tirar o foco do que estava a provocar a crise, cantava canções, mostrava uma história. As horas das refeições foram bastante desafiadoras então também existiram estratégias a adotar, como sentar os meninos com necessidades educativas especiais perto de crianças mais calmas visto que o momento da refeição era sempre um momento de mais agitação. Outro foco neste momento foi o começarem a comer sozinhos, então metemos a colher ou o garfo na mão deles e iniciamos contagens de colheres de sopa, ou brincadeiras como “uma para a mãe, uma para o pai”.

**A: Consideras importante que o adulto que está em sala tenha formação avançada em NEE?**

**TAE1:** É muito importante existirem formações em NEE pois embora tentemos ao máximo dar as melhores respostas a estas crianças, se tivéssemos informações mais específicas esse trabalho seria realizado de uma melhor forma. Iria nos ajudar a perceber e adquirir mais estratégias para o desenvolvimento da criança.

**A: Quais são as maiores potencialidades de um grupo que tem crianças com NEE?**

**TAE1:** Aprender e crescer uns com os outros olhando para além da diferença. Muitas das crianças deste grupo começaram a perceber que aqueles meninos precisavam de outro tipo de ajuda, que precisavam também da ajuda dos amigos para aprenderem e muitos deles estavam dispostos nesta entreatajuda e isso é uma mais-valia.

**A: E quais são os maiores desafios?**

**TAE1:** O maior desafio é sem dúvida conseguir dar resposta a todos, às crianças NEE e ao resto do grupo. O grupo era composto por 5 crianças com necessidades educativas especiais, todas elas com exigências diferentes e que precisam de muito apoio e por vezes tornava-se muito difícil conseguir dar resposta a tudo.

**A: Como gerir o lado socioemocional do grupo?**

**TAE1:** Sempre procuramos conversar com o grupo sobre as diferenças entre eles e as crianças com NEE, explicamos sempre que estas crianças precisavam de apoio e tinham outras necessidades. Porque apesar de terem 3 anos e talvez não compreenderem tão bem o que lhes tentávamos transmitir sempre foi importante haver este tipo de conversa porque surgiam sempre muitas questões por parte das outras crianças do grupo.

**A: Quais são as maiores necessidades de um grupo que pratica a educação inclusiva?**

**TAE1:** As maiores necessidades para um grupo neste contexto é todas as crianças conseguirem uma resposta de qualidade. Com o elevado número de crianças NEE por sala torna-se difícil dar uma resposta de qualidade ao grupo.

## **Anexo G – Transcrição da entrevista Técnica de Ação Educativa 2 (TAE2)**

**A:** Então, primeiro que tudo, informo-te que esta entrevista é um dos meios que utilizarei para obter informação importante para o relatório de estágio. Como sabes, o tema é “O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais numa sala de jardim-de-infância: potencialidades e desafios”. O anonimato dos teus dados é garantido e a transcrição desta entrevista enviada. Posso gravar?

**TAE2:** Sim.

**A:** Qual a tua formação nesta área profissional?

**TAE2:** A minha formação é Técnica de Apoio à Infância tirada na E..M há quatro anos atrás.

**A:** Fala-me do teu percurso profissional nesta área.

**TAE2:** Então, eu comecei a estagiar aqui (na instituição) para terminar o curso de Apoio à Infância e fui logo selecionada para ficar cá. Então o meu primeiro trabalho foi aqui no C. e tenho ficado estes últimos quatro anos a seguir o mesmo grupo. Comecei na creche com crianças com 9 meses.

**A:** Este é o teu percurso na instituição, agora estás com crianças de quatro anos. Então frequentaste algum curso ou ação de formação nos últimos três anos.

**TAE2:** Não.

**A:** Qual é a tua opinião sobre a importância e influência da criança na sua própria aprendizagem?

**TAE2:** Eu acho que a participação deles é fundamental porque acho que os mantém interessados. Então se eles participarem, acabam por se cativar mais e acabam por adquirir muito mais as informações e com maior facilidade.

**A:** Faz sentido. E agora mais direcionado para o tema. Que experiências tiveste com crianças com necessidades educativas especiais?

**TAE2:** Sempre tive crianças com NEE e a minha sobrinha tem um síndrome raro que me despertou a atenção e o meu sobrinho também é autista, então já tinha alguma experiência nessa área, mas não de atuar profissionalmente. Aqui tive mais essa noção, principalmente no ano passado em que tive contacto com seis crianças com NEE em duas salas, cinco no espectro e uma com hipertonia. No início só um estava diagnosticado. Dois deles tinham alguns problemas de audição e, através das nossas desconfianças e em conversas com as famílias, chegou o relatório do médico.

**A: Então e quais foram as estratégias que adotaste para potenciar as aprendizagens dessas crianças?**

**TAE2:** Basicamente tentava saber qual era o foco de cada uma, assim o interesse principal e usava isso a meu favor e a favor deles, ou seja, para os cativar. O PG ao nível do desenho, por coisas mais escritas, pela organização. A CR tentei pelo inglês e pela música, ajuda a distrair e acalmar. O TL é o mais complicado porque ele tem muitos interesses mas tem muita energia, apesar disso tento com a conversa porque ele já entende algumas coisas. O DB também é com conversa que é o mais funcional.

**A: Consideras importante que o adulto que está em sala tenha formação avançada em NEE?**

**TAE2:** Sem dúvida. Porque, imagina, nós com o tempo vamos sabendo algumas coisas mas uma pessoa especializada, pode chegar ali e criar uma estratégia muito mais rápido do que nós que demoramos imenso tempo a chegar lá. E às vezes nem chegamos. E é melhor para eles, para nós e para o grupo, toda a gente sairia beneficiada.

**A: Quais são as maiores potencialidades de um grupo que tem crianças com NEE?**

**TAE2 -** Eu acho que a união porque eu apercebo-me que vêm algum a fugir, eles ajudam o adulto, conseguem entender que há essa necessidade. E a empatia, que não acontece sempre, mas algumas vezes eles até entendem.

**A: E sentes que essa empatia é só com as crianças com NEE ou é com todas?**

**TAE2:** Não, é só com as crianças com NEE. Acho que acabam por refletir um pouco do que nós fazemos, acabamos por dar sempre mais atenção a estas crianças e a ajudá-las mais.

**A: Pois, compreendo. E agora quais são os maiores desafios?**

**TAE2:** Por onde é que eu começo? Tens a concentração do grupo porque não conseguem estar com atenção nenhuma em nada, dispersam facilmente. Depois não conseguem entender porque é que um amigo não precisa de participar na aula e ele tem que participar. O barulho. A nossa falta de alcance para as crianças com NEE, para conseguir fazer com que eles progridam, mas também para o grupo em geral mostrar trabalho e consigam alcançar alguns objetivos que estão estipulados. As tarefas e as atividades também. A organização da sala, às vezes queremos colocar certas regras e não dá, a organização das áreas porque as crianças com NEE, como não entendem muito bem isso, acabam por desorganizar a estrutura criada, prejudicando o grupo em si porque não conseguimos adquirir coisas básicas, não tendo como dar resposta a isso.

**A: Como é que geres o lado socioemocional do grupo?**

**TAE2:** Sinceramente é um grupo em que os habituámos a resolver os problemas sozinhos porque não conseguimos chegar a todos, então muitas das vezes incentivamos essa forma de resolução de problemas. Tentamos sempre explicar que alguns meninos são diferentes e que requerem outras necessidades. Mas pronto, eles vão percebendo aos pouquinhos.

**A: Sentes que eles exigem muito de vocês? O restante grupo**

**TAE2:** Claro que sim, porque não entendem porque damos mais atenção a uns que aos outros. Fazem tudo para chamar a atenção e não conseguimos equilibrar muito essa parte. Por exemplo, o colo, a CR requer um colo para se acalmar e já não há esse momento para outras crianças, o que não significa que goste mais dela que de outro, simplesmente é difícil.

**A: Quais são as maiores necessidades de um grupo que pratica a educação inclusiva?**

**TAE2:** Acho que a falta de pessoal é importante, principalmente especializado na área. No mínimo, uma das pessoas em sala com especialização em necessidades educativas especiais. Tempos isolados com a criança, acho que era importante, mas não dá para dividir. Eu sei que, se me afastasse um pouco com a CR, a fazer uma atividade, que iria ajudar em certos pontos, mas não dá para deixar um grupo inteiro para resolver essas questões.

**A: Qual é que achas que é o maior impacto de ter crianças com NEE?**

**TAE2:** Crianças mega agitadas sem regras porque tentamos criar regras, mas como não é um grupo a fazer as regras, são só algumas crianças, acabam por seguir os que não cumprem. Muita desorganização, muita confusão e acaba por ser mais prejudicial. Eles até são interessados, até querem, mas nós não conseguimos responder a essa expectativa.

**A: Lembras-te de mais algum assunto que queiras abordar?**

**TAE2:** De momento não.

## Anexo H – Árvore Categorial

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Quantificação
Perfil do entrevistado	Perfil profissional	Formação	<p><b>E1:</b> “Sou Educadora de infância desde de 2005(...).”</p> <p><b>E1:</b> “(...) estou a fazer uma pós-graduação em necessidades educativas especiais no domínio cognitivo e motor na E.”</p> <p><b>E2:</b> “Sou Licenciada em Educação de Infância.”</p> <p><b>E2:</b> “Terminei a Licenciatura, em julho de 2009 (...).”</p> <p><b>E2:</b> “Segurança contra incêndios e medidas de autoproteção; Formação Profissional de Capacitação e Melhoria Organizacional em Contexto de Pandemia; Sessões de trabalho, informais, com a equipa (interna) EMAEI, nas quais analisámos o DL/54 – 2018; Sessão: “Desafios na Educação de Infância em tempos de pandemia – Práticas com qualidade”</p> <p><b>E3:</b> “Tenho licenciatura em educação pré-escolar, mestrado em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, pós-graduação em matemática aplicada à educação pré-escolar e estou a terminar uma pós-graduação em ensino especial no domínio cognitivo e motor.”</p> <p><b>E3:</b> “(...) formação de criatividade para educadores de infância, uma de construção de resiliência em crianças, outra de entender o autismo. Fui também a um sábado pedagógico sobre o conselho de cooperação e a reunião de conselho, fui a um seminário de psicologia da persistência e fiz</p>	5

			<p>outro sábado pedagógico no MEM sobre projetos de aprendizagem curricular em cooperação.”</p> <p><b>TAE1:</b> “(...) Técnica de Ação Educativa em 2016 (...)”</p> <p><b>TAE2:</b> “(...) Técnica de Apoio à Infância tirada na E..M há quatro anos atrás.”</p>	
		Percurso profissional	<p><b>E1:</b> “Iniciei a minha prática em creche nos bebês F., depois fui para a SC. em creche, depois no centro social e paroquial do PN em ATL e em seguida fui colocada no CSL, por último no C. durante 10 anos.”</p> <p><b>E1:</b> “Entrei (...) para uma sala de creche depois segui o grupo até final do jardim-de-infância (...) No ano de 2021 recebi um grupo de 20 crianças vindo da creche, 6 das quais tinham necessidades educativas especiais (...)”</p> <p><b>E2:</b> “(...) comecei a trabalhar como educadora de Infância na AJE e três anos depois, abracei um novo projeto no C., no qual permaneço até hoje. Em ambas as instituições, assumi funções enquanto educadora titular de grupos do Pré-Escolar.”</p> <p><b>E2:</b> “Tenho estado na valência do Pré-Escolar, com grupos heterogéneos, crianças de diferentes faixas etárias, nomeadamente dos 2/3 aos 6 anos.”</p> <p><b>E3:</b> “Estou há oito anos no pré-escolar e estive três anos e meio no 1º ciclo.”</p> <p><b>E3:</b> “Iniciei no 1º ciclo com uma turma de 1º ano que segui até ao 4º. Depois mudei-me para o C. para o pré-escolar e este é o terceiro grupo que estou a terminar.”</p>	5

			<p><b>E3:</b> “E3 – Iniciei no 1º ciclo com uma turma de 1º ano que segui até ao 4º. Depois mudei-me para o C. para o pré-escolar e este é o terceiro grupo que estou a terminar.”</p> <p><b>TAE1:</b> “Em 2020 comecei a trabalhar numa creche, onde estive durante 6 meses. Em 2021 iniciei (...) na valência de Jardim de Infância onde estive durante dois anos letivos (...) Este ano estou na valência de creche com o grupo de 1/2 anos.”</p> <p><b>TAE2:</b> “(...) o meu primeiro trabalho foi aqui no C. e tenho ficado estes últimos quatro anos a seguir o mesmo grupo. Comecei na creche com crianças com 9 meses.”</p>	
Abordagem pedagógica	Princípios seguidos pela educadora	Valores	<p><b>E1:</b> “(...) autonomia, ao pensamento crítico, responsabilidade e comunicação.”</p> <p><b>E2:</b> “(...) teoria socioconstrutivista, trabalho cooperativo, a democracia em sala e que permitam momentos de escuta ativa, de forma a ouvir, com a atenção necessária, o que a criança tem para nos dizer.”</p> <p><b>E3:</b> “(...) o centro da pedagogia é sempre a criança, está sempre em primeiro lugar.”</p> <p><b>E3:</b> “Autonomia, responsabilidade, pensamento crítico, pensamento divergente, criatividade, cooperação, comunicação oral (...)”</p>	3
		Modelo	<p><b>E1:</b> “Sim o movimento escola moderna. Identifico-me com este modelo mas não na totalidade, isto porque dependendo das especificidades que o grupo</p>	3

			<p>apresenta vou planejando e ajustando o modelo às vivências de cada criança e do grupo.”</p> <p><b>E2:</b> “Utilizo um modelo eclético, sendo que a base assenta essencialmente nos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e na Metodologia de trabalho de projeto.”</p> <p><b>E3:</b> “Eu sigo o Movimento Escola Moderna em alguns instrumentos, embora eu também faça muito daquilo que o grupo vai pedindo, que vai exigindo.”</p>	
		<p>Importância da criança</p>	<p><b>E1:</b> “Dou importância àquilo que a criança partilha, traz e vivência, porque é através das suas partilhas e vivências que nós conseguimos desenvolver todo o processo educativo.”</p> <p><b>E1:</b> “Cada criança é única e o facto de ser única, cada uma tem a sua necessidade.”</p> <p><b>E2:</b> “O facto de a criança assumir um papel ativo durante todo o processo de aprendizagem, fá-la ter consciência das suas potencialidades, conquistas e fragilidades, o que contribui para o seu crescimento enquanto aprendiz e cidadão. (...) ao possibilitar-lhe uma intervenção consciente na vida da comunidade escolar, permite-lhes desenvolver a capacidade de reflexão, decisão, responsabilização, autonomia, avaliação e sentido crítico.”</p> <p><b>E3:</b> A influência é a maior. Se a criança demonstra vontade em aprender é meio caminho andado, portanto, ela é importante no seu processo. Se ela não quiser, é mais difícil motivá-la. (...) A criança tem que ter o poder de decisão no seu processo de aprendizagem, principalmente no pré-escolar.”</p>	5

			<p><b>TAE1:</b> “Na minha opinião acho que ajuda bastante e é muito importante, se a própria criança participar na sua própria aprendizagem.”</p> <p><b>TAE2:</b> “(...) a participação deles é fundamental porque acho que os mantém interessados. Então se eles participarem, acabam por se cativar mais e acabam por adquirir muito mais as informações e com maior facilidade.”</p>	
Experiência prática	Crianças com necessidades educativas especiais	Experiências	<p><b>E1:</b> “Sempre tive em sala crianças com necessidades educativas especiais, com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos.”</p> <p><b>E2:</b> “(...) crianças com o diagnóstico do Espetro do Autismo, Hiperatividade e Défice de Atenção, Perturbações da fala e Atraso Global do Desenvolvimento.”</p> <p><b>E3:</b> “(...) trissomia 21 (...) autismo e tinha uma menina que dependia muito do adulto porque era diabética. (...) um menino com um atraso severo no desenvolvimento a nível cognitivo, depois tive uma criança com comportamentos opostos, (...) phda.”</p> <p><b>TAE1:</b> “Acompanhei um grupo com cinco crianças com necessidades educativas especiais durante um ano letivo. Quatro autistas e uma com uma condição motora.”</p> <p><b>TAE2:</b> (...) a minha sobrinha tem um síndrome raro que me despertou a atenção e o meu sobrinho também é autista, (...) tive contacto com seis crianças com NEE em duas salas, cinco no espectro e uma com hipertonia.”</p>	5
		Estratégias	<p><b>E1:</b> “Estratégias de socialização, de autonomia, estimulação sensorial e de motricidade.”</p>	5

			<p><b>E2:</b> “A diferenciação pedagógica surge naturalmente no nosso dia a dia, quer na organização do ambiente educativo, apoios e estratégias pedagógicas utilizadas, quer nas atividades e projetos realizados.”</p> <p><b>E2:</b> “(...) o planeamento deve integrar as características individuais de cada um, nomeadamente os valores, o conhecimento e as experiências que já possuem. Este é o ponto de partida. É essencial conhecer individualmente cada criança para podermos traçar um conjunto de competências a desenvolver.”</p> <p><b>E3:</b> “É criar uma relação de afeto. (...) Criar uma relação de proximidade e de afeto para ganhares a confiança deles e eles se sentirem seguros contigo e, a partir daí, é mais fácil o desenvolvimento deles. (...) e depois deixares bem claro os limites, que tu estás disponível para ajudar, estás disponível para chamar a atenção quando é preciso, estás disponível para zangar, para tudo. Deixar bem claro os limites desde início e seres sempre muito coerente, (...) É um bocado isso, relação de afeto, de proximidade, de toque.”</p> <p><b>TAE1:</b> “(...) tentava ao máximo falar sobre algo do interesse da criança para poder tirar o foco do que estava a provocar a crise, cantava canções, mostrava uma história. (...) sentar os meninos com necessidades educativas especiais perto de crianças mais calmas (...) iniciamos contagens de colheres de sopa, ou brincadeiras como “uma para a mãe, uma para o pai”.”</p> <p><b>TAE2:</b> “(...) tentava saber qual era o foco de cada uma, assim o interesse principal e usava isso a meu favor e a favor deles, ou seja, para os cativar.”</p>	
--	--	--	---	--

	Docente e não docente	Formação do adulto	<p><b>E1:</b> “(...) permite a transformação da prática pedagógica criando condições favoráveis à prática em sala de aula, em função do grupo e de cada criança. É importante proporcionar ambientes securizantes e calmos e acreditar nas potencialidades a serem desenvolvidas promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais de cada aluno.”</p> <p><b>E2:</b> “As formações capacitam o educador com um conjunto de ferramentas e estratégias que contribuem para melhorar e desenvolver a autonomia e as capacidades das crianças, proporcionando-lhes atividades com aprendizagem significativas.”</p> <p><b>E3:</b> “É essencial, é mesmo essencial. É preciso que o educador esteja em constante atualização porque as coisas mudam. (...) há muita teoria por trás que pode ajudar na prática. Por exemplo, agora na pós-graduação tive conhecimento que há umas salas que são as salas Teach que são salas direcionadas para perturbação do espetro.”</p> <p><b>TAE1:</b> “(...) se tivéssemos informações mais específicas esse trabalho seria realizado de uma melhor forma. Iria nos ajudar a perceber e adquirir mais estratégias para o desenvolvimento da criança.”</p> <p><b>TAE2:</b> “(...) uma pessoa especializada, pode chegar ali e criar uma estratégia muito mais rápido do que nós que demoramos imenso tempo a chegar lá. E às vezes nem chegamos. E é melhor para eles, para nós e para o grupo, toda a gente sairia beneficiada.”</p>	5
--	-----------------------	--------------------	---	---

Visão	Educação inclusiva	Potencialidades	<p><b>E1:</b> “(...) poder desenvolver interações positivas entre eles, promover amizade entre crianças e sensibilizar todas as crianças para a inclusão. (...) é um grande desafio e ao mesmo tempo gratificante poder participar na evolução e aprendizagem destas crianças.”</p> <p><b>E2:</b> “É interessante perceber a sensibilidade e consciencialização dos elementos do grupo, face às fragilidades e potencialidades apresentadas pelos colegas. (...) o respeito, solidariedade, espírito de equipa, práticas de entreaajuda e de cooperação. Todos crescem e tornam-se mais maduros com esta experiência.”</p> <p><b>E3:</b> “São muito mais cooperativos, lidam muito melhor com o outro, com as características do outro, respeitam mais o outro, tendem a proteger mais, às vezes até demais. (...) Eu acho que ficam todos a ganhar, quem tem alguma necessidade específica porque consegue socializar mais e consegue ter ali mais apoio dos pares e os outros que ficam mais apto a aceitar a diferença do outro. Porque eles são todos diferentes e ficam mais flexíveis. (...) Eles têm mais compaixão pelo outro, são mais empáticos.”</p> <p><b>TAE1:</b> “Aprender e crescer uns com os outros olhando para além da diferença. (...) que precisavam também da ajuda dos amigos para aprenderem e muitos deles estavam dispostos nesta entreaajuda e isso é uma mais valia.”</p> <p><b>TAE2:</b> “Eu acho que a união porque eu apercebo-me que vêm algum a fugir, eles ajudam o adulto, conseguem entender que há essa necessidade. E a empatia, que não acontece sempre, mas algumas vezes eles até entendem.”</p>	5
-------	--------------------	-----------------	--	---

		Desafios	<p><b>E1:</b> “O maior desafio é conseguir chegar a eles, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem ativa para uma melhor diferenciação pedagógica.”</p> <p><b>E2:</b> “É identificar as reais necessidades de cada criança e aplicar estratégias adequadas para potenciar o seu desenvolvimento e torná-las um ser mais feliz.”</p> <p><b>E3:</b> “É chegar a tudo, chegar aos que não têm, aos que têm, gerir tudo, o mais difícil é a gestão. Porque a inclusão é feita naturalmente porque eles estão integrados e estão incluídos. Para mim, o maior desafio é tratar estes miúdos como eu trato todos os outros. Temos que ter alguma flexibilidade para respeitar todas as crianças. Eu não quero ser diferente para estes miúdos, mas quero fazer diferente quando eles precisam, para eles e para os outros todos.”</p> <p><b>TAE1:</b> “(...) conseguir dar resposta a todos, às crianças NEE e ao resto do grupo.”</p> <p><b>TAE2:</b> (...) a concentração do grupo porque não conseguem estar com atenção nenhuma em nada, dispersam facilmente. Depois não conseguem entender porque é que um amigo não precisa de participar na aula e ele tem que participar. O barulho. A nossa falta de alcance para as crianças com NEE, (...) As tarefas e as atividades também. A organização da sala (...).”</p>	5
--	--	----------	--	---

		Sócioemocional	<p><b>E1:</b> “Por vezes não é fácil gerir o socioemocional do grupo, mas tentamos promover a comunicação, perseverança, colaboração e pensamento crítico de todos os intervenientes do processo educativo.”</p> <p><b>E2:</b> “(...) conhecer bem o grupo e em específico, cada criança, permite-nos antecipar e prevenir situações que possam causar algum constrangimento. De qualquer forma, devemos estar atentos aos sinais que as crianças nos dão e proporcionar-lhes momentos de escuta ativa, fomentando o diálogo. É importante que a criança sinta confiança e apoio por parte do adulto.”</p> <p><b>E3:</b> “(...) E tentar criar um ponto de equilíbrio entre as necessidades de todos. A parte socioemocional é a que tem que ser mais trabalhada e é a mais esquecida nas escolas. A auto-estima também é algo que tem que ser trabalhado e eu tento fazê-lo em sala, para que as crianças se sintam empoderadas e seres capazes. A confiança é fundamental para estabelecer a auto-estima da criança.</p> <p><b>TAE1:</b> “Sempre procuramos conversar com o grupo sobre as diferenças entre eles e as crianças com NEE, explicamos sempre que estas crianças precisavam de apoio e tinham outras necessidades. (...) sempre foi importante haver este tipo de conversa porque surgiam sempre muitas questões por parte das outras crianças do grupo.”</p> <p><b>TAE2:</b> “(...) habituámos a resolver os problemas sozinhos porque não conseguimos chegar a todos, então muitas das vezes incentivamos essa forma de resolução de problemas.”</p>	5
--	--	----------------	--	---

		Necessidades	<p><b>E1:</b> “É ter um grupo emocionalmente estável e haver um apoio diferenciado para que haja momentos de aprendizagem ativa respeitando o ritmo de cada um.”</p> <p><b>E2:</b> “É fundamental garantir que temos condições para darmos resposta a determinados desafios, quer ao nível dos recursos humanos, quer ao nível da organização do ambiente educativo. A implementação de sistemas de qualidade é uma das soluções encontradas, para que nos tornemos mais capacitados para fazer frente a novos desafios.”</p> <p><b>E3:</b> “Era ter mais recursos humanos e materiais. Mais materiais de compra e o educador ter mais tempo para construir instrumentos para determinadas crianças. Mas o recurso humano sobrepõe-se ao material, se for especializado ainda melhor, com a partilha de experiências e estratégias.”</p> <p><b>TAE1:</b> “(...) todas as crianças conseguirem uma resposta de qualidade.”</p> <p><b>TAE2:</b> “Acho que a falta de pessoal é importante, principalmente especializado na área. (...) Tempos isolados com a criança, acho que era importante (...)”</p>	5
--	--	--------------	--	---

## Anexo I – Quadro de potencialidades, desafios e conquistas

Temas	Potencialidades	Desafios
Organização e dinâmica do grupo	<p>“Temos tentado abrir a porta da sala para que o PG não sinta necessidade de fugir da sala, mas sem sucesso até hoje. Pela primeira vez e durante duas horas, ele esteve sempre dentro da sala, chegando à porta para observar e voltando para dentro. Fugiu uma vez mas, ao irmos ao seu encontro, cedeu facilmente a voltar para a sala.” <i>(Registo de observação da semana 10, dia 12 de abril, nota C1)</i></p> <p>“O DB esteve cinco dias fora da instituição e, quando voltou, notou-se um grande descontrolo emocional e de rotina (atira-se para o chão com mais frequência, grita, foge ao toque do outro, tem reações intempestivas, etc). E hoje, ao contrário do que é normal, o PG desregulou-se no “comboio” a caminho da quinta e atirava-se para o chão a chorar; e com a atenção dada a momentos deste género, o restante grupo descontrola-se (não mantém o comboio, gritam,</p>	<p>“O RP é o único que, autonomamente, vai ter com o DB ou com a CR para lhe dar a mão. Muitas vezes, o adulto tem que solicitar que as crianças se distribuam para que TODOS tenham par. (...) A CR tem vindo a melhorar neste aspeto, já não precisa de estar agarrada à bata do adulto e mostra confiança ao dar a mão a mais crianças. O PG é o único que tem que, obrigatoriamente, ter a mão dada a um adulto, apesar de facilitar dar a mão a uma criança também.”</p> <p><i>(Registo de observação da semana 3, dia 21 de fevereiro, nota A3)</i></p> <p>“Por questão de logística, principalmente para as crianças com NEE, estas dinâmicas foram realizadas na nossa sala, de forma a permitir o conforto das mesmas (principalmente da CR e do PG).” <i>(Registo de observação da semana 5, dia 6 de março, nota A3)</i></p> <p>“(…) as tintas foram deixadas à disposição. Sem o controlo habitual deste tipo de material, houve muita</p>

	<p>empurram-se, etc).” <i>(Registo de observação da semana 10, dia 12 de abril, nota C2)</i></p> <p>“Primeira vez que o “comboio” percorre o caminho sala-quinta sem ter um adulto a dar a mão a uma das crianças, incluindo o PG (aceita a mão do amigo assim que este lhe explica onde vão, a CR (já aceita que mais crianças lhe dêem a mão, inclusive foi o caminho com o LN muito pacificamente) e o TL que já consegue receber diretrizes mais pormenorizadas e seguir o grupo para as atividades.” <i>(Registo de observação da semana 10, dia 14 de abril, nota E1)</i></p> <p>“Mais uma vez a ida à quinta corre muito bem, com o comboio a ser composto só por crianças e com o PG a participar na aula de ciências durante todo o trajeto (apenas tirou o foco da aula nos últimos dez minutos). (...)” <i>(Registo de observação da semana 11, dia 19 de abril, nota C1)</i></p> <p>“Foi surpreendente a forma como todas as crianças agiram durante o desfile, mesmo com os tempos de espera (só o PG mostrou-se incomodado numa pausa de 15 minutos, tendo que o tirar do grupo para</p>	<p>exploração por parte das crianças. (...) não pode ser realizada tão livremente dado o foco demasiado evidente de três crianças que necessitam de uma atenção individualizada afim de evitar que haja a ingestão de tintas em quantidades exageradas.” <i>(Registo de observação da semana 8, dia 29 de março, nota C2)</i></p> <p>“Como reflexão: a reunião da manhã é iniciada demasiado tarde. (...) as crianças ficam sentadas sem haver concentração essencial no que se está a falar e acaba por ser demasiado tempo de atenção para a CR, PG e TL, havendo a necessidade de estar um adulto sempre por perto.” <i>(Registo de observação da semana 2, dia 16 de fevereiro, nota D1)</i></p> <p>“São muitas as crianças que, não tendo necessidades educativas especiais de carácter permanente, fazem questão de desestabilizar o grupo, seja através da brincadeira ou até do grito. Muitas vezes existem momentos de provocação destas crianças com o TL, o que cria ainda mais ruído.” <i>(Registo de observação da semana 5, dia 7 de março, nota B1)</i></p>
--	--	--

	<p>momentos de distração - conversar, brincar e caminhar)” (<i>Registo de observação da semana 2, dia 17 de fevereiro, nota E4</i>)</p> <p>“TL ausente, notou-se um ambiente mais tranquilo, com menos momentos de tensão e provocação. VM é constantemente chamada à atenção, falta de controlo sobre o próprio corpo. CR morde o adulto em momentos de êxtase, não tendo este tipo de atitudes com os pares.” (<i>Registo de observação da semana 7, dia 22 de março, nota C1</i>)</p>	<p>“Na reunião da manhã, o LN apresentou a história “Ladrão de folhas” e pediu para contar aos amigos. (...) Devido ao ruído constante em sala, a história contada por uma das crianças é difícil de ser respeitada, mesmo com a intervenção constante do adulto.” (<i>Registo de observação da semana 6, dia 13 de março, nota A1</i>)</p> <p>“Com o feedback das últimas duas semanas ter sido duro no que toca à adaptação à nova educadora e ao novo espaço, foram necessárias estratégias novas para situações como as frustrações e as rotinas (de alimentação e transições entre atividades).” (<i>Registo de observação da semana 11, dia 17 de abril, nota A1</i>)</p>
Rotinas	<p>“Insistência na rotina da alimentação, principalmente em relação à autonomia e responsabilidade. Incentivo às crianças com necessidades educativas especiais de levar o segundo prato, raspá-lo para o caixote do lixo e voltar a sentar. Com o restante grupo, iniciar a rotina de ir buscar a fruta. O PG é o único que ainda se distrai e, se não for reforçada a sua atenção, dispersa pelo átrio.” (<i>Registo de observação da semana 6, dia 14 de março, nota B1</i>)</p>	<p>“Rotina da alimentação: grupo difícil a este nível. (...) Uma delas teve um momento de desconforto que resultou num episódio de frustração e insatisfação revelada através de várias expressões sonoras e corporais.” (<i>Registo de observação da semana 1, dia 8 de fevereiro, nota A4</i>)</p> <p>“A rotina da alimentação é um desafio com a atenção dos adultos a ter que ser distribuída pelo grupo inteiro apesar de de forma desfasada. É necessária a presença</p>

	<p>“A rotina da hora de almoço tem tido episódios surpreendentemente positivos e, seguindo este caminho, foi dada a oportunidade ao TL de estar noutra mesa afim de verificar as suas ações, reações e relações com as restantes crianças.” <i>(Registo de observação da semana 9, dia 4 de abril, nota B3)</i></p> <p>“Hoje a hora da refeição correu muito melhor, dado o investimento de esforço e energia dispensado durante a semana.” <i>(Registo de observação da semana 11, dia 20 de abril, nota D2)</i></p> <p>“Hoje, a brincar no recreio do JI, o PG agarrou-me na mão e puxou-se até ao recreio do 1º ciclo. Permitti que ele fosse brincar para lá para que ele perceba que precisa de levar alguém para que possa brincar no outro recreio.” <i>(Registo de observação da semana 8, dia 30 de março, nota E2)</i></p> <p>“O TL, assim que chegamos ao recreio, pede para o levar até ao baloiço e empurrar, tudo através dos gestos. O PG faz o mesmo, mas consegue esperar se vir outra criança no baloiço, apesar de ser por pouco</p>	<p>de dois adultos” <i>(Registo de observação da semana 6, dia 13 de março, nota A2)</i></p> <p>“Esta semana tem sido um verdadeiro desafio a nível emocional, principalmente na hora de almoço com o PG e durante as rotinas do dia com o DB. O grupo, muitas vezes, não facilita o ambiente calmo, apesar de serem um importante apoio para as crianças com nee, pela sua capacidade de se preocupar com o outro e garantir que tudo corre bem (LA e VM, principalmente)” <i>(Registo de observação da semana 11, dia 21 de abril, nota D1)</i></p> <p>“Em tempo de recreio, torna-se desafiante limitar o espaço de acesso ao 1º ciclo, principalmente para a CR e o PG. (...) A questão aqui é que a ida da CR e do PG para o recreio que não foi o decidido, cria atritos entre o grande grupo, chegando a haver momentos em que outras crianças passam essa “fronteira” sem autorização, muito por imitação.” <i>(Registo de observação da semana 4, dia 2 de março, nota D1)</i></p> <p>“Grande instabilidade na rotina o que provoca descompensamentos. CR antes de almoço, DB durante a manhã teve vários episódios, muitos devido a</p>
--	---	---

	<p>tempo.” <i>(Registo de observação da semana 10, dia 11 de abril, nota A2)</i></p> <p>“Pela primeira vez, o PG levantou-se da mesa com o objetivo de levar a casca da banana até ao lixo, voltando ao seu lugar, apenas com o chamamento da educadora.” <i>(Registo de observação da semana 2, dia 15 de fevereiro, nota C2)</i></p>	<p>provocações do TL.” <i>(Registo de observação da semana 5, dia 9 de março, nota D1)</i></p> <p>“No recreio, por estar “responsável” pelo PG, não pude dar a atenção que o TL precisava quando este pediu para que o levasse ao baloiço e o empurrasse (...). Já com o PG, foquei a sua atenção na bicicleta, (...)”</p>
<p>Relações sociais</p>	<p>“No recreio, o DB chama o PG de forma a interagir com este para que haja uma brincadeira em comum. Dizia “PG corrida atrás do DB”, ambos riam e iniciavam o jogo da apanhada. PG é não verbal, mas muito expressivo na sua forma de ligação com os pares. Por vezes mais bruto, acaba por “apanhar” o DB com mais força, o que resulta no seu afastamento.” <i>(Registo de observação da semana 2, dia 15 de fevereiro, nota C5)</i></p> <p>“CR interage com poucas crianças da sala, mas tem uma ligação especial com o TL, observando-o e aproveitando momentos em que este está de costas para o abraçar.” <i>(Registo de observação da semana 2, dia 15 de fevereiro, nota C6)</i></p>	<p>“Ao fazer “comboio” (fila dois a dois) para ir ao recreio, houve muita confusão e empurrões. Depois da VM se magoar e ninguém a ajudar, parei o grupo e pedi para que se sentassem à volta da mesa para conversarmos um pouco.” <i>(Registo de observação da semana 3, dia 20 de fevereiro, nota A2)</i></p> <p>“Há muita falta de empatia no grupo, apenas observei momentos contrários com a VM e na AL, mas pouco frequentemente. (...) A VM é a primeira a reagir quando o PG sai da sala sem autorização/companhia do adulto, fazendo questão de avisar e sair para sala para o ir buscar.” <i>(Registo de observação da semana 4, dia 3 de março, nota E2)</i></p>

	<p>“Há uma ligação forte entre algumas famílias e crianças. Principalmente entre a família do DB, RF e TL que fazem questão de entrar na sala e cumprimentar todos. O DB quando vê o RF a entrar na sala, corre para ele para abraçá-lo enquanto refere o seu nome, ligação que é estendida à família.” <i>(Registo de observação da semana 9, dia 6 de abril, nota D1)</i></p> <p>“O grande grupo, em geral, procura mais o afeto do adulto, apesar de haver crianças que ficam mais calmas (exemplo da VM e da AL) e outras menos reguladas (como o PG e o DB).” <i>(Registo de observação da semana 10, dia 13 de abril, nota D1)</i></p> <p>“(…) As crianças ditas “regulares” criaram uma empatia que não estava tão evidente na inclusão das crianças com NEE em atividades do grupo, fazendo questão de lhes mostrar o que apanham e de as puxar para perto.” <i>(Registo de observação da semana 11, dia 19 de abril, nota C1)</i></p> <p>“O DB, autonomamente, aprendeu a ler e aproveita os momentos em que a porta da sala está aberta para</p>	
--	--	--

	<p>sair e percorrer os cacifos para ler os nomes. Quando chamado, volta logo e há a preocupação dos pares em avisar o adulto do acontecimento.” <i>(Registo de observação da semana 11, dia 17 de abril, nota A3)</i></p>	
<p>Atividades orientadas pela equipa educativa</p>	<p>“Este tipo de atividades é importante para a inclusão das crianças que não se prontificam a participar nos projetos, principalmente as que têm necessidades educativas especiais. É através da pintura que a CR e o PG mais se destacam e mais participam.” <i>(Registo de observação da semana 3, dia 23 de fevereiro, nota C2)</i></p> <p>“Necessidade de se encontrar uma solução para o postal do PG dado que não identifica a figura humana. Diferenciação pedagógica para uma criança que, não tendo os mesmos objetivos que o restante grupo, tem a necessidade de fazer valer a sua presença neste dia especial.” <i>(Registo de observação da semana 5, dia 10 de março, nota E1)</i></p> <p>“Apesar de não fazer sentido ao PG, insisto em que haja momentos de participação da parte dele (pintar um continente, por exemplo), mesmo que por breves</p>	<p>“Algumas crianças desenharam só o ouriço, outras desenharam o seu habitat (folhas, árvore). Só duas das crianças não realizaram esta atividade por não fazer sentido para elas. Uma terceira realizou, apesar de ter reconhecido o animal através da imagem do livro, por ainda estar na fase da aquisição da linguagem.” <i>(Registo de observação da semana 1, dia 8 de fevereiro, nota A3)</i></p> <p>“(…) Por ser algo relacionado com a alimentação na vertente doce, a participação do PG foi ativa, apesar de não conseguir relacionar os momentos de espera com a transição para a fase seguinte.” <i>(Registo de observação da semana 9, dia 5 de abril, nota C1)</i></p>

	<p>momentos.” <i>(Registo de observação da semana 6, dia 17 de março, nota E1)</i></p> <p>“DB e TL mostraram-se interessados no que os pares estavam a fazer e foram desafiados a tentar reproduzir a imagem (...)” <i>(Registo de observação da semana 7, dia 21 de março, nota B1)</i></p> <p>“Positividade de, atualmente, o grupo ser capaz de conciliar tarefas e projetos de forma eficaz enquanto brinca, apresentando interesse nos respetivos processos.” <i>(Registo de observação da semana 7, dia 21 de março, nota B2)</i></p> <p>“As duas tarefas eram divididas consoante as especificidades das crianças. Mais uma vez, a diferenciação pedagógica é importante porque, caso não houvesse esta diferença, iria-se ignorar a aquisição de noções e conhecimentos das crianças com menos percepções sobre o projeto.” <i>(Registo de observação da semana 9, dia 3 de abril, nota A1)</i></p> <p>“A melhor parte foi a entreaajuda entre todos, até com o DB e o TL que quiseram participar, com o HC e a AL a ajudarem a colocar os animais no local correto, não</p>	
--	--	--

	<p>considerando uma competição de quem sabe mais (como acontece normalmente).” <i>(Registo de observação da semana 10, dia 11 de abril, nota A1)</i></p> <p>“A educadora L. utilizou um desenho do PG para desafiar o grande grupo a tentar percebê-lo; chamou-o de “A interpretação do PG” e as restantes crianças disseram o que pensaram que era e ilustraram-no.” <i>(Registo de observação da semana 11, dia 18 de abril, nota B1)</i></p>	
<p>Aulas com os professores</p>	<p>“Na aula de música, o PG, levado pelo som proveniente da coluna, sentou-se com o grupo por meros segundos. (...) Aproveitei este momento para sentar-me com ele e incluí-lo na aula, tendo na cabeça o limite de 10 minutos, que foi ultrapassado por pouco, enquanto realizava os movimentos com ele.” <i>(Registo de observação da semana 4, dia 27 de fevereiro, nota A1)</i></p> <p>“Na aula da tarde de inglês, a CR, com insistência e apoio inicial da minha parte, participou na aula, realizando as ações da mesma (imitar os gestos da professora, ao som da música). (...) A mesma ação foi</p>	<p>“Aula de dança: desestabilização por parte do PG, não mostrando interesse na atividade, apenas explora o espaço e inicia contacto célere com os pares; CR mostra desinteresse na aula, focando-se apenas no quadrado que é colocado no chão para manter a posição; TL desorienta a aula, importunando os pares e a professora.” <i>(Registo de observação da semana 1, dia 8 de fevereiro, nota A5)</i></p> <p>“Estas situações não ajudam à integração da CR que descompensa devido aos ruídos constantes. Já o DB é o que mais participa na aula, mas realiza as ações muito por imitação e se o grande grupo está desestabilizado,</p>

	<p>realizada pela auxiliar de sala com o PG , mantendo os 10 minutos como limite caso ele estivesse muito desconcentrado.” <i>(Registo de observação da semana 4, dia 28 de fevereiro, nota B2)</i></p> <p>“TL realiza todas as ações da aula, DB apenas precisa de alguns reforços para contrastar com a distração. CR necessita do adulto por perto, apesar de apenas precisar de algumas indicações e feedback.” <i>(Registo de observação da semana 5, dia 6 de março, nota A1)</i></p> <p>“Mais uma vez, em aulas realizadas no exterior, PG é a única criança que não acompanha o grupo. Quando é “forçado” a tal, atira-se para o chão e chora.” <i>(Registo de observação da semana 8, dia 28 de março, nota B2)</i></p> <p>“Atividade do Centrifuga: ótima ação sensorial que facilita a envolvimento do PG e do TL, através do contacto com diversos materiais, sons e cores.” <i>(Registo de observação da semana 10, dia 10 de abril, nota A1)</i></p>	<p>ele rapidamente fica também. PG não apresenta interesse em participar na aula e TL tem um tempo limitado de atenção, fazendo com que os outros se desestabilizem também.” <i>(Registo de observação da semana 2, dia 15 de fevereiro, nota C4)</i></p> <p>“PG mais difícil: o primeiro objetivo era sentar em grupo (com sucesso, mas quase ao meu colo) e o segundo era realizar os movimentos de uma música inteira, com sucesso também, apesar de estar sempre com as mãos dadas a ele para o auxiliar nessas ações; tempos de espera entre as músicas ainda são inoportáveis para ele o que provoca desinteresse, frustração e desequilíbrio emocional; quando uma garrafa com missangas é o objeto da música, o interesse volta e volta-se a repetir a tentativa, apesar do pouco tempo de interesse ter sido na garrafa e não na ação; no entanto, ficou sentado perto do grupo.” <i>(Registo de observação da semana 5, dia 6 de março, nota A1)</i></p> <p>“A professora de música colocou uma música e perguntou o que ouviam. HC: Ouço gritos. (do PG) RF: Eu estou a ouvir o PG, mas a música está baixinha.</p>
--	--	--

		<p><b>NOTA:</b> quando o PG não está na mesa entretido com algo, emite sons variados, potencializando o aumento do tom de voz e do ruído por parte do restante grupo.”  <i>(Registo de observação da semana 5, dia 6 de março, nota A2)</i></p> <p>“(…) Desta vez, a aula foi perturbada, maioritariamente, pelas crianças ditas “regulares” por não saberem ouvir, esperar, compreender.” <i>(Registo de observação da semana 11, dia 19 de abril, nota C2)</i></p>
Recursos humanos	<p>“O PG explorava o espaço sempre com a educadora/auxiliar, (...) o DB aproxima-se com a família e este cede ao pedido de brincadeira com a bola, sendo incluído naquele momento a três.”  <i>(Registo de observação da semana 1, dia 10 de fevereiro, nota C2)</i></p>	<p>“(…) à sexta vem a terapeuta da intervenção precoce para a CR, DB, PG e TL. Esta é uma situação difícil porque são três horas para se distribuir a atenção por quatro crianças que precisam de momentos e objetivos diferentes.” <i>(Registo de observação da semana 4, dia 27 de fevereiro, nota A3)</i></p> <p>“Há a necessidade de um dos adultos colocar-se nesse intermédio para não permitir a passagem, o que implica uma pessoa a menos na visualização direta do restante grupo.” <i>(Registo de observação da semana 7, dia 23 de março, nota D1)</i></p>

		<p>“(…) Há uma certa dificuldade em orientar um pequeno grupo numa atividade porque há a necessidade acrescida de estar constantemente a “controlar” a CR e o PG. (…) É necessária uma distribuição espacial dos adultos e, quando há atividades direcionadas envolvidas em espaço aberto, pode ter que haver responsabilidade pessoal (por exemplo, um adulto fica responsável por criança tal).” <i>(Registo de observação da semana 9, de 4 de abril, nota B2)</i></p>
<p><b>Conquistas</b></p>		
<p>“(…) a CR leu todas as palavras, sem ter sido necessário fazer o reforço por voz. Foi a primeira vez que se aperceberam desta capacidade da criança.” <i>(Registo de observação da semana 1, dia 9 de fevereiro, nota B2)</i></p> <p>“AL: “Aqui não está o dia” (no calendário) (...) Eu: “Conta até esse número para saberes qual é. AL: “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Ah é o 7.”Eu: “Isso mesmo. Então agora procura um cartão que tenha esses dois números. Assim vais ter o número do dia de hoje, é o dezassete” AL: “Encontrei, é este aqui não é?” (apontando para o 17) (...)” <i>(Registo de observação da semana 2, dia 17 de fevereiro, nota E1)</i></p> <p>“PG no baloiço a “chamar-me” (mantém contacto ocular e estica o braço na minha direção) para o empurrar, quando abranda, aproximo-me para repetir o feito e o RP aproxima-se também e diz que o empurra, tendo sido aceite - PG até sorri para o RP.” <i>(Registo de observação da semana 4, dia 2 de março, nota E3)</i></p> <p>“TL está cada vez melhor na representação das suas vontades. Utiliza gestos mais esclarecedores e consegue vocalizar sons que o adulto percebe melhor o que está a querer dizer. É uma evolução significativa na sua forma de comunicar dado que, por ser uma</p>		

criança não-verbal, muitas vezes sucumbia à frustração por ninguém o compreender. Um grande apoio é dado por qualquer pessoa (criança ou adulto) que tire um tempo para tentar perceber o que o TL quer dizer.” *(Registo de observação da semana 11, dia 17 de abril, nota A2)*

“A mãe do RF trouxe um livro (“Livro sem bonecos”) de prenda de aniversário para o DB e ele leu-o. Mesmo sem se pedir que haja silêncio, o grupo esteve atento à leitura e à forma vivaça que este contava a história, utilizando expressões e gestos característicos do que estava a ler (por exemplo, “blhaaaccc” que entoou de forma forte).” *(Registo de observação da semana 11, dia 18 de abril, nota B2)*

“(…) Ele (PG) identificou o 6 como “six”, o 8 como “eight”, o 10 como “ten” e, já depois de termos desafiado com os primeiros números mas sem resposta (1 ao 5), ele agarrou no 9 e disse “nove”. Compreendemos que foi intencional, apesar de não referir nenhum número se lhe perguntarmos. Agarramos só nos números, ele tirava-nos para colocar no sítio certo e dizia o nome do número.” *(Registo de observação da semana 11, dia 20 de abril, nota D3)*

“A marcação da data, com indicação do dia, mês, ano e nome do dia da semana, é realizada pelo DB, que é frequente, dada a importância que este lhe dá.” *(Registo de observação da semana 1, dia 8 de fevereiro, nota A1)*

“CR e DB corrigem o mapa das presenças diariamente, tanto intuitivamente como por desafio da Educadora (em relação ao número do mês e ao dia da semana)” *(Registo de observação da semana 1, dia 9 de fevereiro, nota B4)*

“AL repara que não está o número do dia na data e pede ajuda para o colocar, referindo que o DB hoje “não fez o seu trabalho”

“Com a aproximação da autónoma da CR,(…) a criança olha para o papel e diz o que está escrito. Continuando, é escrita a palavra “gato”, depois “pato” e “sapo” e a CR leu todas as palavras, sem ter sido necessário fazer o reforço por voz.” *(Registo de observação da semana 1, dia 9 de fevereiro, nota B2)*

## Anexo J – Categorização das crianças

<b>Nome (Fem./Masc.)</b>	<b>Percurso no grupo</b>	<b>Interesses</b>	<b>Forças</b>	<b>Desafios</b>
<b>AD (F)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho</li> <li>• Pintura</li> <li>• Faz-de-conta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderança</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Paciência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar pela sua vez</li> <li>• Distraída</li> <li>• Respeito pelo outro</li> </ul>
<b>AL (F)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho</li> <li>• Histórias</li> <li>• Faz-de-conta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiança</li> <li>• Adquire muito conhecimento</li> <li>• Responsabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teimosia</li> <li>• Contorna a verdade</li> <li>• Desafiadora com o outro</li> </ul>
<b>CR (F)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras</li> <li>• Animais</li> <li>• Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento</li> <li>• Interação com o adulto</li> <li>• Absorção de informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário</li> <li>• Relação com os pares</li> <li>• Controlo emocional</li> </ul>
<b>DA (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construções</li> <li>• Desenho</li> <li>• Artes plásticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criatividade</li> <li>• Sensível</li> <li>• Empático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha</li> <li>• Timidez</li> <li>• Perfeccionismo</li> </ul>
<b>DB (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras/palavras/textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlo emocional</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números</li> <li>• Corrida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário</li> <li>• Autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influenciável</li> <li>• Contacto físico</li> </ul>
<b>GC (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legos</li> <li>• Jogos</li> <li>• Pintura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha</li> <li>• Simpatia</li> <li>• Ajudar o outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguiça</li> <li>• Concentração</li> <li>• Interesse</li> </ul>
<b>HC (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras/escrita</li> <li>• Matemática</li> <li>• Puzzles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsável</li> <li>• Expressão oral</li> <li>• Conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustração</li> <li>• Maturidade</li> <li>• Controlo emocional</li> </ul>
<b>LN (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros</li> <li>• Jogos</li> <li>• Área da garagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatia</li> <li>• Cuidado pelo outro</li> <li>• Partilha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaturidade</li> <li>• Concentração</li> <li>• Controlo emocional</li> </ul>
<b>LF (F)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz-de-conta</li> <li>• Desenhos</li> <li>• Histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatia</li> <li>• Responsável</li> <li>• Concentração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influenciável</li> <li>• Comunicação com o adulto</li> <li>• Sensibilidade</li> </ul>
<b>LA (F)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz-de-conta</li> <li>• Pintura</li> <li>• Puzzles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderança</li> <li>• Empatia</li> <li>• Expressão oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar pela sua vez</li> <li>• Reagir abruptamente</li> <li>• Partilha</li> </ul>

<b>LE (F)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz-de-conta</li> <li>• Jogos didáticos</li> <li>• Pinturas faciais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha</li> <li>• Interesse</li> <li>• Expressão oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influenciável</li> <li>• Concentração</li> <li>• Envolvência com o grupo</li> </ul>
<b>PG (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão plástica</li> <li>• Pintura</li> <li>• Cores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse</li> <li>• Curiosidade</li> <li>• Destreza física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação social</li> <li>• Comunicação</li> <li>• Regras</li> </ul>
<b>RP (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos</li> <li>• Puzzles</li> <li>• Grafismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tranquilidade</li> <li>• Interesse</li> <li>• Comunicação oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha</li> <li>• Necessidade de atenção do adulto</li> <li>•</li> </ul>
<b>RF (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros</li> <li>• Jogos</li> <li>• Desenhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação</li> <li>• Simpatia</li> <li>• Preocupação com o outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco</li> <li>• Partilha</li> <li>• Absorção de conhecimento</li> </ul>
<b>TL (M)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros/histórias</li> <li>• Faz-de-conta</li> <li>• Pintura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação social</li> <li>• Simpatia</li> <li>• Arrumação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação</li> <li>• Aptidão física</li> <li>• Regras</li> </ul>

<b>VM (F)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 3º ano</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faz-de-conta</li><li>• Puzzles</li><li>• Jogos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Empatia</li><li>• Cuidado pelo outro</li><li>• Destreza física</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Expressão oral</li><li>• Reagir abruptamente</li><li>• Concentração</li></ul>
---------------	--	--	--	---