



ESTRATÉGIAS DA EQUIPA EDUCATIVA PARA
A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM
PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO EM
CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Daniela Santos

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

2021-2022



ESTRATÉGIAS DA EQUIPA EDUCATIVA PARA A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Daniela Santos

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Sampaio

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II que decorreu num contexto de Jardim de Infância com crianças entre os cinco e seis anos. O relatório constitui-se, assim, como um trabalho reflexivo e que documenta a minha prática enquanto educadora-estagiária.

É apresentada ao leitor uma caracterização do contexto, seguindo-se das intencionalidades pedagógicas que sustentam uma prática adequada e de qualidade. O presente trabalho inclui, também, uma investigação sobre as estratégias da equipa educativa¹ para a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) num contexto de Jardim de Infância. A pesquisa baseou-se, deste modo, em três objetivos: (i) conhecer as estratégias adotadas pela equipa educativa para a inclusão da criança, na realização de atividades/sessões; (ii) compreender quais as estratégias que promovem a interação entre a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os adultos e os seus pares e (iii) conhecer as estratégias adotadas por cada interveniente para a promoção de uma relação de proximidade e bem-estar entre a criança e o adulto.

Metodologicamente, a investigação assume uma natureza qualitativa, baseada num estudo de caso e com recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. A análise e discussão dos dados procuraram, neste sentido, evidenciar as estratégias de inclusão mencionadas pelos participantes, comparando-as com a sua ação pedagógica.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Estratégias de Inclusão; Perturbação do Espectro do Autismo; Jardim de Infância

¹ A expressão «equipa educativa» inclui ambas as educadoras de infância, a auxiliar de ação educativa, o professor de educação musical, a professora de educação física. A seleção destes participantes deve-se ao facto de todos estes elementos trabalharem diretamente com a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

ABSTRACT

This report was written within the scope of the Supervised Professional Practice II curricular unit which took place in a Kindergarten context with children aged between five and six years old. The report is, therefore, a reflective work that documents my practice as a trainee educator.

The reader is presented with a characterization of the context, followed by the pedagogical intentions that support an adequate and quality practice. The present work also includes an investigation of the educational team's² strategies for the inclusion of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a kindergarten setting. The research was based, therefore, on three objectives: (i) to know the strategies adopted by the educational team for the child's inclusion in the implementation of activities/sessions; (ii) to understand which strategies promote interaction between the child with Special Educational Needs (SEN), adults and his/her peers and (iii) to know the strategies adopted by each participant to promote a close relationship and well-being between the child and the adult.

Methodologically, the research is qualitative in nature, based on a case study and using different data collection techniques and instruments. Data analysis and discussion sought to highlight the inclusion strategies mentioned by the participants, comparing them with their pedagogical action.

Keywords: Special Educational Needs; Inclusion Strategies; Autism Spectrum Disorder; Kindergarten

² The term "educational team" includes both kindergarten teachers, the assistant teacher, the music teacher, the physical education teacher. The selection of these participants is due to the fact that all these elements work directly with the child with Special Educational Needs (SEN).

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. <i>ANTES DE ENTRAR...</i> - CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	5
2.1. <i>Um olhar ao redor</i> - O meio envolvente ao Jardim de Infância.....	6
2.2. <i>Entrando pelo portão</i> - O contexto socioeducativo	7
2.3. <i>Batendo à porta da sala dos 5A</i> - O ambiente educativo.....	8
2.3.1. A equipa educativa	8
2.3.2. O espaço e os materiais	11
2.3.3. O tempo e rotinas	13
2.3.4. As crianças	15
2.3.5. As famílias	18
3. <i>DEPOIS DE ENTRAR...</i> - O TRAJETO DA MINHA PRÁTICA – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	20
3.1. As intenções gerais para a ação pedagógica.....	21
3.1.1. ... Com a equipa educativa.....	22
3.1.2. ... Com as crianças.....	23
3.1.3. ... Com as famílias.....	25
3.2. Avaliação da intervenção	26
4. A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO (PEA) EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA – INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	29
4.1. Explicitação da problemática.....	30
4.2. Definindo alguns conceitos – Revisão da literatura.....	31
4.2.1. Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que significa?	31
4.2.2. Uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em contexto de Jardim de Infância	32
4.2.3. Integração versus Inclusão de crianças com NEE	35
4.2.4. (Re)pensar as estratégias de inclusão de crianças com NEE	41
4.3. Roteiro Metodológico e Ético	43
4.3.1. Técnicas de recolha de dados.....	44
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	45

4.4.1. Estratégias promotoras de bem-estar na criança com NEE	49
4.4.2. Estratégias de inclusão para a criança com NEE	51
4.4.3. Estratégias de promoção de interações entre a criança com NEE, os adultos e os pares.....	53
5. EDUCADORA DE INFÂNCIA, A PROFISSÃO QUE ESCOLHI – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS.....	73
ANEXO A. Portefólio individual.....	74
ANEXO B. Guião da entrevista para a investigação.....	76
ANEXO C. Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante (EC)	81
ANEXO D. Transcrição da entrevista à Educadora Inglesa (EI).....	87
ANEXO E. Transcrição da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa (AAE).....	94
ANEXO F. Transcrição da entrevista ao Professor de Música (PM).....	98
ANEXO G. Transcrição da entrevista à Professora de Educação Física (PEF).....	102
ANEXO H. Planta da sala dos 5A – espaço e materiais.....	107
ANEXO I. Rotina semanal.....	110
ANEXO J. Mapa dos aniversários e respetivas idades das crianças no início e no final da PPSII	112
ANEXO K. Percurso institucional das crianças no ano letivo anterior no Jardim de Infância e frequência atual dos respetivos irmãos na organização socioeducativa ...	115
ANEXO L. Notas de campo	117
ANEXO M. Consentimentos informados	144
ANEXO N. Roteiro ético.....	154
ANEXO O. Árvore categorial – análise de conteúdo das entrevistas	165

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de ação educativa
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
EC	Educadora Cooperante
EI	Educadora Inglesa
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
N.C.	Nota(s) de campo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEF	Professora de Educação Física
PM	Professor de Música
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
RRC	Relatório de Reavaliação Clínica
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, ocorrida entre os meses de outubro de 2021 e fevereiro de 2022.

Numa visão geral, o relatório apresenta o percurso percorrido (i) numa organização socioeducativo, mais propriamente na valência de Jardim de Infância, na qual desempenhei o meu papel enquanto estagiária juntamente com a equipa educativa - educadora cooperante (EC), educadora inglesa (EI), auxiliar de ação educativa (AAE), professora de Educação Física (PEF) e professor de Música (PM) - e com um grupo de crianças com idades entre os cinco e os seis anos. Saliento, no entanto, que devido à SARS-CoV-2, não me foi possível estabelecer uma relação próxima como gostaria com as famílias.

Ainda antes de dar início à PPSI, um tema que sempre me suscitou interesse foi a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos contextos educativos, principalmente desde o Berçário até ao Jardim de Infância. Para meu espanto, aquando da minha apresentação no contexto de Creche e no contexto de Jardim de Infância, deparo-me com a integração de uma criança com necessidades específicas – baixa visão (contexto de Creche) e perturbação do espectro do autismo (PEA) (contexto de Jardim de Infância). Assim, e embora tivesse ponderado sobre outros possíveis temas e/ou até de comparar os dados obtidos em ambas as valências, considerei pertinente dar continuidade ao tema pensado inicialmente, no entanto, apenas focando a investigação na criança com PEA, visto que ambas as crianças detêm necessidades distintas, dificultando, assim, a comparação das estratégias de inclusão a adotar às mesmas, mas também porque a mesma não apresenta um nível de PEA profundo e, por isso, as estratégias de inclusão da mesma poderão diferir e, claro, por ter assistido a alguns momentos cujas ações da equipa educativa e de algumas crianças deram origem à formulação de questões sobre o tema que gostaria de ver clarificadas. Neste seguimento, o presente relatório intitulado de *Estratégias da equipa educativa para a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo em contexto de Jardim de Infância*, foi desenvolvido a partir da formulação de uma questão de partida - Quais as estratégias adotadas pela equipa educativa³ para a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo no Jardim de Infância? -, repartindo-a em três

³ O termo «equipa educativa» inclui as duas educadoras da sala dos 5A, a auxiliar de ação educativa, a professora de Educação Física e o professor de Educação Musical.

objetivos específicos que serviram como guias para a elaboração das entrevistas a realizar a cada um dos agentes educativos: (i) conhecer as estratégias adotadas pela equipa educativa para a inclusão da criança, na realização de atividades/sessões; (ii) compreender quais as estratégias que promovem a interação entre a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os adultos e os seus pares e (iii) conhecer as estratégias adotadas por cada interveniente para a promoção de uma relação de proximidade e bem-estar entre a criança e o adulto. Deste modo, o presente relatório ilustra o caminho traçado desde o primeiro dia em que entrei na organização socioeducativa até ao dia em que me despedi dos agentes educativos e das crianças, onde ao longo dos quatro meses desenvolvi competências de análise, planeamento, intervenção, investigação, reflexão e avaliação, componentes essenciais para a minha formação enquanto (futura) educadora.

De modo a orientar a leitura do presente documento, explico, em seguida, a organização do mesmo em cinco capítulos, a saber: (i) introdução; (ii) caracterização para uma ação educativa contextualizada; (iii) análise reflexiva da intervenção; (iv) investigação em Jardim de Infância, (v) construção da profissionalidade docente como educadora de infância e (vi) considerações finais.

Relativamente ao segundo capítulo – ***Antes de entrar... - Caracterização para uma ação educativa contextualizada*** -, são apresentadas informações relativas ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo e ao ambiente educativo, de modo a aproximar o/a leitor/a ao contexto em que estive inserida.

Após fornecer as informações mais relevantes para a compreensão dos contextos no capítulo anterior, segue-se o terceiro capítulo – ***Depois de entrar... - O trajeto da minha prática – Análise reflexiva da intervenção*** -, onde são apresentadas as intencionalidades educativas que guiaram a minha prática com a equipa educativa, com as famílias e com as crianças ao longo da intervenção.

O capítulo seguinte – ***A inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em contexto de Jardim de Infância - Investigação em Jardim de Infância*** – é destinado à clarificação das opções metodológicas que adotei e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me rego, mas também à apresentação e justificação da problemática, seguida da revisão da literatura e respetiva análise e discussão dos dados que recolhi ao longo da prática.

Relativamente ao capítulo posterior – ***Educadora de Infância, a profissão que eu escolhi – Construção da profissionalidade*** – farei uma reflexão sobre a minha

identidade profissional enquanto futura educadora de infância, tendo por base a experiência profissional e acadêmica obtida ao longo dos anos, em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

Seguidamente, encontra-se o capítulo das **Considerações finais** que visa responder à questão de partida que desencadeou o estudo de caso que realizei, mas também das aprendizagens e conhecimentos adquiridos durante a prática profissional supervisionada II.

Finalizo o relatório com a apresentação de anexos que espelham o trabalho desenvolvido, nomeadamente o **Portefólio Individual da Aluna** (cf. Anexo A), que reflete a minha vivência e constante reflexão do contexto de Jardim de Infância em que estive inserida, bem como de outros anexos essenciais para a elaboração do presente relatório.

2. ANTES DE ENTRAR... -
CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO
EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

De forma a assegurar uma intervenção educativa adequada, importa conhecer as particularidades do contexto a vários níveis – físico, temporal, político e sociocultural -, mais concretamente o meio em que a organização socioeducativa está inserida, a missão e a história da mesma e a caracterização do ambiente educativo, isto é, a organização do espaço e dos materiais, do tempo, a equipa educativa, as crianças e as famílias.

As caracterizações que se seguem foram, neste sentido, os pilares para o desenvolvimento da minha prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância e respetivas intencionalidades, uma vez que o conhecimento e compreensão do contexto e tudo o que o envolve me permitiu adaptar a minha ação à realidade em que estive inserida, de modo a garantir condições favoráveis e benéficas para “articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 5).

2.1. *Um olhar ao redor - O meio envolvente ao Jardim de Infância*

Tal como Silva (2005) afirma, “as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente” (p. 4). Neste sentido, torna-se fundamental perceber e conhecer o meio em que a organização socioeducativa está inserida, de forma a poder dar respostas adequadas ao longo da prática educativa.

O Jardim de Infância (JI) onde desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), aproximadamente durante quatro meses, encontra-se situada na cidade de Lisboa, mais propriamente num bairro do extremo ocidental da cidade. A zona é essencialmente residencial, sendo composta por prédios e moradias maioritariamente luxuosos, mas também por algumas zonas verdes. Aqui, existem também alguns recursos educativos, desde a Creche ao Ensino Secundário – setor privado e/ou público – facilitando assim a proximidade casa-escola para as famílias.

Para além disso, a área detém na sua periferia bastante estacionamento, edifícios de saúde – animais e humanos -, lojas de comércio, serviços de interesse público, parques infantis, jardins, museus, entre outros. No que respeita à acessibilidade, esta zona dispõe de uma rede de transportes públicos e de estradas/autoestradas que se conectam com a restante rede nacional a norte, sul e/ou

orientar. Não obstante, a segurança e a tranquilidade são fatores bastante presentes nesta zona.

2.2. *Entrando pelo portão - O contexto socioeducativo*

O grupo na qual a organização se insere foi criada através de “um plano de negócio” desenvolvido e que “ganhou o terceiro lugar” num concurso, em 2002. Contudo, a organização socioeducativa na qual realizei a PPSII, foi criada somente em 2008. A empresa sofreu, ao longo dos anos, alterações quer na sua estrutura física, nas suas localizações e, até, no acolhimento de diferentes níveis etários (informação disponibilizada no site sobre a história da empresa).

Atualmente, o estabelecimento educativo detém quatro organizações socioeducativas e acolhe, de um modo geral, crianças desde o Berçário até ao Ensino Secundário. No que concerne à organização socioeducativa na qual realizei a PPSII, a mesma acolhe crianças desde um ano de idade até ao quarto ano do ensino básico.

A organização defende como missão, a de “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na vida adulta” (Missão, s.d.). Neste sentido, o grupo “foca-se em cada um dos seus alunos (. . .) [orientando] cada aluno para que possa superar os seus desafios individuais, usando e desenvolvendo os seus pontos fortes, e reconhecendo a importância de trabalharem muito” (Missão, s.d.).

Para além disso, a organização socioeducativa faz parte de um grupo que “pretende desenvolver jovens inquiridores, informados e cuidadosos que ajudem a criar um modo melhor e mais pacífico, através da compreensão e respeito intercultural” (Acreditações, s.d.). Por isso mesmo, verifica-se uma grande diversidade cultural na organização socioeducativa na qual realizei a PPSII (assim como nas restantes organizações). Deste modo, o ensino bilingue torna-se essencial e pertinente, dada a variedade de culturas e línguas existentes nas organizações socioeducativas. Não menos importante, a organização socioeducativa tem por base vários modelos pedagógicos: Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia, entre outros. Os modelos podem ser conciliados entre si e/ou aplicados isoladamente, dependendo de cada equipa educativa.

2.3. Batendo à porta da sala dos 5A - O ambiente educativo

De acordo com Folque et al. (2015), o ambiente educativo é organizado de acordo com os objetivos e finalidades do mesmo. Este tem como principal intenção proporcionar a aquisição de novas aprendizagens e, por consequência, o desenvolvimento das crianças a diversos níveis. Não obstante, a organização do espaço por parte da educadora deve valorizar os interesses e necessidades das crianças, de modo a dar suporte à sua própria prática pedagógica.

Segundo a perspetiva de Bronfenbrenner (abordagem ecológica) – o ambiente educativo é um processo dinâmico cujo indivíduo influencia ou é influenciado pelo meio, isto é, o desenvolvimento de um indivíduo acontece através de interações constantes e contínuas com o meio. Quer isto dizer que o ambiente educativo implica interações sociais entre adulto-adulto, criança-criança, criança-adulto e a relação pessoa-meio, ou seja, as várias potencialidades que o meio poderá oferecer e como isso poderá influenciar a(s) criança(s). Este ambiente exige, ainda, o envolvimento das famílias e as culturas das crianças (Folque et al., 2015).

No que diz respeito ao ambiente educativo (escolas do ensino básico, jardins de infância, creche), defende-se um espaço que proporcione oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimuladoras. (Lemos et al., 2015, p. 313).

Neste sentido, o ambiente educativo deve ser rico e atrativo, de forma a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

2.3.1. A equipa educativa

Tal como Post e Hohmann (2011) afirmam, o trabalho em equipa é uma mais-valia para o bom funcionamento da organização socioeducativa, ou seja, “para a criação de ambientes de aprendizagem activa [*sic*] seguros e adequados para as crianças de

tenra idade” (p. 300). Assim, é fulcral conhecer e cooperar com os atores educativos⁴. Neste sentido, fazem parte da equipa educativa do Jardim de Infância, sete educadoras de infância portuguesas, sete educadoras de infância inglesas e seis auxiliares de ação educativa.

No que concerne à equipa da sala dos 5A, onde decorreu a minha intervenção, esta é composta por uma educadora de infância [portuguesa] que tem a “licenciatura em educação de infância” (cf. Anexo C – resposta à questão B1) e por outra educadora de infância [inglesa] que tem a “licenciatura em estudos asiáticos” (cf. Anexo D – resposta à questão B1). Embora não exista uma auxiliar de ação educativa destinada somente para aquele grupo de crianças, existem duas auxiliares que, em dias previamente definidos e distintos uma da outra, dão apoio ao grupo e às educadoras daquela sala. Uma das auxiliares detém o “curso de técnica de animação social” (cf. Anexo E – resposta à questão B1) e desempenha a função na organização socioeducativa há dezasseis anos.

No que diz respeito à distribuição dos agentes educativos por sala – educadoras de infância -, é de salientar que a mesma se aplica a todas as salas de Jardim de Infância. Contudo, a distribuição das auxiliares por faixa etária pode diferir, consoante as necessidades de cada nível etário.

Os horários entre as educadoras e as auxiliares são distintos, tendo as primeiras um horário rotativo entre si e as auxiliares um horário fixo, garantindo assim a permanência de, pelo menos, metade dos elementos da equipa educativa durante o acolhimento e a saída das crianças. Para além disso, cada uma das auxiliares usufrui de uma hora de almoço e, no caso das educadoras, as mesmas dispõem de uma hora semanal para planearem atividades e/ou tratarem de outros assuntos relativamente ao grupo de crianças.

Relativamente aos professores de Música e de Educação Física, estes fazem parte do grupo e/ou da organização desde 2018 e 2020, respetivamente (cf. Anexos F e G – resposta à questão B2). As sessões de Música têm uma duração de sessenta minutos e realizam-se uma vez por semana (quarta-feira). Já as sessões de Educação Física têm uma duração de quarenta e cinco minutos e realizam-se duas vezes por

⁴ Importa mencionar que as informações abaixo sobre cada um dos elementos da equipa educativa foram obtidas por meio de conversas informais e da transcrição das entrevistas realizadas tendo por base um guião de entrevista elaborado por mim (cf. Anexo B).

semana (segunda-feira – duas sessões, cada uma com metade do grupo; quinta-feira – sessão única com todas as crianças do grupo em simultâneo). De quinze em quinze dias, as educadoras reúnem-se (a sós e/ou com a coordenadora da organização socioeducativa) enquanto as sessões estão a decorrer, para organizar a quinzena seguinte e/ou modificar algumas planificações.

No que respeita à relação entre as educadoras da sala dos 5A, e perante as minhas observações, posso concluir que a mesma se baseia na comunicação, cooperação e segurança entre todos. Para além disso, a relação entre os vários elementos da equipa educativa do Jardim de Infância, demonstra-se igualmente respeitosa, cooperante e segura, o que contribui positivamente para a concretização dos objetivos definidos pela organização socioeducativa. Isto é, ainda, reforçado por Post e Hohmann (2011) que afirmam que “quando o trabalho em equipa entre equipas ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade” (p. 306). Em contrapartida, o facto de não haver uma auxiliar de ação educativa destinada para cada uma das salas de Jardim de Infância ou, neste caso, para cada uma das salas dos cinco anos, a intervenção da mesma torna-se passiva, auxiliando, quando necessário, na organização do espaço ou do grupo de crianças. Neste sentido, as atividades são essencialmente orientadas e dinamizadas pelas educadoras. Não obstante, e tal como pude observar, o interesse das crianças é tido em consideração em todas as propostas realizadas pelas docentes⁵, algo que é bastante valorizado por Niza (2013), que salienta a importância do papel da criança como agente ativo na sua própria aprendizagem e, por isso, o interesse desta ser um fator crucial para o planeamento de atividades.

Quanto à relação com as famílias, posso afirmar que a equipa educativa com a qual desenvolvi a minha prática procura estabelecer uma relação de proximidade com as mesmas, comunicando com as mesmas no acolhimento e nas saídas, onde são transmitidas informações relevantes sobre a noite e/ou o dia. Para além disso, a comunicação ocorre também por meio (i) dos relatórios semanais, onde são partilhadas

⁵ Apercebi-me, aquando da planificação de algumas atividades, da preocupação da **EC** no que se refere à realização das mesmas. Isto é, quando comunicava à **EC** a minha intenção de realizar uma determinada atividade, a mesma salientava a importância de haver um fio condutor que levasse, posteriormente, à atividade em si, ao invés de me focar somente na parte prática. Por exemplo, antes de realizar uma atividade de sensações, apresentar/ler uma história sobre o tema.

as atividades, as descobertas e outras curiosidades decorridas ao longo de uma semana (com recurso a registos fotográficos e/ou vídeos) e (ii) das newsletters, que são enviadas no final de cada mês e onde se pode ler, de um modo geral, os acontecimentos mais relevantes ocorridos dentro do grupo de crianças em questão (com recurso a registos fotográficos e/ou vídeos).

No que se refere ao grupo de crianças, posso afirmar que as educadoras são respeitadoras, atentas, afetivas e compreensivas, procurando sempre estarem informadas sobre como as crianças se sentem ao longo do dia. Já no que se refere aos conflitos entre crianças, as mesmas tentam sempre ajudar cada uma delas a resolverem os conflitos, assumindo o papel de mediadora.

Para terminar, a sala dos 5A, tal como as restantes, detém um Projeto Curricular de Turma (PCT, 2021), que se organiza em seis tópicos, nomeadamente (i) lista de alunos e contatos, (ii) diagnóstico (inclui a caracterização do grupo de crianças, os seus interesses e necessidades e uma lista dos recursos materiais), (iii) organização do ambiente educativo (inclui a organização do grupo, do tempo, dos espaços e da equipa), (iv) intenções de trabalho para o ano letivo, (v) propostas de abordagem ao tema anual e (vi) previsão de procedimentos de avaliação.

2.3.2. O espaço e os materiais

Segundo Portugal (2012), a organização do espaço (interior e exterior) pode ou não “facilitar aprendizagens, criar [ou não] desafios, provocar [ou não] a curiosidade, potenciar [ou não] autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12). Neste sentido, os espaços dos contextos educativos devem ser apelativos, amplos, adaptáveis, seguros, proporcionar diferentes sensações e permitir o desenvolvimento da noção de si mesmo e dos outros. Deste modo, assim que entrei na sala dos 5A reparei, primeiramente, na sua dimensão ampla e luminosidade natural, focando, de seguida, o meu olhar nas paredes, nos materiais, no mobiliário e tudo o resto que compõe a sala de atividades em que eu iria realizar a PPSII. Apercebi-me, depois, da organização do espaço por áreas – área das Ciências, das Artes Visuais, da Linguagem, do Faz-de-Conta, da Matemática e dos Jogos -, estando cada uma delas identificada e com o número máximo de crianças possíveis para frequentar aquela área em simultâneo e o respetivo nome da área (cf. Anexo H). Em seguida, o meu olhar focou-se nas paredes e na respetiva decoração. Neste caso, e visto que as atividades letivas tinham iniciado há cerca de um mês, as paredes continham (i) algumas fotografias alusivas a diversos

artistas, estando afixadas na área das Artes Visuais, (ii) um mapa do mundo, (iii) um mapa das presenças, (iv) doze calendários, (v) um mapa da data, (vi) um mapa do tempo, (vii) um mapa das contagens e (viii) um mapa das tarefas semanais⁶, cujas crianças escolhem durante uma reunião da tarde de sexta-feira, a tarefa que gostariam de ficar responsáveis na semana posterior.

Em seguida, observei os materiais disponíveis, a qualidade e quantidade dos mesmos. Tal como Forneiro (1998) afirma, existem três pontos essenciais que devemos ter em consideração aquando da organização do espaço:

- ✓ A **decoreação** desenvolve a sensibilidade estética nas crianças e, por isso, a importância e necessidade do espaço deter várias cores;
- ✓ O **mobiliário** deve ser adequado, ao mesmo tempo que promove diversas dinâmicas de trabalho com as crianças;
- ✓ A acessibilidade, identificação e diversidade de **materiais didáticos** como estratégia para a transmissão de valores e promoção da autonomia e interações entre os pares.

Neste seguimento, é possível afirmar que, numa primeira visita à sala, as paredes estavam maioritariamente vazias, tendo sido preenchidas ao longo do tempo com produções das crianças. Já no que respeita ao mobiliário, os mesmos são de qualidade e diversos, tendo, por isso, funções diferentes: móvel dos cadernos, cacifos das crianças, móvel das Artes Visuais que contém tintas, pincéis, lápis, canetas e outros, um móvel dos jogos de matemática, entre outros. Existe, ainda, uma bancada dentro da sala, que está localizada ao lado do mapa das presenças. Fazem, também, parte do mobiliário nove mesas, estrategicamente posicionadas e cerca de vinte e seis cadeiras.

Não obstante, um aspeto que considero positivo da sala é o facto de (i) as janelas serem de grande dimensão, facilitando assim a passagem de luz, (ii) de estarem à altura das crianças, permitindo observar o exterior e (iii) de os estores estarem acessíveis, possibilitando a autonomia das mesmas para os regular consoante a necessidade de entrada de mais ou menos luz.

Relativamente ao exterior, o espaço do parque é vedado e possui algumas oliveiras, onde muitas das crianças se divertem a trepá-las. Para além disso, as crianças têm acesso a diferentes brinquedos, tais como triciclos, blocos de construção (tijolos e legos), um escorrega, um campo de futebol, carrinhos de mão, entre outros. É de

⁶ Todos os mapas estão identificados em português e em inglês.

salientar que os brinquedos são partilhados pelas crianças dos três, quatro e cinco anos. Ainda sobre o parque, a escassez de divertimentos no que respeita à existência de baloiços, escaladas ou outros, limita as possibilidades de ação das crianças, não oferecendo, por isso, muitas oportunidades de aprendizagem/exploração às mesmas.

Para terminar, é possível concluir que o espaço físico da sala é amplo, detém bastante luminosidade natural e, apesar de no início da PPSII as paredes não estarem preenchidas com produções, no final da prática o mesmo já não se verificou, estando todas as paredes ocupadas com produções das crianças ao longo dos meses. Para além disso, a maioria dos materiais – jogos, brinquedos, livros – estão acessíveis às crianças, bem como são reavaliados e substituídos consoante as necessidades e interesses do grupo. No que respeita ao espaço exterior, este é igualmente amplo e rico, embora considere que o mesmo poderia tornar-se ainda mais completo se possuísse outros recursos.

2.3.3. O tempo e rotinas

Embora seja difícil criar uma rotina diária que corresponda às necessidades de cada criança, a mesma não deixa de se assumir como um aspeto fundamental para a autonomia das crianças e ao mesmo tempo desafiador, onde devemos refletir e reorganizar a rotina de modo a garantir o bem-estar de todos e de cada um. Torna-se, por isso, crucial criar momentos com uma certa periodicidade, coerência e previsibilidade, visto que estes se constituem como fontes de segurança para as crianças, na medida em que as mesmas antecipam e (re)conhecem a sequência de acontecimentos decorrentes ao longo do dia e, em consequência, se mostram mais confiantes e predispostas para participar nas várias atividades humanas que ocorrem na Creche ou no Jardim de Infância (Folque et al., 2015 e Post & Hohmann, 2011). Assim, a consciencialização dos vários momentos ocorridos diária e semanalmente no contexto educativo é determinante para orientar cada uma das crianças, que progressivamente se tornará autónoma no que respeita à concretização desses mesmos acontecimentos (Cardona, 1999), como também no que respeita ao aumento da noção da temporalidade.

Deste modo, a rotina semanal é estruturada em vários momentos distintos, tais como (i) acolhimento/saída, (ii) atividades de sala, (iii) almoço/lanche (alimentação), (iv) sessões de Música, (v) sessões de Educação Física e (vi) brincadeira livre

(interior/exterior) (cf. Anexo I). Importa, no entanto, referir que esta organização é flexível, podendo ser ajustada consoante as necessidades do grupo.

Ainda no que concerne ao assunto da rotina, torna-se importante dar a conhecer um dia-tipo na sala dos 5A. Assim sendo, o momento inicial do dia começa no acolhimento, que acontece entre as oito e as nove horas da manhã. Neste primeiro momento, as crianças permanecem no espaço exterior a brincar.

Terminado o momento do acolhimento, aproxima-se a hora da reunião da manhã e, por isso, as crianças e os adultos dirigem-se para a sala de atividades. Nesse momento, as crianças arrumam os casacos nos cabides e sentam-se em meia-lua e intercalados (rapaz, rapariga e assim sucessivamente). Durante a reunião, as crianças cantam canções alusivas ao tempo, aos números, aos meses do ano, aos dias da semana e outras, preenchem os mapas e fazem apresentações/partilhas de algo que seja relevante e importante para elas. Antes da reunião terminar, as educadoras informam as crianças sobre o que irá acontecer durante o dia, no que respeita à realização de atividades e/ou saídas da organização socioeducativa para outro contexto. As crianças vão brincar nas áreas (neste momento, as educadoras podem também reunir-se com algumas crianças para realizarem alguma atividade de alguma área de conhecimento).

Por volta das onze horas, as crianças arrumam o espaço e dirigem-se para o exterior, onde comem a fruta e onde brincam livremente até a auxiliar regressar com os almoços. Durante a refeição, as crianças são incentivadas a servirem-se sozinhas e a manterem o seu espaço limpo e arrumado.

Após o almoço, as crianças regressam novamente para o exterior até às duas horas da tarde. A essa hora, o grupo dirige-se para a sala para realizarem a reunião da tarde, onde terminam algumas tarefas (mapas, partilha de acontecimentos, etc.) e/ou resolvem conflitos surgidos durante a manhã. Em seguida, as crianças brincam novamente no interior e, por volta das três horas e quinze minutos da tarde as crianças começam a arrumar o espaço, preparando-se para a hora do lanche.

Por fim, por volta das quatro horas da tarde, algumas crianças vão para as atividades extracurriculares em que estão inscritas e as outras dirigem-se para o exterior, onde brincam livremente até a chegada dos pais.

Importa mencionar que, no caso das segundas-feiras, as crianças não realizam a reunião da manhã, visto que têm duas sessões de quarenta e cinco minutos de Educação Física (com metade do grupo), assim como também, no mesmo dia à tarde,

visitam a floresta (um espaço exterior à organização socioeducativa). Já às quartas e quintas-feiras, as crianças não realizam a reunião da tarde, porque têm previsto a realização das sessões de Música e de Educação Física em cada um dos dias, respetivamente.

Para terminar, importa salientar que existe um padrão de temporalidade que regula as interações sociais no espaço, ou seja, é possível distinguir os tempos das docentes e não docentes e os das crianças. No que concerne ao primeiro, este decorre “da iniciativa explícita da educadora e implica, a sua relação formal com o grupo de crianças quer pela sua presença directa [*sic*], quer pela sua presença indirecta [*sic*] (através de regras implícitas] e intermitente que estabelece individualmente ou com pequenos grupos de crianças” (Ferreira, 2004, p. 94), por meio das “atividades de sala” ou de situações individualizadas. Já relativamente aos tempos das crianças, estes acontecem essencialmente durante a “brincadeira livre”, onde as crianças têm a possibilidade de escolher para onde querem ir, o que querem fazer e com quem.

2.3.4. As crianças

O grupo de crianças no qual realizei a PPSII caracteriza-se como homogéneo no que respeita à faixa etária, terminando com seis anos de idade no final do ano letivo (cf. Anexo J). No mesmo grupo, existe também uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma grande diversidade cultural, havendo “uma criança (...) brasileira, uma criança brasileira/americana, uma criança brasileira/inglesa, uma criança (...) americana/francesa, uma criança árabe, uma criança indiana e uma criança alemã (PCT, 2021).

O grupo de crianças dos 5A é composto por treze crianças do sexo feminino e outras treze do sexo masculino. Das vinte e seis crianças, apenas dois são filhos únicos, enquanto os restantes têm, pelo menos, um/a irmão/irmã na mesma ou numa das organizações socioeducativas que fazem parte deste grupo de estabelecimentos educativos (cf. Anexo K). De um modo geral, a maioria das crianças da sala dos 5A já frequentavam a organização socioeducativa, “pelo menos desde os 4 anos” (PCT, 2021). Apenas cinco crianças passaram a integrar o grupo de crianças no presente ano letivo (cf. Anexo K).

Em relação ao número de horas diárias passadas na organização socioeducativa, a maioria das crianças frequenta-a, no mínimo, durante oito horas. De um modo geral, as crianças chegam à organização entre as oito e as nove horas da

manhã e a saída ocorre entre as quatro e as seis horas da tarde. Importa, no entanto, explicar que durante as oito horas que as crianças frequentam a organização, algumas delas são acompanhadas por terapeutas⁷ em dias e horas específicos.

Relativamente às características mais específicas do grupo, os seus interesses e fragilidades, importa referir que estes são apresentados tendo por base as minhas próprias observações e respetivas notas de campo, mas também com o apoio do PCT (2021) e de conversas informais com a equipa educativa da sala. Assim sendo, o grupo de crianças caracteriza-se por ser “muito autónomo [e] que adere às atividades propostas, que se envolve nos projetos desenvolvidos e nas tarefas semanais” (PCT, 2021). Através das minhas observações, posso também afirmar que, na generalidade, as crianças brincam umas com as outras, não havendo grupos estanques. No entanto, existem duas crianças que brincam sempre juntas por manterem uma relação de amizade fora da organização socioeducativa, outra que, contrariamente ao restante grupo, se isola do mesmo, não comunicando nem brincando com os pares. A criança demonstra sentir-se mais confortável perto dos adultos, aproximando-se dos mesmos, mesmo sem estabelecer uma comunicação com eles por iniciativa própria (cf. s 15, 56 e 70). Relativamente à criança com NEE, apesar de esta demonstrar preocupação com os pares e interagir de vez em quando com eles, a mesma demonstra ter preferência para brincar e comunicar apenas com duas crianças (cf. Anexo L – N.C. nºs 64 e 74).

Embora as crianças demonstrem autonomia para decidir com quem e com o que querem brincar, algumas delas ainda apresentam dificuldades na resolução de conflitos, pelo que se torna necessária a intervenção de um adulto (cf. Anexo L – N.C. nºs 2, 36, 64, 86 e 88). Importa, no entanto, salientar que a intervenção do adulto procura promover a compreensão do outro e a negociação entre ambos.

Ao nível do desenvolvimento linguístico, posso afirmar que todas as crianças possuem um vocabulário alargado, conseguindo comunicar de forma coerente, expressarem-se sobre o que gostam, o que sentem, o que desejam e o que fizeram ou pretendem fazer. No entanto, existem crianças que, por ainda apresentarem dificuldades na comunicação oral, nomeadamente na pronúncia de determinados fonemas, são acompanhadas por terapeutas da fala. A maioria destas crianças [as

⁷ As terapeutas são contratadas, pelo que só se deslocam à organização socioeducativa nos dias das sessões. As mesmas não fazem, por isso, parte da equipa educativa.

portuguesas] tem, também, adquirida a língua inglesa, visto que desde a Creche estão em constante contacto com, pelo menos, um adulto que comunica em inglês.

No que se refere aos gostos do grupo, as crianças demonstram particular interesse em (i) ouvir histórias, (ii) aprender e cantar canções, (iii) atividades relacionadas com as Artes Visuais, (iv) brincar na área do Faz-de-Conta e (v) brincar e concretizar atividades relacionadas com a área da Matemática (PCT, 2021). Já no que se refere às fragilidades, as crianças precisam “de maior reforço, em termos de organização de sala e em estabelecer uma rotina de trabalho” (PCT, 2021).

De um modo geral, as crianças reconhecem os vários momentos da rotina, pelo que conseguem, na sua maioria, antecipar o que se irá passar depois da reunião da manhã, por exemplo. Já no que respeita à própria autonomia das crianças para realizarem as diversas atividades que ocorrem ao longo do dia, como a higiene, a alimentação, as atividades e as sessões de Música e/ou de Educação Física, as mesmas demonstram-se aptas para (i) cuidarem de si e do seu próprio corpo (por exemplo, após fazerem as necessidades na sanita), (ii) de se alimentarem de forma autónoma, isto é, de servirem uma pequena quantidade de comida no prato sem a intervenção de um adulto e (iii) de compreender as indicações dos adultos para uma determinada tarefa, aplicando alguns conselhos e/ou estratégias sugeridas.

Quanto à organização do espaço, as crianças respeitam o número máximo de crianças permitido por cada área. No que concerne à preservação do mesmo, o grupo demonstra preocupar-se com os materiais disponíveis, recorrendo a um adulto quando um deles está danificado. Já relativamente à arrumação do espaço, a maioria das crianças assente rapidamente aos pedidos das educadoras, arrumando os materiais e os brinquedos nos locais corretos e forma ordeira.

Por último, é de salientar que as crianças detêm uma relação de proximidade com a equipa, principalmente com as duas educadoras, solicitando muitas vezes o seu apoio, quer para partilhar algum acontecimento, bem como na resolução de conflitos. Neste sentido, posso constatar que as crianças também me encaram como parte integrante da equipa, cumprimentando-me todos os dias com abraços, aquando da minha chegada, de manhã, à sala, e partilhando igualmente vários acontecimentos, conquistas, afetos, medos ou desconfortos (cf. Anexo L – N.C. nºs 2, 36, 55, 64, 66 e 88).

2.3.5. As famílias

De acordo com Sarmento e Carvalho (2017), a família é o primeiro e principal agente educativo com o qual a criança mais interage, isto é, é no contexto familiar que as crianças socializam, criam relações de segurança, confiança e afeto, desenvolvem características e traços de personalidade específicas e aprendem as bases para viverem em sociedade. Por isso, é fundamental que a equipa educativa estabeleça uma relação de parceria com as famílias, como uma estratégia benéfica para o bem-estar e o desenvolvimento pleno de cada criança. Deste modo, a participação das famílias é uma mais-valia, visto que quanto mais envolvidas estiverem no quotidiano da criança, desde a decisão em grupo sobre as atividades a realizar que sejam adequadas e pertinentes para a faixa etária em que estão, à continuidade de aquisição de aprendizagens dentro e fora do contexto do Jardim de Infância, melhores serão as condições para o decorrer de um bom desenvolvimento da mesma. Não obstante, importa conhecer os contextos familiares das crianças, como estratégia para compreender/conhecer as especificidades sobre cada uma delas, visto que “é naquelas experiências significativas que se [fundem] e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais” (Ferreira, 2004, p. 66).

Tendo por base o PCT (2021) e algumas conversas informais com as educadoras, o contexto socioeconómico enquadra-se na classe média/alta. De acordo com as docentes, a maioria dos pais e mães detêm uma formação académica superior (Licenciatura, Mestrado e/ou Pós-Graduação), bem como também se encontram empregados. Em relação aos contextos familiares, estes caracterizam-se como tradicionais. No entanto, existem algumas famílias cujos progenitores estão divorciados, pelo que, nalguns casos, as crianças são trazidas/levadas por outros adultos – avós, empregadas, etc.

Relativamente à residência, a maioria das famílias reside na freguesia e, nalguns casos, um dos progenitores trabalha igualmente na periferia e/ou, ainda, desempenham funções dentro da empresa da qual a organização socioeducativa faz parte.

Tal como mencionado no tópico da caracterização das crianças, o grupo apresenta diversidade cultural. O mesmo acontece com as famílias que possuem nacionalidades diversas, tais como: portuguesa, inglesa, alemã, francesa, brasileira, angolana, árabe, indiana, entre outros. Deste modo, e tendo testemunhado algumas

conversas entre as famílias e as crianças, estas últimas estão em constante contacto com a língua portuguesa e inglesa (proporcionadas no contexto da organização socioeducativa), mas também de outra língua (consoante a nacionalidade dos pais).

Igualmente importante é a comunicação entre as famílias e a equipa educativa. Tal como referido no tópico da equipa educativa, as educadoras procuram manter-se em contacto com as famílias diariamente através de diferentes formas, nomeadamente por meio dos Relatórios Semanais e das Newsletters. É ainda de salientar que as reuniões de pais, devido à pandemia que enfrentamos, podem realizar-se em dois formatos: virtual e presencial.

Apesar da limitação a que a organização socioeducativa está sujeita, por causa da pandemia, as estratégias utilizadas para manter uma boa comunicação com as famílias, é bastante positiva. Deste modo, e considerando a importância da comunicação entre a equipa educativa e as famílias para um bom desenvolvimento das crianças, procurarei, no futuro, enquanto educadora de infância, estabelecer e preservar um contacto próximo com as famílias à base do respeito, partilha e confiança, ao mesmo tempo que os interesses e necessidades de cada criança são tidos em consideração.

3. DEPOIS DE ENTRAR... - O
TRAJETO DA MINHA PRÁTICA -
ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Após finalizada a caracterização da ação educativa, o terceiro ponto apresenta as intenções para a ação pedagógica junto da equipa educativa, das crianças e das famílias.

O desempenho de um educador de infância caracteriza-se por uma intencionalidade e por uma reflexão sobre as finalidades e os objetivos das suas práticas pedagógicas (Silva et al., 2016).

3.1. As intenções gerais para a ação pedagógica

Enquanto futura profissional de educação, ambiciono desenvolver uma prática de qualidade com os três grupos nos quais terei um contacto regular, isto é, com a equipa educativa, com as crianças e respetivas famílias. Assim, após uma observação aprofundada e uma caracterização cuidada e pormenorizada quanto possível sobre o contexto socioeducativo e dos três intervenientes anteriormente referidos, tornou-se necessário refletir e explicitar as intencionalidades educativas que guiaram a minha ação pedagógica ao longo de cerca de quatro meses, visto que só através delas se tornou possível “atribuir sentido à [minha] ação, ter um propósito, saber o porquê do que [fiz] e o que [pretendi] alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13).

Importa, no entanto, ressaltar que ainda antes de iniciar a PPSII detinha a perspetiva de que a ação pedagógica pressupõe por si só reflexões e adequações constantes, que têm como principal objetivo (re)ajustar a prática pedagógica ao contexto e/ou intervenientes com os quais contactamos frequentemente. Deste modo, procurei desenvolver a minha ação tendo em consideração o contexto em que estive inserida e os atores envolvidos no mesmo, sem nunca perder de vista o respeito, o trabalho em equipa, a comunicação, o estabelecimento de relações de confiança e os pilares educar, cuidar e brincar. Neste seguimento, delimitei, primeiramente, algumas intenções gerais, tais como:

1. Estabelecer uma relação de cooperação, colaboração e partilha com a equipa educativa;
2. Proporcionar um ambiente seguro, confiante e apelativo;
3. Garantir uma relação de proximidade, de segurança e confiança com as crianças e o respeito pela individualidade de cada uma delas;
4. Criar condições favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças por meio de atividades diversificadas e brincadeiras desafiantes e consoante os interesses e necessidades das mesmas;

5. Estabelecer uma relação de confiança com as famílias, respeitando a singularidade de cada uma delas.

Perante as intenções mencionadas acima, importa, agora, explicitar as que alicerçaram a minha prática para cada um dos eixos de intervenção - a equipa educativa, as crianças e as famílias.

3.1.1. ... Com a equipa educativa

Tendo em conta a PPSII e a experiência profissional ao nível da área da educação que obtive ao longo dos anos, sustento a ideia de que é fulcral que todos os profissionais de educação – educadores e auxiliares - participem ativamente no planeamento e na avaliação das intencionalidades educativas, pois só assim se tornará possível alcançá-las e, por consequência, garantir aprendizagens de qualidade e um bom desenvolvimento às crianças.

Neste sentido, a minha primeira intenção foi a de **criar um clima de confiança e proximidade com todos os intervenientes da organização socioeducativa** por meio de conversas informais ocorridas ao longo dos dias, principalmente com a equipa educativa da sala de Jardim de Infância na qual estive inserida. Assim, a minha segunda e principal intenção foi **conhecer a equipa educativa da sala com a qual iria desenvolver a minha prática, de forma a poder integrar-me nas dinâmicas e apropriar-me das intenções da mesma**. Este conhecimento foi-se construindo por meio das observações que realizei ao longo da prática e de conversas informais decorridas com as duas educadoras. A progressiva consciencialização sobre as perspetivas e as dinâmicas da equipa para com as crianças, permitiu-me refletir sobre a minha ação e o modo como deveria integrar-me nas rotinas da sala para que, mais tarde, fosse igualmente reconhecida como parte integrante do grupo, ou até, como outra referência. Tal como Roldão (2007) afirma, “o exercício de uma acção [sic] profissional implica um processo permanente de auto e heteroformação [sic] (...) como aprendizagem profissional” (p. 26).

Constatei que a educadora cooperante privilegia o trabalho cooperativo entre os elementos que compõem a equipa – educadora inglesa -, pelo que ao longo da PPSII procurei **adotar uma postura de disponibilidade, colaborando, dialogando e refletindo com a docente sobre a organização do grupo de crianças, a definição e realização de atividades e, algumas vezes, o (re)ajuste das rotinas**, uma vez que “a aprendizagem cooperativa (...) se constitui numa mais valia para a aprendizagem, em

vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campo teóricos” (Roldão, 2007, p. 26). A preservação de uma comunicação aberta entre os diferentes elementos possibilita ainda a partilha de opiniões, ideias e informações, que me farão evoluir quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Para além disso, os registos diários (notas de campo) também foram uma ferramenta essencial, visto que pude registar comportamentos, conflitos, dificuldades, descobertas, brincadeiras e outras ações por parte das crianças e, à posteriori, partilhá-los com as docentes.

Para além disso, **conhecer, respeitar e ir ao encontro dos princípios defendidos pelos profissionais** - educadoras, auxiliar de ação educativa, professor de música e professora de educação física – tornou-se fundamental para garantir um desenvolvimento e uma aprendizagem plenos nas crianças. Assim, tal como Hohmann e Weikart (2003) afirmam “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças” (p. 130). Deste modo, a comunicação torna-se fulcral para o conhecimento desses mesmos princípios, assim como a cooperação entre os elementos da equipa educativa, pois só assim serão garantidas condições favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

3.1.2. ... Com as crianças

Devido à experiência profissional que detenho nesta área⁸, considero que uma das principais intenções que deve ser sempre garantida é o **respeito pela individualidade e ritmo de cada criança**. Neste sentido, tornou-se fulcral o **estabelecimento de relações de proximidade à base da comunicação, afetos, confiança e segurança**, pois só assim seria possível conhecer as especificidades de cada criança para posteriormente adequar a intervenção através de práticas pedagógicas diferenciadas. Não obstante, embora seja importante atender às necessidades específicas de cada criança, não podemos perder também o enfoque no grupo e as suas características.

⁸ A minha experiência profissional teve início no ano de 2014, no qual comecei como Voluntária em Animações de Verão/Natal e desde 2016 que participo nas Animações de Verão/Natal como Monitora/Animadora. Ao longo dos anos desempenhei também outras funções, tais como Monitora de AAAF e CAF, Auxiliar de cuidados à infância (durante a hora do almoço), Auxiliar de ação educativa e *Babysitter*.

Segundo Fernandes e Tomás (2011), a criança é encarada como um ser socialmente competente e que desempenha um papel ativo ao longo do seu desenvolvimento e na aquisição de aprendizagens. Por isso mesmo, ao longo da PPSII procurei **envolver cada uma das crianças no seu processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagem**, garantindo a sua participação ativa - individual e/ou em grande grupo – nas tomadas de decisão sobre diferentes assuntos, na liberdade de escolha das tarefas semanais, na partilha de opiniões, interesses e curiosidades acerca do tema do projeto pedagógico desenvolvido – Diversidade Cultural/Natal - e nas atividades propostas. Deste modo, procurei durante a prática **dar voz a cada criança, por meio do diálogo ou de gestos, de forma a refletir sobre futuras atividades que pudessem ir ao encontro dos interesses do grupo**, mas também como uma estratégia para adaptar a minha prática perante determinada criança e/ou dinâmica de grupo. Para além disso, o diálogo que estabeleci, muitas vezes, com as crianças tiveram como principal intenção promover a reflexão e a progressiva consciencialização das suas ações e a entajuda para com os pares da sua idade e de idade inferior.

Se por um lado é importante que as crianças participem ativamente ao longo dos vários momentos que ocorrem no Jardim de Infância, torna-se igualmente essencial **assegurar essa participação a todas as crianças**, incluindo as que possuem nacionalidade estrangeira. Neste sentido, e tal como Portugal (2000) afirma, é necessário “aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes a sua” (p. 95), permitindo assim a participação de todas as crianças, independentemente das diversas formas de comunicação e relação que cada uma detém (Ferreira, 2010). Neste seguimento, embora a sala dos 5A incluía uma educadora portuguesa e uma educadora inglesa, considerei importante comunicar nas duas línguas, primeiro porque algumas crianças não estavam familiarizadas com a língua portuguesa e, por isso, as informações passadas não eram compreendidas, mas também como estratégias para criar uma relação mais próxima com as mesmas, uma vez que elas poderiam comunicar comigo apesar da sua língua materna ser o inglês.

Em relação ao desenvolvimento de competências de autonomia e linguagem, embora a maioria das crianças demonstre ter já adquiridas essas competências, algumas delas ainda apresentam algumas dificuldades, pelo que procurei ao longo da PPSII **criar uma imagem positiva sobre cada criança, de modo que cada uma pudesse olhar para si e para os seus pares como seres competentes**, como se pode ler nas N.C. nºs 2 e 85 (cf. Anexo L).

Paralelamente, procurei **promover ao longo da prática pedagógica propostas pedagógicas adequadas e diversificadas que proporcionassem momentos ricos e significativos para o desenvolvimento de cada criança nos vários domínios**. Mais uma vez, a preocupação primordial para a elaboração dessas atividades foi precisamente a voz de cada criança e respetivos interesses para, posteriormente, definir o caminho a seguir. Não menos importante, também privilegiei a brincadeira, como uma das principais formas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social.

Para terminar, considero que as intenções referidas ao longo do tópico foram cruciais para uma relação de proximidade e de confiança, bem como para uma prática de qualidade junto das crianças. Para além disso, quero também frisar que acredito que quando propomos atividades pedagógicas e proporcionamos momentos ricos em experiências diversificadas, estes são traçados tendo por base os interesses demonstrados pelas crianças, mas também pelo conhecimento profissional que detemos sobre elas.

3.1.3. ... Com as famílias

Tal como Sarmiento e Carvalho (2017) afirmam, a família é quem mais e melhor conhece a criança e, por isso, caracteriza-se como o primeiro ator educativo com a qual a criança mais socializa. Deste modo, e apesar dos constrangimentos causados pela SARS-CoV-2, procurei **estabelecer uma comunicação aberta e de confiança com as famílias, baseada na partilha e no respeito**. Acredito que a existência de uma relação de proximidade com as famílias facilita o trabalho colaborativo entre ambos os agentes, assim como possibilita a criação de uma imagem positiva sobre mim, transmitindo, assim, confiança e segurança aos familiares para me entregarem o/a seu/sua filho/a.

Embora não tenha tido a possibilidade de criar uma relação tão próxima quanto gostaria, procurei **partilhar**, nalguns momentos da entrega das crianças, **acontecimentos relevantes – brincadeiras, experiências, vivências, etc. – dos quais tive oportunidade de testemunhar**. Em consequência, considero que, desde cedo, as famílias me encararam como parte integrante da equipa, partilhando também alguns momentos decorridos em casa, com as crianças. Neste sentido, e tal como Post e Hohmann (2011) referem, uma relação baseada na partilha e no “respeito mútuos (...) incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (p. 327).

Tal como referi anteriormente, a pandemia que enfrentamos atualmente não permitiu estabelecer uma relação próxima com as famílias, nem promover a participação das mesmas em algumas atividades que propus na PPSII. No entanto, como futura educadora acredito e saliento a importância do envolvimento das mesmas, uma vez que se torna possível conhecer os interesses das crianças e posteriormente promover a aprendizagem e o desenvolvimento destas últimas, tendo por base esses mesmos interesses. Deste modo, a comunicação torna-se imprescindível para o desenvolvimento de práticas de qualidade (Coelho (2004).

Para terminar, embora não tenha sido possível envolver as famílias nas atividades, uma das minhas principais preocupações enquanto educadora será, precisamente, o estabelecimento de relações de proximidade e de confiança, baseadas no diálogo e na partilha, mas também na participação das famílias quer nas atividades pedagógicas propostas (evitando a participação somente em eventos festivos, como o Natal, a Páscoa, entre outros), quer na organização do ambiente educativo. Acredito que a proximidade entre os profissionais de educação e as famílias é uma mais-valia para a preservação dos valores e culturas das famílias na organização socioeducativa, mas também para garantir práticas de qualidade que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo que se garante os interesses e desejos das mesmas. Do mesmo modo, é igualmente crucial conhecer as famílias e as suas singularidades, garantindo, assim, o respeito pelas suas culturas e a adaptação da minha ação/intenção pedagógica.

3.2. Avaliação da intervenção

Tal como Carvalho e Portugal (2017) defendem, a avaliação sobre a nossa prática pedagógica é fundamental para a (re)adequação da mesma. Deste modo, a observação (direta), as notas de campo diárias e posteriores reflexões temáticas, encaram-se como técnicas e instrumentos fundamentais para a recolha de dados suficientes que nos permitam refletir sobre a nossa ação e, em consequência, adequá-la ao contexto, ao grupo de crianças, à equipa educativa e às famílias. Assim, e após a explicitação das intenções delineadas para a ação pedagógica, importa avaliá-las ao nível da sua implementação e respetivos constrangimentos sentidos durante o processo de intervenção.

No que respeita às intenções definidas para com a equipa educativa, considero que as mesmas não alcançaram o sucesso que esperava. Esta dificuldade no

estabelecimento de uma relação de proximidade com as educadoras, assim como da minha integração nas dinâmicas e de uma comunicação constante com as docentes justifica-se pelo facto de (i) ser trabalhadora-estudante, o que por si só significa que a intervenção pode ser limitada, visto que tenho acrescida a responsabilidade das minhas funções enquanto trabalhadora na organização socioeducativa e (ii) devido à própria organização das docentes ao nível dos horários disponíveis para a aplicação de atividades propostas por mim, mas também de um planeamento pouco flexível. Apesar dessas dificuldades, procurei manter-me fiel às intenções delineadas, privilegiando o diálogo com as docentes sobre o grupo de crianças, propostas de atividades, receios, entre outros.

Relativamente às intenções para com o grupo de crianças, considero que todas elas foram implementadas com sucesso. No que toca ao envolvimento ativo das crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, acredito que a realização do projeto *Como é que é o Natal na tua casa?* foi uma mais-valia para o grupo, e principalmente para as nove crianças que demonstraram interesse em participar no mesmo, visto que ao longo das várias fases procurei sempre escutar as suas opiniões e descobertas, bem como de perceber os seus interesses e desejos. Também a comunicação e a partilha foram fulcrais para a motivação e envolvimento das crianças no projeto ou até de atividades propostas por mim. Para além disso, também procurei integrar-me no grupo de forma a considerarem-me como um adulto responsivo, no qual podem confiar, receber afetos e onde se sintam seguros para arriscar, errar e refletir sobre as suas ações e comportamentos. Deste modo, e no que respeita à resolução de conflitos, adotei uma postura maioritariamente passiva, intervindo apenas quando necessário ou como mediadora.

Quanto às famílias, e tal como referido no tópico anterior, não foi possível estabelecer uma relação tão próxima como desejava, no entanto, e como forma de compensar a impossibilidade da participação ativa das famílias nas atividades, procurei manter uma relação baseada na comunicação e na confiança. Esta confiança foi-se construindo por meio das conversas informais que aconteciam durante a chegada e/ou saída das crianças da organização socioeducativa, onde a partilha de acontecimentos, descobertas, informações e outros foram privilegiados.

Em suma, apesar das dificuldades sentidas, acredito que consegui garantir a maioria das intencionalidades inicialmente definidas para cada um destes agentes. Durante a intervenção, pude-me aperceber de que a observação direta e o registo diário

de acontecimentos diversos são essenciais para a recolha de informações. Estas informações podem, assim, ajudar-nos a refletir sobre a nossa prática, mas também sobre cada criança, as suas necessidades, interesses, desejos, curiosidades, fragilidades, etc.

4. A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM
PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO
AUTISMO (PEA) EM CONTEXTO DE
JARDIM DE INFÂNCIA -
INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Explicitação da problemática

Quando iniciei a PPSI, já detinha alguma curiosidade sobre a temática de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O meu interesse neste tema surge precisamente por já ter trabalhado profissionalmente com crianças com diferentes necessidades especiais e/ou desenvolvimento atípico, por exemplo com Síndrome de Down (trissomia 21) e com Perturbação do Espectro do Autismo.

Por coincidência, os grupos de crianças nos quais estive inserida em ambos os estágios (PPSI e PPSII) integravam crianças com NEE. No caso da PPSI, o grupo acolhia uma criança com baixa visão e, relativamente à PPSII, o grupo integrava uma criança com transtorno do espectro do autismo. Neste sentido, e estando ciente de que “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 2), considerei pertinente realizar uma investigação sobre o tema, no qual teria como principal objetivo perceber de que forma a criança é incluída no quotidiano do Jardim de Infância e respetivas estratégias adotadas pela equipa educativa para a inclusão da mesma.

Deste modo, e tendo em conta os três critérios defendidos por Quivy e Campenhoudt (1998) – exequibilidade, clareza e possibilidade de múltiplas respostas -, ponderei e formulei uma questão de partida que vai ao encontro do que pretendo investigar - Quais as estratégias adotadas pela equipa educativa⁹ para a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no Jardim de Infância? -, seguida de três objetivos: (i) conhecer as estratégias adotadas pela equipa educativa para a inclusão da criança, na realização de atividades/sessões; (ii) compreender quais as estratégias que promovem a interação entre a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os adultos e os seus pares e (iii) conhecer as estratégias adotadas por cada interveniente para a promoção de uma relação de proximidade e bem-estar entre a criança e o adulto.

⁹ O termo «equipa educativa» inclui as duas educadoras da sala dos 5A, a auxiliar de ação educativa, a professora de Educação Física e o professor de Educação Musical.

4.2. Definindo alguns conceitos – Revisão da literatura

De acordo com Grande e Pinto (2011), é importante garantir a participação das crianças com e sem NEE em atividades do dia a dia, visto que, segundo os autores, é através desse envolvimento “que a criança estabelece múltiplos papéis no seu ambiente próximo, (...) [interage] com outros significativos, com os objetos e com as características do meio” (p. 99).

Neste sentido, os mesmos autores reforçam, ainda, que a participação das crianças com NEE em contextos inclusivos promove o desenvolvimento das mesmas, quer ao nível de aptidões, como também das capacidades (Grande & Pinto, 2011). Por isso, torna-se essencial promover a participação de crianças com NEE nas diferentes atividades do quotidiano ou, neste caso, das atividades que decorrem na Creche e no Jardim de Infância, como estratégia facilitadora para a inclusão das mesmas nos contextos educativos em que se inserem.

4.2.1. Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que significa?

De acordo com Correia (1999), o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), que surge a partir da evolução de outros conceitos, tem por objetivo minimizar a discriminação racial, religiosa, física, intelectual, entre outros.

A expressão acima surge, pela primeira vez, em 1978 no relatório Warnock Report, onde este evidenciava que uma em cada cinco crianças apresenta necessidades educativas especiais num determinado momento do percurso escolar, não possuindo obrigatoriamente alguma deficiência. Segundo Sanches (1996), este relatório veio revolucionar as perspetivas de intervenção pedagógica até então existentes perante esta particularidade nas crianças. Neste sentido, o termo “criança com NEE” traduziu-se, segundo a autora, na existência de algum problema de aprendizagem que a criança demonstra ter durante o percurso escolar e que deve ser tido em consideração, de forma a fornecer os recursos adequados para uma aprendizagem de qualidade, consoante as suas necessidades e faixa etária. Para além disso, este relatório definiu, ainda, o tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os em (i) ligeiros e temporários e (ii) severos e permanentes (Sanches, 1996).

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas)

afecta [sic] a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. (Brennan, 1988, p. 36)

Todavia, o conceito de NEE foi, em 1994, atualizado e redefinido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger todas as crianças/jovens que apresentem diferentes necessidades, como por exemplo, deficiência, dificuldades escolares, crianças de rua, populações remotas ou nómadas, populações de minorias linguísticas, entre outros.

Retomando o conceito de NEE, Sanches (1996) defende que quando uma criança tem NEE, significa que esta necessita de um complemento educativo extra e/ou de um [complemento] baseado em critérios pedagógicos que visam o desenvolvimento holístico da criança, diferente daquele que é normalmente praticado no ensino regular. Numa mesma perspetiva, encontramos Correia (1999) que explica que o conceito abrange “crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanhem o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares (...) generalizadas” (p. 48).

Deste modo, as organizações socioeducativas devem estar preparadas para acolher crianças com NEE e para lhes dar respostas eficazes tendo por base as suas necessidades e características individuais, de modo a proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento da criança, com o intuito de a tornar mais autónoma e independente possível, ou seja, ser capaz de viver em sociedade sem a ajuda de terceiros (Sanches, 1996).

4.2.2. Uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em contexto de Jardim de Infância

Embora os grupos com os quais desenvolvi as Práticas Profissionais Supervisionadas I e II, tal como referido no tópico anterior, incluíssem, em cada um dos contextos, uma criança com NEE, focar-me-ei, apenas nas características individuais do R (criança com Perturbação do Espectro do Autismo integrada num grupo de crianças com cinco anos). Em seguida será, então, apresentada informação que considero relevante e que contextualize o autor sobre as potencialidades e fragilidades dessa mesma criança. Importa, no entanto, referir que a informação disponibilizada à posteriori

foi consentida pelos pais, por meio da assinatura de um consentimento (cf. Anexo M3) e fornecida pela psicóloga da organização socioeducativa.

O R tem atualmente sete anos e ingressou na organização socioeducativa no ano letivo 2020/2021, nas quais já realizou duas avaliações clínicas¹⁰ que têm como principal objetivo “[analisar o] seu perfil atual, as suas características, dificuldades e competências” (Relatório de Reavaliação Clínica [RRC], 2021, p. 2). Neste sentido, e tendo sido a criança diagnosticada com “Perturbações do Espectro do Autismo e Défices Cognitivos” (RRC, 2021, p. 1), a mesma foi exposta a diferentes instrumentos de reavaliação, cada um com os seus objetivos específicos e formas de análise.

De acordo com Ryan et al. (2014), a perturbação do espectro do autismo (PEA) “é uma deficiência do desenvolvimento que afeta (...) a comunicação verbal e não verbal, [nas] interações sociais (...) e tem impacto na aprendizagem” (p. 94). Contudo, cada uma das perturbações mencionadas acima podem ou não existir, de acordo com o nível de PEA que a criança apresenta. Segundo Wing (1995) existem seis dimensões que nos permitem perceber o grau de autismo que a criança detém e respetivos comportamentos. Para além destas particularidades, as crianças com PEA demonstram, ainda, interesse em temas bastante restritos.

Neste seguimento, surgem Madureira e Nunes (2016), que afirmam que “há crianças que ao longo do seu processo de crescimento manifestam dificuldades ao nível do seu desenvolvimento ou da aprendizagem” (p. 21). Essas mesmas dificuldades podem, de acordo com as autoras, ter origem biológica, ambiental ou mista e serem, ainda, de carácter temporário ou permanente, como é o caso da Perturbação do Espectro do Autismo (Wolfberg, 2003; Wetherby & Prizant, 2000).

Retomando os instrumentos de reavaliação utilizados, no que respeita à **escala de avaliação do desenvolvimento de Griffiths III**, é possível concluir que, tendo em conta os dados obtidos, a criança apresenta um “Atraso global de Desenvolvimento” (RRC, 2021, p. 9), isto é, uma idade mental semelhante à de uma criança com cerca de quatro anos e meio. Nesta avaliação, a criança apresenta dificuldades na linguagem e na comunicação e perturbação nas áreas pessoal, social e emocional. Em contrapartida, as suas áreas mais fortes são a coordenação olho-mão e a motricidade global, estando, neste sentido, dentro dos parâmetros esperados.

¹⁰ Embora a criança tenha realizado dois relatórios, apenas tive acesso ao relatório de reavaliação clínica, datado nos meses de fevereiro, março e abril do ano de 2021.

No que concerne às fragilidades acima mencionadas, o R realizou também uma avaliação ao nível da **comunicação, linguagem, fala e discriminação auditiva**, na qual se pôde perceber fragilidades nas componentes compreensiva e expressiva. Relativamente à comunicação e linguagem, a criança “revelou desconhecimento por conceitos com mais complexidade (. ...) na evocação de antónimos (. ...) produziu frases simples e complexas coordenadas (. ...) relevou muitas dificuldades na concordância de género (. ...) apresentou pouca consciência ao nível da noção de sílaba. Identificou com sucesso as rimas (...) [e] não conseguiu identificar palavras iniciadas pelo mesmo fonema” (RRC, 2021, pp. 6 e 7). Já no que concerne à fala, a criança recorre maioritariamente a frases simples e com um vocabulário pouco diversificado. No que respeita à discriminação auditiva, o R “apresentou dificuldades na compreensão de frases complexas subordinadas, coordenadas e na voz passiva” (RRC, 2021, p. 7). Por sua vez, e de acordo com o RRC (2021), o R evoluiu positivamente no que diz respeito à sua capacidade para relatar acontecimentos detalhados sobre as suas vivências e experiências, verificando-se uma facilidade para a transmissão das suas ideias e interesses em temas específicos. Tendo por base o documento, o R é capaz de iniciar uma conversa, contudo, tem alguma dificuldade em mantê-la. Alguns autores defendem que as crianças com PEA podem manifestar diferentes características, entre elas “incapacidade para desenvolver relações com os colegas de acordo com o seu nível de desenvolvimento (. ...) [e] falta de reciprocidade social e emocional (Sánchez-Cano, 2007, p. 545). Ora, esta dificuldade para interagir com os pares e/ou até adultos justifica-se pela incapacidade da criança em saber lidar nestas situações observando-se, por isso, interações mais físicas.

Assim, e no que respeita às fragilidades e potencialidades da criança, a mesma, de um modo geral, apresenta ainda atraso global no desenvolvimento. Contudo, existem áreas que se destacam pela positiva, tais como a da Coordenação Olho-Mão e a da Motricidade Global. Para além disso, apesar do atraso apresentado, o R evoluiu, segundo o RRC (2021), positivamente na capacidade expressiva e comunicacional.

Em suma, tal como sabemos, cada criança é um ser único que tem necessidades específicas e, por isso, devem ser tidas em conta pelos adultos responsáveis, por forma a garantirem uma educação e aprendizagem de qualidade. Neste sentido, torna-se igualmente importante ponderar, sistematizar e estruturar a aprendizagem de cada criança, de modo que a mesma aprenda de forma mais completa possível. Só assim será possível garantir uma educação de qualidade à criança, assim como contribuir para

um sentimento de independência e de pertença a um grupo, neste caso, a sociedade em que está inserida. De acordo com Rivière (2001), é possível reduzir os efeitos do PEA por meio da Educação, cuja sua finalidade, neste caso, é de “desenvolver as funções alteradas e diminuir os comportamentos que dificultam a capacidade adaptativa e a interação social” (Sánchez-Cano, 2007, p. 542).

4.2.3. Integração versus Inclusão de crianças com NEE

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, este define os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua condição física ou social. O presente decreto vai, deste modo, ao encontro da educação inclusiva, definida pela UNESCO (2019), que tem como principal objetivo responder à diversidade das necessidades dos alunos.

De acordo com alguns autores, o termo integração surge do conceito de normalização, isto é, o primeiro procura a integração da criança com NEE na escola regular, reduzindo, assim, a limitação desta a um ensino especializado e focado nas suas características específicas (Hegarty 2001; Melro, 1999; Karagiannis et al., 1999). Já relativamente ao termo normalização, este visa proporcionar aos indivíduos com NEE condições favoráveis ao seu desenvolvimento, quer a nível social, como intelectual, profissional e outros, reduzindo a sensação de um ser deficiente e incapaz (Rodrigues, 2001). Assim, a normalização contribuiu positivamente para a integração de crianças com deficiência em escolas de ensino regular, uma vez que a sua implementação obrigou a uma mudança na qualidade do ensino, na medida em que as práticas pedagógicas adotadas passaram a ter consideração as características individuais dos alunos. Deste modo, e tal como Correia (1999) afirma, é importante que existam locais disponíveis e adequados para receber crianças com NEE, mas é ainda mais importante que esses mesmos locais funcionem de modo mais normal possível, visto que só assim a criança se conseguirá apropriar dos sons, objetos, obstáculos e outros materiais/recursos que a rodeiam.

Ainda no que respeita à integração de crianças com NEE nas escolas regulares, Nunes (1991) salienta a necessidade de todos os intervenientes perceberem que todos são diferentes e, por isso, é essencial procurar respostas adequadas a cada um. Neste seguimento, a escola deve redefinir os objetivos anteriormente formulados, adequando-os às necessidades de cada criança. De acordo com Kauffman (1989), é através da integração que se tornará possível integrar e promover a participação dos vários

intervenientes, assim como desenvolver o princípio de uma educação compreensiva, onde todos são diferentes, mas todos têm o direito de ter as mesmas oportunidades. É aqui que surge, então, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, onde constam (i) os princípios inovadores no âmbito da integração escolar das crianças com NEE, (ii) o princípio de «Escola para Todos» e (iii) a importância da participação dos pais na educação dos filhos.

Contrariamente à normalização, surge a inclusão e a escola inclusiva que, segundo Freire (2008), se definem como “um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, (...) na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (p. 5). Na mesma linha de pensamento encontramos Mantoan (1997) que afirma que a inclusão “não é compatível com a integração (...) O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objectivo [*sic*] é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos” (p. 145), ou seja, “a inclusão é actualmente [*sic*] definida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todos os alunos” (Grande, 2013, p. 195). Deste modo, a inclusão tem como principal objetivo permitir que todos os indivíduos, independentemente das suas particularidades, tenham acesso à educação desde tenra idade, eliminando, assim, o sentimento de não pertença a um determinado grupo (Mantoan, 1997; Correia, 2006).

De acordo com Grande (2013), até meados do século XX, as crianças com deficiências eram mantidas em asilos e em segregação. Porém, em 1948, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação passou a abranger todos os indivíduos, independentemente das suas dificuldades. Embora em Portugal as equipas de ensino especial só tivessem sido reconhecidas em 1988, o país preocupou-se desde logo com um “apoio precoce especializado a crianças em situação de risco ou deficiência” (Grande, 2013, p. 205).

Mais tarde, em 1986, é então publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde a Educação Especial passa a ter reconhecimento, sendo contemplada na mesma. A Educação Especial detém, ainda, um objetivo principal: “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (alínea j do artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Esta questão da educação inclusiva recebe um impulso decisivo em 1994 através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reconhece a necessidade de reestruturação das escolas, transformando-as em escolas para todos, em que todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver, independentemente das suas características individuais (Mestre, 2003). Assim, e tal como se pode ler nessa mesma declaração, o princípio da escola inclusiva

consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas [sic] comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 21-22)

Para além disso, o termo NEE passa, nesse momento, a abranger todas as crianças/jovens cujas carências assentam essencialmente em deficiências ou dificuldades motoras (Declaração de Salamanca, 1994), permitindo às “crianças com incapacidades frequentarem a mesma sala das crianças com desenvolvimento típico e, particularmente a oportunidade de participarem em actividades [sic] e rotinas com os pares sem incapacidades (Grande, 2013, p. 231). Segundo o autor, a relação próxima de crianças com e sem NEE é uma mais-valia para todas: por um lado, as crianças sem NEE desenvolvem atitudes positivas face à diferença; por outro lado, as crianças com NEE são incentivadas e ajudadas pelas outras, facilitando assim o seu envolvimento nas atividades (Brandão, 2007; Grande, 2013).

Todavia, um dos principais obstáculos que a escola inclusiva ainda enfrenta é a de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças com e sem NEE, uma vez que a inclusão procura atender o aluno com NEE ligeiras e/ou severas no ensino regular (Correia, 1999). Para isso, e de acordo com Correia (1999), a inclusão deve ter “em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno (...) por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (p. 34), o que pressupõe a passagem de um ensino massificado para um ensino focado nas características individuais dos alunos.

Neste sentido, Mittler (2003) considera que a passagem de uma escola integrativa para uma escola inclusiva implica mudanças profundas, nomeadamente ao nível do currículo, da avaliação, da pedagogia, do rácio de crianças-adulto e outros, pois só assim será possível incluir todos os alunos, com e sem NEE, bem como proporcionar-lhes uma educação de qualidade (Ainscow, 1997; Hegarty, 2001; Rodrigues, 2003). A educação de qualidade defendida por estes autores só é possível alcançar aquando (i) da valorização profissional dos educadores, (ii) do aperfeiçoamento das escolas de modo a proporcionar uma educação adequada para todos e (iii) da transformação do currículo enquanto promotor da inclusão de todos os indivíduos (Ainscow, 1997; Rodrigues, 2003).

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura [*sic*], um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. (. ...) aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. (. ...) reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (Rodrigues, 2000, p. 10)

Não menos importante é o papel do educador¹¹ ou da equipa educativa que deve procurar e aplicar estratégias que promovam a cooperação e colaboração entre crianças com e sem NEE, incentivando assim a aceitação do outro, o conhecimento, a interação e o trabalho de pares (Ainscow, 1997), ao mesmo tempo que procura responder às necessidades de cada uma das crianças (Sanchez & Teodoro, 2006) e que cria uma relação próxima, respeitadora e de confiança com cada uma delas. Assim, as atitudes dos adultos podem influenciar positiva ou negativamente a inclusão das crianças com NEE, na medida em que as outras crianças observam e aplicam os comportamentos

¹¹ Embora o educador e o professor assumam a mesma importância neste âmbito, decidi referenciar somente o termo «educador», uma vez que as práticas em que estive inserida e o curso que frequento se integram nos contextos pré-escolares, ou seja, onde neles trabalham educadores e não professores.

dos adultos de referência. Por isso mesmo, compete ao educador encorajar a criança a alcançar os seus objetivos e a tornar-se cada vez mais autónoma e independente. Na mesma linha de pensamento encontramos Cruz (2004), que defende, tal como os autores acima, que o educador desempenha um papel fundamental na mediação das interações entre adulto-criança e entre crianças, mas também na criação de estímulos que incentivem a criança a explorar e a descobrir o que a rodeia, sem nunca esquecer as especificidades de cada uma. Por sua vez, a inclusão de uma criança com NEE pode ser condicionada devido à distribuição do número de crianças num determinado grupo, ou seja, quanto mais crianças tiver um grupo que inclui, pelo menos, uma criança com NEE, mais difícil será a inclusão dessa criança, bem como dar resposta às suas necessidades (Grande & Pinto, 2011; Correia & Martins, 2002).

No que concerne às crianças com NEE de carácter permanente, o adulto detém um papel ainda mais importante do que o já referido acima, na medida em que este deve procurar respostas e estratégias adequadas às necessidades e faixa etária da criança e que lhe permitam a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento na mesma, no âmbito do ensino regular. Importa, no entanto, salientar que quando nos referimos ao papel do educador, estão também incluídos os restantes elementos que compõem a equipa educativa que abrange os professores de Música e de Educação Física, a auxiliar de ação educativa e as educadoras. Neste sentido, quer ao educador, como aos professores ou outros docentes e não docentes que trabalhem diretamente com a criança com NEE, é da sua competência aplicar estratégias que facilitem o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma, desde a organização do espaço, dos materiais e do grupo em atividades, ao tipo de atividades a realizar, por exemplo (artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro):

Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação das crianças com necessidades educativas especiais. (Artigo 37.º da Declaração de Salamanca, 1994)

Ainda sobre a inclusão de crianças com NEE num grupo de crianças sem NEE, Correia e Martins (2002) defendem que a organização de um grupo heterogéneo que inclua crianças com diferentes idades, sexos e necessidades, é uma mais-valia para a aquisição de aprendizagens de cada um dos intervenientes, na medida em que cada

criança terá a possibilidade de interagir com pares com diferentes histórias e vivências, assim como de se aperceber que cada um deles é único e, por isso, o contacto com cada um torna-se fundamental para cada criança aprender mais sobre si e sobre os outros que a rodeiam (Silva, 2011). Tal como Duran e Vidal (2004) afirmam, as diferenças entre crianças devem ser encaradas como um ponto bastante positivo e enriquecedor para cada uma delas. Para além disso, a interação entre crianças com e sem NEE é igualmente crucial e importante para o desenvolvimento de cada uma delas. A este tipo de aprendizagem dá-se o nome de aprendizagem cooperativa, onde cada criança aprende e se desenvolve a partir das interações e atividades que realiza com os pares com e/ou sem NEE.

Apesar do tema da investigação não se ter focado na participação das famílias para a inclusão das crianças com NEE nas organizações socioeducativas em questão, não deixa de ser importante o seu envolvimento nas várias tomadas de decisão, como por exemplo ao nível do currículo, de atividades adequadas, reuniões, entre outros. Tal como Correia e Martins (2002) afirmam, a família é o primeiro e o principal agente educativo com o qual a criança mais contacta e, por isso, as organizações socioeducativas devem criar condições que permitam a participação ativa das famílias, mais especificamente dos encarregados de educação nas reuniões, por exemplo, onde se partilham diferentes opiniões e/ou sugestões que visam a inclusão de cada uma das crianças e um bom desenvolvimento das mesmas, ao mesmo tempo que são estabelecidas relações de confiança e empatia entre o educador e os pais (Breia, 2003). Segundo Correia e Martins (2002), a comunicação entre os vários agentes que participam ativamente na educação de uma criança constitui-se como um elemento fundamental, uma vez que é através dela que se torna possível, no caso das famílias, conhecer o seio familiar, as vivências, as carências, as experiências, entre outros. Estas partilhas contribuem positivamente para o estabelecimento de relações próximas, de confiança e de parceria entre os pais e o educador de infância (Correia e Martins, 2002).

Embora a escola inclusiva tenha tido como propósito a inserção de crianças com NEE em escolas regulares – escolas para todos - e na sociedade, a sua implementação define-se, ainda hoje, como algo complexo e lento que implica mudanças radicais no modo como encaramos o papel da escola e a nossa própria participação dentro e fora desta. Talvez por isso, atualmente, ainda não se tenha alcançado o verdadeiro sentido de uma escola inclusiva, porque não basta querer mudar, é necessário pensar sobre como mudar (César & Sousa, 2002).

4.2.4. (Re)pensar as estratégias de inclusão de crianças com NEE

De acordo com Roldão (2009), o termo estratégia caracteriza-se por ser uma “conceção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas” (p. 68), onde são ponderadas práticas pedagógicas adequadas, recursos humanos e materiais e atividades a realizar. Deste modo, torna-se necessário que os **elementos que compõem a equipa educativa cooperem entre si, e até mesmo com os pais** da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois só assim “é possível pensar e implementar programas educativos que promovam a aprendizagem, a autonomia e a participação efetiva das crianças em situação de dificuldade” (Madureira & Nunes, 2016, p. 21).

Além desta relação entre docentes e não docentes, outros técnicos e os pais, importa também que a organização socioeducativa disponha de **recursos materiais adequados e suficientes** para garantir um serviço de qualidade (Correia & Serrano, 1997). O mesmo autor reforça, deste modo, que o **educador é o principal mediador** no que respeita à criação de **ambientes estimulantes e enriquecedores** para as crianças com e sem NEE. Também os seus comportamentos são bastante relevantes, visto que o mesmo é uma referência para as crianças e, por isso, o seu exemplo será, à partida, seguido pela maioria das crianças de um grupo.

Na mesma linha de pensamento, surgem Diamond e Huang (2005) que acreditam que as crianças desenvolvem atitudes positivas, não só aquando da observação dos comportamentos do adulto de referência perante uma criança sem NEE, mas também através da sua interação com essa mesma criança. Neste sentido, os autores reforçam a importância de existirem **atividades e brincadeiras entre pares com e sem NEE**, como estratégia para a aquisição de conhecimentos sobre crianças com deficiência e respetivas limitações e/ou potencialidades e o respeito pela diferença.

Outra estratégia importante é o **estabelecimento de rotinas**, visto que esta permite às crianças com e sem NEE anteciparem o que irá acontecer em seguida, dando-lhes, assim, mais segurança e predisposição para aprender e participar no quotidiano do Jardim de Infância (Rivière, 2001). Para além disso, e segundo o autor supracitado, é igualmente importante evitar que as crianças sejam expostas a ambientes movimentados e hiperestimulantes, assim como garantir o apoio por parte do adulto no que respeita a atividades e/ou interações dirigidas. A **organização da sala por áreas**

de aprendizagem é igualmente importante, uma vez que esta facilita a mobilidade, oferece segurança e permite que a criança alcance autonomia, na medida em que tem a responsabilidade para escolher sobre onde quer brincar e com quem (Correia, 2008), mas também a realização de atividades em grupos reduzidos, visto que segundo Sánchez-Cano (2007), as crianças com NEE aprendem mais e melhor neste tipo de dinâmicas. Para além disso, o papel do educador enquanto promotor de aprendizagens e interações torna-se fulcral, pelo que o mesmo deve procurar, sempre que possível, **maximizar o envolvimento da criança nas dinâmicas**, motivando-a constantemente, ao mesmo tempo que garante (i) a atenção necessária às crianças com e sem NEE, (ii) é capaz de dar respostas adequadas, (iii) estrutura o ambiente educativo e (iv) adota uma postura de mediador durante as interações (Briker, 1995; Cavallaro et al., 1993). Não obstante, importa não esquecer que antes de proceder a quaisquer estratégias práticas, o docente deve, primeiramente, procurar **conhecer a criança, as suas particulares, os seus pontos fortes e as suas fragilidades** para, à posteriori, **elaborar um programa individual** em parceria com os terapeutas e os pais dessa mesma criança, por forma a encontrarem soluções viáveis para o bom desenvolvimento e aprendizagem da mesma (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

No que respeita ao **envolvimento dos pais**¹² **durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança**, Coutinho (2000) defende que a sua participação é uma mais-valia, na medida em que lhes é possível sugerir tarefas, refletir sobre os objetivos a promover, entre outros. Este envolvimento permite aos pais acompanharem todo o processo, assim como de aplicar algumas estratégias em contexto familiar, trabalhando assim em parceria com o contexto escolar.

Os pais ou encarregos de educação têm o direito e o dever de participar activamente [*sic*], exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo. (n.º 1 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)

¹² Embora seja importante a participação das famílias, apercebi-me de que a mesma não tinha assim tanta intervenção na decisão dos objetivos ou de possíveis estratégias a adotar. Deste modo, o meu foco foi perceber quais as estratégias utilizadas pela equipa educativa em contexto escolar.

Apesar de alguns estudos apresentarem estratégias que facilitem o processo de inclusão das crianças com NEE, assim como o seu próprio desenvolvimento, outros reforçam algumas fragilidades nesse mesmo processo, entre elas “os elevados rácios criança-técnico, [a] falta de preparação e [a] falta de apoio por parte dos educadores do ensino especial” (Brandão & Ferreira, 2013, p. 491).

Em suma, embora existam diferentes estratégias a aplicar, importa perceber que estas não são lineares, podendo ser reajustadas ou anuladas. Antes de proceder a uma determinada estratégia, o educador deve procurar conhecer o grupo de crianças e principalmente a criança com NEE para, posteriormente, refletir sobre quais as estratégias que melhor se adequam e que trazem mais benefícios. Deste modo, percebe-se que cada necessidade específica exige por si só diferentes estratégias, práticas pedagógicas e atividades, pelo que além de conhecer a criança com NEE, importa conhecer a necessidade que a mesma tem e o respetivo grau.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

No que concerne ao roteiro metodológico, este procura clarificar alguns parâmetros associados ao tema da investigação, nomeadamente a abordagem do estudo, o método, as técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados e o processo de análise de dados. Assim, e tendo em conta a problemática definida no tópico anterior, a natureza do estudo é de carácter qualitativo, o que significa que o mesmo implica que o investigador observe, explore, interprete e aprecie constantemente os momentos/dados recolhidos (Sousa, 2005). Neste sentido, a investigação assenta numa perspetiva de metodologia de estudo de caso que, para o meu estudo, se caracteriza como intrínseco, isto é “o interesse da investigação recai sobre o caso particular (...) sem ter relação com outros casos ou problemáticas” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 58). Este método pretende, por isso, explicar as estratégias para a inclusão das crianças com NEE, por meio da análise e interpretação sistemática dos dados qualitativos obtidos (Meirinhos & Osório, 2010).

A realização desta investigação conta, essencialmente, com a participação dos vários intervenientes da equipa educativa, mencionados no tópico anterior, mas também da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Tal como consta no n.º 4 do artigo 3.º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, a seleção dos participantes mencionados acima, nomeadamente a equipa educativa, justifica-se pelo facto de

desempenharem um papel fundamental na inclusão, desenvolvimento e participação da criança nas várias atividades que decorrem ao longo de um dia na Creche e/ou no Jardim de Infância. Importa, no entanto, salientar que os princípios éticos definidos por Tomás (2011), nomeadamente o consentimento informado, respeito pela privacidade e a confidencialidade foram tidos em consideração ao longo de toda a prática (cf. Anexo M e N).

4.3.1. Técnicas de recolha de dados

No que concerne às técnicas de recolha de dados, Almeida (2004) defende que as mesmas devem ser ponderadas, de modo que os resultados forneçam informações pertinentes e adequadas ao estudo. Neste sentido, e de forma a poder cruzar várias fontes de informação (triangulação de dados) (Dexter, 1970), optei por utilizar várias técnicas e selecionar, dentro destas, alguns instrumentos:

- Técnica baseada na observação (notas de campo, observação participante e não participante) que, segundo Máximo-Esteves (2008), se caracteriza pelo contacto direto constante com os vários acontecimentos que decorrem ao longo de um dia. Neste sentido, a observação participante e não participante, poderão permitir, alternadamente, o meu distanciamento e a minha proximidade e intervenção. Tal como Rodríguez et al. (1999) afirmam, a “aproximação (...) permite obter percepções [sic] da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efectiva [sic]” (pp. 165-166). Para além disso, as notas de campo serão igualmente um instrumento fundamental, na medida em que os registos incluem detalhes e descrições essenciais (Máximo-Esteves, 2008) que me irão ajudar a encontrar respostas e informações mais concretas para o meu estudo.;

- Técnica baseada na conversação, com recurso a entrevistas semiestruturadas à equipa educativa. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o instrumento anteriormente mencionado servirá como um guião, não sendo, por isso, estanque. Deste modo, e de acordo com os autores, este tipo de entrevista permitir-me-á ter uma maior flexibilidade para, se necessário, colocar outras questões que surjam durante o decorrer da mesma e que eu considere pertinentes para o estudo que realizo.;

- Técnica baseada na análise documental que, segundo Meirinhos e Osório (2010), se traduzem em documentos oficiais e/ou pessoais e que se constituem como uma base para uma boa contextualização das informações recolhidas pelas outras técnicas. Estes ajudar-me-ão, por isso, a aprofundar os meus conhecimentos sobre o estudo, permitindo, assim, recorrer à triangulação de dados (Dexter, 1970).;

- Outras técnicas, tais como registos fotográficos, gravações de áudio e/ou vídeo revelam-se bastante úteis, na medida em que permitem registar momentos específicos – criança, criança-criança ou criança-adulto -, analisá-los e aperceber-me dos processos de mudança dos mesmos ao longo do tempo (Queirós & Rodrigues, 2006).

No que respeita ao processo de análise de dados e tendo em conta a natureza qualitativa do meu estudo, a técnica utilizada para a minha investigação denomina-se como Análise de Conteúdo. Esta, segundo Silva e Fossá (2013) e Quivy e Campenhoudt (1998), implica tempo e bastante rigor por parte do investigador, visto que a mesma exige a verificação empírica e a interpretação dos dados, por meio de categorizações, onde algumas informações dos diferentes intervenientes poderão ser convergidas e/ou divergidas. Tal como Bardin (2011) refere, esta técnica visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos (...) destas mensagens” (p. 47).

Não obstante, ao nível dos comportamentos éticos, procurei alicerçar a minha prática tendo por base os princípios éticos da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], 2011) e os dez Princípios Éticos e Deontológicos, segundo Tomás (2011) (cf. Anexo N), uma vez que a ética e a profissionalidade são dimensões que funcionam de forma indissociável. Assim, tive como principais preocupações (i) respeitar a confidencialidade e a privacidade das crianças, da equipa educativa e das famílias, mencionando apenas a letra inicial dos intervenientes ou nomes fictícios e/ou recorrendo a registos fotográficos que não incluam as suas faces, impossibilitando, assim, o reconhecimento de cada um dos participantes, (ii) nortear a minha prática, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças e (iii) criar relações de confiança e colaboração com a equipa educativa.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Tal como mencionado anteriormente, recorri a diferentes instrumentos de recolha de dados: entrevistas à equipa educativa, notas de campo, etc. Posteriormente, elaborei um guião para as entrevistas, onde constam as várias questões que considerei importantes e adequadas ao tema (cf. Anexo B), transcrevi cada uma das entrevistas (cf. Anexos C, D, E, F e G) e procedi à análise de conteúdo das mesmas (cf. Anexo O), como forma de organizar a informação obtida nas mesmas. Assim, e após uma recolha documental sobre os vários conceitos que estão incluídos no tema da investigação,

farei, em seguida, a apresentação dos resultados (incluindo a análise de conteúdo das entrevistas e as notas de campo), bem como a discussão dos mesmos, na qual serão mobilizados autores com o intuito de sustentar esses mesmos resultados.

Antes de prosseguir para a apresentação e discussão dos dados, relembro que a presente investigação teve por base três principais objetivos: (i) conhecer as estratégias adotadas pela equipa educativa para a inclusão da criança, na realização de atividades/sessões; (ii) compreender quais as estratégias que promovem a interação entre a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os adultos e os seus pares e (iii) conhecer as estratégias adotadas por cada interveniente para a promoção de uma relação de proximidade e bem-estar entre a criança e o adulto, que visam recolher informação pertinente e que me permita dar uma resposta concreta à questão de partida. Estes foram, por isso, os pilares para a elaboração das questões a aplicar nas entrevistas, assim como também me ajudaram a focar o meu olhar em cada um dos parâmetros mencionados, facilitando, assim, o registo de informações pertinentes por meio das notas de campo.

Tal como referido no subcapítulo da definição da problemática, considerei importante incluir na investigação os elementos da equipa educativa que trabalhassem de um modo mais direto, embora com diferentes funções, com a criança com perturbação do espectro do autismo, com o intuito de obter diferentes olhares perante a mesma, pois tal como está contemplado no artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, compete ao pessoal docente e não docente aplicar estratégias que se adequem às necessidades das crianças e que visem, em simultâneo, a aprendizagem e desenvolvimento planos da mesma. Assim, a investigação contou com a participação das duas educadoras de infância (EC e EI), da auxiliar de ação educativa (AAE), da professora de Educação Física (PEF) e do professor de Música (PM).

De modo a iniciar a entrevista com cada um dos participantes, considerei pertinente questionar sobre a sua formação académica, de modo a perceber se a sua formação está, de certa forma, ligada à área da educação ou desenvolvimento infantil. Assim, e tal como se pode observar no anexo O, todos possuem uma formação académica superior associada à educação, mais especificamente licenciatura. Além disso, o PM “[frequentou um] curso de doutoramento em Ensino e Psicologia da música” (cf. Anexo F – resposta à questão B1) e a PEF “[fez] uma pós-graduação em Ciências da Educação” (cf. Anexo G – resposta à questão B1). É de salientar que a EC e a AAE integram a equipa educativa daquela organização socioeducativa há “15 anos” (cf.

Anexo C – resposta à questão B2) e “há 16 anos” (cf. Anexo E – resposta à questão B2), respetivamente.

No que respeita à experiência com crianças com NEE, todos os docentes afirmam ter estado em contacto com crianças com diferentes necessidades, nomeadamente com Síndrome de Down e Perturbação do Espectro do Autismo. A EC acrescenta, no entanto, que as crianças com NEE com as quais trabalhou “eram crianças com alguma autonomia (. ...) [à exceção de] uma criança (. ...) [que] tinha o desenvolvimento cognitivo comprometido. Essa criança necessitava de um acompanhamento diário para além do educador e auxiliar, tinha um apoio diário, um terapeuta ocupacional (. ...) porque ele não tinha autonomia nenhuma, não subia escadas, não conseguia controlar os esfíncteres” (cf. Anexo C – resposta à questão B3). Por sua vez, a EI confessa ter trabalhado com “um menino com autismo (. ...) mas ele conseguia acompanhar as aulas muito bem e fazer as várias propostas... Como eram aulas de quarenta e cinco minutos, ele conseguia corresponder bem e tinha atenção e conseguia fazer aquilo que era proposto” (cf. Anexo D – resposta à questão B3). O PM acrescenta, ainda, ter trabalhado “com muitas crianças com NEE, em vários graus de ensino” (cf. Anexo F – resposta à questão B3). Quanto à participação em ações de formação relacionadas com o tema de crianças com NEE e/ou PEA, especificamente, a maioria das respostas foi idêntica: nunca participaram em ações de formação. Contrariamente, a EC afirma ter frequentado ações de formação “na associação dos deficientes, aquela que é na Ajuda” (cf. Anexo C – resposta à questão B4). Deste modo, é possível perceber que apenas a EC detém uma maior experiência com crianças com NEE, assim como detém algum conhecimento sobre o assunto, adquirido profissionalmente e através de ações de formação realizadas anteriormente. Ora, isto demonstra que os três agentes educativos que se encarregam, na maior parte do tempo, da criança com NEE e das restantes crianças – educadoras de infância e auxiliar de ação educativa -, não têm uma formação contínua no que respeita ao tema de crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Em seguida, desafiei os intervenientes a refletirem sobre os benefícios ou implicações da vertente bilingue existente na organização socioeducativa. Neste sentido, procurei perceber a opinião dos entrevistados relativamente à limitação ou não da participação da criança com PEA nas atividades/sessões. No que respeita à compreensão das mensagens em inglês, as respostas dividem-se: por um lado, a EC e a EI acreditam que o **R** percebe o que lhe é dito em inglês, embora necessite, por vezes,

“de uma explicação mais simples, ou precisa que seja repetida a informação e a instrução” (cf. Anexo C – resposta à questão D1.1), por outro lado, a AAE e a PEF contrariam a opinião das docentes acima, dizendo que “uma ordem dada em inglês para ele ainda é um bocado difícil de cumprir” (cf. Anexo E – resposta à questão D1.1), “tanto que quando a minha instrução é dada em inglês, ele refere sempre que não percebe inglês e se eu posso repetir em português” (cf. Anexo G – resposta à questão D1.1). Quanto à limitação da participação da criança nas atividades/sessões, a maioria dos entrevistados consideraram que a criança está familiarizada com a língua inglesa e, por isso, a participação da mesma não fica limitada (cf. Anexo O). O PM, apesar de afirmar que a comunicação em inglês não limita a participação do R, o mesmo esclarece que “a língua (portuguesa ou inglesa) não é o objetivo primordial das tarefas [musicais]” (cf. Anexo F – resposta à questão E1.1). Por sua vez, a PEF foi a única entrevistada que teve uma opinião diferente, isto é, para a docente “a comunicação em diferentes línguas limita um pouco a sua participação” (cf. Anexo G – resposta à questão E1.1).

No que concerne aos recursos materiais e humanos que a organização socioeducativa oferece, a sua adequação e/ou falta deles, a AAE defende que “deveria haver pessoas mais direcionadas e com formação para este tipo de crianças” (cf. Anexo E – resposta à questão C1), reforçando assim a perspectiva de Brandão e Ferreira (2013), que afirmam que um dos principais entraves à inclusão de crianças com NEE no ensino regular passa pela falta de apoio por parte dos professores de ensino especial. Também o PM refere que “é importante terem um terapeuta para dar apoio e uma conjugação de momentos em grupo (...) e outra em que trabalham individualmente” (cf. Anexo F – resposta à questão C1). Embora atualmente as crianças com NEE tenham cada vez mais oportunidades de integração no ensino regular, não deixa de ser importante e necessário refletir sobre vários parâmetros, entre eles as práticas pedagógicas dos docentes e não docentes, a organização da sala e gestão do grupo de crianças e os recursos e a estrutura da própria organização socioeducativa. Neste sentido, e apesar de a organização socioeducativa em que estive inserida trabalhar em parcerias com outros técnicos – terapeutas -, não se verifica a existência de profissionais qualificados para as crianças com necessidades especiais em contexto de sala de aula ou no espaço exterior, nem um programa individual. Esta fragilidade vai, assim, de encontro ao que Ferreira (2000) defendem que, segundo os autores, a integração “de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) implica, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores, a elaboração e

adaptação de currículos, a orientação e intervenção Psicopedagógica (...) a adaptação dos recursos humanos e materiais (. ...) possibilitando, desde modo, ensino de melhor qualidade” (p. 11).

Já sobre os recursos materiais, a PEF refere igualmente que deveria haver reajustes nalguns espaços, contudo, a docente salienta que “na minha área não noto tanto isso, porque acho que até temos bastantes materiais (...) mesmo para crianças com necessidades educativas especiais” (cf. Anexo G – resposta à questão C1). Em contrapartida, a EC considera que a organização socioeducativa dispõe de uma estrutura inclusiva, visto que “temos elevadores, temos rampas” (cf. Anexo C – resposta à questão C1), no entanto, a docente considera “que o mais difícil é para as crianças que têm cadeiras de rodas” (cf. Anexo C – resposta à questão C1), algo que vai de encontro à necessidade de reestruturação das escolas, defendida através da implementação da Declaração de Salamanca, em 1994.

4.4.1. Estratégias promotoras de bem-estar na criança com NEE

Sendo a criança com PEA o centro da minha investigação, procurei perceber o tipo de relação que a mesma mantém com cada um dos agentes educativos que entrevistei, visto que, segundo Sanches e Teodoro (2006), quanto mais próxima, respeitadora e confiável for a relação entre o adulto e a criança com NEE, maior será a receptividade para aprender e para estabelecer relações sociais positivas com os adultos e com os pares que a rodeiam, bem como se tornará mais fácil para o adulto dar resposta às suas necessidades. Neste sentido, a EC e a EI afirmam ter uma relação de proximidade, de confiança e à-vontade (cf. Anexo O). Contudo, das observações que realizei ao longo da PPSII, considero que a EI tem uma proximidade e ligação mais fortes com a criança com PEA do que a EC. Já a AAE confessa não ter uma ligação tão próxima por não estar tanto tempo dentro de sala, designando a sua relação com o **R** como “ocasional”. Os professores de educação física e de música confessam que o **R** é uma criança que, inicialmente, é “muito pouco comunicativa e introvertida” (cf. Anexo F – resposta à questão D1), dificultando assim o conhecimento da mesma, das suas potencialidades e fragilidades. No entanto, com o aumento da confiança da criança no adulto, a mesma é capaz de ter a iniciativa para interagir com o mesmo, na qual conta “coisas da sua vida familiar, dos seus divertimentos nas férias e fins-de-semana” (cf. Anexo F – resposta à questão D1). Deste modo, e no que respeita às interações, tive a oportunidade de conversar com o **R** em diferentes momentos e contextos, onde a

iniciativa partiu de um ou de outro. Para além disso, também presenciei e experienciei momentos cuja criança demonstrava o seu carinho por mim, abraçando-me, conforme se pode ler nas N.C. nºs 60 e 80 (cf. Anexo L) e nos exemplos abaixo:

Exemplo 1:

Enquanto o **R** e a **MP** lancham, eu decidi lanchar juntamente com eles.

R - Ah, também estas a comer iogurte.

Estagiária - Sim... Mas este é de beber.

R - Ah, mas eu não gosto porque é de beber. Que bolachas são essas?

Estagiária - São umas bolachas de chocolate... São da marca Prince. [mostro a imagem do pacote através do telemóvel]

MP - Onde você compra isso?

Estagiária - Eu compro no Pingo Doce...

R - Hum... Não... Não tenho nenhum Pingo Doce ao pé da minha casa... Aqui ao pé da escola há?

Estagiária - Olha, eu não sei... Eu só conheço o Pingo Doce ao pé da minha casa...

R - Pois, ao pé da minha casa só tem o Continente.

MP - Mas esse deve ter, porque tem tudo. (Nota de campo nº 67, de 24 de janeiro de 2022)

Exemplo 2:

Após o **R** terminar o Minigym, aproxima-se e agarra-se às minhas pernas, sem motivo aparente, como se de um abraço se tratasse por me rever. (Nota de campo nº 82, de 31 de janeiro de 2022)

Percebe-se, através dos exemplos acima, que o **R** tem a comunicação oral adquirida, assim como o seu vocabulário é diversificado. Ora, isto demonstra que a criança detém a capacidade para manter uma conversa entre ela e outro par, embora com algumas limitações, assim como recorre à linguagem com o propósito de se expressar, fazendo comentários, críticas, sugestões, entre outros, embora limitados e curtos. Estes dois níveis permitem-nos perceber o grau de autismo da criança, nomeadamente ao nível dos Transtornos das funções comunicativas e dos Transtornos da linguagem, dimensões referenciadas por Wing (1995).

Em suma, posso concluir que quanto mais confiança a criança sentir por parte dos pares, sejam eles crianças ou adultos, mais predisposta estará para interagir e dar-se a conhecer. Em consequência, a mesma sentir-se-á confortável perto dos pares e melhor resultados obterá no que respeita à aquisição de aprendizagens. De acordo com Steele (2010) e Cruz (2004), o carinho, a disponibilidade e a recetividade são estratégias essenciais para a promoção do bem-estar da criança, ou seja, para que esta se sinta confortável no ambiente em que se encontra e com os adultos e crianças que a rodeiam e que, mais tarde, poderá servir como uma espécie de estímulo para a exploração voluntária sobre o meio em que a criança se insere.

4.4.2. Estratégias de inclusão para a criança com NEE

No que respeita às estratégias de inclusão da criança com NEE, Ainscow (1997) defende que cabe ao educador (como também aos restantes elementos da equipa educativa) promoverem a aceitação pela diferença por meio da cooperação e da colaboração entre as crianças com e sem NEE. Deste modo, questionei sobre as estratégias que cada um dos agentes educativos adotava, de forma a promover (i) a participação da criança com NEE nas sessões/atividades e respetivas adequações à prática pedagógica em cada uma das dinâmicas e (ii) interações sociais entre a criança com NEE e os pares e/ou adultos. Relativamente ao primeiro tópico, as respostas foram diversas. No caso das sessões, o PM explica que “as atividades musicais são muitas vezes organizadas em dois ou três grupos, que são chamados uns a seguir aos outros (. ...) o R tem a oportunidade de ver a forma como os colegas a executam antes de ser chamado a participar” (cf. Anexo F – resposta à questão E1). Neste sentido, o PM esclarece que “não [sente] essa necessidade. O R participa em tudo o que é pedido e executa as tarefas de forma correta. (. ...) a repetição da explicação ou exemplificação das tarefas” é uma das estratégias mais utilizadas pelo docente, não apenas direcionadas para a criança com NEE, mas sim para o grupo. Numa dinâmica idêntica surge a PEF que adota a estratégia explicação-demonstração, isto é, faz “uma demonstração prática para que ele possa entender, porque sinto que muitas vezes [n]estas explicações (...) o R vai muito por imitação e não efetivamente por ter percebido a instrução” (cf. Anexo G – resposta à questão E1). Percebe-se, assim, que no caso das sessões de música e de educação física os docentes privilegiam a instrução e posterior demonstração prática, ainda que esta última aconteça com crianças ou por parte dos próprios docentes. A PEF refere, ainda, que “o R beneficia muito mais das

aulas em meios grupos (...) porque há muito maior probabilidade de expressar e (...) [de] conseguir estar focado” (cf. Anexo G – resposta à questão E3). Como já é sabido e defendido por alguns autores, ainda existe um longo caminho a percorrer no que respeita, neste caso, à adequação do número de crianças num grupo em função do número de adultos encarregues por esse mesmo grupo. Esta ideia de que o **R** consegue realizar uma tarefa mais facilmente e com sucesso se estiver integrado num grupo reduzido de crianças, vai ao encontro de Sánchez-Cano (2007) que defende igualmente que as crianças com NEE aprendem mais e melhor em pequenos grupos. Como reforço deste argumento, encontramos Grande e Pinto (2011) e Correia e Martins (2002), que afirmam que quanto maior for o número de crianças num grupo, mais difícil será a inclusão da criança com NEE no mesmo, como também de lhe dar respostas adequadas às suas necessidades. Assim, e entendendo a observação da PEF como uma espécie de crítica ao número elevado de crianças por grupo, torna-se perceptível que a inclusão do **R** ou de outras crianças com NEE nalgumas atividades é dificultada. Ora, em certa parte, acredito que se o **R** tivesse um grau profundo de PEA, o facto de não ser acompanhado por um profissional especializado em diferentes momentos do quotidiano do Jardim de Infância, tal como acontece atualmente, organização da educadora relativamente ao grupo, ao tempo e ao tipo de atividades que realiza seriam bastante influenciados.

Ainda no mesmo tópico e no que concerne à realização de atividades, as educadoras apresentam respostas distintas: a EC defende que na maioria das vezes “não tem de se mudar nada (. ...) ele consegue acompanhar” (cf. Anexo C – resposta às questões E1 e E2), no entanto, a mesma refere que por vezes é necessário recorrer a momentos individualizados, como forma de focar a sua atenção na criança: “no final, pego no **R** e se for preciso falo com ele individualmente e explico individualmente quais é que são os objetivos ou o que é que é suposto acontecer” (cf. Anexo C – resposta à questão D1.1). À semelhança da PEF, a EC refere que aquando das atividades em grande grupo, “a tendência será sempre de ele dispersar” (cf. Anexo C – resposta à questão E3). Por sua vez, a resposta da EI permite-nos entender que quando as atividades são do interesse da criança, como por exemplo o jogo do Bingo, “ele participa bastante. Gosta de dizer os números, demonstra-se interessado, demonstra-se empenhado” (cf. Anexo D – resposta à questão E1). Quanto às atividades cuja criança não demonstra interesse, a EI explica que recorrem à motivação como estratégia para o incentivar a participar nas dinâmicas (cf. Anexo O). De acordo com Wing (1995), uma

das características principais que distingue uma criança com PEA é o seu interesse por temas restritos. Outra estratégia apontada pela EI refere-se às necessidades das crianças, ou seja, “vamos tendo sempre em atenção as necessidades de cada criança e aquelas que precisam de um apoio mais individualizado (...) fazemos esse acompanhamento” (cf. Anexo D – resposta à questão E3).

Segundo Correia (2008), o educador assume um papel determinante para a inclusão das crianças com NEE, assim como no que diz respeito à promoção de aprendizagens significativas para as crianças. Assim, e de acordo com o autor, o educador é, não só, um transmissor de conhecimentos, mas também um facilitador de recursos adequados e significativos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

4.4.3. Estratégias de promoção de interações entre a criança com NEE, os adultos e os pares

No que respeita ao segundo tópico – promoção de interações sociais entre a criança com NEE e os pares e/ou adultos -, várias foram as estratégias, no entanto, destacou-se um conceito: a comunicação. Tendo por base o anexo O, os docentes entrevistados mencionaram priorizar o discurso aquando da interação e estabelecimento de uma relação entre eles e a criança com PEA, visto que esta “está a aprender a expressar-se (. ...) [mas também] para que haja desenvolvimento de vocabulário e também a interação de um para um” (cf. Anexo D – resposta à questão D2). Para além disso, os docentes também mencionaram privilegiar o “contacto ocular” (cf. Anexo C – resposta à questão D2), a recetividade e disponibilidade para o escutar, a confiança e o carinho (cf. Anexo O). Não obstante, a PEF explica-nos que o R demonstra ter um interesse particular pelo futebol, pelo que esta “[tenta] começar por aí, para [se] aproximar dele, para depois então tentar perceber o que é que ele precisa, o que é que não precisa, o que é que percebeu do jogo, o que é que não percebeu do jogo” (cf. Anexo G – resposta à questão D2). Tal como estudado, o docente deve procurar conhecer a criança, quer a nível de potencialidades, fragilidades ou interesses, pois só assim será possível perceber quais as melhores estratégias a adotar para que esta se sinta confortável e predisposta para aprender, mas também para estabelecer uma relação de proximidade e confiança com o adulto.

Ainda sobre as interações sociais, neste caso, entre a criança com NEE e os pares, todos os entrevistados esclarecem que são positivas. No entanto, as respostas

das educadoras e da auxiliar de ação educativa complementam a informação acima, na medida em que as três reconhecem que o **R** “tem dois grandes amigos de referência, que são o **D** e o **M**” (cf. Anexo D – resposta à questão E2). Segundo as entrevistadas, as crianças com que mais o **R** se identifica “são crianças que também gostam de brincadeiras mais simples, menos elaboradas, que não implicam um raciocínio muito lógico” (cf. Anexo C – resposta à questão E2). Embora a criança com PEA demonstre particular interesse para interagir com duas crianças do grupo, a mesma demonstra igualmente preocupação para com os outros pares, tal como se pode ler na N.C. nº 102 (cf. Anexo L). Por sua vez, e tendo em consideração as observações realizadas ao longo da PPSII, o **R** ainda demonstra alguma dificuldade no que respeita à forma de abordagem aos pares, ou seja, “ele já consegue chegar ao amigo e propor uma brincadeira (. ...) [todavia] ele abraça os amigos e abraça-os de uma forma até um bocadinho brusca” (cf. Anexo D – resposta à questão E2). Numa mesma perspetiva surge a PEF que acredita que as intenções da criança podem não ser compreendidas pelos pares e, por isso, estes afastam-se dele e das suas brincadeiras. A docente salienta, ainda, que o **R** ainda não adquiriu a “capacidade para entender os limites dos outros” (cf. Anexo G – resposta à questão E2). Ora, esta dificuldade demonstrada pela criança é defendida por Sánchez-Cano (2007) que explica que a maioria das crianças com PEA podem manifestar “incapacidade para desenvolver relações com os colegas de acordo com o seu nível de desenvolvimento (. ...) [e] falta de reciprocidade social e emocional” (p. 545). Ora, esta dificuldade para interagir com os pares e/ou até adultos justifica-se pela incapacidade da criança em saber lidar nestas situações observando-se, por isso, interações mais físicas, conforme se pode ler nas N.C. nºs 60, 64 e 82 (cf. Anexo L) e no exemplo abaixo:

Estagiária - Porque é que puxaste o cabelo da **SA**?

R - Porque eu já tinha aquela peça primeiro...

Estagiária - E achas que por puxares o cabelo vais ter a peça de volta?

R - Não...

Estagiária - Gostavas que a **SA** também te puxasse o cabelo?

R - Não.

Estagiária - Então também não podes puxar... Se já tinhas a peça primeiro tinhas de lhe dizer isso mesmo...

A criança abana a cabeça afirmativamente.

Estagiária - É que tu magoaste-a... Agora o que achas que tens de fazer?

R - Pedir desculpa.

Estagiária - Então vá...

O **R** aproxima-se da **SA** e pede-lhe desculpa. Logo de seguida, a **SA** devolve a peça ao **R** e vão os dois brincar. (Nota de campo nº 36, de 29 de novembro de 2021)

Relativamente às possíveis estratégias adotadas pelos docentes para a promoção de interações sociais entre a criança com PEA e os pares, os entrevistados esclarecem que apesar de o **R** se identificar mais com duas crianças, ele é suficientemente autónomo para optar por brincar com outros pares. Contudo, a EI acrescenta que devido aos interesses restritos que a criança tem, a mesma procura incentivá-lo a alargar o seu leque de conhecimentos, incentivando-o a participar em jogos de equipas e de tabuleiro, em que é necessário (...) jogar com mais amigos e perceber as regras” (cf. Anexo D – resposta à questão E2.1). Exemplo disso é a N.C. nº 92, onde é possível ler-se que o **D** está familiarizado com o jogo do Dominó não sendo, por isso, necessária a minha ajuda, mas também o facto de este ter tido a iniciativa para ajudar o **R** sobre qual peça deveria utilizar em cada uma das jogadas.

No que concerne às sessões de Educação Física, a PEF explica que uma das estratégias adotadas passa pelo reconhecimento por parte dos pares de que o **R** necessita de apoio em momentos pontuais e, conseqüentemente, a promoção da interajuda entre eles (cf. Anexo O).

Por último, mas não menos importante, lancei uma questão que, de certa forma, proporcionasse a reflexão de cada participante relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança com NEE, ou seja, de que modo devemos agir para criar uma relação positiva e próxima com a criança, ao mesmo tempo que proporcionamos aprendizagens e um desenvolvimento de qualidade. Neste sentido, as respostas foram diversas, embora estejam relacionadas entre si. De acordo com a EC, a “aprendizagem e desenvolvimento só acontece quando há relação” (cf. Anexo C – resposta à questão D3), no entanto, para que haja relação importa “conhecermos a criança e as capacidades dela, porque não há duas crianças iguais (...) e muito menos em espetros” (cf. Anexo C – resposta à questão F1). Numa mesma perspetiva surge a PEF, que defende que

devemos individualizar a educação tanto do **R**, como das outras crianças. Mas obviamente no **R** com ferramentas extra que possam simplificar ou facilitar a sua aprendizagem, seja isso através de cores, de formas, de objetos, de uma explicação mais concisa e mais sucinta e mais direta em português e não tão elaborada como se fosse para a restante sala. (cf. Anexo G – resposta à questão D3)

Assim, e tal como Wing (1995) refere, existem seis dimensões que nos ajudam a perceber o grau de Espetro de Autismo de uma criança e os seus comportamentos, por isso, o conhecimento sobre os níveis em que se encontra em cada uma dessas dimensões é uma mais-valia, pois permite-nos antecipar alguns comportamentos/reações, mas também de refletir sobre um programa individual, com objetivos e metas específicos. Este conhecimento sobre a criança, quem ela é, como se expressa, como se desenvolve, etc., são os pilares para o estabelecimento de uma relação próxima, segura e motivadora para a descoberta sobre o mundo e para aquisição de capacidades e competências que pretendem tornar a criança autónoma, sem depender de terceiros (Sanches, 1996). Tal como a EI afirma, é importante e necessário dar voz à criança, deixá-la partilhar os seus interesses e conhecimentos para, à posteriori, poder criar momentos de aprendizagens de qualidade, cujos interesses da criança se constituíram como peças fundamentais (cf. Anexo O). Também a motivação é uma estratégia fundamental, pois sem ela a recetividade e a curiosidade para descobrir o que a rodeia são anuladas. Deste modo, e segundo Vygotski (1997), a aprendizagem da criança com NEE deve ser ponderada, sistematizada e estruturada, de modo que a mesma aprenda de forma mais completa e normal possível, incentivando assim à sua inclusão na sociedade. Para isso, os agentes educativos devem procurar estabelecer uma relação positiva com a mesma, que servirá não só como incentivo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como também para a iniciativa desta em explorar o que a rodeia.

5. EDUCADORA DE INFÂNCIA, A
PROFISSÃO QUE ESCOLHI -
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Findadas as Práticas Profissionais Supervisionadas – Módulos I e II -, torna-se importante refletir sobre o caminho percorrido ao longo das mesmas, bem como das aprendizagens adquiridas. Deste modo, e tal como explicado na Introdução farei, neste capítulo, uma reflexão sobre os contributos do estágio em contexto de Creche e em contexto de Jardim de Infância para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

Tal como estudado, a profissão do educador de infância está em constante reconstrução e readaptação, uma vez que a mesma depende de vários fatores, tais como o meio onde se situa a organização socioeducativa, os elementos que a compõem – docentes, não docentes e outros técnicos -, as características do grupo de crianças, etc. De acordo com Sarmiento (2009), a construção da identidade profissional enquanto educadora está intrinsecamente relacionada com a vida pessoal do indivíduo, isto é, as experiências, as vivências, as relações e tipo de interações que estabelece, entre outros. Assim, considero que os estágios são importantes para o nosso desenvolvimento profissional, pois permite-nos contactar com diferentes contextos, grupos e equipas, uma opinião que vai ao encontro de Mesquita-Pires (2008). Gostaria, no entanto, de referir que apesar da importância atribuída aos estágios, acredito que a experiência profissional é igualmente importante. Felizmente, tive a possibilidade de atuar profissionalmente antes e durante estes cinco anos de vida de universitária, nos quais vivenciei diferentes experiências, quer a nível de funções – auxiliar, voluntária, monitora, etc. -, de contextos socioeducativos, de grupos de crianças com e sem NEE e em diferentes faixas etárias e de equipas educativas. Neste seguimento, acredito que a experiência que fui adquirindo ao longo dos anos facilitou, em parte, a minha integração nos estágios, proatividade nos mesmos, assim como de aplicar estratégias adequadas a diferentes momentos e/ou crianças. Não obstante, confesso que ao longo da PPSII dei por mim a comparar ações pedagógicas praticadas anteriormente por mim em contextos e grupos distintos. Mais uma vez, a reflexão revela-se crucial para reajustar a nossa prática pedagógica, bem como para perceber o caminho percorrido até aos dias de hoje e a maturidade do nosso pensamento sobre as nossas ações que, com o passar do tempo, nos fez alterar, anular ou reajustar determinadas ações pedagógicas. Tal como Alarcão e Tavares (2003) referem, o conhecimento sobre nós próprios e, neste caso, como educadora de infância constitui-se como um ponto de partida para a reflexão da minha prática com vista a melhorá-la e a adequá-la em cada contexto, grupo ou situação.

Retomando o assunto dos estágios, reforço que estes períodos são bastante relevantes, na medida em que nos permitem (i) aprender com diferentes profissionais, (ii) refletir sobre eles, sobre o grupo de crianças e sobre nós mesmos, (iii) adotar uma postura passiva, que nos permita observar o que nos rodeia, sermos imparciais, (iv) adotar uma postura interventiva, cujos interesses e necessidades do grupo de crianças são as bases para a elaboração de propostas educativas e (v) arriscar e inovar ao nível da nossa própria ação pedagógica e de atividades. Deste modo, considero que os estágios que realizei foram distintos.

Antes de dar o meu parecer sobre cada um deles, gostaria de clarificar que em ambas as valências procurei atender às necessidades do grupo, adotando assim um comportamento responsivo, cujo afeto, atenção, carinho, regras, confiança, segurança, disponibilidade e receptividade foram os grandes pilares da minha ação.

[A] responsividade por parte do adulto, regras claras e justas fazendo parte do mundo social da criança são elementos importantes não só para a compreensão social do mundo, mas também para o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo. (Portugal, 2008, p. 46).

No que concerne à PPSI, realizada em contexto de Creche, confesso que aquando da sua iniciação senti um nervoso inicial, visto que era a primeira vez que contactara com crianças de tão tenra idade e detinha um receio sobre a minha capacidade de resposta às necessidades das crianças. No entanto, ao longo dos dias comecei a sentir-me cada vez mais à-vontade e confiante, devido ao apoio recebido por parte da educadora cooperante e por outras docentes e não docentes da organização socioeducativa. Gostei bastante de estagiar na organização socioeducativa em causa, assim como da equipa educativa que desde o início me acolheu e me fez sentir em casa. A PPSI contribuiu positivamente para a construção, em parte, da minha identidade profissional, na medida em que aprendi com as crianças diferentes formas de comunicação que me ajudaram a dar respostas adequadas a esse mesmo grupo, bem como ao grupo de crianças da valência de Jardim de Infância. Para além disso, gostaria de salientar que a aquisição constante de aprendizagens destas crianças foi algo que me cativou bastante. É sempre interessante poder acompanhar o desenvolvimento das crianças naquela faixa etária, a fase de descoberta sobre o mundo, os primeiros passos, as primeiras conquistas, as tentativas de palração, o processo de autonomia, entre

outros. Ainda mais gratificante se torna quando sabemos que tivemos uma influência bastante positiva e enriquecedora para o seu desenvolvimento holístico.

Relativamente ao estágio desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, senti algumas dificuldades no que respeita à intervenção, visto que além de estagiária era igualmente trabalhadora na mesma organização socioeducativa. Deste modo, considero que o meu papel de trabalhadora-estudante trouxe benefícios, como por exemplo conhecer a equipa educativa, o grupo de crianças e as famílias previamente, mas também constrangimentos, tal como a dificuldade para me distanciar para assumir uma postura passiva (observação) e o facto de o planeamento das educadoras ser muito estruturado, dificultando assim a integração de atividades e/ou momentos propostos por mim.

Apesar dos constrangimentos e/ou dificuldades sentidas, de um modo geral, considero ter desenvolvido uma prática adequada, não só porque fui ao encontro das características de cada um dos grupos, mas também porque durante os meses de PPS I e II dei por mim a refletir sobre a minha prática pedagógica, quer em momentos com as educadoras, onde se privilegiava a partilha de saberes, opiniões e críticas construtivas, quer individualmente.

Neste seguimento, surge a importância do trabalho cooperativo dentro da própria equipa educativa, defendido por Post e Hohmann (2011), que afirmam que “quando o trabalho em equipa entre equipas ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade” (p. 306). Deste modo, acredito que os vários elementos da equipa educativa devem priorizar a comunicação aberta, visto que através delas é possível trocar ideias, opiniões, experiências e vivências que visam o desenvolvimento de um currículo adequado às necessidades do grupo de crianças, cujas propostas têm em vista o desenvolvimento holístico de cada criança. Em contrapartida, o facto de não haver uma auxiliar de ação educativa destinada para cada uma das salas de Jardim de Infância ou, neste caso, para cada uma das salas dos cinco anos, a intervenção da mesma torna-se passiva, auxiliando, quando necessário, na organização do espaço ou do grupo de crianças.

No que respeita à relação com as famílias, e devido à pandemia que enfrentamos, não me foi possível estabelecer uma relação tão próxima como gostaria com as mesmas. Contudo, tanto no acolhimento como nas saídas procurei interagir com elas, partilhando acontecimentos relevantes sobre os seus filhos decorridos nas organizações socioeducativas. Para além disso, também procurei perceber junto das

educadoras os contextos familiares de cada criança, como forma de as conhecer melhor e perceber, eventualmente, comportamentos ou reações nas mesmas. Apesar de não ter tido a oportunidade de estabelecer um vínculo mais próximo com as famílias, estou ciente de que uma relação de confiança e segurança entre a equipa educativa e as famílias é fulcral.

Não menos importante, é o papel ativo das crianças que, segundo Portugal (2008), o adulto deve dar a oportunidade a cada criança de participar ativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, a concretização de um projeto sobre a diversidade cultural constituiu-se como uma mais-valia, visto que foi possível conhecer particularidades sobre determinadas culturas, embora relativas à época natalícia. A realização do projeto *Como é que é o Natal na tua casa?* permitiu às crianças darem-se a conhecer aos outros, partilharem as suas experiências e vivências, que são tão importantes para conhecer mais sobre si e sobre os outros, mas também para desenvolver o respeito pela diferença (Silva et al., 2016). Também a realização deste projeto possibilitou, como previsto, o envolvimento pleno das crianças durante todas as fases do mesmo, assim como a sua voz e opiniões foram tidas em consideração.

Para terminar, e tendo em consideração os relatórios elaborados no âmbito da Prática Profissional Supervisionada I e II e respetivas investigações, os estágios práticos e a experiência profissional, considero que adquiri diversas competências e aprendizagens que, num futuro próximo, procurarei pô-los em prática enquanto educadora de infância. Não obstante, a reflexão contínua será um pilar para a adequação da minha ação pedagógica, como estratégia para “abrir novas possibilidades para a acção [sic]” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 12), mas também para garantir um serviço de qualidade às crianças, cujas mesmas se sintam confortáveis, seguras, confiantes, ativas e predispostas para aprender. Também o trabalho cooperativo com a equipa educativa e o estabelecimento de relações próximas com as famílias serão outros fatores que irei dar prioridade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Terminado o percurso que percorri ao longo dos quatro meses de PPSII, sinto que colecionei inúmeras experiências e vivências bastante enriquecedoras para a minha identidade profissional que esteve e está em constante (re)construção. Se ainda antes de ingressar na Licenciatura em Educação Básica tinha a certeza de que Educadora de Infância era o que eu queria ser, atualmente, essas certezas intensificaram-se com a experiência profissional que adquiri ao longo dos anos e com as intervenções realizadas na Creche e no Jardim de Infância. Contudo, estou ciente de que não trago todas as respostas, porque nem o educador mais experiente as tem, mas sei que o conhecimento e as experiências que detenho me ajudarão a traçar o percurso que pretendo seguir.

Quando iniciei a PPSII, senti-me expectante. Apesar de ter alguma experiência profissional na área e essencialmente com crianças entre os três e os cinco anos de idade, cada grupo é único e, por isso, as práticas adotadas num determinado grupo de crianças poderão ter de ser reajustadas para outro grupo. Neste sentido, a definição das intencionalidades educativas foram os pilares para a adoção de uma prática de qualidade, onde o respeito pelo outro, a flexibilidade, os interesses das crianças, o desenvolvimento das mesmas e a constante reflexão foram os conceitos-chave. Confesso, ainda, que o facto de ser trabalhadora-estudante me trouxe vantagens e desvantagens: por um lado já estava familiarizada com o grupo de crianças e todos os agentes educativos, por outro lado as minhas funções enquanto auxiliar extra das três salas de cinco anos dificultou um pouco a minha intervenção.

Acredito que não há fase melhor do que esta, onde nós – pais, docentes e não docentes – temos a sorte de poder assistir de perto às conquistas e às evoluções destas crianças e no qual desempenhamos um papel bastante importante, mas também muito enriquecedor, porque cada criança é um ser único e embora ainda estejam a descobrir o mundo, temos muito a aprender com elas, não fossem elas um dos seres mais puros que temos.

No que concerne à investigação levada a curso ao longo da PPSII, saliento que através dela tive a oportunidade de observar alguns momentos entre os vários elementos da equipa educativa com a criança com PEA individualmente e/ou em grande grupo; o estabelecimento ou não de interações entre os pares e a criança com NEE; as preferências da criança com PEA no que respeita aos pares com quem mais se identifica para interagir; a adequação ou não das ações pedagógicas de cada um dos elementos da equipa educativa em diferentes momentos. Assim, e perante a análise dos dados e a observações realizadas, posso concluir que, de um modo geral, os intervenientes

detêm alguma experiência profissional com crianças com NEE, o que demonstra algum conhecimento sobre o assunto. No que respeita à inclusão do **R**, os entrevistados não mencionam estratégias complexas nem estanques, pelo contrário, os mesmos, por meio das observações realizadas, adequam a sua prática pedagógica em situações pontuais. Perante os registos e observações feitas ao longo da PPSII é-me possível afirmar que a criança com PEA está bastante desenvolvida, demonstrando ter autonomia, capacidade de comunicação e expressão e alguma capacidade para interagir. Neste sentido, a equipa educativa não sente a necessidade de adequar a sua ação constantemente. Ainda assim, os participantes referem que têm sempre em atenção as necessidades de todas as crianças do grupo, por forma a conseguir dar-lhes respostas adequadas e pertinentes. O mesmo acontece com a criança com PEA que, apesar de o seu grau de autismo não ser acentuado, não significa que não necessite de apoio individualizado em determinados momentos ou tarefas.

Relativamente à realização de atividades/sessões, a maioria dos entrevistados confessou não ser necessário adequar a sua prática pedagógica devido ao facto de a criança com NEE não ter um grau de PEA profundo. Deste modo, é quase unânime a opinião de que o trabalho em grupos reduzidos de crianças traz benefícios para o aproveitamento da criança com NEE nas atividades/sessões, assim como a instrução-demonstração é uma das principais estratégias a ser utilizada pelos docentes, visto que através dela a criança tem a possibilidade de escutar a mensagem transmitida e de esta ser reforçada com uma demonstração prática. Segundo os dados obtidos, alguns docentes afirmam que a criança é capaz de realizar as tarefas propostas com sucesso, embora com algum apoio individualizado.

Já sobre a interação entre a criança com PEA e os pares/adultos, pude assistir a alguns momentos da criança a interagir com diferentes pares. Contudo, e tal como os docentes referenciaram nas entrevistas, o **R** demonstra particular interesse para brincar com duas crianças. Embora os participantes não tenham identificado qualquer estratégia específica relativamente à promoção e/ou mediação das interações sociais entre as crianças, até porque a criança com PEA demonstra capacidade para tomar decisões ou, neste caso, para decidir sobre com quem quer brincar, considero que a criança poderia ser mais incentivada a interagir mais frequentemente com outros pares, assim como de participar em dinâmicas diferentes, que fossem mais além de jogos de futebol, uma atividade que o **R** gosta bastante e onde consegue permanecer ativo durante largos minutos.

Terminado o percurso percorrido ao longo destes meses, acredito que adquiri algumas bases que me ajudarão a atuar de outra forma como educadora de crianças com e sem NEE, ou seja, apesar de diferentes, cada criança (com e sem NEE) possui bastantes potencialidades e é nisso que um educador se deve focar, não deixando, claro, de dar resposta às necessidades de cada criança, essencialmente as com NEE. Quanto ao estudo desenvolvido, surgiram ao longo do mesmo outras questões que ficaram em aberto, mas que são igualmente importantes: (i) Quais os benefícios para a criança com NEE e para o educador de ter um profissional especializado em contexto de sala de aula?; (ii) As poucas estratégias aplicadas por parte dos docentes poderão trazer constrangimentos à criança no futuro?; (iii) Qual o papel dos pais durante todo o processo de aprendizagem da criança com PEA? Será um papel ativo ou passivo?

Para terminar, concluo que esta experiência foi enriquecedora para o meu percurso pessoal, académico e profissional, na medida em que o contacto com crianças com idades compreendidas entre um ano e seis anos de idade, me fez perceber a importância do nosso papel enquanto promotores de autonomia, ao mesmo tempo que respeitamos os ritmos de cada criança.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27, 76-80.
- Almeida, A. F. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In E. Lucio-Villegas, (Ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Nau Llibres.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Brandão, M. T. (2007). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na creche e jardim infantil – Elementos de sucesso. In D. Rodrigues, & M. B. Magalhães (Orgs.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 77-106). Faculdade de Motricidade Humana.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Breia M. (2003). Práticas facilitadoras de inclusão no pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 31-33.
- Brennan, W. K. (1988). El currículo para niños com necesidades especiales. Siglo XXI.
- Briker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Cardona, M. J. (1999). *O espaço e o tempo no jardim de infância*. Pro-posições, 10(1), 132-138.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *A creche e a convergência entre cuidados e educação*. Porto Editora.
- Cavallaro, C., Haney, C., & Cabello, B. (1993). Developmentally appropriate strategies for promoting full participation in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 293-307.
- César, M., & Silva, S. (2002). Matemática para todos: Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva. In M. Fernandes (Ed.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação*. *Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 157-168). Edições Colibri.

- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1997). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora
- Correia, L. M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Dez olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 239-274). Summus Editorial.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, L., & Martins A. (2002). *Inclusão um guia para educadores e professores*. Quadro Azul Editora.
- Coutinho, T. B. (2000). Percepções dos pais e dos profissionais sobre as necessidades e expectativas das crianças com necessidades especiais. In A. Fontaine (Ed.), *Parceria família – escola e desenvolvimento da criança* (pp. 277-302). Edições ASA.
- Cruz, V. (2004). Educação cognitiva para a inclusão. *Cadernos de Educação de Infância*, 69, 9-14.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1ª série – N.º 4.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Northwestern University Press.
- Diamond, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004): *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Graó.
- Ferreira, A. J. D. (2000). *Análise do Processo de Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física* [Dissertação de mestrado publicada]. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the European Sociological Association.

- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), "A gente gosta de brincar com os outros meninos!" *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). "- Ela é nossa prisioneira!" – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015, julho). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
- Grande, C., & Pinto, A. I. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e jardim-de-infância. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Grande, M. C. L. R. (2013). Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. A. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Visão geral da história da inclusão. In S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores*. Artmed Editora.
- Kauffman, J. M. (1989). *The regular education initiative as Reagan-Bush education of the hard-to-teach*. Charlottesville, University of Virginia.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.^a série – N.º 237.
- Lemos, A. R., Quaresma, Â., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias,

- & R. Muñoz (Orgs.), *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 313-317). Instituto Politécnico de Leiria.
- Madureira, I., & Nunes, C. (2016). Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *eLRS Educação em Loures*, 1, 20-22.
- Mantoan, M. T. E. (1997). Ser ou estar, eis a questão: explicando o deficit intelectual. WVA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Melro, J. (1999). Escola inclusiva: Uma análise reflexiva feita em torno de um projecto de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Faculdade de Ciência da Universidade de Lisboa.
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Aprender a ser educador de infância: entre a teoria e a prática*. AFIRSE.
- Mittler, P. (2003). Educação inclusiva: contextos sociais. Artmed.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp 141-160). Porto Editora.
- Nunes, R. S. (1991). A integração escolar. In IV Encontro Nacional de Educação Especial – Comunicações. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*.
- Portugal, G. (2000, janeiro). Infância e Educação Investigação e Práticas. *GEDEI*, 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (Ed.), *Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). A fotografia social. In J. Queirós, & V. Rodrigues (Eds.), *«Não, não somos jornalistas» Uma introdução à utilização do diário de*

- campo e da fotografia na pesquisa sociológica* (pp. 7-10). Universidade do Porto.
<http://hdl.handle.net/10216/54402>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). Os critérios de uma boa pergunta de partida. In R. Quivy, & L. Campenhoudt (Eds.), *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 34-45) (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.). Gradiva. (Obra original publicada em 1995)
<https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a inclusão* (pp. 89-103). Porto Editora.
- Rodrigues, D. A. (2001). *A educação e Diferença*. Porto Editora
- Rodrigues, D. A. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Porto Editora.
- Rodríguez, G., Flores, G., & Jiménez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (outubro, 2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 1(71), 24-29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Ryan, J. B., Hughes, E, Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2014). Research-based Educational Practices for Students with Autismo Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 94-102.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto Editora.
- Sánchez-Cano, M. (2007). Os alunos com transtornos do espectro autista. In M. Sánchez-Cano, & J. B. Picas, *Manual de assessoramento psicopedagógico* (pp. 542-559). ARTMED EDITORA S.A.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2(2), 47-65.

- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12. <http://hdl.handle.net/1822/50635>
- Silva, A., & Fossá, M. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise Qualitativas*. Brasil.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. L. (2005, fevereiro). *Projectos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma. *Revista Lusófona*, 19, 119-134.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Steele, G. T. (2010). Vision Development and the Link to Developmental Milestones. *Journal of Behavioral Optometry*, 21(6), 155–158.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Editorial Pueblo y Educación.
- Wetherby, A., & Prizant, B. (2000). *Autism spectrum disorders: A transaccional developmental perspective*. Paul H Brookes.
- Wing, I. (1995). *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals*. Constable.
- Wolfberg, P. (2003). *Peer play and autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Autism Asperger Publishing Co.

OUTROS DOCUMENTOS

Missão (s.d.)

História (s.d.)

Acreditações (s.d.)

Projeto Curricular de Turma (2021)