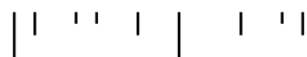


A EFETIVIDADE DA INCLUSÃO: A  
PERCEÇÃO DAS CRIANÇAS ACERCA DOS  
SEUS PARES COM NECESSIDADES  
ESPECÍFICAS

Bruna Santos

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

2024-2025



# A EFETIVIDADE DA INCLUSÃO: A PERCEÇÃO DAS CRIANÇAS ACERCA DOS SEUS PARES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Bruna Santos

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

## Júri

Arguente: Professora Doutora Marina Fuertes

Orientadora: Professora Doutora Carla Sousa

Presidente: Professora Doutora Ana Caseiro

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório marca o fim de uma etapa muito significativa da minha vida académica e pessoal e seria impossível concluí-la sem o apoio de pessoas muito importantes, às quais quero expressar o meu mais profundo agradecimento. Obrigada...

... à minha orientadora, **Professora Carla Sousa**, por toda a orientação, disponibilidade e incentivo ao longo deste percurso. A sua compreensão, paciência e disponibilidade foram essenciais para o bom desenvolvimento deste trabalho.

... à **Professora Clarisse Nunes**, pelo apoio, acompanhamento e contributos valiosos que tanto enriqueceram esta investigação. Não tenho palavras para sua generosidade.

... às profissionais, **Lígia e Solange**, com quem tive o privilégio de trabalhar naquela que foi a minha última experiência no papel de estagiária. Agradeço a partilha de saberes, a inspiração e o acolhimento caloroso que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

... ao **grupo de crianças da Sala 9 (2024/2025)** com quem trabalhei. Com elas aprendi mais do que poderia imaginar, não só sobre a prática, mas sobre a escuta, a empatia, o prazer de ensinar e, sobretudo, sobre o amor.

... às/aos minhas/meus **amigos/os e colegas**, que estiveram ao meu lado nos bons e maus momentos. Todas as conversas e mensagens trocadas até de madrugada, os risos e a partilha de desafios tornaram este percurso muito mais leve e significativo.

... à minha **família** - pai, mãe, mano, avô, avó, e todos os que não menciono mas que sabem quem são - pelo amor incondicional, a força e motivação que sempre me transmitiram e o apoio absoluto. Sem a vossa presença constante, este caminho teria sido bem mais difícil, quase impossível.

A todos/as vocês, o meu muito obrigada. Esta conquista é, também, vossa.

## RESUMO

Elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, o presente relatório documenta, de forma sistemática e fundamentada, a intervenção e investigação desenvolvidas no âmbito da PPS II. Nele são apresentadas as ideias, motivações e intenções para a prática, bem como as ações, estratégias e processos vividos ao longo da unidade curricular, com as crianças e adultos envolvidos. É composto por quatro capítulos: (i) caracterização do contexto socioeducativo; (ii) intenções definidas para a intervenção no contexto; (iii) investigação desenvolvida; e (iv) considerações finais face ao contributo do trabalho pedagógico desenvolvido e da intervenção educativa na construção da identidade profissional.

A investigação, de natureza qualitativa, trata-se de um estudo de caso exploratório acerca da efetividade da inclusão no contexto educativo no qual decorreu a prática. Procurou-se, neste sentido: (i) averiguar as atitudes das crianças face aos pares com DN, em contexto educativo; (ii) conhecer as perspetivas das crianças com desenvolvimento neurológico típico, em relação aos pares com DN; e (iii) compreender o papel dos pares na inclusão de crianças com NE.

A recolha dos dados envolveu técnicas como: (i) testes sociométricos; (ii) narrativas visuais; e (iii) observação participante. Os dados obtidos foram tratados, sobretudo, através da análise do conteúdo (narrativas visuais e observação participante) e interpretação do sociograma do grupo construído a partir dos resultados dos testes sociométricos. A análise e triangulação de dados permitiu identificar atitudes positivas das crianças face aos colegas com NE, essencialmente, marcadas pela empatia, aceitação e cooperação. A diferença é, por elas, percebida com naturalidade e a inclusão emerge, sobretudo, das interações entre os pares, contribuindo para um contexto educativo inclusivo.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Necessidades Específicas; Perceção dos Pares; Educação Inclusiva.

## **ABSTRACT**

Prepared as part of the requirements for the Master's Degree in Early Childhood Education, this report systematically and critically documents the intervention and research carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice II (PPS II). It presents the ideas, motivations, and intentions behind the pedagogical practice, as well as the actions, strategies, and processes experienced throughout the course, involving both children and adults. The report is organized into four chapters: (i) characterization of the socio-educational context; (ii) defined intentions for the intervention; (iii) the research conducted; and (iv) final considerations regarding the contribution of the pedagogical work and educational intervention to the construction of professional identity.

The research, of a qualitative nature, is an exploratory case study on the effectiveness of inclusion within the educational setting in which the practice took place. The aims were to: (i) investigate children's attitudes towards peers with neurodivergence (ND) in an educational context; (ii) understand the perspectives of children with typical neurological development regarding peers with ND; and (iii) comprehend the role of peers in the inclusion of neurodivergent children.

Data collection involved the use of the following techniques: (i) sociometric tests; (ii) visual narratives; and (iii) participant observation. The data were primarily analyzed through content analysis (of the visual narratives and participant observation) and interpretation of the group's sociogram, constructed from the results of the sociometric tests. Data analysis and triangulation revealed predominantly positive attitudes among children towards neurodivergent peers, mainly characterized by empathy, acceptance, and cooperation. Difference is perceived naturally by the children, and inclusion emerges primarily from peer interactions, contributing to an inclusive educational environment.

**Keywords:** Inclusion; Special Needs; Peer Perception; Inclusive Education.

## ÍNDICE GERAL

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                  | 1  |
| 1.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCOEDUCATIVO .....                                 | 4  |
| 1.1. Meio envolvente .....                                                       | 5  |
| 1.1.1. A zona .....                                                              | 5  |
| 1.2. Contexto socioeducativo.....                                                | 6  |
| 1.2.1. Organização socioeducativa.....                                           | 6  |
| 1.3. Equipa pedagógica.....                                                      | 10 |
| 1.3.1. Equipa da instituição .....                                               | 10 |
| 1.3.2. Equipa pedagógica .....                                                   | 11 |
| 1.4. Ambiente educativo .....                                                    | 12 |
| 1.4.1. Organização do espaço e materiais .....                                   | 13 |
| 1.4.2. Organização do tempo pedagógico .....                                     | 14 |
| 1.5. Grupo de crianças .....                                                     | 15 |
| 1.6. Famílias.....                                                               | 19 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....                  | 22 |
| 2.1. Intenções para com as crianças.....                                         | 23 |
| 2.2. Intenções para com a equipa pedagógica.....                                 | 28 |
| 2.3. Intenções para com as famílias .....                                        | 29 |
| 2.4. Explicitação do processo de intervenção em jardim de infância .....         | 31 |
| 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....                                      | 35 |
| 3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....                          | 36 |
| 3.1.1. Objetivos da investigação.....                                            | 37 |
| 3.2. Revisão da literatura .....                                                 | 38 |
| 3.2.1 Explicitação de conceitos: Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva | 38 |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.2. Princípios e práticas inclusivas .....                                   | 44  |
| 3.2.3. O papel dos pares na inclusão .....                                      | 46  |
| 3.3. Roteiro metodológico e ético .....                                         | 47  |
| 3.3.1. Características da investigação.....                                     | 48  |
| 3.3.2. Metodologia da investigação.....                                         | 48  |
| 3.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....                         | 50  |
| 3.3.4. Concretização da investigação .....                                      | 53  |
| 3.4. Apresentação e discussão dos dados.....                                    | 54  |
| 3.4.1. Apresentação dos dados .....                                             | 54  |
| 3.4.2. Discussão dos dados.....                                                 | 63  |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                   | 68  |
| 4.1. Construção da identidade profissional .....                                | 69  |
| 4.2. Súmula das principais considerações face à problemática identificada.....  | 72  |
| REFERÊNCIAS .....                                                               | 74  |
| ANEXOS .....                                                                    | 83  |
| ANEXO A.Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II (documento à parte) | 84  |
| ANEXO B.Carta de Apresentação.....                                              | 85  |
| ANEXO C.Pedido de autorização para recolha de imagens.....                      | 87  |
| ANEXO D.Dados das Crianças .....                                                | 89  |
| ANEXO E.Guião de Entrevista à Educadora Cooperante .....                        | 91  |
| ANEXO F.Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante .....                  | 95  |
| ANEXO G.Análise Categorical da Entrevista à Educadora Cooperante .....          | 101 |
| ANEXO H.Planta da Sala .....                                                    | 108 |
| ANEXO I.Recursos materiais e aprendizagens promovidas nas áreas de interesse .  | 110 |
| ANEXO J.Rotina do Grupo .....                                                   | 113 |
| ANEXO K.Roteiro Ético na Investigação .....                                     | 115 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO L.Guião de Entrevista: Testes Sociométricos .....                | 121 |
| ANEXO M.Ficheiro de apoio aos Testes Sociométricos.....                | 123 |
| ANEXO N.Suporte de apoio à recolha de dados: Testes Sociométricos..... | 127 |
| ANEXO O.Ficheiro: Narrativas Visuais .....                             | 129 |
| ANEXO P.Transcrição das Entrevistas: Narrativas Visuais .....          | 133 |
| ANEXO Q.Registos da Observação Participante .....                      | 140 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. <i>Seis formas de prespetivar a inclusão</i> ..... | 39  |
| Figura 2. <i>Matriz Socimétrica – Folha Sumário</i> .....    | 56  |
| Figura 3. <i>Sociograma do Grupo</i> .....                   | .57 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1.</b> <i>Objetivos da investigação “Efetividade da Inclusão: as percepções das crianças acerca dos seus pares com NE”</i> ..... | 37 |
| <b>Tabela 2.</b> <i>Princípios e Práticas de inclusão segundo Ainscow e Miles (2013) e Font (2013)</i> .....                               | 44 |
| <b>Tabela 3.</b> <i>Fases de implementação da investigação</i> .....                                                                       | 53 |
| <b>Tabela 4.</b> <i>Tabela de Análise Categorical das Entrevistas no âmbito das Narrativas Visuais</i> .....                               | 59 |
| <b>Tabela 5.</b> <i>Tabela de Análise Categorical da Observação Participante</i> .....                                                     | 61 |

## LISTA DE ABEVIATURAS

|       |                                                     |
|-------|-----------------------------------------------------|
| APEI  | Associação de Profissionais de Educação de Infância |
| DA    | Desenvolvimento Atípico                             |
| DA    | Desenvolvimento Típico                              |
| ELI   | Equipa Local de Intervenção                         |
| EPA   | Educação para Todos                                 |
| IPSS  | Instituição Particular de Solidariedade Social      |
| Jl    | Jardim de Infância                                  |
| NC    | Nota de Campo                                       |
| NE    | Necessidades Específicas                            |
| NEE   | Necessidades Educativas Especiais                   |
| PCG   | Projeto Curricular de Grupo                         |
| PEA   | Perturbação do Espectro do Autismo                  |
| PPSII | Prática Profissional Supervisionada (módulo II)     |
| UC    | Unidade Curricular                                  |

# INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Reflete o processo de intervenção, investigação, análise e reflexão desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Objetiva-se, com a sua elaboração, a organização e valorização do percurso desenvolvido, com ênfase no meu crescimento enquanto profissional. Visa, ainda, a promoção de uma postura crítica, reflexiva e investigativa, sustentada pela investigação realizada no contexto educativo.

Quanto à organização, o relatório divide-se em quatro capítulos, além da introdução, referências e anexos: (i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; (ii) análise reflexiva da intervenção; (iii) investigação; e (iv) considerações finais face ao contributo da PPS II na construção da profissionalidade.

O primeiro capítulo apresenta a caracterização detalhada e fundamentada do contexto socioeducativo no qual decorreu prática, no âmbito da PPS II. Envolve a caracterização do meio envolvente, da organização educativa, da equipa e ambiente pedagógicos, do grupo de crianças e respetivas famílias.

O segundo capítulo diz respeito às intenções para a ação, considerando as crianças, as famílias e a equipa, definidas a partir da caracterização realizada no tópico anterior. Este capítulo explicita, ainda, o processo de intervenção em contexto educativo, no qual são apresentados os objetivos e as estratégias necessárias ao seu alcance.

O terceiro capítulo trata a investigação realizada ao longo da PPS II, centrada na análise da efetividade da inclusão presente no contexto (sala) onde decorreu a prática. O mesmo inclui a identificação e justificação da problemática que originou a investigação, os objetivos delineados, uma revisão da literatura relacionada, o enquadramento metodológico e ético, a análise e discussão dos dados recolhidos, bem como as considerações finais decorrentes do estudo desenvolvido.

O quarto e último capítulo apresenta as dimensões mais significativas da aprendizagem adquirida ao longo deste percurso, destacando o modo como estas

contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Este capítulo integra também as reflexões e considerações finais face ao trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

|| '' | | ''

## **1.1. Meio envolvente**

Silva et al. (2016) afirma que “o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas em evolução” (p. 21). De acordo com os autores, estes sistemas dinâmicos que, embora a sua diversidade, “desempenham funções específicas”, constituem o Meio e considerá-lo como tal contribui para a compreensão da sua complexidade.

Segundo Ferreira et al. (2011), conhecer o meio local significa conhecer mais e melhor cada uma das crianças, sendo, por isso, “um fator determinante” na relação de ensino/aprendizagem. Silva et al. (2016) corrobora esta ideia quando afirma que conhecer o meio envolvente é uma forma de “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30).

O espaço que envolve a organização socioeducativa é também um espaço educativo pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer (Silva et al., 2016, p. 27). Neste sentido, todo o espaço exterior merece a atenção do/a educador/a. Tirar partido do meio físico e social alargado, na promoção e estímulo do desenvolvimento das crianças, assume uma estratégia fundamental que deve caracterizar a identidade pedagógica de um/a educador/a de infância (p. 9). Na prática, a oferta educativa que proporciona experiências relacionadas com o meio envolvente revela o conhecimento antecipado das “possibilidades que o meio próximo proporciona” (Ferreira et al., 2011, p. 501).

Assim, compreender e caracterizar o meio que envolve a organização socioeducativa, na qual decorreu a prática profissional supervisionada, permite identificar e entender a visão, missão e intenções da organização.

### **1.1.1. A zona**

A organização socioeducativa localiza-se na região fronteiriça entre os concelhos de Lisboa, Amadora e Oeiras. Considerada uma zona “bastante industrializada”, concentra grandes superfícies comerciais como *AKÍ*, *Decathlon*, *Jumbo*, *Makro* e *IKEA*.

Importa destacar a proximidade à Estrada Nacional (EN) 117, à Circular Regional Interna de Lisboa (CRIL) e ao acesso à 2.<sup>a</sup> Circular.

Além disso, o acesso é facilitado pelos inúmeros transportes públicos, essencialmente autocarros. Porém, a grande maioria das crianças desloca-se até ao contexto educativo através de viatura própria.

Já que o meio local é considerado um alicerce ao desenvolvimento da curiosidade e sentido de pertença social e cultural (Folque, 2018), importa referir que a freguesia à qual pertence o equipamento socioeducativo é atravessada pelo Aqueduto da Buraca/Francesas. Possui, ainda, dois moinhos totalmente reconstruídos, contudo, sem atividade. O território atual, com 2,51km<sup>2</sup>, é composto por urbanizações e oferece uma variedade de bens e serviços que atendem as necessidades dos habitantes, independentemente do estatuto socioeconómico. Além disso, a existência de serviços públicos e instituições de solidariedade social contribuem para a valorização da zona.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

### **1.2.1. Organização socioeducativa**

A organização socioeducativa na qual decorreu a PPS II pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), criada em 1993. Além do Apoio à Educação, a instituição atua nas áreas de Apoio à Família, Apoio à Saúde e Informação, Orientação e Encaminhamento.

Foi em 2008 que a instituição investiu na área da educação, com a fundação de duas organizações socioeducativas, dirigidas aos descendentes dos colaboradores do grupo, bem como à comunidade em geral, assumindo características singulares – “horários alargados, mensalidades em função do rendimento e um serviço de educação de excelência alicerçado no modelo pedagógico High/Scope”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Informação recolhida a partir do *Regulamento Interno*.

Com a resposta social de Creche e Jardim de Infância, a primeira organização foi inaugurada em 2010, na zona da Amadora. Dois anos mais tarde, em 2012, com a mesma resposta educativa, é inaugurada a segunda organização na zona de Carnaxide..

Quanto às instalações, a organização socioeducativa que me recebeu conta com: (i) duas salas de berçário com capacidade para 16 crianças; (ii) duas salas para crianças de um ano com capacidade para 25 crianças; e (iii) duas salas para crianças de dois anos com capacidade para um total de 36 crianças. Já a valência de Jardim de Infância dispõe de três salas com capacidade para 25 crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Importa referir que, ambas as valências, possuem instalações sanitárias exclusivas.

Existem, ainda, instalações comuns às duas valências, tais como: “a) Sala Polivalente; b) Refeitório; c) Cozinha, Salas Preparação, Compartimento Separação de Resíduos, Arrecadações e despensas; d) Instalações de Pessoal e Balneários; e) WC Públicos; f) Secretaria; g) Gabinete da Coordenação Pedagógica / Direção Técnica e Sala de Isolamento; h) Gabinete Técnico; i) Sala de Educadores; e j) Arrecadações várias” (*Regulamento Interno de Jardim de Infância*, p. 26).

### **1. 2. 2. Missão, Visão e Valores**

Segundo o artigo 2.º do *Regulamento Interno de Jardim de Infância*, a missão da organização socioeducativa é “promover o desenvolvimento integral da Criança numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua Família” (p. 4).

Já a visão, de acordo com o artigo 3.º, é “promover uma resposta educativa de excelência, destacando-se pelos serviços e apoio prestado à Família e pelo enfoque na satisfação e desenvolvimento profissional dos seus Colaboradores” (p. 4).

Quanto aos valores, estes são, segundo o artigo 4.º, “inspirados nos Direitos Universais do Homem e da Criança” e defendem a igualdade de oportunidades e a convivência democrática. São eles: “a) solidariedade; b) partilha; c) respeito pela diferença; d) diálogo intercultural; e e) responsabilidade” (pp. 4-5).

### 1.2.3. Modelo Pedagógico

Preconizando o desenvolvimento integral da criança<sup>2</sup>, a organização socioeducativa baseia a sua ação pedagógica no Modelo Curricular HighScope.

Para Oliveira-Formosinho (2013), este currículo representa “uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa” (p. 72). Considerando a criança protagonista da própria aprendizagem, partindo de uma abordagem socio construtivista, a abordagem HighScope assume uma “perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância”.

Segundo Epstein e Hohmann (2019), o Currículo HighScope foi desenvolvido por David P. Weikart – presidente da Fundação de Investigação Educacional HighScope -, em 1962, para combater o insucesso escolar das crianças de bairros pobres do Michigan, nos Estados Unidos da América. Conforme referem os autores, este currículo baseia-se e tira partido do trabalho desenvolvido por figuras ilustres como Jean Piaget, Jonh Dewey e Lev Vigotsky (p. 3).

O enquadramento do Currículo HighScope inclui cinco princípios fundamentais, que orientam a prática dos docentes em educação de infância: “a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 4).

O princípio da aprendizagem participativa pela ação remete para a ideia de iniciativa. Segundo os autores, é através das experiências diretas e significativas que se dá a construção do conhecimento.

É nesta sequência que surge o princípio da interação adulto-criança, uma vez que, como referem Epstein e Hohmann (2019), a aprendizagem pela ação depende das interações positivas estabelecidas entre as crianças e os adultos. Além das estratégias de

---

<sup>2</sup> *Projeto Curricular de Grupo (2024/2025)*

interação, o “encorajamento” e “abordagem de resolução de problemas” são utilizados pelo adulto na gestão do comportamento das crianças.

Já o princípio do contexto de aprendizagem contempla a organização do ambiente educativo, considerando “(...) o forte impacto que ambiente físico tem no comportamento das crianças e dos adultos (...)” (p. 5). Este envolve a organização de áreas de interesse, a variedade e diversidade dos materiais presentes nas áreas e a logística de armazenamento dos materiais.

Quanto ao princípio da rotina diária, importa referir o processo «planear-fazer-rever», que é incentivado pelo adulto a fim de potenciar a intenção, a realização e a reflexão. Destaque ainda para os tempos de pequeno e de grande grupo, que se revelam fundamentais na prática deste currículo.

Finalmente, o princípio da avaliação envolve “o trabalho de equipa entre educadores, os registos diários, o planeamento diário, a avaliação da criança e a avaliação do programa” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 6-7).

De acordo com Hohman e Weikart (1997),

a abordagem HighScope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento. (p. 19)

Assim, os autores defendem este enquadramento curricular considerando que “dá poder à criança para perseguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (p. 13), sendo, por isso eficaz.

A abordagem HighScope está presente no contexto educativo das mais diversas formas: na gestão do tempo diário (Tabela 2, Anexo J); na organização do espaço e materiais (Anexos H e L); no trabalho pedagógico realizado em sala; e, principalmente, nas interações adulto-criança e adulto-adulto.

### **1.3. Equipe pedagógica**

Segundo Silva et al. (2016), “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p. 23). Assim, para os autores, esta organização deverá fomentar as relações e o trabalho em equipe, entre os profissionais que assumem um papel na educação das crianças (p. 29). Desta forma, “um contexto organizacional mais vasto” beneficia da cooperação de recursos humanos, promotora da qualidade educativa (p. 23).

Uma vez que o *Projeto Curricular de Grupo* (PCG) refere a colaboração pontual, de elementos alheios à equipa de sala, a fim de contribuir para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, importa conhecer o “Quadro de Pessoal” da instituição.

#### **1.3.1. Equipe da instituição**

Conforme descrito no *Regulamento Interno*<sup>3</sup> da organização socioeducativa, o “Quadro de Pessoal” é composto por trinta e seis colaboradores afetos às respostas sociais de Creche, Jardim de Infância e/ou Apoio à Família.

O quadro do pessoal comum às duas valências é composto por: (a) um Diretor Técnico/Coordenador Pedagógico, (b) um/a Psicólogo/a Educacional, (c) duas Administrativas, (d) uma Auxiliar de Serviços Gerais, e (e) duas Auxiliares de Ação Educativa.

O quadro de pessoal afeto à resposta social de Creche é composto por quatro Educadoras de Infância e oito Auxiliares de Ação Educativa. Já o quadro de pessoal afeto ao Jardim de Infância é composto por três Educadoras de Infância e três Auxiliares de Ação Educativa.

Quanto ao quadro de pessoal afeto à componente de Apoio à Família, este é composto por três Educadoras de Infância e três Auxiliares de Ação Educativa. Neste

---

<sup>3</sup> *Regulamento Interno* (2023).

contexto, importa, ainda, referir que os recursos humanos variam consoante o número de crianças que frequentam esta componente.

### **1.3.2. Equipa pedagógica**

Silva et al. (2016) defende que o envolvimento dos elementos da equipa da sala no processo pedagógico permite a “articulação e coerência” da prática educativa (p. 19). De modo a garantir a qualidade do trabalho educativo, a prática de uma comunicação aberta, a tomada de decisões conjuntas acerca do programa, bem como a análise e planificação de formas de apoiar as crianças, com base na sua observação, constituem os princípios pelos quais se rege a prática da equipa educativa (PCG, 2024). Além disso, a compreensão e respeito pela individualidade de cada um são também elementos-chave para um “trabalho de qualidade” (p. 41).

Quanto à sua composição, a equipa pedagógica é constituída por uma “equipa multidisciplinar” (PCG, 2024), formada por dois elementos, nomeadamente, uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

A Educadora Cooperante é formada em Educação de Infância (formação Pré-Bolonha), desde 2010. Aquando da finalização da sua formação, ingressou na primeira organização socioeducativa da rede de colégios já referida. Só em setembro de 2012 transitou para o estabelecimento no qual realizei a PPS II, onde atua até então. Acumula funções enquanto Educadora Cooperante desde 2014 e possui diversas formações na Área da Educação e Supervisão de Estágios. Atualmente, além de exercer a profissão, amplia conhecimentos na área da Educação Especial com uma Pós-graduação em Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).<sup>4</sup>

Quanto à Auxiliar de Ação Educativa, interessa referir que a sua formação é o Curso Técnico de Apoio à Infância, concluído entre os anos 2011 e 2013. Desde então, tem prestado serviços como Ama, Animadora de Eventos Infantis e Auxiliar de Ação

---

<sup>4</sup> Informação obtida através da entrevista à Educadora Cooperante, realizada no âmbito da caracterização reflexiva do contexto socioeducativo para o relatório da PPS II.

Educativa. Relativamente ao percurso profissional, importa, ainda, referir que integra o Quadro de Pessoal da organização socioeducativa desde 2015. Além da situação profissional atual (auxiliar de ação educativa) na instituição, tem acumulado funções como auxiliar de serviços gerais e auxiliar polivalente.<sup>5</sup>

#### **1.4. Ambiente educativo**

Segundo Silva et al. (2016), “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios (...)” (p. 21). Para Malaguzzi (1998, 2016), citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), o ambiente educativo, envolvendo espaços e tempos, representa “um segundo educador”. A este respeito, os autores referem que “o pensamento pedagógico que constrói uma outra imagem da criança precisa testemunhá-la no ambiente educativo que proporciona – nos espaços e nos tempos, nas interações e nas atividades, nas suas conexões” (p. 53).

Cardona (1999) corrobora esta ideia, afirmando que “a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação (...), sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante” [*sic*] (p. 133). Neste sentido, salienta que a existência de uma organização espaço-temporal bem definida permite que a criança se situe e funcione, autonomamente, no espaço da sala. A mesma autora, refere, ainda, que “quanto mais definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (Cardona, 1992, p. 10). Contudo, sabemos que, apesar da organização estruturada do espaço e do tempo é, também, flexível e modificável consoante os interesses e necessidades que o grupo de crianças apresenta.

A adoção do Currículo Pré-escolar HighScope confere características específicas à organização do ambiente educativo. Desta forma, interessa apresentá-las e justificá-las à luz dos pressupostos defendidos pelo modelo curricular.

---

<sup>5</sup> Informação obtida através de conversa informal com a auxiliar S.

### 1.4.1. Organização do espaço e materiais

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), o espaço no currículo HighScope segue uma orientação construtivista. Isto é, a delimitação de áreas diferenciadas que permitem aprendizagens diversas e que contém “mensagens pedagógicas quotidianas” (p. 83). A autora refere que, através desta organização, as crianças vivenciam “papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação” que contribuem para a aprendizagem ativa que emerge do contexto educativo, constituindo um “suporte central das aprendizagens curriculares” (p. 84).

Conforme descreve o PCG, a sala na qual desenvolvi a PPS II está organizada por áreas de interesse diversificadas, potenciando o “desenvolvimento global e harmonioso” das crianças (p. 22). Apesar da sua estruturação, as áreas são flexíveis e móveis, permitindo que grupo transporte objetos e explore, livremente, de área em área. Desta forma, a sala encontra-se dividida por sete áreas de trabalho, dispostas estrategicamente (Anexo H).

Embora exista uma organização predefinida, a sala de atividades não assume um “modelo único”, já que as áreas podem ser alteradas e/ou acrescentadas se assim se justificar. Pois, conforme refere Oliveira-Formosinho (2013), “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (p. 84).

(...) o S.L. dirige-se à Área da Fantochada, aparentemente, para brincar. Minutos depois, traz consigo um acessório de cabelo alusivo ao Halloween, procura a educadora L. e diz-lhe que aquilo “já passou”. A educadora compreende o que o S.L. insinua e confirma que “está na altura de mudar os acessórios da área. (Excerto da NC.: 98 – 05/11/2024, Anexo A)

Além da organização do espaço em áreas, os recursos materiais encontram-se etiquetados e acessíveis, permitindo o processo “escolher-usar-arrumar”, de modo a promover a autonomia na arrumação, propiciando um quotidiano ordenado (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85). A tabela disponível no Anexo I apresenta, em detalhe, os recursos materiais, bem como as aprendizagens promovidas nas áreas de interesse.

A respeito da caracterização da sala, importa referir a existência de uma porta, além da principal, com acesso direto ao recreio. Junto à porta existem duas janelas com vista para o espaço exterior, que acompanham quase toda a largura da sala, conferindo luz natural ao longo do dia. Representando uma extensão da sala, existe um pátio, a céu aberto, que serve para explorações livres e/ou orientadas, mas também para os tempos de refeição (almoço e lanche). Além disso, a sala está equipada com mobiliário apropriado à arrumação dos materiais, de modo acessível. A sala dispõe, ainda, de dois placards/painéis magnéticos, nos quais são afixados registos e trabalhos das crianças, assim como mapas e projetos realizados ao longo do ano.

#### **1.4.2. Organização do tempo pedagógico**

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), não acreditando na “diretividade das aprendizagens pré-estruturadas” (cujo contributo decisivo pertence ao adulto) nem, tampouco, em “situações totalmente destruturadas” (cujo contributo decisivo pertence aos acessos de energia das crianças), o currículo pré-escolar HighScope defende uma estruturação para a qual adulto e criança contribuem (p. 86). Segundo a autora, este princípio aplica-se na gestão global do currículo, em especial na dimensão temporal.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2013) refere que a gestão do tempo, embora seja pensada pelo adulto, é progressivamente construída pela criança. Assim, a criança apropria-se da sequência dos acontecimentos que compõem a rotina diária, contribuindo para a aquisição e desenvolvimento da segurança, autonomia e independência do adulto na rotina (p. 87-88).

Deste modo, segundo o PCG, o planeamento da rotina é baseado nas observações da equipa de sala a respeito dos interesses/curiosidades e necessidades do grupo. Assim, a organização do tempo diário considera as características das crianças, a fim de “potenciar o seu bom desenvolvimento global”.

Muito embora os segmentos de tempo diário ocorram numa “sequência previsível”, Epstein e Hohmann (2019) defendem que a rotina diária deve ser, simultaneamente, flexível, concedendo oportunidades de perseguição e expansão dos interesses das crianças (p. 227). Esta característica fundamental está presente, tal com as restantes, na gestão do tempo praticada em sala.

De acordo com o planeamento apresentado no Quadro das Mensagens, a manhã é dividida entre o Tempo de Fazer e o Tempo de Pequeno Grupo, tal como previsto na estruturação da rotina diária. Contudo, a educadora verifica que as crianças se dedicam às atividades livres que planearam fazer nas áreas da sala e propõe a extensão do Tempo de Fazer. (NC.: 44 – 18/10/2024, Anexo A)

Epstein e Hohmann (2019) referem que o modelo de rotina diária defendida pelo currículo pré-escolar HighScope pressupõem “segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades [*sic*]” (p. 224), nomeadamente tempos para planear, pôr em prática, trabalhar em grupo, brincar no exterior, comer e descansar. Desta forma, a rotina diária é composta por: Reunião Informal; Quadro das Mensagens; Planeamento; Trabalho; Relembrar; Tempo em pequeno grupo; Transição; Tempo em grande grupo; Comer; e Descansar.

Através da observação direta do contexto e, sobretudo, através da análise do PCG, é possível afirmar que a gestão de tempo diária, praticada em sala, inclui todos os segmentos de tempo defendidos pela abordagem HighScope<sup>6</sup>. Contudo, o PCG menciona que esta estruturação está sujeita a (re) adaptação, considerando os interesses e necessidades do grupo.

## **1.5. Grupo de crianças**

No entender de Silva et al. (2016), é partir da caracterização inicial do grupo que “o/a educador/a explicita as suas intenções educativas e planeia a sua intervenção” (p.

---

<sup>6</sup> O Anexo F apresenta, em tabela, a rotina da sala e do grupo.

17). A identificação das suas características, potencialidades e fragilidades, bem como a compreensão dos seus interesses e necessidades constituem conhecimentos que podem ser utilizados no planeamento de propostas pedagógicas e no apoio e desenvolvimento de projetos (p. 18).

Neste sentido, essencialmente, no âmbito da PPS II, é de extrema importância caracterizar o grupo de crianças, já que o reconhecimento das suas características e preferências nortearam a minha prática pedagógica no decorrer na unidade curricular.

O grupo com qual desenvolvi a prática profissional supervisionada é constituído por vinte e cinco crianças, dez das quais são raparigas e quinze são rapazes. Todos/as possuem nacionalidade portuguesa. Considerado um grupo heterogéneo, inclui crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e 10 meses e os 5 anos e 11 meses, à data da presente caracterização (03/11/2024). É importante salientar que todas as crianças já frequentavam a organização socioeducativa no ano letivo transato – dezassete crianças ingressaram na valência de Creche e as oito restantes frequentavam a mesma sala de Jardim de Infância onde agora se encontram. Vale destacar que dezassete crianças têm irmãos mais novos, mais velhos e/ou da mesma idade. A este respeito, interessa referir que oito, destas vinte e cinco crianças, têm irmãos que frequentam a mesma organização socioeducativa. No que respeita ao contexto socioeconómico, o grupo pertence à classe média, tendo em vista “o diálogo com as Famílias na elaboração das fichas de anamnese” (*Projeto Curricular de Grupo*, 2024).

Segundo descrito no PCG, verificam-se alguns casos específicos, que interessa destacar, nomeadamente: (i) a existência de duas crianças, uma com um Atraso do Desenvolvimento Global e a outra com uma Perturbação no Espectro do Autismo (PEA), que recebem acompanhamento da Equipa de Intervenção Precoce (ELI); (ii) duas crianças gémeas, cujos irmãos se encontram numa outra sala da organização socioeducativa; e (iii) nove crianças que, até à data, não possuem o controlo dos esfíncteres totalmente adquiridos.

A partir dos testemunhos da equipa, das informações que constam do PCG, da observação das crianças e com base nos registos efetuados ao longo da PPS II, é possível

afirmar que grupo apresenta um conjunto de características comuns, nomeadamente, competências, fragilidades e interesses que merecem algum destaque.

Ao nível das suas competências, importa salientar a boa adaptação ao contexto educativo, no momento das transições entre sistemas (familiar e escolar). A grande maioria das crianças responde de forma muito positiva à separação das figuras de vinculação, revelando boa-disposição e ânimo no encontro com os pares e elementos da equipa. – “Chego à organização educativa ao mesmo tempo que a S.F., que vem acompanhada pela mãe. Assim que me vê, a criança corre na minha direção e abraça-me. Retribuo o abraço e dou-lhe os bons dias” (Excerto da NC.: 57 – 22/10/2024, Anexo A).

À exceção das crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e outras, já encaminhadas para rastreio da Terapia da Fala, que apresentam dificuldades linguísticas, todas as crianças expressam as suas necessidades e interesses de forma muito clara. São, também, extremamente autónomas no que toca à satisfação das suas necessidades, executando tarefas sem o auxílio do adulto.

Durante a hora de almoço, é possível observar a autonomia do grupo na arrumação da louça suja e serviço da refeição seguinte. Após terminar a sopa, as crianças colocam a loiça suja no carrinho de serviço e servem-se do prato principal, com o auxílio da educadora e da auxiliar. (Excerto da NC.: 5 – 02/10/2024, Anexo A)

Além disso, todas as crianças demonstram um excelente autoconhecimento já que manifestam as suas preferências por objetos, pessoas, espaços e atividades. – “A H.O. chega, acompanhada pela mãe, (...), o X.C. aponta na sua direção e chama-a pelo nome com bastante entusiasmo (...), questiono a criança acerca da sua reação. O X.C. justifica-se afirmando que “gosta de brincar com a H.O.”(Excerto da NC.: 59 – 22/10/2024, Anexo A).

Neste contexto, importa referir que são um grupo bastante afetuoso, que recorre, frequentemente, a demonstrações de afeto com os pares e adultos da equipa. – “Na interação com o G.M., seguro o seu rosto, ergo-o na direção do meu e digo “bom dia”. A

criança coloca as mãos sobre as minhas e sorri. De seguida abraça-me e força-me a segurá-lo no colo” (Excerto da NC.: 69 – 25/10/2024, Anexo A).

Também se pode afirmar que se trata de um grupo que revela prazer nas suas descobertas e explorações, sobretudo quando sujeitos a ambientes, objetos e atividades que envolvam a ativação dos sentidos, em especial a audição e o tato.

Já na montanha as crianças sobem e descem o monte [...], escavam para encontrar o “tesouro dos piratas”, descobrem insetos e elementos naturais e, acima de tudo, desafiam os limites da imaginação através das suas brincadeiras. Considerando a postura e o envolvimento de todas as crianças, depreende-se que se trata de um grupo familiarizado com os riscos e com as potencialidades da brincadeira no exterior. (Excerto NC.: 170 – 29/11/2024, Anexo A)

Para finalizar, salientar que a cooperação e a capacidade de trabalho em equipa é uma competência bastante evidente e comum a todas as crianças do grupo. Nas mais diversas ocasiões demonstram total disponibilidade em cooperar com os pares e apoiá-los na concretização de tarefas. - “[...] a K.A. verifica que o I.P. não está a comer. Desta forma, toma a iniciativa de o ajudar e, entre colheradas de sopa e garfadas de massa com carne, ajuda o I.P. a terminar a refeição” (Excerto da NC.: 13 – 07/10/2024, Anexo A).

Quanto às suas fragilidades, aquelas que mais se evidenciam, com base na observação-participante e no testemunho da Educadora Cooperante, são: (i) o cumprimento de algumas regras de sala; (ii) a capacidade de concentração e envolvimento nas atividades de pequeno e grande grupo; (iii) a tolerância à frustração; e (iv) a independência do adulto na resolução de problemas/conflitos. - “[...] a H.O. e o S.L. gritam o meu nome, em simultâneo. Aproximo-me, questiono-os acerca do sucedido e ambos se queixam de uma agressão mútua” (Excerto da NC.: 73 – 25/10/2024, Anexo A).

Já os seus interesses manifestam-se através do modo como exploram a sala e os seus materiais. A Área das Construções é das mais frequentadas, bem como a Área da Casa e da Fantochada. Nas atividades que realizam nestas áreas torna-se evidente a sua capacidade trabalho em equipa. - “O D.F e o S.R. brincam junto à Área da Casa. Os dois

ordenam, em fila, uma série de rolas coloridas” (Excerto da NC.: 43 – 18/10/2024, Anexo A). Além disso, são adeptos de atividades artísticas, essencialmente as que envolvem expressão motora, dramática, plástica e musical.

Destaque, ainda, para o interesse pela leitura e exploração de histórias. Esta afirmação pode comprovar-se através do testemunho da Educadora Cooperante e, principalmente, através da observação-participante.

[...] dou início à leitura da história. Rapidamente percebo que as crianças conhecem o texto, porque o repetem e antecipam algumas vezes. Através do seu comportamento, depreendo, também, que o grupo revela bastante interesse pelas histórias, já que as crianças permanecem atentas e envolvidas na trama (Excerto da NC.: 96 – 05/11/2024, Anexo A)

A brincadeira livre, embora constitua um interesse, pelo modo com é praticada, facilmente poderia integrar o conjunto de competências do grupo, pois além de significar uma preferência, estas crianças brincam de forma estruturada e intencionada. Para quem as observa de perto é perceptível que as suas brincadeiras, muitas vezes associadas à função simbólica, possuem um início, meio e fim:

Em conjunto, concretizam uma “receita culinária” e preparam “uma festa de Halloween”- colocam a mesa e vestem-se a rigor. A dinâmica atrai a atenção das crianças que brincam por perto, estas que, a dado momento, se juntam para dar início à “Festa de Halloween”. (Excerto da NC.: 71 – 25/10/2024, Anexo A)

## **1.6. Famílias**

Silva et al. (2016) referem que as crianças não aprendem somente no contexto educativo. Outros meios, como o familiar, influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, defendem a importância de estabelecer relações próximas com os diversos contextos, “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (p. 9).

Segundo Rodrigues-Lopes (1997), citado por Reis (2022), a escola e a família constituem “subsistemas fundamentais do sistema social, cuja articulação interativa se torna indispensável” na promoção da educação e formação integral das crianças e jovens e, conseqüentemente, na “construção gradual de uma sociedade robusta e amadurecida” (p. 22).

Silva et al. (2016), corroboram esta ideia afirmando que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). Neste sentido, defendem que a criação das condições necessárias para efetivar esta relação é da responsabilidade do/a educador/a, que deve encontrar e adotar formas de comunicação e articulação adequadas (p. 17).

Segundo os autores, é através da relação escola-família que o/a educador/a recolhe informações acerca do contexto de vida das crianças, estas que são de extrema relevância para a adequação das práticas educativas e para o aperfeiçoamento das estratégias de comunicação com as famílias.

### **1.6.1. Famílias do grupo**

Para Matos (2012), “a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” (p. 47). Já Oliveira et al. (2017) afirmam que quando escola e família atuam em parceria “a aprendizagem flui com mais amplitude”, facilitando a aquisição de conhecimentos por parte da criança. Desta forma, os autores acreditam que o envolvimento da família reforça e contribui para a consolidação de aprendizagens (p. 36).

Esta é, também, a perspetiva da equipa pedagógica – “Mais que um recurso, a Família requer-se uma parceria a tempo inteiro, de modo que o trabalho realizado seja de qualidade.” (PCG, 2024/2025). Desta forma, a equipa procura estabelecer uma relação de confiança e cooperação com as famílias, promover a sua participação ativa e envolvê-las, diariamente, na vida dos seus filhos.

Para isso, além do trabalho desenvolvido no âmbito do envolvimento das famílias - como: (i) os encontros informais diários; (ii) o atendimento individual aos pais; (iii) as reuniões formais de pais; (iv) a utilização da aplicação *Growappy*; (v) os convites às famílias para participarem nos projetos e atividades da sala; bem como (vi) os Convívios - a equipa reúne, nas fichas de anamnese, um conjunto de informações pertinentes que distinguem estas famílias das demais.

Quanto à caracterização das famílias, por questões éticas, pude, apenas, apurar o seu nível socioeconómico – médio. Porém, junto da equipa, conheci as expectativas das famílias quanto às suas realizações pessoais. Neste sentido, Sousa e Sarmento (2010) defendem que trabalhar sobre as especificidades e expectativas das famílias, contribui para a efetivação desta parceria (Escola-Família), que em muito beneficia todos os intervenientes (p. 149).

Deste modo, importa referir que, independentemente do nível socioeconómico, as famílias têm grandes expectativas em relação às realizações pessoais e conquistas alcançadas, bem como em relação ao futuro dos filhos. Segundo a Educadora Cooperante, isto traduz-se numa grande exigência quanto à prática educativa implementada, já que demonstram uma forte pressão para a sua qualidade.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

De acordo com Silva et al. (2016), “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (p. 5). Segundo os autores, é a intencionalidade que caracteriza a “intervenção profissional” do/a educador/a que lhe permite atribuir sentido à sua ação (p. 13).

Deste modo, Silva et al. (2016) defendem que este processo de reflexão assenta num “ciclo interativo” que envolve: (i) a observação do contexto e dos seus intervenientes; (ii) o planeamento do processo educativo; (iii) a ação propriamente dita, nomeadamente as opções pedagógicas; e (iv) a avaliação da prática executada. Para os autores, é através deste ciclo que o/a educador/a aperfeiçoa e adequa a sua prática, em função das características do grupo e do contexto (p. 8).

Com base nos pressupostos supramencionadas, defini um conjunto de intenções para a ação dirigidas ao grupo de crianças, respetivas famílias e à equipa pedagógica. Importa referir que as intenções pedagógicas apresentadas foram definidas a partir da caracterização reflexiva do contexto educativo, através do qual foi possível identificar as necessidades e interesses do grupo de crianças, da equipa e das famílias. Além disto, considero relevante acrescentar que as intenções definidas são sustentadas pelos princípios éticos referidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) e pelas orientações curriculares defendidas por Silva et al. (2016) para uma educação pré-escolar de qualidade.

## **2.1. Intenções para com as crianças**

Considerando as características do grupo, as intenções pedagógicas definidas para a ação com as crianças foram: **(i) respeitar e reconhecer a criança como um ser único valorizando as suas características, interesses e necessidades; (ii) responder, com qualidade, às suas necessidades; (iii) desenvolver uma relação afetiva com cada criança; e (iv) promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo.**

A primeira intenção estabelecida é defendida por Silva et al. (2016), quando refere que cada criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8). Desta forma compreende-se a importância de respeitar os ritmos, necessidades, interesses, e fragilidades de cada uma. Neste sentido, a APEI (2011) encara o **respeito** como um dos compromissos que o/a educador/a de infância deve assumir na sua prática educativa, a fim de promover e divulgar os direitos das crianças consagrados na Convenção Internacional.

Deste modo, para cumprir a intenção definida, procurei, ao longo de toda a prática, respeitar a criança na sua individualidade, bem como as suas vontades, necessidades e interesses validando, com responsabilidade, os seus sentimentos, ações e concepções, garantindo-lhe o direito à opinião e liberdade de expressão - Artigos 12.º e 13.º (Comité Português para a UNICEF, 2019).

Preparo-me para colocar a fralda ao S.L., mas a criança recusa tirar as cuecas. O S.L. deve perceber a confusão estampada meu rosto porque se justifica, dizendo que “quer dormir de cuecas como os amigos”. É importante referir que algumas crianças não possuem o controlo dos esfíncteres totalmente adquiridos e o S.L. é uma destas crianças. Até então, apenas necessita da fralda durante a hora da sesta. Respeito a sua vontade e juntos procuramos o avale da educadora. (NC.: 97, Anexo A)

Quanto à **valorização das características únicas de cada criança**, Marques et al. (2024) acrescenta que o seu reconhecimento é fundamental “na construção de relações caracterizadas pela confiança, pela sintonia interpessoal e pela reciprocidade.” (p. 18). De acordo com Silva et al. (2016), “é a partir deste conjunto de informações, (...), que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas e planeia a sua intervenção (...)” (p. 17).

Neste sentido, investi na observação atenta de cada criança. Segundo Parente (2012), “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p. 6). Para a observação das crianças na sua

individualidade procurei envolver-me nas suas atividades e brincadeiras, sem nunca interferir nas suas iniciativas, pois, segundo os autores, este é um meio de adquirir conhecimento que pode ser utilizado no planeamento de propostas pedagógicas e no apoio e desenvolvimento de projetos (p. 18).

Neste processo, a caracterização reflexiva do grupo e os relatos diários e semanais (notas de campo e reflexões semanais), documentando as suas características, necessidades e interesses, contribuíram para a adequação da prática, bem como para a programação das propostas pedagógicas.

“**Responder com qualidade** às necessidades educativas das crianças” é mais um compromisso da responsabilidade do/a educador/a, na perspetiva da APEI (2011). Silva et al. (2016) defendem o papel dos/as educadores/as na garantia do acesso à educação de qualidade. Segundo os autores “(...) uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (p. 4) e a qualidade da resposta educativa reflete-se sobre a prática de um/a profissional que está atento/a à criança e se rege por princípios educativos (p. 11).

Assim, procurei adotar uma prática educativa inteiramente centrada nas especificidades do grupo de crianças. Para isso, muni-me de conhecimentos e estratégias que garantissem a qualidade do meu trabalho pedagógico, através da pesquisa e da reflexão conjunta com a equipa pedagógica e com as crianças. A reflexão semanal escrita foi, também, uma aliada no aperfeiçoamento da resposta educativa.

Silva et al. (2016) corroboram a terceira intenção definida referindo que “o desenvolvimento de **relações afetivas** estáveis, (...) promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9).

Segundo Brazelton e Greenspan (2002) “quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com os outros [*sic*]” (p. 29). Desta forma, tal como defendem Rodrigues e Freire (2017), em contexto educativo, o afeto é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

(...) o papel da afetividade na prática pedagógica é essencial e o professor [educador] é o grande parceiro da criança nessas situações de afetividade: observando-a, incentivando-a, perguntando-lhe, escutando-a, explicando-lhe, pegando-a no colo ou rindo com ela. Pois é ele que participa da grande aventura de construção de seus conhecimentos. (Rodrigues & Freire, 2017, p. 15)

Esta ideia é reforçada por Galiani (2013), que afirma que a relação que a criança estabelece com o outro, baseada no vínculo afetivo, potencia a sua evolução cognitiva. Para Rodrigues e Freire (2017), quando a relação estabelecida entre a criança e o/a educador/a é gratificante permite a conquista da confiança.

Segundo Quintela (2015), a “afetividade vai-se construindo através de momentos e de condições propícias criadas pelo educador, fomentando atitudes de respeito mútuas, lealdade, diálogo, atenção, segurança, reconhecimento e justiça” (p.10).

Assim, para garantir a concretização desta intenção, procurei demonstrar-me disponível e responder de modo responsivo às necessidades físicas e emocionais das crianças. Além disso, investi em tempo de qualidade, individual e em grupo, através do meu envolvimento nas brincadeiras e/ou atividades das crianças.

A M.G., a T.M., o X.C. brincam com plasticina na área da arte. Junto-me a eles e observo as suas interações. A determinado momento, o X.C. empurra uma construção na minha direção. Quando questiono do que se trata, o X.C. aponta para a construção e diz-me que se trata de um “bolo de aniversário”. A M.G., que ouve a conversa com atenção, sugere que utilizemos a construção para cantar os parabéns (...). Estamos os quatro tão envolvidos neste jogo simbólico, que nem me apercebo da presença de outras crianças que se juntaram para participar na brincadeira. (NC.: 38, Anexo A)

Contudo, importa referir que esta intenção foi construída, paulatinamente, ao longo do tempo com a regularidade da minha presença cada vez mais evidente. Ainda assim, acredito que as estratégias mencionadas se tenham relevado fundamentais no estabelecimento de interações afetivas e significativas, através das quais as crianças puderam reconhecer-me como um indivíduo de referência.

Chego à organização educativa ao mesmo tempo que a S.F., que vem acompanhada pela mãe. Assim que me vê, a criança corre na minha direção e abraça-me. Retribuo o abraço e dou-lhe os bons dias. A mãe da S.F., que assiste a tudo, também me cumprimenta e alerta para a “sinceridade” do abraço que a filha acaba de dar. (NC.: 57, Anexo A)

Quanto à **promoção de aprendizagem e da socialização numa vida de grupo**, esta representa um princípio ético a ter em conta no compromisso com as crianças (APEI, 2011). Além de uma questão ética, Silva et al. (2016) defende a regulação da vida em grupo como uma oportunidade para reconhecer direitos e deveres.

Segundo os autores, “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação” (p. 39). Neste sentido, defendem que a participação das crianças neste contexto promove a tomada de iniciativa, o sentimento de responsabilidade e a expressão e confronto de opiniões, essenciais à “tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (p. 39)

No cumprimento desta intenção, procurei assumir um papel mediador, colocando a criança no centro da sua aprendizagem e, com ela, partilhando o controlo na gestão dos conflitos. De acordo com Bernardo (2017), uma mediação adequada, protagonizada pelo educador de infância, possibilita “consequências positivas e construtivas” (p. 12).

Também Costa (2010) destaca os benefícios da mediação pelo “pendor educativo e pedagógico que assume particular relevância para as escolas, enquanto espaços privilegiados de aprendizagem e de socialização” (p. 2). De acordo com a autora, esta estratégia permite o desenvolvimento de (i) “competências sociais/relacionais”; (ii) “capacidades e atitudes comunicacionais”; (iii) “capacidades e atitudes emocionais”; (iv) “atitudes de cooperação e negociação” e (v) “capacidade de auto-determinação e autonomia” (Costa, 2010, p.5).

(...) o A.S. vem ao meu encontro. Está a chorar e queixa-se de que a M.G. o empurrou. Pergunto-lhe o que posso fazer para o ajudar na resolução do

problema e o A.S. responde-me “conversar com a M.G.”. Peço-lhe, então, que chame a colega e os dois procuram-me, novamente. Permito que ambos exponham o seu ponto de vista e, no final, proponho que, em conjunto, pensem numa solução para a resolução do conflito. O A.S. antecipa uma resposta. Sugere “brincar”. A M.G. aceita a proposta e os dois seguem, de mãos dadas, para o espaço onde, anteriormente, brincavam. (NC.: 108, Anexo A)

Desta forma, acredito que a postura que adotei num cumprimento desta intenção tenha contribuído para “gerar uma nova cultura de regulação social, fundada em princípios da democracia, da cidadania e da sã convivência” (p. 8).

## **2.2. Intenções para com a equipa pedagógica**

Já que a consistência das relações e do trabalho em equipa entre os profissionais que constituem a equipa educativa tem “um papel na educação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 29), **a construção de uma relação de parceria assente na colaboração, no respeito, na partilha e na comunicação** representa a minha principal intenção para ação desenvolvida com a equipa educativa da sala onde desenvolvi a prática profissional supervisionada.

Para Silva et al. (2016), a relação de parceria assente na **cooperação** entre os intervenientes educativos “constitui um meio de desenvolvimento profissional” (p. 29) pelo contributo ao aperfeiçoamento e adequação das práticas pedagógicas, através de processos conjuntos de reflexão e avaliação das ações educativas. Já o **respeito**, a par da colaboração, são princípios enunciados pela APEI (2011), no compromisso para com a equipa de trabalho. Quanto à **partilha**, Silva et al. (2016) defendem-na como “indispensável no desenvolvimento de uma ação articulada” (p. 29). Também a Carta de Princípios Éticos defende uma relação de parceria assente na partilha com uma ressalva para os “limites da confidencialidade” (APEI, 2011). Finalmente, a **comunicação** entre os vários elementos da equipa, segundo Silva et al. (2016) permite “articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p.19).

Desta forma, para garantir a execução da intenção definida, com base nos pressupostos mencionados, procurei: (i) disponibilizar-me para o trabalho em equipa, desenvolvido em sala, no âmbito da gestão das rotinas e trabalho pedagógico; (ii) cooperar com todos os intervenientes, investindo em experiências e conhecimentos em comum; (iii) envolver os elementos da equipa nas propostas pedagógicas apresentadas no âmbito da PPS II; (iv) considerar as suas sugestões na planificação de propostas pedagógicas; (v) partilhar, de forma contínua, as minhas intenções e motivações pedagógicas para o trabalho desenvolvido no contexto educativo; (vi) respeitar as suas particularidades e opções pedagógicas; e (vii) promover o diálogo e a comunicação para a efetivação das relações estabelecidas com a equipa.

A crença na prática das ações supramencionadas assenta, essencialmente, no seu contributo para a relação de parceria estabelecida com a equipa de sala, essencial à constituição de um ambiente harmonioso e promotor de bem-estar. Além disso, princípios como a colaboração, o respeito, a partilha e a comunicação são, certamente, facilitadores do trabalho em equipa e potenciadores de “um bom ambiente educativo” (Post & Hohmann, 2003).

### **2.3. Intenções para com as famílias**

Conforme referem Mata e Pedro (2021), as famílias, constituindo o contexto relacional mais próximo das crianças, desempenham “um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (p. 11). Com isto, depreende-se que uma relação de parceria entre as famílias e os profissionais de educação promove o desenvolvimento de estratégias comuns, baseadas nos interesses e necessidades das crianças enquanto “dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” (Matos, 2012, p. 47).

Desta forma, a **construção de uma relação de parceria com as famílias, assente em princípios como o respeito, a participação e a partilha** constitui a intenção que defini para a ação com as famílias, a fim de estabelecer uma relação de efetiva parceria

entre o contexto escolar e o contexto familiar, enquanto “sistemas sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva et al., 2016, p. 28).

De acordo com a APEI (2011), o **respeito** pela família das crianças é um dos compromissos que o/a educador/a de infância deve assumir para que as crianças sintam que os sistemas escola e família estão “ligadas no processo educativo”. Segundo Post e Hohmann (2007) os/as educadores/as devem valorizar e respeitar as famílias enquanto “principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças” (p. 338).

Também a promoção da **participação** e envolvimento das famílias no contexto pedagógico deve ser responsabilidade do/a educador/a, segundo a APEI. Do mesmo modo, Silva et al. (2016) defendem a participação das famílias já que estas “(...), enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 29). Na perspectiva de Mata e Pedro (2021), o envolvimento das famílias nas atividades e dinâmicas educativas contribui para a constituição do contexto educativo como um “espaço importante” (p. 13).

Já as **partilhas** entre escola e família, são defendidas, por Silva et al.(2016), como promotoras da participação e compreensão do trabalho pedagógico que ocorre no contexto educativo (p. 29). Para isso, Post e Hohmann (2007) defendem até algumas estratégias às quais os/as educadores/as podem recorrer para colaborar com as famílias, nomeadamente, praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas e observar as crianças.

Neste sentido, procurei (i) acolher as famílias com disponibilidade e afabilidade; (ii) considerei as suas características e valorizei o seu papel na execução da prática pedagógica; (iii) partilhei as experiências e conhecimentos do quotidiano das crianças, através da exposição dos trabalhos que resultaram da concretização das propostas pedagógicas; (iv) promovi o seu envolvimento (direto ou indireta) no trabalho pedagógico desenvolvido com o grupo; e (v) investi numa prática pedagógica de qualidade, considerando a criança como “mediadora entre a escola e a família”

As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. (Silva et al., 2016, p. 28)

Além disto, elaborei uma carta de apresentação (Anexo B) na qual partilhei informações a meu respeito, tais como: nome; idade; percurso académico; objetivos da prática profissional supervisionada em jardim de infância; bem como as minhas motivações pedagógicas inerentes à concretização do estágio. Na mesma carta identifiquei, ainda, o período correspondente à prática, de forma a informar as famílias da minha presença e ausência no contexto educativo. Elaborei, ainda, um pedido de autorização para a recolha de imagens das crianças (Anexo C). Importa referir que este pedido foi aceite por todas as famílias à exceção de uma.

Para além das ações acima descritas, participei, a convite da Educadora Cooperante, no “Convívio de Boas-Vindas Às Famílias”, que teve lugar logo na primeira de estágio. Nele pude dar-me a conhecer às famílias, bem como estabelecer interações significativas (consultar Nota de Campo n.º 11, Anexo A). Também a convite da equipa, participei no “Convívio de Natal”. Nesta fase já avançada do estágio, este momento de partilha permitiu a consolidação das relações estabelecidas com as famílias.

Em suma, acredito que investir numa relação consistente entre mim e as famílias constituiu uma mais-valia no trabalho com a equipa, com as famílias e, principalmente, com as crianças, já que promoveu a tranquilidade, a confiança e o bem-estar de todos os intervenientes nas transições quotidianas entre os contextos (escolar e familiar).

#### **2.4. Explicitação do processo de intervenção em jardim de infância**

As primeiras duas semanas no âmbito da PPS II foram inteiramente dedicadas à observação do contexto educativo. Foi no decorrer deste período que defini as minhas

intenções para ação com as crianças, com as famílias e com a equipa pedagógica, com base nas suas características, necessidades e interesses identificados através da observação participante. De acordo com Correia (2009), a observação participante ocorre “no contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais (...) [*sic*]” (p. 31). Para Mónico et al. (2017), esta técnica “possibilita obter uma perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas” (p. 724). Também através deste processo pude conhecer cada interveniente e com ele estabelecer uma relação efetiva, necessária à concretização de uma prática educativa adequada e aprazível.

Ainda no decorrer das duas primeiras semanas partilhei com a equipa pedagógica os objetivos inerentes à PPS II, bem como as minhas intenções e motivações pedagógicas referentes à investigação levada a cabo, de modo a contribuir para o estabelecimento de uma relação de parceria com a equipa.

A prática seguiu, após este período, com a fase de registo da prática pedagógica. Este registo incluiu a elaboração de notas de campo diárias e reflexões semanais que funcionaram como um “diário de bordo”, retratando toda a experiência vivenciada ao longo da PPS II. É importante salientar que, embora o período anterior tenha sido destinado à observação, houve espaço para o registo de notas, por mim, consideradas relevantes para o entendimento do contexto.

Segundo Emerson et al. (2014) as notas de campo “são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida.” (p. 362). De uma outra perspetiva, os autores descrevem as notas de campo como “um método para capturar e preservar as percepções e compreensões estimuladas por essas experiências vividas em situação de proximidade e a longo prazo [*sic*]” (p. 374) e defendem que a sua importância assenta sobre a oferta de “compreensões sutis e complexas das rotinas e dos significados vividos” pelos indivíduos estudados (p. 379). Na prática, a adoção deste método resultou na compreensão dos comportamentos e características dos intervenientes, potenciando uma prática educativa apropriada.

Foi através deste processo que surgiram as propostas pedagógicas concretizadas no âmbito da PPS II. O registo de interesses e necessidades, capturados através da observação e/ou da escuta ativa, permitiu a atribuição de coerência às propostas apresentadas.

Quanto ao trabalho reflexivo, Gasque (2012) afirma que “a reflexão é o pensamento que possibilita a descoberta das condições subjetivas pelas quais as pessoas desconstroem, constroem e reconstroem conceitos, estabelecendo relação das representações atribuídas às diversas fontes que elaboram conhecimento” (pp. 57 e 58).

Já para Carabetta Júnior (2010)

A reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (p. 581)

Desta forma, a importância de pensar crítica e reflexivamente assenta na valorização da “construção pessoal do conhecimento” e na possibilidade de desenvolver “novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas” (Carabetta Júnior, 2010, p. 581). Esta ideia pôde ser comprovada no decorrer da PPS II, já que as reflexões escritas, solicitadas pela orientadora semana após semana, contribuíram para o aperfeiçoamento a minha prática, com a criação e desenvolvimento de estratégias.

O processo de intervenção em JI prosseguiu na terceira semana, com o planeamento da ação pedagógica através de propostas fundamentadas. Contudo, essencialmente, pela agenda de atividades do grupo e projetos em curso, implementei um número reduzido de atividades. Por conseguinte, procurei compensar esta “lacuna” com o meu envolvimento nas atividades e projetos levados a cabo, bem como na gestão e execução das rotinas.

As propostas implementadas pertenceram, na sua maioria, ao Projeto das Abelhas, desenvolvido no âmbito da UC de Conhecimento e Docência em Educação de Infância.

Este surgiu, somente, na sexta semana, prolongando-se até à conclusão do estágio (24/01/2025). Importa referir que a planificação das propostas e do trabalho pedagógico envolvido foi partilhada com a equipa sendo, por isso, alvo de melhorias e adaptações consoante o feedback fornecido.

Entre a sexta e a sétima semanas selecionei a criança para Portfólio da Criança (Anexo A, Capítulo 6). A sua construção decorreu no último mês e meio de estágio, logo após a assinatura do protocolo de consentimento informado por parte dos Encarregados de Educação. Apesar da condensação deste período, recuperei, para o Portfólio, diversas observações registadas ao longo de toda a prática.

Finalmente, entre a 14.<sup>a</sup> e a 15.<sup>a</sup> semanas dei início à investigação levada a cabo no âmbito da PPS II- A Efetividade da Inclusão: a perceção das crianças acerca dos pares com necessidades específicas – com a aplicação dos testes sociométricos e das entrevistas semi-estruturadas com recurso a narrativas visuais. Neste contexto, importa referir que a definição da problemática para a investigação ocorreu logo na 4.<sup>a</sup> semana a partir da análise e caracterização reflexiva do contexto educativo e, sobretudo, da observação participante.

Os meses que se seguiram ao término do estágio foram, inteiramente, dedicados à conclusão do Portfólio da PPS II (Anexo A) e do presente relatório. No decorrer deste período deu-se a análise dos dados obtidos através dos testes sociométricos e entrevistas semi-estruturadas, bem como a elaboração das principais considerações face à intervenção educativa e à problemática identificada. Foi tempo, ainda, de refletir sobre a construção da minha identidade profissional, com a identificação e justificação das dimensões mais significativas da aprendizagem resultante da experiência em contexto educativo.

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | " | | " |

### 3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática sobre a qual incide a investigação desenvolvida no âmbito da PPS II foi identificada através da observação e caracterização reflexiva do contexto socioeducativo. Assim, a par da identificação de duas crianças com desenvolvimento neurodivergente, momentos como o que se segue descrito representam o ponto de partida para o estudo da efetividade da inclusão no contexto através da análise do comportamento e perceção das crianças face aos seus pares com NE

A educadora anuncia a chegada do tempo de exterior. Imediatamente a B.A. alcança um colar, cujo pendente é um mordedor de borracha, e coloca-o no pescoço do G.M. É importante referir que o G.M. apresenta uma necessidade de saúde específica, localizada no espectro do autismo e, frequentemente, procura resíduos no chão ou no lixo para morder. O mordedor que a B.A. colocou ao pescoço do G.M. serve, precisamente, como alternativa ao lixo/objetos não adequados que procura para morder. (NC.: 3, Anexo A)

Pela sua singularidade, este e outros momentos igualmente *sui generis* despertaram, em mim, um profundo interesse pelo modo com o grupo perceciona o comportamento específico dos pares com NE, bem como, em que medida, estas perceções influenciam as suas interações efetivando, mais ou menos, a inclusão no contexto.

De acordo com Ladd, Herald e Andrews (2006), citado por Borges (2011), “a cultura dos pares representa uma importante força no desenvolvimento da criança” (p. 14). Segundo a autora, a compreensão deste processo é fundamental, sobretudo quando ocorre a integração de crianças com desenvolvimento atípico (DA), pois o modo como são percecionadas pelos pares determinará o ajustamento na interação. Na mesma linha de pensamento, Constantino (2023), apoiada em Carmona e Diez (2021), defende a importância dos pares no processo de inclusão, afirmando que as atitudes colaborativas e integradoras dos colegas face às crianças com DA potenciam a motivação e a autoestima necessárias para que se sintam valorizadas no contexto educativo (p. 31).

Com isto, considero que a concretização desta investigação terá impacto no modo como as crianças percecionam os seus pares, pela reflexão à qual o grupo é sujeito no decorrer da recolha de dados. Acredito que o processo reflexivo, vivido pelas crianças participantes nos testes sociométricos e nas narrativas visuais, coloca em perspetiva a sua visão acerca dos pares, potenciando um ajustamento das suas conceções e interações.

Além disso, conforme refere Ribeiro (2015), em Portugal, apesar dos inúmeros estudos acerca das perspetivas e atitudes dos profissionais de educação face às crianças com NE, pouco se sabe acerca das perspetivas e atitudes das crianças face aos seus pares com DA. Assim, sabendo que “a consciência das atitudes e dos comportamentos dos pares influenciam de forma significativa o processo de inclusão” (Rillotta & Nettelbeck, 2007, citado por Carneiro, 2018) pretende-se que a investigação levada a cabo constitua um instrumento para a identificação de atitudes e perspetivas das crianças acerca dos pares com desenvolvimento neuro divergente, contribuindo, deste modo, para a compreensão do seu papel em relação à inclusão no contexto educativo.

### 3.1.1. Objetivos da investigação

Para o estudo da “Efetividade da Inclusão: as perceções das crianças acerca dos seus pares com NE” foram definidos três objetivos, que, uma vez atingidos, contribuem para a compreensão da problemática levantada. Todos eles são apresentados na tabela que se segue.

#### **Tabela 1**

*Objetivos da investigação “Efetividade da Inclusão: as perceções das crianças acerca dos seus pares com NE”*

| <b>Objetivos</b>                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Averiguar as atitudes das crianças face aos pares com desenvolvimento neuro divergente, em contexto educativo;</li><li>• Conhecer as perspetivas das crianças com desenvolvimento neurológico</li></ul> |

típico, em relação aos pares com desenvolvimento neuro divergente;

- Compreender o papel dos pares na inclusão de crianças com NE.

*Nota.* Fonte própria.

## **3.2. Revisão da literatura**

### **3.2.1 Explicitação de conceitos: Inclusão, Educação Inclusiva e Escola Inclusiva**

#### **Conceito de Inclusão**

A inclusão é, sobretudo, um meio de garantir o direito à Educação, consagrado pela Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989), pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Em Portugal a inclusão em contexto educativo representa “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (alínea c), do artigo 3.º, Decreto-Lei n.º 54/2018)

Ainscow et al. (2006), citado por Nunes e Madureira (2015), apontam seis modos de perspetivar o conceito de inclusão. Já Echeita (2013), na mesma linha de pensamento, considera que o conceito possui diversos significados e interpretações, comparando-o, por isso, a um “poliedro de múltiplas facetas, onde cada uma delas contém algo da sua essência, mas nenhuma esgota o significado pleno do conceito” (Nunes & Madureira, 2015, p. 29).

## Figura 1

*Seis formas de prespetivar a inclusão*(com base em Ainscow et al.,2006 e Echeita, 2013)



*Nota.* Obtido de Nunes & Madureira (2015, p. 30)

A figura acima apresentada foi desenvolvida por Nunes e Madureira (2015) para ilustrar as ideias de Echeita (2013) e Ainscow et al. (2006) a respeito do conceito de inclusão. Deste modo, consideram que esta pode ser entendida como “uma meta que se pretende atingir na sociedade” (Escola e Educação para Todos), ou como “um princípio fundamental a ter como referente na intervenção educativa e pedagógica” ([atender] Alunos vulneráveis, excluídos e/ou com NEE).

Na perspetiva de Farrel e Ainscow (2002), citado por Nunes e Madureira (2015), a inclusão pressupõe o envolvimento e a valorização de crianças e jovens com NEE nos contextos educativos, enquanto membros da comunidade escolar com pleno direito (p. 30). Por sua vez, López (2012), citado por Nunes e Madureira (2015), considera que a inclusão implica o desenvolvimento de processos e práticas que mitiguem a exclusão de alunos com dificuldades, proporcionando-lhes uma educação “tão comum quanto possível” (p. 30).

Ainda neste contexto, Nunes e Madureira (2015) sublinham que Ainscow e Miles (2013) sugerem quatro dimensões que facilitam a compreensão do conceito:

(i) a inclusão é um processo, (ii) a inclusão interessa-se pela identificação e eliminação de barreiras, (iii) a inclusão procura assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos e (iv) a inclusão dá particular ênfase à educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento. (p. 30)

Já no entender de Font (2013), além do processo, a inclusão pode significar, simultaneamente, o resultado, já que este passa por “assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos” (Nunes & Madureira, 2015, p. 31).

Em suma, conforme referem Nunes e Madureira (2015), a inclusão refere-se à tentativa de assegurar o acesso, a participação e o sucesso das crianças e jovens inseridas em contextos educativos, a fim de combater a sua segregação. Os autores salientam que o acesso à escola regular depende, essencialmente, das decisões políticas, constituindo, por isso, a dimensão mais alcançável. Em contrapartida, a garantia da participação e do sucesso na aprendizagem é da responsabilidade da escola e dos profissionais de educação.

Segundo Font (2013), citado por Nunes e Madureira (2015), a ambiguidade presente na definição do conceito pode representar uma barreira à efetividade da inclusão. Desta forma, é necessário “equacionar processos pedagógicos inclusivos” que efetivem o envolvimento das crianças e jovens com NEE na aprendizagem (p. 32).

### **Conceito de Educação Inclusiva**

Antes demais, a educação inclusiva é um direito reiterado em Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a 6 de julho de 2008. Além disso, abrange o direito humano à Educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Toda a pessoa tem direito à educação (...). A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem

como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz [sic] (Organização das Nações Unidas, 1948, Artigo 26)

O seu compromisso pressupõe uma resposta às potencialidades, expectativas e necessidades de todas as crianças e jovens em idade escolar, fomentando a participação e o sentido de pertença que resultam no aumento dos níveis de coesão social (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Embora tenha surgido por associação à educação de crianças e jovens com NEE, o conceito de educação inclusiva é, hoje, muito mais abrangente. Refere-se à qualidade da educação e a mudanças nos contextos educativos que respondam às necessidades de todas as crianças (Pereira et al., 2011).

Segundo Nunes e Madureira (2015), o conceito de educação inclusiva constitui “um movimento político, social e educacional” que exalta o direito ao respeito, à aceitação e à participação na sociedade para todos os indivíduos, independentemente das especificidades que os distinguem. Assim, “enquanto meta a atingir na sociedade”, sobretudo pelos sistemas educativos, a educação inclusiva implica uma educação de qualidade que, além de valorizar as características individuais, contribui para o desenvolvimento de competências e promove a participação ativa do indivíduo enquanto cidadão (p. 28).

Conforme descreve o *Manual de Apoio à Prática* (para uma Educação Inclusiva), a inclusão enquanto abordagem educativa incorpora três dimensões “não estáticas” que não podem ser negligenciadas por qualquer sistema educativo que se comprometa com o objetivo da inclusão: (i) a dimensão ética, correspondente aos princípios e valores inerentes; (ii) a dimensão política, referente à implantação de medidas educativas que atuem nos contextos e comunidades educativas; e (iii) a dimensão prática relativa às práticas educativas inclusivas (Pereira, 2018).

A educação inclusiva é, deste modo, um meio de garantir a “Educação Para Todos” (EPA). De acordo com a UNESCO (2005), o princípio fundamental da EPA é assegurar a oportunidade de aprendizagem a todas as crianças. Ao passo que a educação inclusiva prevê a garantia das oportunidades de aprendizagem em conjunto. Logo, a EPA por si só

não abrange a inclusão. Segundo a UNESCO (2005), esta implica a criação de condições nos sistemas e programas educativos que ofereçam uma educação de qualidade a todas as crianças. Requer, assim:

“Uma escola de todos e para todos, em que a cada aluno seja dada uma voz, (...) garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada.” (Rodrigues, 2003, p. 122).

Partindo da mesma perspetiva, Roldão (2003) defende que a educação inclusiva pressupõe

[...] escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (p. 89).

Booth e Ainscow (2002) concordam com esta ideia, salientando que a educação inclusiva pode ser entendida como um processo contínuo de identificação e superação das barreiras à aprendizagem e à participação de todas as crianças. Acreditam, por isso, que a inclusão deve constituir um instrumento que orienta as escolas na transformação e ajustamento das suas práticas, enfatizando a necessidade de alterar o sistema educativo já que é ele quem se deve adaptar aos alunos e não o contrário.

### **Conceito de Escola Inclusiva**

A conceção de escola inclusiva é proposta na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998). Segundo Borges e Coelho (2016) a organização defende

uma escola abrangente, orientada para a universalização do acesso e para a promoção de aprendizagens de qualidade. Tudo isto requer a formulação de políticas de apoio contextualizadas, sensíveis às dimensões sociais, económicas e culturais, bem como a mobilização de recursos e o reforço de equipas multidisciplinares enquanto elementos fundamentais à sua concretização.

Conforme refere Ribeiro (2015), só uma educação inclusiva promovida por uma escola inclusiva pode atingir os objetivos definidos na Declaração de Salamanca.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência (...). (UNESCO,1994, p. 6)

Assim, uma escola inclusiva é, no entender de Correia (2008), citado por Joaquim (2011), uma escola onde todas as crianças são respeitadas e encorajadas a aprender até ao limite das suas capacidades, atingindo o seu potencial. Já Borges e Coelho (2016) salientam que o paradigma da escola inclusiva preconiza as diferenças e especificidades de cada indivíduo, bem como a necessidade de respostas adequadas que proporcionem igualdade de oportunidades (p. 13).

Na perspetiva de Nunes e Madureira (2015), uma escola inclusiva caracteriza-se pelo atendimento e resposta às necessidades de todos os alunos, criando condições que favoreçam o acolhimento e a participação ativa nas atividades escolares. Para isso, é necessário repensar o papel e as funções da escola promovendo mudanças significativas nas práticas pedagógicas, de forma a assegurar que todos os alunos possam aprender de maneira eficaz.

Para Borges e Coelho (2016) trata-se de uma escola adaptada à diversidade e orientada pela igualdade de oportunidades. Isto implica o envolvimento de parceiros, a otimização de recursos e a responsabilização dos agentes educativos, promovendo, simultaneamente, uma maior consciencialização social sobre a inclusão .

Em suma, uma escola inclusiva compromete-se com o direito de todos à educação, reconhecendo e valorizando as diferenças como princípio central da sua organização pedagógica, cultural e social. Trata-se de uma escola que procura garantir a participação, a aprendizagem e acolhimento efetivo de todas as crianças.

### 3.2.2. Princípios e práticas inclusivas

Conforme já referido, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 define que a escola deve adotar uma abordagem centrada na criança, aplicando medidas universais, seletivas e adicionais para apoiar a aprendizagem e promover a inclusão. Esta ideia está em linha com o que Nunes e Madureira (2015) defendem, ao destacarem a importância de considerar diferentes dimensões do conceito de inclusão. Estas dimensões, defendidas por Ainscow e Miles (2013) e Font (2013), são entendidas como “elementos-chave” para o desenvolvimento de práticas inclusivas (Constantino, 2023, p. 13).

Para Ainscow e Miles (2013), a inclusão pode ser compreendida a partir de quatro dimensões: (i) trata-se de um processo; (ii) envolve a identificação e remoção de barreiras à aprendizagem; (iii) visa assegurar a presença, participação e sucesso de todos os indivíduos; e (iv) foca aqueles que se encontram em risco de marginalização, exclusão ou baixo rendimento. Já Font (2013) propõe uma análise de inclusão baseada em duas dimensões complementares: enquanto processo e enquanto resultado (Nunes & Madureira, 2015, p. 31).

Partindo destas perspetivas, Nunes e Madureira (2015) apresentam, na tabela que se segue, os princípios e as práticas da inclusão, considerando o contributo de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013) na sua formulação.

**Tabela 2**

*Princípios e Práticas de inclusão segundo Ainscow e Miles (2013) e Font (2013)*

| <b>Dimensões</b>           | <b>Inclusão: Princípios e Práticas</b>                    |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <u>A inclusão enquanto</u> | - Transformar a escola no sentido de procurar formas mais |

|                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>processo</u> - identificar e eliminar barreiras; promover a educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.</p> | <p>eficazes de responder à diversidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a viver com a diferença. As diferenças podem ser entendidas de modo positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem.</li> <li>- Recolher e avaliar informação proveniente de diversas fontes, a fim de projetar progressos nas políticas de educação e nas práticas.</li> <li>- Estimular a criatividade e a resolução de problemas.</li> <li>- Assumir a responsabilidade moral de assegurar a atenção necessária a alunos em situação de risco.</li> <li>- Adotar medidas que garantam a presença, a participação e o sucesso destes alunos, dentro do sistema educativo comum.</li> <li>- Atender ao lugar onde os alunos são educados, considerando a assiduidade e a pontualidade com que frequentam o ensino regular.</li> <li>- Ter em conta a qualidade das experiências realizadas na escola, incorporando o ponto de vista dos alunos.</li> </ul> |
| <p><u>A inclusão enquanto resultado</u> - assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos</p>                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar a participação e a aprendizagem no curriculum, na cultura e na vida escolar.</li> <li>- Observar e registar os resultados do processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>- Adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que sejam significativas para a vida.</li> <li>- Promover a independência e o bem-estar pessoal.</li> <li>- Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

*Nota.* Retirado de Nunes e Madureira (2015, p.131).

Deste modo, e como defende Rodrigues (2019), a inclusão vai além da presença do indivíduo no espaço educativo, exige, além disso, a sua participação ativa e o reconhecimento da diversidade enquanto valor enriquecedor na construção de oportunidades de aprendizagem para todos. Neste contexto, educadores e professores desempenham um papel determinante. Relvas (2020) reforça esta ideia salientando que a criação de um ambiente inclusivo, marcado pelo respeito, empatia e trabalho

colaborativo, traduz, de forma clara, os princípios de uma prática educativa verdadeiramente inclusiva.

Contudo, apesar dos avanços legislativos, Rodrigues (2022) refere a existência de obstáculos significativos à concretização plena da inclusão. Segundo o autor, a escassez de recursos humanos e materiais, a resistência de alguns profissionais e a permanência de culturas escolares tradicionais são alguns dos fatores que dificultam este processo.

### **3.2.3. O papel dos pares na inclusão**

Para Ladd et al. (2006), citado por Borges (2011), a “cultura dos pares” influencia, significativamente, o desenvolvimento infantil. Partilhando o mesmo grupo etário, níveis semelhantes de desenvolvimento, embora provenientes de contextos familiares distintos, as crianças trocam, entre si, experiências únicas. Por serem exclusivas das relações entre pares, estas interações não podem ser plenamente oferecidas pelo adulto.

Santos (2005), com base nas ideias de Vygotsky, afirma que o desenvolvimento individual ocorre, essencialmente, através das interações sociais, sendo a aprendizagem um processo, maioritariamente, mediado pelo outro. Desta forma, a construção do conhecimento é entendida como uma atividade compartilhada, na qual o sujeito adquire conhecimento através da mediação de terceiros, sobretudo em contextos educativos. A autora destaca que para Vygotski “existe um a priori de que todos os novos conhecimentos, adquiridos por intermédio de uma situação de cooperação assimétrica, são bons, permitem o nosso desenvolvimento” (Santos, 2005, p. 4). Assim, é fundamental que o/a educador/a crie situações pedagógicas que estimulem o diálogo, a cooperação, a troca de ideias e a resolução conjunta de tarefas.

Na mesma linha de pensamento, McNamara e Moreton (1988) defendem a importância de ensinar as crianças a estabelecer relações positivas com os pares, independentemente das suas diferenças, promovendo interações baseadas em competências e não em estereótipos. Conforme referem os autores, as crianças com dificuldades necessitam, tal como as demais, de relações de amizade, sendo, por isso,

fundamental desenvolver competências sociais e preparar os pares para uma convivência inclusiva. Para isso, os autores propõem estratégias como a tutoria entre pares, a inversão de papéis e a implementação de sistemas de recompensa para facilitar a integração e o apoio mútuo (Borges, 2011, p. 15).

Desta forma, reconhecendo a influência significativa dos pares no desenvolvimento individual, a Educação pelos Pares tem ganhado popularidade nos últimos anos (Turner & Shepered, 1999, citado por Borges, 2011). Conforme referem Turner e Shepered (1999), a Educação pelos Pares baseia-se na credibilidade dos pares enquanto fonte de informação, na sua capacidade de promover a capacitação dos envolvidos e na utilização de métodos de aconselhamento previamente validados. Para os autores, esta “abordagem” reúne maior aceitação face aos métodos tradicionais. Os “pares educadores” funcionam como modelos positivos revelando maior eficácia na transmissão de informação, já que há uma identificação natural entre as crianças (Borges, 2011, p. 18).

No entender de Borges (2011), a promoção de interações positivas entre pares é fundamental, sobretudo no caso de crianças com DA, pois contribui para o desenvolvimento das suas competências e, simultaneamente, das competências dos pares. Segundo defende a autora, o reforço das capacidades sociais através de metodologias inclusivas beneficia todas as crianças, de modos diferentes e apesar das suas especificidades. (p. 18).

### **3.3. Roteiro metodológico e ético**

Segundo Silva et al. (2016) o “cuidar ético” deve constituir uma preocupação do/a educador/a de infância. Conforme reforça a APEI (2011), estes profissionais devem estar cientes do poder que têm em “influenciar e transformar e de que o seu modo de agir tem necessariamente consequências naqueles que encontram no decurso do exercício da sua prática.” Deste modo, Silva et al. (2016) defendem a criação de um “ambiente securizante”, no qual a criança se sinta escutada e valorizada (p. 24). Segundo os autores, esta atmosfera é facilitadora do processo “estar uns com os outros” e envolve atitudes atentas, responsáveis, competentes e responsivas (p. 106)

O Roteiro Ético e Metodológico, que aqui se apresenta, retrata o desenho da investigação, desenvolvida no âmbito da PPS II, baseada nos princípios éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) e na obra *Há muitos mundos no mundo*, de Catarina Tomás (2011).

Este roteiro abrange as opções metodológicas adotadas na elaboração da componente do relatório que corresponde à problemática emergente identificada, nomeadamente: (i) a natureza da investigação; (ii) os métodos(s) e técnica(s) utilizados; e (iii) as estratégias de análise dos dados. Inclui, ainda, as opções éticas, baseadas nos princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011), mediante os princípios definidos pela APEI (Anexo K).

### **3.3.1. Características da investigação**

No que se refere às características, importa referir que a investigação desenvolvida no âmbito da PPS II se trata de um estudo de caso, de carácter exploratório, que envolve o grupo de crianças como fonte direta para a recolha de dados. No âmbito da investigação, assumi o papel de investigadora-participante, já que efetuei o contacto direto com os intervenientes (grupo de crianças). Salientar, ainda, que a análise dos dados obtidos através dos testes sociométricos, das narrativas visuais e dos registos da observação participante, decorrem do método indutivo sem qualquer juízo de valor, envolvendo, apenas, a exposição dos factos.

### **3.3.2. Metodologia da investigação**

A investigação de **natureza qualitativa**, traduz-se num estudo de caso, que para Goode e Hatt (1979), citado por Ventura (2007), constitui “um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu carácter unitário” (p. 384), isto é, investigar a unidade como um todo. Já na perspetiva de Yin (2001), citado por Ventura (2007), o

estudo de caso consiste numa “investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planeamento, da coleta e da análise de dados. [*sic*]” (p. 384). Em suma, Ventura (2007) conclui que o estudo de caso prevê a investigação de uma unidade “bem delimitada e contextualizada” (p. 386), que analisa o caso como um representante do todo. Desta forma, a investigação levada a cabo constitui um **estudo de caso** que prevê a descrição da situação do contexto (Gil, 2002) quanto à efetividade da inclusão.

Ventura (2007), salienta que os estudos de caso com abordagem qualitativa, possuem como características fundamentais:

(...) a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo. (p. 384)

Neste sentido, Ventura (2007) refere que o estudo de caso é: (i) intrínseco ou particular quando a investigação procura compreender um caso específico; (ii) instrumental quando se estuda um caso para compreender uma qualquer questão; e (iii) coletivo quando a investigação abrange outros casos a fim de ampliar o conhecimento acerca de um conjunto casos (p. 384).

Assim, considerando que a investigação desenvolvida no âmbito da PPS II estuda as perceções das crianças acerca dos seus pares com NE, é possível afirmar que o estudo de caso, enquanto método da investigação, pode classificar-se como intrínseco ou particular, já que prevê, única e exclusivamente, a compreensão da problemática levantada.

Importa salientar que o estudo de caso é de carácter **exploratório** uma vez que os resultados obtidos dão origem a um conjunto de ideias e hipóteses (Freitas & Jabbour, 2011, p. 12) e permitem uma “maior familiaridade” com a problemática identificada (Gil, 2002, p. 41). Além disso, o estudo pode caracterizar-se como **descritivo**, já que descreve ao modo como as crianças se relacionam e percecionam os seus pares com NE.

### 3.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação “A Efetividade da Inclusão” inclui, enquanto técnicas de recolha de dados, os testes sociométricos, as narrativas visuais e a observação participante.

#### 3.3.3.1. Testes sociométricos

Segundo Northway e Weld (1999) os testes sociométricos apoiam a compreensão das crianças na sua individualidade, bem como as relações que estabelecem entre si numa vida em grupo. No âmbito da investigação levada a cabo, a aplicação destes testes é justificada pelo seu contributo à localização das crianças quanto à sua popularidade e exclusão (p. 65), comprovando, ou não, a efetividade inclusiva do contexto.

Conforme referem as autoras, os testes sociométricos são aplicados a todos os membros de um grupo e consistem num levantamento das suas associações em diferentes situações e contextos. A **entrevista estruturada** foi o instrumento utilizado para aplicação dos testes, seguindo um guião (Anexo L) defendido por Northway e Weld (1999). Este contempla três critérios, com três opções de resposta, que deverão refletir, por ordem preferencial, as escolhas das crianças às quais cada entrevistado gostaria de se associar para desempenhar tarefas nos diferentes contextos – “brincadeira livre ao ar livre, atividade dentro de casa e atividades de grupo na sala de atividades” (p. 18).

Embora estruturado, o guião inclui, na constituição dos critérios, situações retiradas da experiência real da criança (Northway & Weld, 1999). Além disso, um ficheiro (Anexo M) com as fotografias e nomes de todas as crianças do grupo foi elaborado e disponibilizado durante a aplicação do teste, de modo a apoiar o raciocínio da criança no ato da escolha.

Importa salientar que os testes foram aplicados a todas as crianças, isoladamente, ao longo de três dias e que a disposição dos ficheiros não se alterou de teste para teste, de modo a garantir a autenticidade dos dados.

Quanto à organização e tratamento dos dados, o cálculo da **matriz sociométrica** foi a estratégia utilizada para a construção do **sociograma de grupo** que exhibe a representação gráfica dos resultados, permitindo a análise e compreensão dos dados obtidos.

### 3.3.3.2. Narrativas Visuais

De acordo com Bougrine e Buggenhout (2021), as narrativas visuais integram os “métodos visuais/metodologias baseadas em imagens” que recorrem, no processo de investigação, ao uso de materiais visuais (p. 347). Para as autoras, a sua utilização no processo investigativo pretende “criar um caminho visual em direção à obtenção de dados ricos”, mas também incluir os participantes na pesquisa.

No âmbito da investigação levada a cabo, os registos fotográficos das situações em estudo foram o instrumento utilizado para mais uma recolha de dados, pois segundo Bougrine e Buggenhout (2021), “as fotografias têm desempenhado um papel significativo na comunicação e no relato das experiências das crianças e do que consideram importante nas suas vidas” (p. 348). Além disso, conforme referem Bogdan e Biklen (1994), as fotografias enquanto “estímulos para a produção de dados” podem simplificar a recolha de informação factual. Pretende-se, assim, que, no confronto com a imagem que reflete a sua ação, a criança possa interpretar e justificar o seu comportamento.

Os métodos visuais permitem que as crianças participem ativamente da investigação, como especialistas das suas próprias vidas. Pelo facto de serem métodos respeitadores das formas de comunicação das crianças, os recursos visuais podem ser mais acessíveis e compreensíveis para as crianças, desta forma proporciona novas oportunidades em desenvolver investigações com elas. (pp. 349-350)

A respeito da organização e tratamento dos dados, importa salientar a conceção de uma tabela de análise categorial que reúne, por temas, categorias e unidades de registo, o conteúdo obtido, permitindo a sua **análise**.

### 3.3.3.3. Observação participante

Batista Correia (2009) refere-se à observação participante como uma “técnica de eleição” para os investigadores que estudam os comportamentos dos intervenientes no contexto da ação (p. 31). A autora defende, por isso, a observação participante enquanto “técnica de excelência que permite uma análise indutiva e compreensiva” dos dados obtidos.

De acordo com Balsiger e Lambelet (2014), existem três “aspectos centrais” que ajudam a definir a observação participante: a recolha de dados em primeira mão, a mudança da escala de observação e a experimentação. Segundo os autores, estes são aspectos que lhe conferem [à observação participante] a capacidade de “produzir uma compreensão mais profunda da vida social através da participação e da observação metodologicamente controladas” (p. 146). Para Balsiger e Lambelet (2014), a participação e a observação, quando combinadas com outros métodos de triangulação de dados, produzem dados suficientemente confiáveis.

A escolha desta técnica assenta sobre a consciência de que a observação atenta do/a educador/a é crucial na captação e compreensão das ações e perceções das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013) - “(...) não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da Criança como base” (p. 77).

Conforme referem Moroz e Granfaldoni (2002), a observação, para ser considerada um instrumento metodológico, “requer uma planificação, registo adequado e deve ser submetida a controlos de precisão” (p. 6). Deste modo, a observação participante, enquanto técnica de recolha de dados, reflete-se nos registos diários (notas de campo), efetuados ao longo da prática, a respeito da problemática estudada. Os dados recolhidos foram organizados de forma sistematizada<sup>7</sup> numa tabela para o efeito. Quanto ao tratamento dos dados, a **análise de conteúdo** foi a estratégia utilizada. Para isso, foi concebida uma tabela de análise categorial, devidamente organizada por temas,

---

<sup>7</sup> (Batista Correia, 2002, p. 31).

categorias, subcategorias e unidades de registo, permitindo, deste modo, a interpretação e compreensão dos dados.

### 3.3.4. Concretização da investigação

Conforme apresenta a Tabela 3, a investigação desenvolvida no decorrer da prática profissional supervisionada em jardim de infância foi concretizada em cinco fases diferentes.

**Tabela 3**

*Fases de implementação da investigação*

| <b>Fase de Implementação</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b><u>1.ª fase - Identificação da problemática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição da problemática e dos objetivos dos referentes ao estudo;</li> <li>• Revisão de literatura.</li> </ul>                                                                                                                                                      |
| <p><b><u>2.ª fase - Elaboração dos instrumentos de recolha de dados</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração do guião para a aplicação dos testes sociométricos;</li> <li>• Elaboração dos recursos para as narrativas visuais;</li> <li>• Construção da tabela para a introdução dos registos obtidos através da observação participante.</li> </ul> |
| <p><b><u>3.ª fase – Recolha de dados</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização dos testes sociométricos;</li> <li>• Realização das narrativas visuais;</li> <li>• Conjugação dos registos obtidos através da observação participante.</li> </ul>                                                                                                       |
| <p><b><u>4.ª fase - Análise dos dados</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cálculo da matriz sociométrica, desenho do sociograma e interpretação dos dados;</li> <li>• Análise de conteúdo dos dados recolhidos através das narrativas visuais</li> <li>• Análise do conteúdo dos registos selecionados.</li> </ul>                                          |

### **5.ª fase – Apresentação e Discussão dos dados**

- Interpretação e cruzamento dos dados recolhidos.

*Nota:* os resultados da pesquisa efetuada não serão divulgados à comunidade escolar envolvida no contexto educativo no qual decorreu a PPS II. Servirão, em vez disso, para o enriquecimento do conhecimento pessoal, além dos fins académicos inerentes.

*Nota.* Fonte própria.

## **3.4. Apresentação e discussão dos dados**

A apresentação dos dados de uma investigação exige clareza, rigor e fieldade ao roteiro metodológico adotado. Conforme defende SimSim (2005, p. 14), “é necessário que os relatos da investigação produzida sejam escritos numa linguagem clara que deixe a descoberto o percurso percorrido”. Esta transparência possibilita, não só, a compreensão das escolhas de análise adotadas, como permite a repetição do estudo e emergência de novas questões. Assim, este capítulo descreve e analisa as percepções e atitudes das crianças face aos pares com NE, devidamente organizadas com base em critérios analíticos previamente definidos. O objetivo é expor o modo como as suas percepções e comportamentos evidenciam práticas de inclusão no contexto educativo.

### **3.4.1. Apresentação dos dados**

#### **Testes Sociométricos**

De acordo com o guião metodológico previamente definido, os testes sociométricos foram aplicados ao grupo de crianças. Para a recolha dos dados, foi utilizada uma tabela de registo simples (Anexo N), para assinalar as escolhas realizadas por cada criança. Como recurso auxiliar, recorri às fotografias dos participantes (Anexo M), com o objetivo de facilitar o seu raciocínio no momento das escolhas. Os cartões com as fotografias foram dispostos sobre uma mesa, organizados em formato de tabela 6x4

por ordem alfabética. De modo a orientar a sua execução, foi utilizado um guia específico (Anexo L), baseado na proposta de Northway e Weld (1999), para garantir a consistência e uniformidade do procedimento com todos os participantes.

Durante a aplicação dos testes, diferentes comportamentos foram observados: algumas crianças realizaram as suas escolhas de forma imediata, mencionando o nome do colega antes mesmo de localizar a respetiva fotografia; outras preferiram analisar cuidadosamente todos os elementos do grupo antes de tomar uma decisão; e houve ainda quem fizesse escolhas aparentemente aleatórias, influenciadas pela disposição e proximidade dos cartões — um fator que pode ter influenciado os resultados obtidos.

Um episódio que ocorreu logo nos primeiros testes merece destaque pela sua singularidade: após selecionar os colegas, a criança entrevistada incluiu a própria fotografia entre as escolhas. Esse gesto acabou por alterar a dinâmica da aplicação dos testes que se seguiram, substituindo a caixa inicialmente destinada às escolhas pela fotografia da própria criança como ponto de referência para as opções realizadas. Importa referir, também, que todas as crianças foram sujeitas ao teste, tenham, ou não, efetuado escolhas — uma criança efetuou apenas 6 das 9 escolhas e três crianças não realizaram qualquer escolha. Nestes casos em concreto, acredita-se que necessidades específicas dos participantes possam ter contribuído para a ausência de resposta.

Os dados recolhidos foram organizados e apresentados sob a forma de uma matriz sociométrica (Figura 2), de acordo com o modelo proposto por Northway e Weld (1999). Esta ferramenta permite uma visualização clara e sistematizada das interações e preferências dentro do grupo, facilitando a análise das escolhas efetuadas pelas crianças. A matriz evidencia, de forma objetiva, os padrões de aceitação, rejeição e possíveis isolamentos, contribuindo para a compreensão das dinâmicas relacionais existentes.

**Figura 2**

*Matriz Sociométrica – Folha Sumário*

**MATRIZ SOCIOMÉTRICA  
FOLHA SUMÁRIO**

GRUPO: Jardim de Infância (3 a 6 anos)

DATA: Janeiro

Escolhas Recebidas

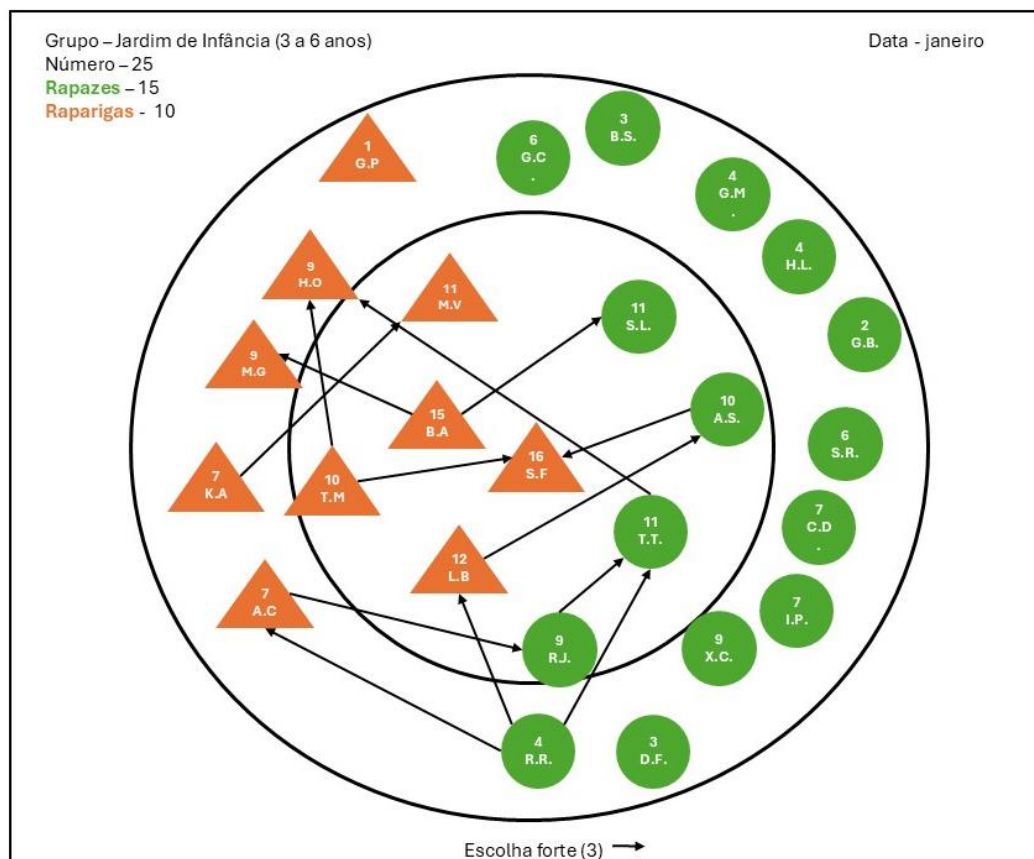
Escolhas dadas

| N.º = 25 crianças<br>Rapazes = 15<br>Raparigas = 10<br>Total de escolhas = 195<br>Critérios: 1 sala<br>2 recreio<br>3 família | A.S. | A.C. | B.A. | B.S. | C.D. | D.F. | G.M. | G.P. | G.B. | G.C. | H.O. | H.L. | I.P. | K.A. | L.B. | M.V. | M.G. | R.J. | R.R. | S.L. | S.R. | S.F. | T.M. | T.T. | X.C. | N.º de escolhas feitas | N.º de escolhidos |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------------------|-------------------|
|                                                                                                                               | A.S. |      |      | 202  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      |      |      |      |      | 331  | 311  |      |                        | 9                 |
| A.C.                                                                                                                          | 3    |      |      |      |      | 3    | 2    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 121  |      | 1    |      |      |      | 203  |      | 9                      | 6                 |
| B.A.                                                                                                                          |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    |      |      |      | 31   |      | 232  |      |      | 121  |      |      |      |      |      | 9                      | 4                 |
| B.S.                                                                                                                          |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 130  |      |      | 203  |      |      |      |      |      | 12   | 21   |      |      | 9                      | 5                 |
| C.D.                                                                                                                          | 2    |      |      |      |      |      | 3    | 3    |      |      |      | 1    |      |      |      | 3    | 1    | 21   |      |      |      |      | 2    |      |      | 9                      | 8                 |
| D.F.                                                                                                                          | 2    |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 3    |      |      |      |      |      | 2    | 1    | 3    |      |      |      | 6                      | 6                 |
| G.M.                                                                                                                          |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0                      |                   |
| G.P.                                                                                                                          | 31   | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 2    | 2    |      |      |      |      | 3    | 3    |      | 1    | 9                      | 9                 |
| G.B.                                                                                                                          |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0                      |                   |
| G.C.                                                                                                                          | 1    | 2    | 3    | 2    |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      | 3    |      | 1    |      |      | 3    | 1    |      |      |      |      |      | 9                      | 9                 |
| H.O.                                                                                                                          | 3    |      |      |      |      | 2    |      |      |      |      |      | 3    | 2    |      |      | 11   |      |      |      |      |      | 3    | 2    | 1    |      | 9                      | 9                 |
| H.L.                                                                                                                          |      | 3    |      |      | 21   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    |      |      | 1    | 202  |      |      | 103  |      | 9                      | 6                 |
| I.P.                                                                                                                          |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0                      |                   |
| K.A.                                                                                                                          | 2    |      |      | 3    |      |      |      |      |      | 3    |      |      | 2    |      |      | 111  |      |      |      |      |      | 2    |      |      | 3    | 9                      | 7                 |
| L.B.                                                                                                                          | 112  |      | 301  |      | 3    | 2    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      |      |      |      | 3    |      |      | 9                      | 6                 |
| M.V.                                                                                                                          |      |      |      |      |      | 2    |      |      |      |      |      |      | 31   |      |      |      | 3    |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 9                      | 8                 |
| M.G.                                                                                                                          | 1    |      | 101  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 202  |      |      |      |      | 303  |      |      |      | 3    | 2    | 9                      | 6                 |
| R.J.                                                                                                                          |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    |      | 203  |      | 3    |      |      |      |      | 3    |      |      |      |      | 23   | 9                      | 8                 |
| R.R.                                                                                                                          |      | 333  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 222  |      |      |      |      |      |      |      |      | 111  |      | 9                      | 3                 |
| S.L.                                                                                                                          |      |      | 13   |      | 3    |      |      |      |      | 2    |      | 1    |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 3    |      |      | 22   |      | 9                      | 7                 |
| S.R.                                                                                                                          | 1    |      | 2    | 2    | 3    |      | 3    |      |      | 2    |      |      |      | 21   |      |      | 3    |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 9                      | 9                 |
| S.F.                                                                                                                          |      | 2    |      |      |      |      | 3    |      |      |      |      |      |      | 102  |      | 203  |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 9                      | 6                 |
| T.M.                                                                                                                          |      |      | 33   | 3    |      |      |      |      |      |      | 222  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 111  |      |      | 9                      | 4                 |
| T.T.                                                                                                                          |      | 3    |      |      |      |      |      |      |      | 231  | 2    |      |      |      |      |      |      | 112  | 3    |      |      |      |      |      |      | 9                      | 5                 |
| X.C.                                                                                                                          |      |      |      |      |      |      |      | 3    |      | 3    | 1    |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    |      |      | 21   | 3    | 2    |      | 9                      | 8                 |
| Totais em cada critério                                                                                                       | 244  | 421  | 843  | 102  | 124  | 120  | 031  | 001  | 200  | 051  | 333  | 013  | 205  | 322  | 543  | 326  | 342  | 423  | 112  | 452  | 411  | 664  | 343  | 353  | 234  |                        |                   |
| Totais combinados                                                                                                             | 10   | 7    | 15   | 3    | 7    | 3    | 4    | 1    | 2    | 6    | 9    | 4    | 7    | 7    | 12   | 11   | 9    | 9    | 4    | 11   | 6    | 16   | 10   | 11   | 9    |                        |                   |
| N.º dos que escolhem                                                                                                          | 8    | 5    | 9    | 3    | 6    | 3    | 4    | 1    | 2    | 6    | 5    | 4    | 6    | 5    | 7    | 7    | 7    | 5    | 3    | 8    | 5    | 9    | 7    | 8    | 8    |                        |                   |

A matriz sociométrica apresentada foi construída à luz dos pressupostos defendidos por Northway e Weld (1999), que defendem a sociometria como uma ferramenta essencial na compreensão da estrutura interna dos grupos, através da análise das escolhas interpessoais realizadas entre os membros.

De modo a facilitar a leitura dos dados recolhidos, foi elaborado o **sociograma do grupo** que apresenta os dados sociométricos acerca de todos os seus elementos. Foi construído em círculo de modo a evidenciar a “posição sociométrica” de cada criança em relação às restantes (Northway e Weld, 1999, p. 53). A sua construção foi conseguida, também, a partir das instruções de Northway e Weld (1999).

**Figura 3**  
*Sociograma do Grupo*



Nota. Fonte própria.

A articulação entre a matriz sociométrica e o sociograma possibilita uma leitura mais completa da “estrutura social do grupo”. Os dados quantitativos revelam que crianças como a S.F. (com 16 escolhas combinadas), a B.A. (15) e a L.B. (12) se destacam ao nível da “visibilidade sociométrica”, assumindo posições de destaque, quer na matriz como na representação gráfica. No sociograma, destacam-se o T.T., a H.O. e a S.F. com o maior número de escolhas fortes. Segundo Northway e Weld (1999), as posições de destaque que estas crianças ocupam podem estar associadas a traços de liderança, maior competência social ou capacidade de vínculo afetivo forte com os pares (Northway e Weld, 1999).

Em contrapartida, o sociograma evidencia, também, situações de potencial exclusão ou isolamento. Crianças como a G.P. (com 1 escolha), o G.B. (2) e o B.S. (3), que já na matriz se destacam pelos baixos índices sociométricos, surgem junto à extrema do círculo pelas poucas ligações recebidas. A posição que ocupam, aliada à informação recolhida no contexto através da observação participante, confirma o fraco envolvimento nas interações sociais do grupo, quer por isolamento social, dificuldades de comunicação e/ou desinteresse pelas dinâmicas do grupo.

Northway e Weld (1999) sublinham que a sociometria deve servir como base para ações pedagógicas inclusivas e não somente para identificar os padrões de popularidade e exclusão de um grupo. É essencial identificar e compreender estas dinâmicas para promover contextos que favoreçam a participação ativa de todas as crianças.

### Narrativas Visuais

No âmbito deste estudo, foram realizadas entrevistas não estruturadas, aplicadas, exclusivamente, às crianças diretamente envolvidas nas narrativas visuais, isto é, aquelas cujas interações foram captadas em imagem. As próprias narrativas (Anexo O) foram utilizadas como recurso mediador no decorrer das entrevistas, servindo de apoio ao raciocínio das crianças e promovendo uma reflexão mais contextualizada sobre as situações destacadas. A partir das entrevistas, desenvolveu-se uma análise orientada pelo

roteiro metodológico, com o objetivo de averiguar a efetividade da inclusão dos pares com NE no contexto educativo. Esta análise foi conduzida a partir da tabela de análise categorial, construída a partir das transcrições das entrevistas, permitindo a identificação e organização dos temas emergentes

Para isso, foi adotada uma abordagem “qualitativa de base temática”, considerada, por Braun e Clarke (2006), particularmente adequada para a exploração das percepções e atitudes expressas. A análise categorial permitiu a organização dos dados em três grandes categorias emergentes: afetividade, cooperação e interajuda, e reconhecimento da diferença.

#### **Tabela 4**

*Tabela de Análise Categorial das Entrevistas no âmbito das Narrativas Visuais*

| <b>Tema</b>                            | <b>Categorias</b>           | <b>Unidades de Registo</b>                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definição do comportamento/<br>atitude | Afetividade                 | - "Porque ele é meu amigo" (Narrativa A, Anexo P);<br>- "Eu gosto (...) do G.B." (Narrativa E, Anexo P).                                                                                                |
|                                        | Cooperação e Interajuda     | - “Estou a agarrar a perna... é para ele não sair” (Narrativa C, Anexo P);<br>- “Eu tirei [a meia], ele não estava a conseguir” (Narrativa D, Anexo P);<br>- “Ajudaste?... Sim” (Narrativa F, Anexo P). |
|                                        | Reconhecimento da diferença | - “Ele morde a mim... e tu gostas dele na mesma?” (Narrativa E, Anexo P);<br>- “O G.M. não sabe falar” (Narrativa F, Anexo P).                                                                          |

*Nota.* Fonte própria.

As unidades de registo pertencentes à primeira categoria — **afetividade** — evidenciam uma “aceitação afetiva” por parte das crianças em relação aos pares com NE, apesar dos comportamentos desafiadores que estes apresentam. O cuidado demonstrado com preservação da relação pode indicar uma aceitação genuína da diferença, revelando que a inclusão ocorre de forma espontânea no contexto educativo que partilham. Este género de comportamento combina com o conceito de “afetividade inclusiva” defendido por Rodrigues (2020), no qual os vínculos interpessoais prevalecem sobre especificidades de cada um. Partindo do mesmo princípio, Booth e Ainscow (2002) reforçam que as relações afetivas são fundamentais para a efetividade da inclusão, já que fomentam o sentimento de pertença e garantem a participação equitativa de todos.

Já a segunda categoria definida – **cooperação e interajuda** – evidencia as iniciativas espontâneas de cooperação, revelando a sensibilidade das crianças entrevistadas perante as dificuldades dos seus pares. Este tipo de comportamento reflete uma predisposição genuína para a colaboração e a entreaajuda, aspetos fundamentais num ambiente educativo inclusivo. A atitude do S.L., ao ajudar o I.P. a retirar a meia, ou o gesto da L.B., ao ajustar o colar mordedor do G.B. evidenciam a sua perceção da necessidade do outro e a vontade de o apoiar. Esta postura remete para o conceito de “zona de desenvolvimento próxima”, proposto por Vygotsky (1998), onde a aprendizagem é potenciada pela interação entre pares. Neste sentido, conforme descreve a DGE (2021), a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia pedagógica inclusiva eficaz, promovendo a participação, a motivação e o sucesso de todos. Assim, a cooperação e interajuda são indicadores concretos de inclusão ativa.

Finalmente, em relação ao **reconhecimento da diferença**, através das unidades de registo apresentadas, é possível afirmar que as crianças demonstram uma consciência acerca das diferenças entre pares, quer pela sua forma de comunicar, comportar-se ou pela necessidade de auxílio nas tarefas. Contudo, estas diferenças são encaradas com naturalidade, quase como parte do quotidiano que partilham. Segundo Rodrigues (2022), esta perceção positiva da diferença reflete-se em atitudes empáticas e acolhedoras por parte das crianças que reconhecem e respondem às necessidades dos seus pares de forma inclusiva. Este posicionamento é fundamental para a construção de uma cultura de

inclusão efetiva, tal como defendem Booth e Ainscow (2002), que identificam na valorização da diversidade um elemento essencial para a constituição de ambientes inclusivos.

### Observação participante

Conforme já foi referido, também os dados obtidos através da observação participante foram tratados com recurso à análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), esta pertence a um conjunto de técnicas de análise que pretende obter, através de procedimentos de descrição do conteúdo, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de resultados. A tabela construída para a organização objetiva e sistematizada dos dados obtidos (Tabela 5) vai ao encontro desta abordagem, organizando os temas, categorias, subcategorias e unidades de registo.

### **Tabela 5**

*Tabela de Análise Categorical da Observação Participante*

| <b>Tema</b>                         | <b>Categorias</b>      | <b>Subcategorias</b>  | <b>Unidades de Registo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------|------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definição do comportamento /atitude | Atitudes Preventivas   | Promoção do bem-estar | “(…) a B.A. alcança um colar, cujo pendente é um mordedor de borracha, e coloca-o ao pescoço do G.M. (….) O mordedor que a B.A. colocou ao pescoço do G.M. serve precisamente para evitar que a criança alcance resíduos para roer tendo o mordedor como alternativa.” (Registo n.º 1 - Anexo Q). |
|                                     | Atitudes Colaborativas | Entreajuda            | “(…) a educadora L. pede ao pequeno grupo que retire os sapatos e as meias. Todos cumprem o pedido da educadora, à exceção do I.P. (…). O S.L., que também está                                                                                                                                   |

|  |  |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--|--|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                            | presente, decide intervir e ajuda o I.P. a descalçar os sapatos e as meias”. (Registo n.º 2 - Anexo Q).                                                                                                                                                                              |
|  |  | Promoção da aprendizagem   | “Pela disposição das peças, já sobre a mesa, depreendo que a H.O. tenha iniciado uma interação com G.M., de modo intencional, a fim de o questionar acerca das cores das peças Leggo.” (Registo n.º - Anexo Q).                                                                      |
|  |  | Cuidado com a participação | “A auxiliar S. e eu organizamos o grupo para a aula de inglês. (...) Encaminhamos o G.M. para o seu lugar e assim que a criança se senta, a S.F. agarra, gentilmente, o braço direito do G.M., enquanto o S.L. segura, no colo, a perna esquerda do G.M.” (Registo n.º 6 – Anexo Q). |

*Nota.* Fonte própria.

O tema em análise (definição do comportamento/atitude) identifica os comportamentos espontâneos ou mediados das crianças em contexto de grupo. As atitudes analisadas revelam formas de interação social, aprendizagem ativa, colaboração e participação que podem ser entendidas como manifestações de competências sociais, emocionais e cognitivas.

A análise organiza estes comportamentos e atitudes em duas categorias - Atitudes Preventivas e Atitudes Colaborativas -, que refletem modos diversos de estar, agir e interagir no contexto educativo..

A primeira categoria evidencia a **promoção do bem-estar** enquanto subcategoria devido à unidade de registo à qual está associada. É possível afirmar que o comportamento descrito revela uma ação com intencionalidade preventiva, focada no

cuidado físico e na antecipação de riscos. A B.A. observa o comportamento habitual do G.M. (levar objetos à boca) e intervém. A ação é espontânea, mas carregada de intenção ao proteger G.M. de um comportamento potencialmente perigoso. Segundo Formosinho (2007), ambientes onde as crianças se sentem incluídas encorajam comportamentos éticos e cooperantes, mesmo na ausência de mediação do adulto. A B.A. não só reconhece a vulnerabilidade do G.M, como atua para lhe assegurar uma alternativa segura.

Em relação às atitudes colaborativas, começo por destacar a **entreaajuda**. A unidade de registo associada descreve uma atitude espontânea de entreaajuda, na qual o S.L. observa uma necessidade do I.P. e atua para o ajudar. Além disso, o comportamento do S.L. conduz à autonomia mediada do colega. Este tipo de atitude reflete o valor da interajuda, que, em tanto, contribuindo para um ambiente inclusivo.

Em relação **promoção da aprendizagem** importa destacar, tal como reflete a unidade de registo, que a H.O. procura criar uma oportunidade de aprendizagem para o G.M., assumindo um papel de facilitador. Este comportamento revela, essencialmente, o desejo de integrar o outro na atividade, refletindo uma forma de “inclusão intelectual”. Além disso, reforça o que Vygotsky (1998) defende sobre as crianças assumirem o papel agentes pedagógicos umas das outras, potenciando contextos de aprendizagem.

Já o **cuidado com a participação** justifica-se, enquanto subcategoria, pela atitude da S.F., que permite que G.M. participe ativamente na rotina do grupo, ainda que seja necessário apoio. Com a delicadeza e naturalidade do seu comportamento, a S.F. demonstrou compreender a importância da participação de todos. A ação da S.F. representa o que Boavida e Sousa (2012) descrevem como “alianças inclusivas entre pares”, onde a participação é garantida pelas relações.

### **3.4.2. Discussão dos dados**

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos, segue-se uma articulação entre os resultados obtidos e os objetivos traçados no início da investigação. Através desta abordagem, pretende-se compreender em que medida os dados respondem às questões

orientadoras do estudo. Este exercício de reflexão procura, através da triangulação de dados, consolidar as principais conclusões da investigação.

### Testes Sociométricos

A análise combinada da matriz sociométrica e do sociograma permitiu uma leitura abrangente da estrutura social do grupo, destacando as dinâmicas de inclusão e de exclusão. Algumas crianças destacaram-se pela elevada visibilidade sociométrica, recebendo um número significativo de escolhas, o que sugere competências sociais reconhecidas pelo grupo, tais como liderança, empatia e capacidade de desenvolver ligações afetivas, por exemplo. Já outras revelaram padrões de possível exclusão ou isolamento, refletindo um fraco envolvimento nas interações sociais.

Neste contexto, importa salientar que, aparentemente, a presença de NE não influenciou negativamente as escolhas realizadas. Algumas crianças com NE demonstraram até maior integração do que os pares sem essas características, contrariando as expectativas. Assim, é possível afirmar que **as relações sociais do grupo não ocorrem em função das diferenças, mas sim da afinidade e da relação entre as crianças.**

### Narrativas Visuais

A análise do conteúdo das entrevistas referentes às narrativas visuais evidencia as atitudes positivas das crianças face aos pares com NE, refletindo uma convivência marcada pelo afeto, cooperação e aceitação da diferença. As interações registadas e comentadas revelam comportamentos/atitudes inclusivos espontâneos, traduzidos em gestos de afeto e interajuda, apesar das limitações e/ou comportamentos desafiantes. Com isto, e através da observação direta ao longo da PPS II, é possível afirmar que **o contexto educativo alvo desta investigação é rico em práticas que favorecem uma cultura inclusiva desde cedo.**

## Observação participante

Os resultados da análise de conteúdo da observação participante indicam que as crianças reconhecem e valorizam a presença dos pares no grupo, independente das suas especificidades. Além disso, revelam a sua capacidade espontânea de mediação, entreajuda e inclusão, especialmente sem necessidade da intervenção direta do adulto. Com isto, a meu ver, contribuem para um ambiente equitativo, no qual todos, sem exceção, participam de forma ativa e ajustada às suas características. Estas observações sustentam a ideia de que **a inclusão também pode emergir nas relações entre pares**, de modo orgânico, quando estas se inserem em ambientes que valorizam a diversidade, o respeito e a empatia – características que descrevem o contexto educativo no qual decorreu a PPS II.

### **3.4.2.1. As atitudes das crianças face aos pares com desenvolvimento neuro divergente**

Perante a análise das entrevistas associadas às narrativas visuais, bem como os dados da observação participante, é possível destacar atitudes maioritariamente positivas das crianças face aos pares com NE, já que estas demonstraram compaixão, interajuda e aceitação, apesar das dificuldades e/ou comportamentos desafiantes. Estes dados corroboram estudos que apontam para a capacidade que as crianças apresentam na tomada de atitudes inclusivas, sobretudo quando inseridas em contextos educativos que fomentam valores que contribuem para este comportamento (Correia, 2010). De acordo com os resultados, e confirmando as suspeitas plantadas pela observação do contexto ao longo da PPS II, a presença de NE não se traduziu em rejeição ou distanciamento, refletindo um ambiente educativo que promove a inclusão desde cedo.

### **3.4.2.2. As perspectivas das crianças com desenvolvimento neurológico típico, em relação aos pares com desenvolvimento neuro divergente**

As perspectivas reveladas pelas crianças com DT apontam para uma visão de diferença completamente natural, já que, nos seus discursos e ações, não existem sinais de discriminação. Muito pelo contrário, está presente uma valorização da presença dos pares com NE no grupo. Esta ideia é corroborada por estudos que destacam a importância das interações sociais na promoção do desenvolvimento e da inclusão. Santos (2023), por exemplo, sublinha que, em contextos educativos inclusivos, "valores como a autonomia, a confiança e o respeito, são potenciados através de cada ação do educador" (p. 14), e que as interações entre as crianças promovem um ambiente de empatia e cooperação. As perspectivas que as crianças manifestaram no decorrer do estudo evidenciam uma convivência marcada pela empatia, pela cooperação e pela ausência de preconceitos.

### **3.4.2.3. O papel dos pares na inclusão de crianças com NE**

Os resultados desta investigação evidenciam que os pares desempenham um papel fundamental na inclusão das crianças com NE. Quer seja através das escolhas efetuadas nos testes sociométricos, nas interações espontâneas observadas e/ou nas narrativas relatadas, compreende-se que a inclusão não depende, exclusivamente, da ação do adulto, emerge, essencialmente, nas relações entre as próprias crianças. O convívio entre pares no grupo-alvo deste estudo revela situações recorrentes de entreajuda, empatia e cooperação genuína, que favorecem, não só a inclusão, mas também o crescimento de todos os envolvidos. Esta ideia é sustentada por Borges (2011), que defende que “a presença de pares disponíveis para interagir, brincar e cooperar é um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão” (p. 43). Na mesma linha de pensamento, Pelegrini e Andrade (2018), inspiradas nos estudos de Vygotsky, reforçam que “o ser humano não nasce humano, nasce provido de potencialidades capazes de torná-lo humano, porém só se humaniza à medida que se apropria das qualidades humanas ao se relacionar com o

meio social” (p. 2). Ou seja, é na relação com o outro que as crianças constroem valores fundamentais a uma convivência harmoniosa.

Os dados da investigação sugerem, ainda, que a interação entre pares, independentemente das suas características individuais, é crucial para o desenvolvimento das crianças, tal como defende Vygotsky (1997) – “é pela mediação social que se constroem as funções psicológicas superiores” (p. 89). A ideia de que “a diferença surge como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento” (Ainscow, 1999, citado por Freire, 2008, p. 10) é, assim, reconhecida como um elemento potenciador de aprendizagens recíprocas e enriquecedoras para todos os envolvidos.

Em suma, os resultados apontam para uma convivência rica em atitudes de acolhimento, reciprocidade e amizade, permitindo compreender que, quando inseridas em contextos inclusivos, as crianças constroem, entre si, ligações significativas que sustentam e potenciam a efetividade da inclusão presente no contexto partilhado.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' '' | | ''

#### 4.1. Construção da identidade profissional

Dubar (1997), citado por Matos (2022), refere que “a identidade é um produto de sucessivas socializações”. A este respeito defende que

A identidade de alguém é, no entanto aquilo que tem de mais precioso, não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. (p. 189)

Quanto à identidade profissional, Santos (2005) associa-a ao conceito de identidade social, resultante da combinação entre experiências pessoais e interações nos contextos sociais e profissionais. Na mesma linha de pensamento, Sarmiento (1999, citado por Matos, 2022) defende que a identidade profissional se constrói a partir das interações com a profissão, com os pares e com as comunidades educativas, bem como da construção simbólica que daí advém (p. 122).

No âmbito da Educação, Izadinia (2013, citado por Rodrigues & Mogarro, 2020) considera que a identidade profissional é uma “conceptualização, consciente ou inconsciente”, das motivações pessoais, pedagógicas e políticas dos educadores (p. 3). Já Flores e Day (2006) sublinham o caráter dinâmico e contínuo desta identidade, que resulta da “(re)interpretação individual de valores e experiências pessoais”. Assim, Rodrigues e Mogarro (2020) concluem que o processo de constituição da identidade profissional está intrinsecamente ligado ao autoconhecimento e à reflexão sobre a prática (p. 4).

Neste sentido, Matos (2022) reforça a importância das interações no contexto da educação de infância para a “construção de saberes” e para o “enriquecimento pessoal” dos profissionais (p. 185-186). Deste modo, compreende-se que a prática pedagógica em contexto de estágio representa uma etapa fundamental no processo de construção da identidade profissional dos estudantes.

Neste sentido, vale destacar, e justificar, as dimensões da aprendizagem, resultantes do trabalho pedagógico exercido no âmbito da PPS II, com maior impacto na

construção da minha identidade profissional, todas elas relacionadas com a interação estabelecida com os intervenientes que participaram desta trajetória: a equipa, as famílias e as crianças.

O desenvolvimento de uma **relação de parceria** baseada na colaboração, no respeito mútuo, na partilha e numa comunicação eficaz com a equipa de sala revelou-se essencial para o sucesso da minha postura e prática pedagógicas. A confiança estabelecida de forma célere e recíproca destacou-se como um dos aspetos mais relevantes da relação que construímos, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento profissional. A confiança conquistada, de parte a parte, permitiu vivenciar, na prática, os princípios aprendidos sobre o trabalho e coesão de equipa, reconhecendo-os como pilares fundamentais para a concretização de uma educação de qualidade, a que todas as crianças têm direito. Silva et al. (2016) defendem que

a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa [...] sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas. (p. 19)

Foi, sobretudo, através desta dinâmica de parceria que **consegui desenvolver autonomia, autoconfiança e proatividade no âmbito profissional**. Torna-se evidente que, na ausência desta relação, a minha postura e prática teriam sido menos favoráveis, especialmente tendo em conta as características pessoais que frequentemente me são atribuídas, como a timidez e a insegurança. Assim, reconheço que esta dimensão foi não só essencial, mas também determinante para a forma como, daqui em diante, passarei a encarar o trabalho em equipa e a importância do seu papel. Além disso, reforçou em mim a vontade de investir ativamente na construção de relações profissionais sólidas, capazes de promover uma prática educativa de qualidade.

Também a construção de uma **relação colaborativa e participativa com as famílias**, assente em princípios como a partilha e o respeito, revelou-se uma dimensão fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Mais uma vez, foi a confiança mútua, cultivada através dessa parceria, que conferiu maior segurança à minha atuação

— tanto nas comunicações diárias como na implementação de propostas pedagógicas. Sentir o reconhecimento e a confiança que as famílias depositaram em mim e no meu trabalho resultou na **adoção da minha melhor versão** enquanto profissional. Esta vivência reforçou, de forma clara, a importância de estabelecer uma relação efetiva de parceria com as famílias, não apenas para o meu crescimento, mas, sobretudo, para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Como referem Silva et al. (2016), “a relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança.” (p. 28).

Finalmente, a vivência com o grupo de crianças, em contexto educativo, representou uma das **dimensões mais marcantes** e significativas na construção da minha identidade profissional. Desde a atenção dedicada à satisfação das suas necessidades e interesses, às interações ricas e espontâneas estabelecidas no quotidiano, passando pela concretização das propostas pedagógicas, cada momento com o grupo possuiu doses iguais de ensinamento e inspiração.

Ao longo deste percurso, fui fortemente desafiada, sobretudo pela agenda do grupo e pela especificidade do contexto no qual estive inserida. No entanto, foram estes desafios que me permitiram crescer, adaptar-me e refletir sobre a flexibilidade, a escuta ativa e o respeito pelo ritmo do grupo e de cada criança.

No contacto com o grupo aprendi sobre **a empatia, a tolerância e, sobretudo, o respeito e o afeto genuíno pelas crianças**. Esta experiência encerra, com chave de ouro, o meu percurso por contextos educativos em contexto de estágio. Ainda que tenha vivenciado experiências similares, reconheço que esta me proporcionou aprendizagens particularmente valiosas, tanto no plano pessoal como profissional, que considero determinantes para a construção contínua da minha identidade enquanto educadora.

Em suma, toda a experiência vivida no contexto da intervenção educativa revelou-se, extremamente enriquecedora e, por isso, essencial do ponto de vista pessoal e profissional. Ao longo deste percurso, adquiri competências e aprendizagens valiosas que se traduzem em lições significativas que decerto, transitarão para a futura prática profissional. Acima de tudo, a PPS desempenhou um papel crucial na construção e

consolidação da minha identidade profissional. E aqui, destacar três dimensões determinantes neste processo: (i) o estabelecimento de uma parceria efetiva com a equipa educativa; (ii) a construção de uma relação colaborativa com as famílias; e (iii) o desenvolvimento de uma prática pedagógica atenta e responsiva face às características, interesses e necessidades de cada criança.

Estes pilares, que hoje definem a minha identidade profissional, serão continuamente moldados e enriquecidos ao longo do meu percurso enquanto educadora. Como refere Matos (2022), a profissão de educador/a de infância é uma profissão em constante desenvolvimento, crescimento e mudança (p. 187), e de facto, não poderia estar mais de acordo. Ao longo de toda a minha formação académica percecionei esta profissão das mais diversas formas, todas elas diferentes e influenciadas pelas experiências que vivi. Embora detentora de algum conhecimento a respeito, acredito que a minha perceção atual acerca da profissão do/a educador/a de infância modificar-se-á com o avanço do meu percurso profissional.

“Um percurso profissional é comparável a uma grande caminhada na Educação e uma longa caminhada faz-se com pequenos passos, uns mais apressados, outros mais lentos, mas certamente ao ritmo único de cada caminhador.” (Matos, 2022, p. 193). Assim, e com base na citação anterior, depreende-se que o trajeto do profissional na educação de infância se faz de pequenas e grandes conquistas, assentes no crescimento, desenvolvimento e aprendizagens pessoais e profissionais, mediante o ritmo e trajeto de cada indivíduo.

#### **4.2. Súmula das principais considerações face à problemática identificada**

Ainda na sequência do trabalho desenvolvido no âmbito da UC, importa destacar a relevância da investigação levada a cabo, já que possibilitou, enquanto objetivo, identificar e compreender a efetividade da inclusão no contexto educativo.

A análise dos dados recolhidos revelou que as atitudes das crianças face aos pares com NE são, na sua maioria, positivas, evidenciando comportamentos de compaixão,

interajuda e aceitação. Estas atitudes demonstram a influência do ambiente educativo, que promove, desde cedo, valores como o respeito e a empatia, confirmando a ideia de que contextos intencionalmente inclusivos potenciam comportamentos de acolhimento (Correia, 2010).

As perspectivas das crianças com DT demonstram uma “naturalização” da diferença, refletida nos seus discursos e interações espontâneas. Como refere Santos (2023), contextos inclusivos potenciam valores como a autonomia e a confiança, através da ação do/a educador/a e das relações entre as crianças, tal como se veio a confirmar neste estudo. Parindo desta perspectiva e olhando para os resultados obtidos, talvez tivesse sido relevante “medir o pulso” à equipa. Considerar as suas perceções e atitudes no estudo da efetividade da inclusão permitiria uma compreensão mais ampla e aprofundada do contexto analisado, possibilitando uma análise mais completa dos princípios e práticas subjacentes.

Além disso, os resultados salientam o papel essencial dos pares na inclusão de crianças com NE, já que as interações entre as crianças se revelam fundamentais para a construção de relações significativas e inclusivas. As escolhas nos testes sociométricos, as observações no quotidiano e os relatos das narrativas apontam para uma convivência marcada por empatia, cooperação e aceitação, sustentando a ideia de que a inclusão não depende exclusivamente dos adultos. Assim, a diferença é reconhecida como uma mais-valia (Ainscow, 1999, citado por Freire, 2008), contribuindo para um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo, onde a aprendizagem e o crescimento ocorrem em conjunto.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (APEI, 2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <https://tinyurl.com/2p8wkmy9>
- Balsiger, P., & Lambelet, A. (2014). Participant Observation. In D. Della Porta, *Methodological Practices in Social Movement Research* (pp. 144-172). Oxford : Oxford University Press.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Batista Correia, M. da C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 (2), 30–36. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>
- Bernardo, S. C. M. (2017). *Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar: O contributo e os desafios do educador de infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21881/1/tese%20vers%c3%a3o%20final%20depois%20da%20defesanova.pdf>
- Boavida, J. & Sousa, A. (2012). *Inclusão e colaboração na escola*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bougrine, J. & Buggenhout, M. V. (2021). *Metodologias Visuais na Investigação com Crianças / Visual Methodologies in Research with Children*. In Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L. & Fernandes, N. *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. (pp. 345-352). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>
- Borges, I. C. N. (2011). *O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11383>

- Borges, I. C. N., & Coelho, A. M. S. (2016). *O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: Programa PARES*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/47359>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolver a aprendizagem e a participação na escola*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexPortuguese.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. Editorial Presença.
- Carabetta Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34, 580-586. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Carneiro, M. S. F. (2018). *Atitudes dos Pares Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos 4 a 7 anos da zona de Lisboa*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/19155>
- Comité Português para a UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF. Consultado em 20 de novembro de 2024.
- Constantino, M. I. R. (2023). O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão escolar (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/16560>

- Correia, L. M. (2010). *Educação Inclusiva: Contextos e Perspetivas*. Porto Editora.
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 (2), 30-36.  
<https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>
- Costa, E. P. D (2010). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In Vasconcelos Sousa, José, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*, pp. 155-166, Coimbra, Mediarcom/Minerva.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Recuperar incluindo com a aprendizagem cooperativa*. Ministério da Educação.  
[https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/1.3.7.-roteiro\\_recuperar-incluindo-com-a-aprendizagem-cooperativa.pdf](https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/1.3.7.-roteiro_recuperar-incluindo-com-a-aprendizagem-cooperativa.pdf)
- Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1), 356-388.
- Epstein, A.S. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. *Atas do V Encontro do CIED "Escola e Comunidade"*, 499-512.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5 – 20.  
<http://hdl.handle.net/10451/5299>
- Freitas, W. R. S., & Jabbour, C. J. C. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Revista Estudo &*

*Debate*, 18(2).<https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>

Galiani, S. S. (2013). *A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/113817>

Gasque, K. C. G. D. (2012). *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. <https://doi.org/10.26512/9788588130098>

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Joaquim, S. I. R. (2011). *As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Institucional do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2942>

Marques, A. (Coord.), Azevedo A., Marques, L., Folque M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://area.dge.mec.pt/OPCreche/OPC.pdf>

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamílias.pdf>

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.

Matos, M. T. D. (2022). Ser educadora de infância em diferentes contextos : Um percurso, desafios e aprendizagens pessoais e profissionais. *Medi@ções*, 10(1), 181–195. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i1.330>

- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CLAIQ 2017*, 3, 724-733.
- Moroz, M. & Gianfaldoni, M. H. T. A. (2002). *O processo de pesquisa: iniciação*. Plano Editora.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.
- Nunes, C. & Madureira, I., (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Educação de Infância: perspectivas teóricas e práticas*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.) (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oliveira, I. L., Braga, A. P., & Prado, C. M. N. (2017). Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. *Estação Científica (UNIFAP)*, 7(2), 33-44. [10.18468/estcien.2017v7n2.p33-44](https://doi.org/10.18468/estcien.2017v7n2.p33-44)
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Consultado a 27 de março em [https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf)
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Consultado a 27 de março em [https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf)

- Parente, C. (2012). *Observar, Escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS
- Pelegri, A. S. W., & Andrade, M. R. F. (2018). As contribuições de Vygotsky para a educação infantil. *Revista FAEF: Faculdade de Administração, Economia e Finanças*, 9(6), 1–14.
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A.R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M.J., Saragoça, M.J., Carvalho, M. e Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Croca, F., Breia, G., Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia\\_diretor\\_16\\_9\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf)
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintela, T. (2015). *A relação pedagógica no pré-escolar. Perspetiva de profissionais*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20265>
- Reis, C. I. S. (2022). *A relação escola-família*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/42079>
- Relvas, S. (2020). *Ser Professor numa Escola Inclusiva*. Almedina.
- Ribeiro, A. J. C. (2015). *As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus Pares com Necessidades Educativas Especiais nas Turmas do Ensino Regular*.

- [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus].  
Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/14279>
- Rodrigues, A. F. J. (2022). *A voz das crianças: concepções, atitudes e sentimentos face à diversidade* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa].  
Veritati Institutional Repository of the Universidade Católica Portuguesa.  
<http://hdl.handle.net/10400.14/38385>
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: Um conceito em evolução*. Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2020). *Educação Inclusiva: um conceito em movimento*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2022). *Práticas Inclusivas: Desafios e Oportunidades*. Porto Editora.
- Rodrigues, F. A., & Mogarro, M. J. (2020). Imagens de identidade profissional de futuros professores. *Revista Brasileira de Educação*, 25.  
<https://doi.org/10.1590/S141324782019250004>
- Rodrigues, M. F., & Freire, R. B. (2017). A importância da afetividade na Creche. *Revista Mosaico*, 8(1), 11-16. <https://doi.org/10.21727/rm.v8i1.924>
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão: perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Santos, J. P. (2023). *O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais num grupo de jardim-de-infância: potencialidades e desafios* [Dissertação de mestrado não publicada]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Santos, M. (2005). O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal. *Laboreal*, 1(1).  
<https://doi.org/10.4000/laboreal.14085>

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 13-21.
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for all*. UNESCO.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Consultado em 2 de abril de 2025.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

### **Documentos internos consultados**

*Projeto Curricular de Grupo* (2024/2025).

*Regulamento Interno* (2023).

ANEXOS

| " " | | " "

**ANEXO A.**

Portfólio da Prática  
Profissional Supervisionada II  
(documento à parte)

| ' ' | | ' ' |

## **ANEXO B.**

### **Carta de Apresentação**

| | ' ' | | ' ' |



## BRUNA SANTOS

### Carta de Apresentação

Equipa do C.R.&R. e Exmos (as) Sr. (ª) Encarregados(as) de Educação - tenho 22 anos e sou estagiária nesta sala. Frequento o 2.º ano do **Mestrado em Educação Pré-Escolar**, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Este estágio decorre no âmbito da **Prática Profissional Supervisionada**, entre 02/10 e 24/01. Pretende, acima de tudo, desenvolver atitudes, competências e saberes específicos da Prática Profissional de Educação de Infância, destinada a crianças em idade pré-escolar.

Para mim, ser Educador de Infância vai muito além de uma profissão, é uma vocação e, se quisermos, um dom. É, além disso, uma forma de estar e ver o mundo. Pensar a Educação e potenciar o desenvolvimento humano é, para mim, fascinante. Esta é e será, sempre, a premissa do meu trabalho com estas crianças.

**Espero estar à altura do desafio!**

## **ANEXO C.**

**Pedido de autorização para  
recolha de imagens**

| | " | | | "

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
Prática Profissional Supervisionada | Módulo II  
Ano Letivo de 2024/2025

**Pedido de autorização para recolha de imagens**

**Exmo (a) Sr. (ª) Encarregado(a) de Educação**

Eu, Bruna Filipa Justino dos Santos, aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), solicito a sua autorização para a recolha de imagens (fotografia e vídeo) do seu educando(a) nas atividades dinamizadas no decorrer do estágio curricular realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II. As imagens recolhidas servirão, unicamente, para fins académicos, sendo salvaguardada a identidade e privacidade dos educandos e considerando, sempre, o assentimento informado das crianças no momento da captura.

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado/a de Educação de \_\_\_\_\_, autorizo/  
não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha de imagens (fotografia e vídeo) do meu  
educando(a).

Assinatura do/da Encarregado/a de Educação:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

**ANEXO D.**

**Dados das Crianças**

| | " | | " | | "

### Quadro: Dados das Crianças

| <b>Criança</b> | <b>Género</b> | <b>Data de Nascimento</b> | <b>Idade*</b>     | <b>Número de Irmãos</b> |
|----------------|---------------|---------------------------|-------------------|-------------------------|
| A.S.           | Masculino     | 11/10/2021                | 2 anos e 11 meses | 1                       |
| A.C.           | Feminino      | 28/06/2021                | 3 anos e 3 meses  | 3                       |
| B.A.           | Feminino      | 05/03/2021                | 3 anos e 7 meses  | 1                       |
| B.S.           | Masculino     | 22/08/2020                | 4 anos e 1 mês    | -                       |
| C.D.           | Masculino     | 06/09/2021                | 3 anos            | 1                       |
| D.F.           | Masculino     | 08/06/2021                | 3 anos e 3 meses  | 1                       |
| G.M.           | Masculino     | 13/12/2018                | 5 anos e 10 meses | 1                       |
| G.P.           | Feminino      | 11/02/2020                | 4 anos e 7 meses  | 2                       |
| G.B.           | Masculino     | 13/01/2021                | 3 anos e 8 meses  | 1                       |
| G.C.           | Masculino     | 04/06/2021                | 3 anos e 3 meses  | -                       |
| H.O.           | Feminino      | 18/08/2020                | 4 anos e 1 mês    | 1                       |
| H.L.           | Masculino     | 23/09/2021                | 3 anos            | 1                       |
| I.P.           | Masculino     | 01/12/2021                | 2 anos e 9 meses  | 2                       |
| J.M.**         | Masculino     | 14/12/2021                | 2 anos e 9 meses  | -                       |
| K.A.           | Feminino      | 12/04/2020                | 4 anos e 5 meses  | -                       |
| L.B.           | Feminino      | 19/06/2021                | 3 anos e 3 meses  | -                       |
| M.V.           | Feminino      | 08/10/2020                | 3 anos e 11 meses | -                       |
| M.G.           | Feminino      | 16/02/2021                | 3 anos e 7 meses  | 1                       |
| R.J.***        | Masculino     |                           |                   | -                       |
| R. R.          | Masculino     | 11/09/2021                | 3 anos            | -                       |
| S.L.           | Masculino     | 17/05/2021                | 3 anos e 4 meses  | 1                       |
| S.R.           | Masculino     | 14/02/2021                | 3 anos e 7 meses  | 1                       |
| S.F.           | Feminino      | 23/09/2020                | 4 anos            | -                       |
| T.M.           | Feminino      | 29/12/2020                | 3 anos e 9 meses  | 1                       |
| T.T.           | Masculino     | 07/10/2021                | 2 anos e 11 meses | 1                       |
| X.C.           | Masculino     | 06/12/2021                | 2 anos e 9 meses  | 1                       |

\*Idades das crianças em setembro de 2024.

\*\*Cancelou a matrícula em outubro de 2024.

\*\*\*Ingressou em novembro de 2024.

**ANEXO E.**  
Guião de Entrevista à  
Educadora Cooperante

| | " | | " |

## Guião de Entrevista

**Destinatária:** Educadora Cooperante (PPS II 2024/2025)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a criança, o jardim de infância e os seus lugares; (ii) as famílias e as suas formas de participação; (iii) as relações entre equipa (agentes educativos);
- Identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a prática das educadoras;
- Conhecer os procedimentos relativos à planificação e à avaliação da(s) criança(s) e do ambiente educativo;
- Compreender como é elaborada a planificação educacional.

| Blocos de Informação                                                                                                                                                   | Objetivos específicos                                                                                                                       | Questões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Observações                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II;</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul> |                                                               |
| <b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a.</li> </ul>                                       | <p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. O que significa ser educadora de infância?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                           | B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? |
| <b>C.</b> Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da educação pré-escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o papel da educação pré-escolar na sociedade portuguesa e para as crianças.</li> </ul> | <p>C1. Qual a importância do jardim de infância para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                               |

|                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>D. Trabalho em equipa</b></p>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações e interações entre atores;</li> <li>• Conhecer o conceito de equipa em contexto educativo;</li> <li>• Compreender como é realizado o trabalho em equipa.</li> </ul>                                   | <p>D1. Pode caracterizar o trabalho em equipa?</p> <p>D2. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa nesta organização socioeducativa? E na sala de atividades?</p>                                                                 |                                                                                                                                                                        |
| <p><b>E. Relação com as Famílias</b></p>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças no contexto educativo;</li> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias</li> </ul> | <p>E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as suas?</p> <p>E2. Quais são as potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p>                                  |                                                                                                                                                                        |
| <p><b>F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar concepções de criança e infância</li> <li>• Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância</li> </ul>                                                                     | <p>F1. Como define criança? Que lugar ocupa a criança no JI e na sala/grupo, na sua opinião?</p> <p>F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>                                                                          |                                                                                                                                                                        |
| <p><b>G. Abordagem Pedagógica</b></p>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora.</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.</li> </ul>                                                              | <p>G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>                                                                                       |                                                                                                                                                                        |
| <p><b>H. Observação, Planificação/Documentação /Avaliação</b></p>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</li> </ul>                                                                                                             | <p>H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?</p> <p>H2. Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo?</p> | <p>Perceber se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim</p> |

|                            |                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como é elaborada a planificação educacional.</li> </ul>                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>como da planificação educacional.</p> <p>Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p> |
| I. Efetividade da Inclusão | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a(s) perspetiva(s) de inclusão e/ou exclusão no contexto educativo;</li> <li>• Perceber o papel dos pares na inclusão das crianças com NE.</li> </ul> | <p>11. O que entende por Inclusão?</p> <p>12. Qual julga ser o papel dos pares na inclusão das crianças com NE?</p> <p>13. Observa atitudes de exclusão e/ou inclusão por parte das crianças para com os seus pares com desenvolvimento neuro divergente? Pode exemplificar?</p> |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Conclusão da entrevista    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>                                                                                                                              | <p>- Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                          |

**Obrigada pela sua disponibilidade!**

A estagiária,  
Bruna Santos

## **ANEXO F.**

Transcrição da Entrevista à  
Educadora Cooperante

| | " | | " |

**B1.** Licenciatura Pré-Bolonha em Educação de Infância. Tenho, também, várias formações na Área da Educação e Supervisão de Estágios. À data estou a tirar uma Pós-graduação em Perturbação do Espectro do Autismo. Exerço funções nesta organização socioeducativa desde a conclusão da minha licenciatura (agosto de 2010).

**B1.1.** Desde agosto de 2010 até à data.

**B2.** Para mim, ser educadora é aprender todos os dias. É poder acompanhar os primeiros passos e as primeiras experiências.

**C1.** Eu acredito que o pré-escolar desenvolve e promove o sentido de si, o sentido do outro, a iniciativa, a autonomia e autoestima. Além disso, fomenta a criação de laços e relações.

**D1.** Os membros da equipa criam uma comunicação autêntica para um trabalho de qualidade. Acreditando na riqueza de uma aprendizagem pela ação, na qual a criança irá conhecer o mundo que a rodeia através do manuseamento de materiais e da relação com o(s) outro(s), todo o trabalho elaborado pela Equipa de sala envolve a partilha de controlo, o apoio nas brincadeiras/explorações de cada criança, a planificação em Equipa, a gestão de conflitos e o envolvimento das famílias neste ambiente de aprendizagem, quando possível. Deste modo, existem várias conversas informais, trocamos ideias, repartimos tarefas e tentamos assegurar o bem-estar de todas as crianças. Podemos afirmar que o clima na sala de atividades é muito bom; criamos uma ótima relação de ação educativa e com a restante equipa, baseada na cooperação, respeito e confiança. A fim de uma boa relação entre os membros da Equipa, sendo esta a chave para um bom desenvolvimento do grupo de crianças procuramos criar uma relação positiva, de bem-estar e de entreaajuda com todos os elementos da equipa e realizar um trabalho colaborativo expondo ideias e opiniões.

**D2.** Relativamente ao trabalho em equipa na sala de atividades destaco como pontos fortes o gosto pela profissão e a capacidade de adaptação a novos desafios. Já como ponto a melhorar destaco a experiência na valência [jardim de infância]. Quanto ao trabalho em equipa na organização socioeducativa, como pontos fortes saliento as instalações e o modelo utilizado [High-Scope]. Já como pontos a melhorar saliento a equidade e proatividade, bem como a aplicabilidade do modelo.

**E1.** O primeiro contacto com as famílias da sala foi através da sua apresentação, e na reunião individual com cada uma (anamnese). A nossa relação com as famílias tem vindo a crescer gradualmente. Passado pouco tempo, nos momentos de chegada e de partida, onde a Equipa da sala mantém várias conversas informais com as famílias e sentimos que as mesmas confiam em nós porque nos contam momentos das crianças e mostraram fotografias. Nestes momentos, tentava sempre falar sobre o que íamos fazer nesse dia ou como tinha corrido o dia da criança (em relação à alimentação, o sono, interação com os pares). Além disto, tentamos ter em conta todos os pedidos e sugestões das famílias, sobretudo neste último momento. Importa destacar o Convívio de Boas Vindas às Famílias (06/10/2024), onde estas solicitam mais momentos como este. Além disso, as famílias são, sempre que possível, chamadas a participar nos projetos, sendo esta, mais uma forma de contribuir para um bom trabalho em parceria entre o trabalho que é desenvolvido na sala e o trabalho desenvolvido com os pais em casa. Assim, as famílias podem participar na fase de pesquisa de novos conhecimentos trazendo livros, fazendo pesquisas na internet, trazendo objetos relevantes para a sala, ou mesmo se tiverem pessoalmente outros conhecimentos sobre o tema em questão, cabendo aos adultos e mesmo às crianças da sala, pensar em desafios que podem ser lançados às famílias para a sua participação nos projetos. Também partilhamos com os pais todas as informações necessárias para potenciar novas descobertas e experiências, através de contactos informais, de mensagens e informações passadas através da plataforma digital ou do Portfólio de Grupo, para colaborarem em atividades, de reuniões individuais e /ou coletivas. Neste sentido, procuramos estabelecer uma relação de confiança e cooperação com as famílias, promover a sua participação ativa e envolvê-las, diariamente, na vida dos seus filhos.

**E2.** Honestamente não encontro dificuldades nesta dimensão. Trata-se de um grupo de pais que me acompanha vai para três anos. Já me conhecem a mim e ao meu trabalho, o que torna tudo mais fácil.

**F1.** Para mim a criança é o centro. Olhamos para elas com respeito que elas merecem e ouvimo-las efetivamente.

**F2.** As crianças conseguem exprimir os seus desejos, necessidades e desconfortos e praticamente todas as crianças comem sem o auxílio do adulto. Através da observação que efetuamos do grupo de crianças verificámos também que todos revelam autoconhecimento, demonstram preferência por determinados objetos, mantêm uma boa relação com os adultos e com os pares, antecipam as atividades de rotina e participam nas propostas da sala com alegria e entusiasmo. Atentamos também que compreendem pedidos ou ordens simples e mostram interesse por livros, jogos de encaixe e de construção, animais e materiais diversos de fins aberto como pulseiras e bobines de costura. No que concerne à área de desenvolvimento pessoal e social praticamente todas as crianças demonstram um autoconceito positivo, demonstrando preferência por objetos ou pessoas, expressando emoções adequadas perante diversas situações e usando gestos físicos ou sons para obter ajuda dos adultos. Em geral, todo o grupo demonstra autorregulação sobre o seu comportamento e todas as crianças reagem, virando a cabeça quando ouvem chamar pelo seu nome. Verificou-se que é um grupo muito interessado no mundo que os rodeia. Sempre disposto a explorar. Exploram todos os espaços e objetos à sua volta, em especial os que despertam os sentidos, sendo que principalmente a audição e o tato, e mostram bastante agrado quando cantamos juntos ou ouvimos música e dançamos. Este grupo de crianças é muito energético e bem-disposto. As crianças gostam de realizar novas descobertas e mostram orgulho e interesse nas suas conquistas. A maioria das crianças gosta de música; de histórias; lengalengas e trava-línguas; de danças de roda; de brincar ao esconde-esconde; ao faz-de-conta e ao jogo simbólico (uma das áreas de eleição do grupo em geral) e jogos que impliquem movimento. É um grupo afetuoso e que tem facilidade em expressar os seus sentimentos e recorrendo com frequência a demonstrações de carinho.

**G1.** A escuta ativa da criança, a acreditação no potencial da criança, ela consegue! Onde um ensino ativo se sobrepõe ao ensino transmissivo, sendo que acredito piamente que a aprendizagem das minhas crianças surge quando precisam de saber e não quando eu “preciso” de ensinar. Não entendo que nasci Educadora, mas acredito que me faço Educadora todos os dias com a minha prática e com a minha reflexão sobre a mesma. Sei que hoje não sou a L. de há 13 anos e espero não ser a mesma L. daqui a outros 13 anos, se ainda aqui estiver nesta área profissional.

**G2.** Sim, baseio a minha ação pedagógica no Modelo Curricular HighScope e no Modelo Pedagogia de Trabalho de Projeto, retirando o melhor de cada um, considerando que eles se complementam e enriquecem entre si. Relativamente ao Modelo HighScope, este considera a criança como aprendiz ativa que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. Neste sentido aposto no plenamente cooperativo – os educadores planeiam atividades baseadas nos interesses das crianças. Isso inclui observá-las em suas interações diárias e identificar temas e tópicos que as motivam. As crianças também participam ativamente do planejamento. Elas são incentivadas a compartilhar suas ideias e interesses e os educadores ajudam a transformá-los em atividades significativas. Também o *Tempo Planear-Fazer-Rever* está muito presente, já que é fulcral para o HighScope. No *Tempo de Planear* as crianças são encorajadas a planejar o que farão durante o Tempo de Escolha Livre. Elas podem decidir com quem brincar, que materiais usar e que atividades realizar. No *Tempo de Fazer* as crianças executam os seus planos, participando ativamente nas atividades. Já no *Tempo de Rever* elas têm a oportunidade de refletir sobre o que fizeram, compartilhar experiências e discutir desafios ou sucessos, junto dos colegas do seu Pequeno Grupo. Quanto à Metodologia de Trabalho por Projeto importa referir que o currículo é organizado em torno de projetos de grupo que envolvem investigação e exploração. Esses projetos podem ser temáticos e geralmente surgem das ideias e perguntas das crianças. Por exemplo, se um grupo de crianças está interessado em insetos, o projeto curricular pode desenvolver-se em torno de atividades de investigação sobre diferentes tipos de insetos, as suas características, o seu habitat, etc.

**H1.** O planeamento do trabalho faz-se em equipa. Frequentemente, reunimos para discutir acerca das observações diárias realizadas e sobre possíveis preocupações, para planificar alguns tempos da rotina, para resolver problemas e enriquecer momentos de aprendizagem ativa. A prática de intenções e propostas é, desta forma, pensada tendo em conta as observações dos adultos da sala, relativamente aos interesses/curiosidades e necessidades das crianças, considerando tipo de proposta, materiais, indicadores de desenvolvimento principais e estratégias de interação. No nosso trabalho, falamos sobre planeamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. O objetivo principal do trabalho de sala é, através da participação ativa da equipa da sala e das famílias, fomentar no desenvolvimento global, saudável e harmonioso de cada criança tendo sempre presente os princípios educativos e organizativos da Instituição, bem como os valores e crenças familiares. Os Indicadores Chave de Desenvolvimento, KDI, constituem uma base sólida de organização da construção do pensamento em cada estágio de desenvolvimento da criança. Estes indicadores (KDI's) são uma forma de organizar a atividade educacional, já que estão organizados segundo um conjunto de pontos que refletem um comportamento observável, conhecimentos e competências de uma criança e servindo de apoio à preparação/planeamento e implementação das atividades.

**H2.** A avaliação é feita, sobretudo, através dos registos de observação efetuados sobre o desempenho das crianças. Ao observar e registar conseguimos identificar as experiências chave a desenvolver e, posteriormente, avaliar as suas competências (C.O.R.). O C.O.R. (Child Observation Record) é um instrumento de observação pensado por peritos (investigadores e educadores) da Fundação HighScope com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das crianças, podendo ser usado com crianças de 2 anos e 6 meses a 6 anos em contexto de jardim de infância. Os registos de observação da criança neste modelo curricular supõem observações e notas diárias, continuadas e episódicas, recorrendo ao uso de blocos de anotações, filmagens e fotografias. Este instrumento avalia: (i) a iniciativa; (ii) as relações sociais; (iii) a representação criativa; (iv) a música e o movimento; (v) a linguagem e a literacia; e (vi) a matemática e a ciência.

## **ANEXO G.**

Análise Categorial da  
Entrevista à Educadora  
Cooperante

| | " | | " |

| <b>Tema</b>                              | <b>Categorias</b>                        | <b>Subcategorias</b>                       | <b>Unidades de Registo</b>                                                                                                                                    |
|------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definição do perfil do entrevistado      | Percurso Formativo                       | Licenciatura em Educação de Infância       | “Licenciatura Pré-Bolonha em Educação de Infância.”                                                                                                           |
|                                          |                                          | Outras formações                           | “Tenho, também, várias formações na Área da Educação e Supervisão de Estágios. À data estou a tirar uma Pós-graduação em Perturbação do Espectro do Autismo.” |
|                                          | Percurso Profissional                    | Educadora de Infância                      | “Exerço funções [enquanto Educadora de Infância] nesta organização socioeducativa desde a conclusão da minha licenciatura.”                                   |
|                                          | Anos de serviço                          | 14 anos                                    | “Desde agosto de 2010 até à data.”                                                                                                                            |
|                                          | Significado de ser educadora de infância | Aprendizagem                               | “(…) ser educadora é aprender todos os dias.”                                                                                                                 |
|                                          |                                          | Acompanhamento do crescimento              | “É poder acompanhar os primeiros passos e as primeiras experiências.”                                                                                         |
| Perspetivas sobre a Educação de Infância | Papel da Educação Pré-escolar            | Promoção e desenvolvimento de competências | “Eu acredito que o pré-escolar desenvolve e promove o sentido de si, o sentido do outro, a iniciativa, a autonomia e autoestima.”                             |
|                                          |                                          | Estabelecimento de relações afetivas       | “Além disso, fomenta a criação de laços e relações.”                                                                                                          |

|                          |                                     |                                                |                                                                                                                                                               |
|--------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabalho em Equipa       | Caracterização                      | Comunicação                                    | “Os membros da equipa criam uma comunicação autêntica para um trabalho de qualidade.”                                                                         |
|                          |                                     | Partilha                                       | “(…) existem várias conversas informais, trocamos ideias, repartimos tarefas e tentamos assegurar o bem-estar de todas as crianças.”                          |
|                          |                                     | Qualidade da relação                           | “Podemos afirmar que o clima na sala de atividades é muito bom; criamos uma ótima relação de ação educativa (…) baseada na cooperação, respeito e confiança.” |
|                          | Potencialidades<br>(Equipa de sala) | Vocação                                        | “(…) o gosto pela profissão”.                                                                                                                                 |
|                          |                                     | Adaptação                                      | “(…) capacidade de adaptação a novos desafios.”                                                                                                               |
|                          | Fragilidades<br>(Equipa de sala)    | Experiência na valência                        | “ (… ) como ponto a melhorar destaco a experiência na valência [jardim de infância].”                                                                         |
|                          | Potencialidades<br>(OS)             | Instalações                                    | “(…) saliento as instalações (…).#                                                                                                                            |
|                          |                                     | Modelo Pedagógico                              | “ (… ) o modelo.”                                                                                                                                             |
|                          | Fragilidades<br>(OS)                | Equidade                                       | “(…) a equidade (…).”                                                                                                                                         |
|                          |                                     | Proatividade                                   | “(…) a proatividade.”                                                                                                                                         |
| Aplicabilidade do Modelo |                                     | “(…) a aplicabilidade do modelo [High-Scope].” |                                                                                                                                                               |

|                         |                                                 |                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relação com as famílias | Participação das famílias no contexto educativo | Reuniões                                   | “O primeiro contacto com as famílias da sala foi através da sua apresentação, e na reunião individual com cada uma (anamnese)”.                                                                                                                                                                                                 |
|                         |                                                 | Envolvimento diário                        | “(…) nos momentos de chegada e de partida, onde a Equipa da sala mantém várias conversas informais com as famílias (...). Nestes momentos, tentava sempre falar sobre o que íamos fazer nesse dia ou como tinha corrido o dia da criança (...)”.                                                                                |
|                         |                                                 | Convívios                                  | “Importa destacar o Convívio de Boas Vindas às Famílias (06/10/2024), onde estas solicitam mais momentos como este”.                                                                                                                                                                                                            |
|                         |                                                 | Participação ativa nos projetos/atividades | “(…) as famílias são, sempre que possível, chamadas a participar nos projetos, (...) podem participar na fase de pesquisa de novos conhecimentos trazendo livros, fazendo pesquisas na internet, trazendo objetos relevantes para a sala, ou mesmo se tiverem pessoalmente outros conhecimentos sobre o tema em questão (...)”. |
|                         | Principais dificuldades                         | Não se verifica                            | “(…) não encontro dificuldades nesta dimensão. Trata-se de um grupo de pais que me acompanha vai para três                                                                                                                                                                                                                      |

|                                             |                         |                                     |                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                             |                         |                                     | anos. Já me conhecem a mim e ao meu trabalho, o que torna tudo mais fácil.”                                                                                    |
| Conceção e lugar da(s) criança(s) na escola | Conceção de criança     | Indivíduo, único, com direitos      | “Para mim a criança é o centro. Olhamos para elas com respeito que elas merecem e ouvimo-las efetivamente.”                                                    |
|                                             | Caracterização do grupo | Comunicativos                       | “(…) conseguem exprimir os seus desejos, necessidades e desconfortos (…)”.                                                                                     |
|                                             |                         | Autoconceito positivo               | “(…) demonstram um autoconceito positivo, demonstrando preferência por objetos ou pessoas, (…)”.                                                               |
|                                             |                         | Curiosos                            | “(…) gostam de realizar novas descobertas e mostram orgulho e interesse nas suas conquistas.”                                                                  |
|                                             |                         | Interessados                        | “(…) mostram interesse por livros, jogos de encaixe e de construção, animais e materiais diversos de fins aberto como pulseiras e bobines de costura.”         |
| Abordagem Pedagógica                        | Princípios pedagógicos  | Escuta ativa                        | “A escuta ativa da criança (…)”.                                                                                                                               |
|                                             |                         | Acreditação no potencial da criança | “(…) acredito piamente que a aprendizagem das minhas crianças surge quando precisam de saber e não quando eu “preciso” de ensinar.”                            |
|                                             | Modelo Pedagógico       | High Scope                          | “(…) o Modelo High Scope, este considera a criança como aprendiz ativa que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as |

|                                                     |                             |                                  |                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                     |                             |                                  | quais reflete. Neste sentido aposto no plenamente cooperativo – os educadores planeiam atividades baseadas nos interesses das crianças”.                                                      |
|                                                     |                             | Pedagogia de Trabalho de Projeto | “(…) o currículo é organizado em torno de projetos de grupo que envolvem investigação e exploração.”                                                                                          |
| Observação, Planificação/<br>Documentação/Avaliação | Planificação<br>educacional | Planeamento                      | “No nosso trabalho, falamos sobre planeamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem.” |
|                                                     |                             | Participação dos intervenientes  | “O objetivo principal do trabalho de sala é, através da participação ativa da equipa da sala e das famílias, fomentar no desenvolvimento global, saudável e harmonioso de cada criança (…).”  |
|                                                     |                             | Indicadores KDI,s                | “Os Indicadores Chave de Desenvolvimento, KDI, constituem uma base sólida de organização da construção do pensamento em cada estágio de desenvolvimento da criança.”                          |
|                                                     | Avaliação                   | Registos de observação           | “Os registos de observação da criança (…) supõem observações e notas diárias, continuadas e episódicas,                                                                                       |

|  |  |                                   |                                                                                                                                           |
|--|--|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                                   | recorrendo ao uso de blocos de anotações, filmagens e fotografias.”                                                                       |
|  |  | C.O.R. (Child Observation Record) | “(…) é um instrumento de observação (…) com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das crianças, (…) em contexto de jardim de infância.” |

**ANEXO H.**

Planta da Sala

| | " | | "



*Nota.* Fonte própria.

Legenda da Figura:

1. Área dos Livros
2. Área da Fantochada
3. Área da Arte
4. Área dos Blocos
5. Área dos Jogos
6. Área da Casa
7. Área da Escrita

## **ANEXO I.**

Recursos materiais e  
aprendizagens promovidas nas  
áreas de interesse

| | " | | "

| Áreas de Interesse                                                                                                                 | Materiais respetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>ÁREA DOS LIVROS</b></p>                     | <p>Cesto com livros, tapete, almofadas, – para estimular o gosto pela leitura e por histórias.</p>                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p><b>ÁREA DA FANTOCHADA</b></p>                  | <p>Estratégia promotora da interação com os colegas e adultos da sala, permitindo que esta construa histórias dramatizadas por si, para si e para e/ou com os outros.</p>                                                                                                                                                                               |
| <p><b>ÁREA DA ARTE</b></p>                        | <p>Folhas, lápis de cor, formas, materiais reais – para estimular a criatividade, a motricidade fina e o gosto pela arte (sendo que todo este material não está visível, mas ao nível do grupo).</p>                                                                                                                                                    |
| <p><b>ÁREA DOS BLOCOS (DAS CONSTRUÇÕES)</b></p>  | <p>Jogos de construção/empilhar, carros, animais, sensoriais – para estimular o raciocínio lógico-matemático, a motricidade grossa, o movimento.</p>                                                                                                                                                                                                    |
| <p><b>ÁREA DOS JOGOS</b></p>                    | <p>Onde as Crianças poderão desenvolver atividades de pequenos grupos relacionadas com a exploração de jogos de matemática, de conhecimento do mundo e desenvolver o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural.</p> |
| <p><b>ÁREA DA CASA</b></p>                      | <p>As Crianças exploram o faz de conta através do jogo simbólico, cujos materiais são essencialmente, roupas e adereços, utensílios de cozinha reais e outros brinquedos que simbolizam experiências vividas no dia a dia. Os móveis da casa são baixos para que as Crianças os consigam manusear sem dificuldades.</p>                                 |
| <p><b>MATERIAIS DE FIM ABERTO</b></p>           | <p>Diferentes brinquedos de madeira de qualidade, alguns de plástico, para além de sustentáveis, são duráveis, são naturais e crescem com a Criança. Oferecer às Crianças materiais de fim aberto permite-lhes (re)construírem os objetos em qualquer direção criativa que queiram.</p>                                                                 |

### ÁREA DA ESCRITA



Nesta área há a possibilidade de desenvolvimento da motricidade fina e o contacto com a **escrita**, através das letras, números e de jogos interativos.

*Nota: Retirado do Projeto Curricular de Grupo (2024/2025).*

## **ANEXO J.**

### **Rotina do Grupo**

| | " | | " |

| <b>TEMPO DE ROTINA</b>                             |
|----------------------------------------------------|
| <b>Acolhimento (Chegada)</b>                       |
| <b>Quadro das Mensagens</b>                        |
| <b>Planear-Fazer</b>                               |
| <b>Tempo de Arrumar</b>                            |
| <b>Refeição Ligeira/Rever</b>                      |
| <b>Tempo de Pequeno Grupo</b>                      |
| <b>Tempo de Grande Grupo (sempre que possível)</b> |
| <b>Tempo de Exterior/Tempo de Fazer as camas</b>   |
| <b>Tempo de Higiene</b>                            |
| <b>Tempo de Refeição</b>                           |
| <b>Tempo de Higiene</b>                            |
| <b>Tempo de Descanso</b>                           |
| <b>Tempo de Refeição - Lanche</b>                  |
| <b>Tempo de Grande Grupo (sempre que possível)</b> |
| <b>Tempo de Exterior (partida)</b>                 |

*Nota: Retirado do Projeto Curricular de Grupo (2024/2025).*

## **ANEXO K.**

### **Roteiro Ético na Investigação**

| | " | | " |

|                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b></p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>1. Objetivos do trabalho</p>                                                     | <p>Para Tomás (2011), a exposição dos objetivos a todos os “atores” que participam na investigação “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160). São eles: (i) a equipa, (ii) as crianças e (iii) as famílias.</p> <p>Com a equipa, a apresentação dos objetivos ocorreu logo no início da prática educativa, através de conversas informais e da análise do documento orientador da Prática Profissional Supervisionada - Módulo II. Com o grupo de crianças os objetivos foram expostos, subtilmente, recorrendo a linguagem adequada, nas propostas pedagógicas e nos momentos de recolha de dados para a investigação levada a cabo. Já as famílias tomaram conhecimento dos objetivos da minha prática através da carta de apresentação que concretizei e afixei na porta da sala. Com esta carta, anunciei a minha chegada e partilhei as minhas intenções enquanto estagiária, bem como os objetivos implícitos. Além disso, as conversas informais no acolhimento e os convívios providenciados pela equipa educativa (Convívio de Famílias e Convívio de Nata) facilitaram este processo.</p> <p>Relativamente à investigação desenvolvida, os objetivos foram partilhados com a equipa pedagógica, essencialmente, via email e através de conversas informais, que foram fundamentais para a constituição da problemática e definição dos objetivos.</p> |
| <p>2. Custos e benefícios</p>                                                       | <p>Tomás (2011) refere que “os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças” [<i>sic</i>] (p. 160). Assim, destaco, como benefício, a reflexão à qual o grupo foi sujeito no decorrer dos testes sociométricos e narrativas visuais para a recolha de dados. No fundo, acredito que processo reflexivo ao qual as crianças foram sujeitas durante a recolha dos dados coloca em perspetiva a sua visão acerca dos pares. Com isto poderão ajustar as suas conceções</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                       | <p>e interações com os pares com NE, atribuindo mais ou menos efetividade à inclusão do contexto no qual se inserem. Porém, Tomás (2011) refere, também, que “a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p. 160). Com base nesta afirmação e avaliando o roteiro ético e metodológico que guia a minha investigação, posso garantir que esta não apresenta quaisquer custos aos intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa). Procurei, sempre, valorizar o seu bem-estar, respeitando o tempo e a vontade destes agentes e assegurando a sua privacidade .</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>               | <p>No que se refere ao respeito pela privacidade e confidencialidade, Tomás (2011) salienta que estas são questões que devem ser sujeitas a processos de negociação, atendendo à postura dos intervenientes. Desta forma, ao longo do trabalho desenvolvido durante a Prática Profissional Supervisionada II, procurei garantir a privacidade e confidencialidade dos dados, não identificando os nomes reais das crianças e das famílias. Em vez disso recorri às iniciais dos nomes, com a permissão e o consentimento da orientadora e da educadora cooperante. Em relação à equipa educativa, obtive indicação e permissão para utilizar os seus verdadeiros nomes sem qualquer constrangimento. Quanto aos registos fotográficos, disponibilizei um consentimento informado às famílias para a captura de imagens (Anexo C), no qual me comprometi a salvaguardar a identidade das crianças. Salientar, ainda, que nos registos fotográficos certifiquei-me da ocultação do rosto e identificação das crianças, bem como a identificação e informações relativas à organização educativa.</p> |
| <p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> | <p>Tomás (2011) refere que “é necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação (...) (p. 162). Neste sentido, já que a investigação levada a cabo pressupõe a participação das crianças no estudo acerca das suas perceções sobre os pares com NE, que incluem o seu grupo, não foi necessário selecionar, incluir ou excluir qualquer criança, já que todas participaram ativamente no processo de recolha de dados.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos</p>            | <p>A definição da problemática e objetivos da investigação advém da observação e caracterização reflexiva do grupo de crianças.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>da investigação</p>                           | <p>A educadora anuncia a chegada do tempo de exterior. Imediatamente a B.A. alcança um colar, cujo pendente é um mordedor de borracha, e coloca-o no pescoço do G.M. É importante referir que o G.M. apresenta uma necessidade de saúde específica, localizada no espectro do autismo e, frequentemente, procura resíduos no chão ou no lixo para morder. O mordedor que a B.A. colocou ao pescoço do G.M. serve, precisamente, como alternativa ao lixo/objetos não adequados que procura para morder. (Nota de Campo n.º 3: Anexo A)</p> <p>Além da identificação de duas crianças com desenvolvimento neurodivergente, o momento citado representa o ponto de partida para o estudo da “Efetividade da Inclusão: as percepções das crianças acerca dos seus pares com NE”. Para esta problemática, foram definidos os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Averiguar as atitudes das crianças face aos pares com desenvolvimento neuro divergente, em contexto educativo;</li> <li>b) Conhecer as perspetivas das crianças com desenvolvimento neurológico típico, em relação aos pares com desenvolvimento neuro divergente;</li> <li>c) Compreender o papel dos pares na inclusão de crianças com NE.</li> </ul> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante de todo o estudo” [<i>sic</i>] (Tomás, 2011). Neste sentido, importa referir que a problemática foi definida com o apoio da educadora cooperante que, dando forma ao meu raciocínio, sugeriu, até, o título que viria a designar a investigação.</p> <p>Ainda a respeito da investigação, importa salientar que, de natureza qualitativa, consiste num estudo de caso que recorreu a testes sociométricos, narrativas visuais e observação participante enquanto técnicas de recolha de dados. Já a amostra abrange o grupo de crianças.</p> |
| <p>6.Consentimento e assentimento informados</p> | <p>O consentimento informado foi aplicado em duas ocasiões no âmbito da prática educativa: (i) o consentimento informado às famílias para a captura de imagens (Anexo C); e (ii) o consentimento informado para a elaboração do portfólio da criança</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                             | <p>(Anexo A do Anexo A); Já o assentimento informado esteve presente no decorrer da prática, essencialmente, na dinamização das propostas pedagógicas e registos fotográficos. Houve, da minha parte, uma grande preocupação em perceber a disponibilidade apresentada por cada criança para participar de uma atividade ou ser fotografada. Também na recolha de dados para a investigação recorri ao assentimento informado, procurando respeitar a disponibilidade de cada criança.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>7. Uso e relato das conclusões</p>                       | <p>A conclusões resultantes da investigação serviram, essencialmente, para o relatório desenvolvido no âmbito da Pática Profissional Supervisionada II, respondendo à problemática levantada. Além disso, os resultados foram partilhados com a equipa pedagógica, a pedido da educadora cooperante, a fim de conhecer e compreender as perceções das crianças acerca dos seus pares com NE e, com isto, analisar a efetividade da inclusão no contexto. Esta partilha ocorreu através do relato e divulgação das conclusões sobre a forma de uma apresentação digital que reúne, de modo resumido, mas fundamentado, os dados obtidos e devidamente tratados.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> | <p>Tratando-se de um estudo de caso inteiramente focado no grupo de crianças, prevê-se que o seu impacto incida, somente, sobre estes intervenientes. Neste sentido, acredita-se que o processo reflexivo, vivido pelas crianças durante a recolha de dados (testes sociométricos e narrativas visuais) impacte o modo como estas percecionam os pares, potenciando um ajustamento das suas conceções e interações, atribuindo mais ou menos efetividade à inclusão praticada no contexto.</p> <p>Tomás (2011) acrescenta que “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados”(p. 166). Com isto, pretende-se que a investigação levada a cabo constitua um instrumento de apoio à identificação de atitudes e perspetivas das crianças acerca dos pares com desenvolvimento neuro divergente, contribuindo, deste modo, para a compreensão do seu papel em relação à inclusão no contexto educativo. Este instrumento poderá ser utilizado pela equipa e/ou por qualquer profissional que consulte presente relatório.</p> |

|                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> | <p>De acordo com Tomás (2011) “todo o processo de investigação deve ser transparente (...)” (p. 167) e, por isso, se considera a relevância e a pertinência de partilhar os objetivos e resultados da investigação, como forma de envolver os participantes em todo o processo. Conforme já referido, uma vez que o grupo de crianças representa a amostra total, a investigação levada a cabo não prevê a partilha dos resultados com o público-alvo, pela complexidade e confidencialidade dos dados obtidos. Além disso, embora não seja registado qualquer envolvimento de adultos, a equipa pedagógica foi informada (tal como havia solicitado) através do relato e divulgação das conclusões sobre a forma de uma apresentação digital que reúne, de modo resumido, mas fundamentado, os dados obtidos e devidamente tratados.</p>                                                                                                |
| <p>10. Tratamento dos dados<sup>8</sup></p>                 | <p>Os dados recolhidos através da observação participante e narrativas visuais foram tratados através da análise de conteúdo. Já os resultados dos testes sociométricos foram tratados através do cálculo da matriz sociométrica e, posterior, construção do sociograma de grupo. Importa salientar que, ao longo deste processo, procurei salvaguardar todas as informações recolhidas no âmbito da investigação no meu portátil pessoal ao qual, apenas eu, tenho acesso. Todos os dados relativos às crianças, famílias e organização educativa que estão na minha posse foram partilhados, única e exclusivamente, com a supervisora que avalia o relatório, tendo assegurado a sua privacidade e confidencialidade. Para salvaguardar, como cópia, todo o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, os dados foram transferidos para uma unidade USB (Pen Drive), preservada num local seguro.</p> |

<sup>8</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

## **ANEXO L.**

**Guião de Entrevista:  
Testes Sociométricos**

| | " | | " |

## Teste Sociométrico

(Organizado com base nos pressupostos de Northway e Weld (1999))

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Em que área da sala gostas mais de brincar? \_\_\_\_\_

Quem gostarias que estivesse contigo nessa área?

(1) \_\_\_\_\_

(2) quem mais? \_\_\_\_\_

(3) e quem mais? \_\_\_\_\_

2. O que mais gostas de fazer no recreio? \_\_\_\_\_

Com quem gostas mais de brincar a [resposta do/a entrevistado/a] no recreio?

(1) \_\_\_\_\_

(2) quem mais? \_\_\_\_\_

(3) e quem mais? \_\_\_\_\_

3. O que mais gostas de fazer com os pais no fim de semana? \_\_\_\_\_

Quem gostarias que fosse/estivesse contigo [resposta do/a entrevistado/a]?

(1) \_\_\_\_\_

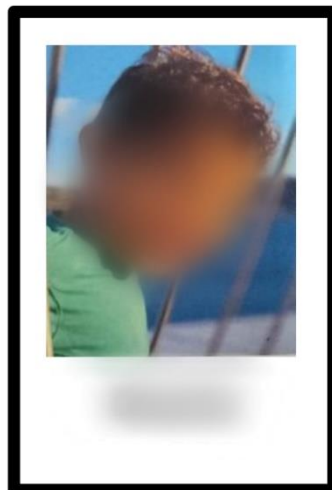
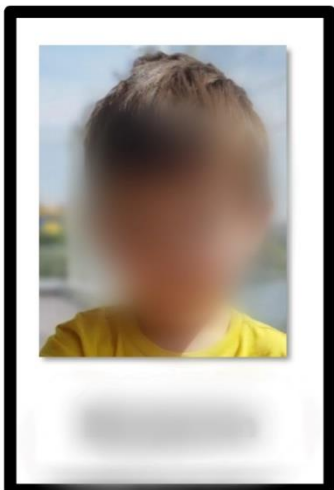
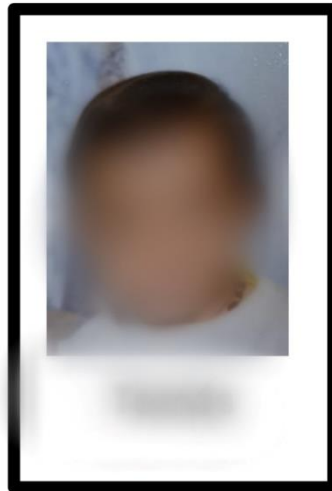
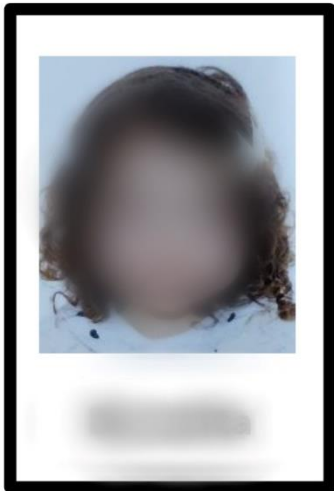
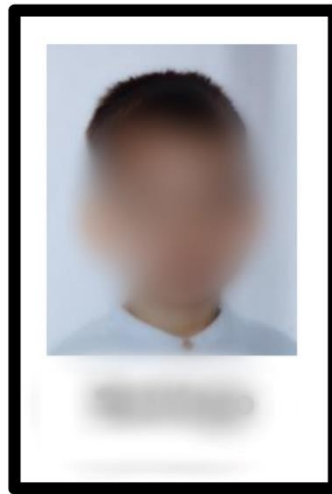
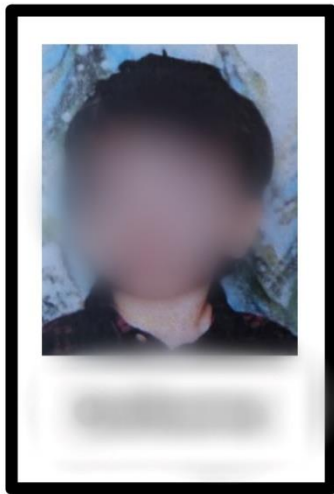
(2) quem mais? \_\_\_\_\_

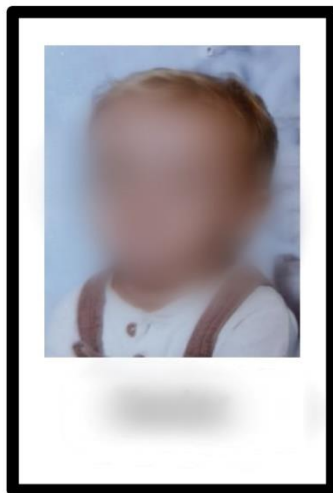
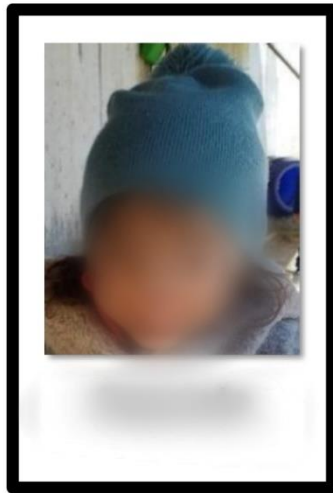
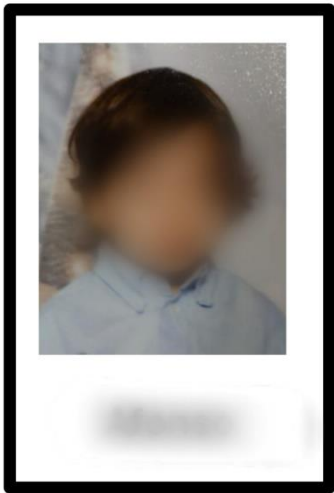
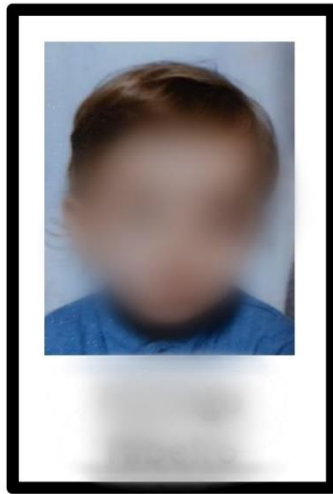
(3) e quem mais? \_\_\_\_\_

## **ANEXO M.**

**Ficheiro de apoio aos  
Testes Sociométricos**

| | ' ' | | ' ' |







## **ANEXO N.**

**Suporte de apoio à recolha  
de dados: Testes  
Sociométricos**

| | " | | " |

|       | Questão A |           |           | Questão B |           |           | Questão C |           |           |
|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|       | Escolha 1 | Escolha 2 | Escolha 3 | Escolha 1 | Escolha 2 | Escolha 3 | Escolha 1 | Escolha 2 | Escolha 3 |
| A.S.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| A.C.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| B.A.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| B.S.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| C.D.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| D.F.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| G.M.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| G.P.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| G.B.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| G.C.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| H.O.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| H.L.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| I.P.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| K.A.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| L.B.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| M.V.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| M.G.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| R.J.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| R. R. |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S.L.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S.R.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| S.F.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| T.M.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| T.T.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| X.C.  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |

**ANEXO 0.**

**Ficheiro: Narrativas Visuais**

| | " | | " |

## NARRATIVA A



## NARRATIVA B



## NARRATIVA C



## NARRATIVA D



## NARRATIVA E



## NARRATIVA F



## ANEXO P.

# Transcrição das Entrevistas: Narrativas Visuais

| | " | | "

## **Narrativa A**

Entrevistador (eu): Quem está aqui nesta fotografia?

Entrevistado (H.O.): O G.M e a H.O.

Entrevistador (eu): O G.M. e a H.O. E o que é que tu estás a fazer nesta fotografia?

Entrevistado (H.O.): Abraçando o Gabriel

Entrevistador (eu): Estás a abraçar o G.M.? Porquê?

Entrevistado (H.O.): Porque ele é meu amigo.

Entrevistador (eu): Ele é teu amigo? Gostas dele?

Entrevistado (H.O.): Sim.

Entrevistador (eu): Ok e era por isso que estavas a segurá-lo?

Entrevistado (H.O.): Sim

## **Narrativa B**

Entrevistador (eu): Olha quem está nesta fotografia? Consegues ver? Quem é?

Entrevistado (G.C.): O T.T.

Entrevistador (eu): O T.T. e mais?

Entrevistado (G.C.): O G.B.

Entrevistador (eu): É o G.B. e mais?

Entrevistado (G.C.): O G.C.

Entrevistador (eu): É o G.C.! E o que vocês estão a fazer?

Entrevistado (G.C.): A brincar.

Entrevistador (eu): Vocês estão a brincar?

Entrevistado (G.C.): Sim, com os blocos.

Entrevistador (eu): Com os blocos! E tu gostaste de brincar com os blocos?

Entrevistado (G.C.): (Acena afirmativamente com a cabeça).

Entrevistador (eu): Ok.

### **Narrativa C**

Entrevistador (eu): Muito bem, vamos aqui ver uma coisa que a Bruna trouxe. Quem é que está nesta fotografia? Quem é?

Entrevistado (S.L.): O H.L.

Entrevistador (eu): O H.L. e mais?

Entrevistado (S.L.): A S.F., o G.M....

Entrevistador (eu): ... S.L....

Entrevistado (S.L.): Sim, o S.L., a B.A. e o T.T.

Entrevistador (eu): E o que é que o S.L. está a fazer nesta fotografia?

Entrevistado (S.L.): Estou na música.

Entrevistador (eu): Ok. E estás a agarrar a perna do G.M.?... Porquê?

Entrevistado (S.L.): É para ele não sair!

Entrevistador (eu): Ah, é para ele não sair, estavas a ajudá-lo?...

Entrevistado (S.L.): (Acena afirmativamente com a cabeça).

Entrevistador (eu): Ok! Muito bem...

### **Narrativa D**

Entrevistador (eu): Tenho aqui mais uma! Quem é? Quem está aqui?

Entrevistado (S.L.): Sou eu!

Entrevistador (eu): És tu, e mais?

Entrevistado (S.L.): O I.P.

Entrevistador (eu): É o I.P.! E o que é que tu estás a fazer?

Entrevistado (S.L.): Esto a tirar a meia.

Entrevistador (eu): Estás a tirar a meia de quem? A tua?

Entrevistado (S.L.): Não.

Entrevistador (eu): Não? Então?

Entrevistado (S.L.): A do I.P.

Entrevistador (eu): -Do I.P. Porquê?

Entrevistado (S.L.): Eu tirei, ele não estava a conseguir.

## Narrativa E

Entrevistador (eu): Quem está nesta fotografia?

Entrevistado (S.L.): O G.B. e eu.

Entrevistador (eu): O que é que vocês estão a fazer?

Entrevistado (S.L.): Fomos lá para fora.

Entrevistador (eu): Ok. E tu estás a segurar na mão do G.B? Porquê?

Entrevistado (S.L.): Eu gosto.

Entrevistador (eu): Tu gostas? De quem?

Entrevistado (S.L.): Do G.B.

Entrevistador (eu): Gostas? Porquê?

Entrevistado (S.L.): Ele morde a mim e puxa o cabelo a mim.

Entrevistador (eu): Ele morde-te e puxa o cabelo? E tu gostas dele na mesma?

Entrevistado (S.L.): (Acena afirmativamente com a cabeça).

Entrevistador (eu): Ok. E porque é que tu estavas a segurar a mão dele aqui?

Entrevistado (S.L.): Estava a ajudar.

Entrevistador (eu): A fazer o que?

Entrevistado (S.L.): Para ir lá para fora.

Entrevistador (eu): E achas que ele precisa de ajuda para ir lá para fora? Porquê?

Entrevistado (S.L.): (não responde).

## **Narrativa F**

Entrevistador (eu): Quem está aqui nesta fotografia?

Entrevistado (L.B.): O G.B. e a L.B.

Entrevistador (eu): O que é que a L.B. está a fazer?

Entrevistado (L.B.): Está a tentar pôr isto?

Entrevistador (eu): O que é isso?

Entrevistado (L.B.): É o fio do G.M.

Entrevistador (eu): É o fio do G.M.! O que é que aconteceu com o fio do G.M.?

Entrevistado (L.B.): Partiu...

Entrevistador (eu): E o que é que tu estava a fazer, estavas a tentar ajudar...?

Entrevistado (L.B.): Sim

Entrevistador (eu): Porquê?

Entrevistado (L.B.): Porque o G.M. não ajudou.

Entrevistador (eu): O G.M. não ajudou como? Ele não estava a conseguir?

Entrevistado (L.B.): Não!

Entrevistador (eu): Ok. E olha, foi o G.M. que te pediu ajuda? Ou foste tu que viste?

Entrevistado (L.B.): Não, o G.M. não sabe falar.

Entrevistador (eu): O G.M. não sabe falar?

Entrevistado (L.B.): Não.

Entrevistador (eu): Então foste tu que viste?

Entrevistado (L.B.): Sim.

Entrevistador (eu): E ajudaste?

Entrevistado (L.B.): Sim.


Entrevistador (eu): Muito bem, obrigada!

## ANEXO Q.

Registos da Observação  
Participante


| | " | | " |


| <b>NÚMERO</b> | <b>DATA</b> | <b>MOMENTO DA ROTINA</b>    | <b>DESCRIÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>INTERVENIENTES</b> |
|---------------|-------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| 1             | 30/09       | Tempo de Exterior           | A educadora anuncia a chegada do tempo de exterior. Imediatamente a B.A. alcança um colar, cujo pendente é um mordedor de borracha, e coloca-o ao pescoço do G.M. É importante referir que o G.M. apresenta uma necessidade educativa específica, localizada no espectro do autismo, e em momentos de maior stress procura resíduos no chão ou no lixo para morder. O mordedor que a B.A. colocou ao pescoço do G.M. serve precisamente para evitar que a criança alcance resíduos para roer tendo o mordedor como alternativa. | B.A. e G.M.           |
| 2             | 30/10       | Sala Sensorial de Halloween | À entrada para a sala sensorial, a educadora L. pede ao pequeno grupo que retire os sapatos e as meias. Todos cumprem o pedido da educadora, à exceção do I.P., que permanece sentado sem qualquer iniciativa para executar a tarefa. O S.L., que também está presente, decide intervir e ajuda o I.P. a descalçar os sapatos e as meias.                                                                                                                                                                                       | I.P. e S.L.           |

|   |       |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                 |
|---|-------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
|   |       |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                 |
| 3 | 04/11 | Tempo de Refeição - Lanche | Durante a hora do lanche, o G.M. oferece alguma resistência ao copo de leite que deve beber. Após uma ou duas chamadas de atenção, por parte da educadora L., a T.M. toma a iniciativa de ajudar o G.M. Pega no copo de leite, aproxima-o da boca do colega e inclina-o para que o G.M. o possa ingerir.                                                                                  | G.M. e T.M.     |
| 4 | 08/11 | Tempo de Refeição - Lanche | Durante a hora do lanche, a H.O., grita, euforicamente, o meu nome e relata que o G.M. verbalizou “azul”, referindo-se à cor de uma das peças de <i>Leggo</i> que a H.O. retirou da sua mão. Pela disposição das peças, já sobre a mesa, depreendo que a H.O. tenha iniciado uma interação com G.M., de modo intencional, a fim de o questionar acerca das cores das peças <i>Leggo</i> . | G.M., H.O. e eu |

|   |       |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                   |
|---|-------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 5 | 12/11 | Tempo de Fazer | <p>O G.C. e o S.R. empilham rolos de cartão junto à Área das Construções. O G.B. observa-os e quando percebe que a construção atinge um altura considerável, aproxima-se e derruba-a com as mãos. Apesar dos protestos do S.R. e do G.C., o G.B. diverte-se. Este interação repete-se mais uma ou duas vezes e, a dado momento, o G.B. também participa na construção da estrutura. Neste contexto, é importante referir que uma das características específicas do G.B. é a ausência de socialização com outras crianças.</p> | G.B., G.B. e S.R. |
|---|-------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|



|   |       |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                   |
|---|-------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 6 | 13/11 | Aula de Inglês    | <p>A auxiliar S. e eu organizamos o grupo, em meia lua, para a aula de inglês. Colocamos a almofada do G.M. no centro da roda, entre a S.F. e o S.L. Encaminhamos o G.M. para o seu lugar e assim que a criança se senta, a S.F. agarra, gentilmente, o braço direito do G.M., enquanto o S.L. segura, no colo, a perna esquerda do G.M. Rapidamente percebo que a ação dos dois se prende com a antecipação do comportamento que o G.M., habitualmente, adota nas atividades de grande grupo – posiciona-se no centro da roda, de costas para o orador/professor.</p>  | G.M., S.L. e S.F. |
| 7 |       | Tempo de Exterior | <p>Antes de se dirigirem ao recreio, as crianças vestem os casacos. Ajudo o G.B. nesta tarefa e quando me preparo para o encaminhar para o exterior o S.L. junta-se a nós no</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | G.B., S.L. e eu   |

|   |       |                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                 |
|---|-------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
|   |       |                 | <p>corredor. Ciente das capacidades do S.L., peço-lhe que acompanhe o colega até ao recreio. O S.L. segura a mão do G.B., que permite este contacto, e dirigem-se, os dois, até ao recreio.</p>                                                                                                                                                                                |                 |
| 8 | 18/11 | Aula de Natação | <p>O G.M. e a H.O. estão prontos para entrar na piscina – têm os fatos de banho vestidos, os chinelos calçados e a touca colocada. À semelhança de outras crianças, aguardam pela ordem da educadora L. para se dirigirem com ela até à piscina. Enquanto trato de preparar o R.R., a H.O. chama-me e pede que a observe. Está sentada no chão e tem o G.M. contido entre as suas pernas. Compreendo a sua ação, valido-a com um sorriso e registo o momento.</p> | G.M., H.O. e eu |

