

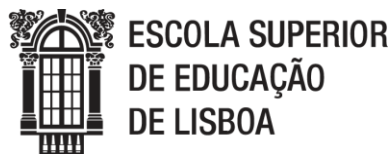
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS? UM
ESTUDO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Joana Raquel Costa Gomes

(2017083)

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Educação Pré-escolar

2018-2019



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS? UM
ESTUDO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Joana Raquel Costa Gomes

(2017083)

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Educação Pré-escolar

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2018-2019

AGRADECIMENTOS

Inicio os meus agradecimentos fazendo uma citação que, para mim, tem bastante significado, não fosse a nossa vida ser um conjunto de sentimentos, emoções, batalhas e acontecimentos marcados pelas pessoas que fazem parte de nós e que nos proporcionam momentos inesquecíveis. Como reflete Antoine de Saint-Exupery “ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo, é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda!”.

O percurso foi longo, gratificante e exaustivo, deparei-me com muitos sucessos, mas também com muitos obstáculos e desafios e, quando pensei que já não tinha forças para seguir em frente com o meu sonho, nos momentos de desespero e de cansaço deparei-me com vários portos seguros repletos de energia, apoio, confiança, carinho, dedicação e amizade das pessoas que fazem parte de mim, sem elas este caminho de sucesso não faria sentido e talvez não tivesse conseguido chegar ao fim. Por isso, obrigada a todos!

OBRIGADA...

Ao Tiago, o meu namorado, por todo o amor, compreensão, respeito, paciência e carinho com que me ajudou a realizar este percurso e a alcançar este objetivo;

À minha Mãe, a minha guerreira, que sempre acreditou em mim e sempre me disse para nunca desistir, que me reconfortou nos momentos mais difíceis e soube sempre dar o conselho certo no momento certo;

Aos meus avós por todo o apoio e confiança que depositaram em mim, por todo o amor e disponibilidade, por demonstrarem orgulho em mim;

Ao meu irmão, por todas as ajudas dadas nos trabalhos manuais mais elaborados, pelas noites intermináveis a pintar e a planificar jogos e pelas traduções dos textos em inglês;

À minha Tia Ana, ao meu Tio Pedro e aos meus primos por aturarem o meu mau feitio e as minhas mudanças de humor nos dias mais complicados;

Aos meus sogros, sobrinhas e cunhados por todo o apoio prestado;

À Filipa, à Tamara, à Rita, à Tânia, ao Zé, ao Rodrigo, ao Alex e ao Dinis por estarem sempre presentes, por não me julgarem quando estive ausente, por compreenderem e apoiarem todo este meu percurso;

À Soraia, à Ana, à Inês e à Catarina por terem entrado nesta aventura comigo e por serem pessoas fantásticas e incansáveis, por terem partilhado comigo as conquistas e dissabores do percurso académico;

Aos meus restantes amigos por aturarem e ignorarem as birras decorrentes das horas sem dormir, por saberem que mesmo ausente, eu estou sempre aqui e por ajudarem o meu namorado a superar os momentos mais difíceis, decorrentes desta fase da minha vida;

À minha orientadora de estágio, a professora Ana Simões, por ter sido incansável, compreensiva e um grande apoio neste meu percurso;

Aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, que me acompanharam durante todo este percurso, pela transmissão de conhecimentos e valores;

À educadora Felisbela e à educadora Raquel por me ensinarem tanto, em tão pouco tempo;

À Mónica, à Eliana e à Cristina por todas as gargalhadas, brincadeiras e partilhas;

Às equipas educativas, às crianças e às famílias das crianças por me terem acolhido tão bem e carinhosamente;

E aos meus chefes e colegas de trabalho pelo apoio e disponibilidade e por permitirem que toda esta etapa fosse bem-sucedida.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPSII), inserida no Plano de Estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este tem como principais objetivos dar a conhecer um contexto educativo inclusivo, expressar as minhas intenções pedagógicas para a ação, refletir e avaliar todo o processo de intervenção da prática pedagógica e relacionar as experiências vividas aos conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, procurando fundamentar as ideologias apresentadas e as questões expostas, com recurso a um referencial teórico.

A PPSII ocorreu num contexto de Jardim de Infância, pertencente ao Ministério da Educação, situado no Concelho de Sintra, numa sala de atividades constituída por um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Nesta sala, estavam integradas duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) de grau grave e outra diagnosticada com Paralisia Cerebral (PC) e Surdez Neurosensorial Bilateral (SNB).

Sendo o acesso à educação e à igualdade de oportunidades um direito de todas as crianças, este relatório visa a análise do contexto em estudo, reconhecendo as suas potencialidades e fragilidades; perceber quais as estratégias utilizadas e quais as adversidades de todo o processo de ensino, de forma a entender se este está devidamente ajustado para que estas crianças desenvolvam as suas aprendizagens com sucesso. Será, ainda, apresentada e aprofundada a problemática em estudo, que revelou a necessidade de termos um “olhar” verdadeiramente inclusivo, no sentido em que a Escola seja um espaço de todas as crianças e para todas as crianças. O trabalho colaborativo, a comunicação entre os diferentes agentes educativos e uma aprendizagem contínua são fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo.

Para finalizar, e com o intuito de fazer uma retrospectiva de toda esta experiência, irei apresentar a minha perspetiva face à construção da identidade docente e refletir sobre a minha prática pedagógica face à intervenção realizada.

Palavras – Chave: Inclusão; Integração; Necessidades Educativas Especiais; Educação Inclusiva; Perturbação do Espectro do Autismo; Paralisia Cerebral

ABSTRACT

This Internship Report arises following the Supervised Professional Practice course, Module II (PPSII), part of the Master's Program in Pre-School Education syllabus. This has its main purposes, which are giving knowledge about an inclusive educational context, express my own pedagogic intensions for action, reflect and evaluate the whole intervention process of the pedagogic practice and relate the experiences to the acquired knowledge throughout my academic path, all of this underpinned with theoretical references.

PPSII occurred in a Kindergarten context, within the Public Educational System, in Sintra, in a classroom formed by a group of 20 children, with ages between 4 and 6 years old. In this classroom, there were included two children with Special Educational Needs (NEE), one diagnosed with Severe Autism Spectrum Disorder (PEA) and one diagnosed with Cerebral Palsy (PC) and Bilateral Neurosensory Deafness (SNB).

Being the access to education and equality of opportunities a fundamental right to every child, this Report aims to an analysis of the study context, recognizing its potential and fragilities; to understand which are the used strategies and what are the adversities of the entire education process. This will allow us to understand if the Educational System is properly adjusted in order for the development and success of these children. Also, the presented issue will be analysed in-depth, since it revealed the need of a true inclusive “eye”, and, this way, School will truly be children’s place, and for every children. The collaborative work, the communication between the different educational agents and a continuous learning process are fundamental to the creation of an inclusive environment.

To finalize, and with the purpose of making a retrospective of this entire experience, I will state my perspective regarding the teacher’s identity construction and reflect about my educational practice in face of the performed intervention.

Keywords: Inclusion; Integration; Special Educational Needs; Inclusive Education; Severe Autism Spectrum Disorder; Cerebral Palsy.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

JI - Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PPS – Projeto Pedagógico de Sala

PPSII – Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

RI – Regulamento Interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UAE – Unidade de Apoio Especializado

UEE - Unidade de Ensino Estruturado

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Interação no exterior	21
Figura 2- Interação na sala de atividades	21
Figura 3 - Participação das Famílias	25
Figura 4 - Hora de Almoço	47
Figura 5 - Registo de Presença.....	48
Figura 6 - Criança a pintar.....	49
Figura 7 – IMAGENS PECS.....	51
Figura 8 – Recordações das crianças.....	56

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	4
1.1. Caracterização do Meio	4
1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	5
1.3. Caracterização da Equipa Educativa	10
1.4. Caracterização do Ambiente Educativo	11
1.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais.....	12
1.4.2. Organização do Tempo.....	14
1.4.3. Caracterização do Grupo de Crianças	19
1.4.4. Caracterização das Famílias.....	21
CAPÍTULO II. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	23
2.1 Intenções para a ação.....	23
2.2. Intenções com as famílias.....	25
2.3. Intenções com a equipa educativa.....	26
2.4. O ambiente educativo	27
CAPÍTULO III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	29
3.1 Identificação e fundamentação da problemática	29
3.2. Revisão da literatura	31
3.2.1. Necessidades Educativas Especiais.....	31
3.2.2. O que é a Perturbação do Espectro do Autismo?.....	32
3.2.3. O que é a Paralisia Cerebral?	34
3.3. O percurso: da integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais à escola inclusiva.....	35
3.3.1. Da Integração à Inclusão	35

3.3.2. A Escola Inclusiva.....	39
3.4. O papel do educador e da equipa educativa numa escola inclusiva...	41
3.5. Metodologia e roteiro ético.....	42
3.6. Apresentação e discussão dos dados.....	44
IV. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS	66

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar manifesta-se na qualidade e diversidade das experiências proporcionadas a todas as crianças (incluindo crianças com necessidades educacionais especiais) e na resposta eficaz e adequada às necessidades das mesmas, garantido o seu bem-estar e segurança, respeitando a sua individualidade e integridade; na mudança, na inovação, na cooperação entre profissionais docentes e não docentes; na apresentação de um currículo flexível; e no respeito pela criança enquanto cidadã com direitos. Para tal, são necessárias medidas a tomar; chegar a consensos; ouvir todos os agentes educativos intervenientes no processo, de modo a evoluir a educação e a assegurar que todas as crianças são respeitadas e encorajadas a aprender.

O receio de falhar, o desafio de procurar a melhor estratégia pedagógica para incluir estas crianças no plano curricular, a necessidade de darmos uma resposta eficaz a estas crianças assim como a todas as outras, é algo que preocupa a maioria dos profissionais de educação. Não obstante, estamos conscientes de que todas as crianças merecem a nossa atenção e dedicação, por isso, acreditamos que todos temos o direito a um desenvolvimento saudável, independentemente das nossas limitações. É nosso dever garantir o respeito e a igualdade, bem como reunir todos os esforços para a criação de uma escola/educação inclusiva, uma escola para todos e para cada um.

A realidade é que, por vezes, pensamos que estamos a desenvolver uma educação inclusiva, quando apenas estamos a integrar as crianças na sala de atividades e no jardim-de-infância. De acordo com Bénard da Costa (1999) quando falamos em **integração**, estamos a referir-nos ao processo através do qual as crianças consideradas com NEE são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente e inalterado da escola; quando falamos em **inclusão** referimo-nos ao empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar uma resposta adequada à diversidade dos alunos (p.28).

A escola inclusiva baseia-se na conceção de que todas as crianças devem conviver, partilhar, comunicar e aprender juntas, de forma a assegurar aprendizagens significativas e de qualidade; na garantia de um bom desenvolvimento social e cognitivo; no trabalho cooperativo e articulado com as famílias, profissionais de saúde e da ação social; na certificação de que um estabelecimento de ensino abre as suas portas a todas as crianças e que, à saída, garante que “todos alcançaram aquilo a que têm direito: um

perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.” (Pereira, 2018, p.4).

No decorrer do período de estágio, foi possível verificar que há uma preocupação comum em proporcionar experiências positivas e abrangentes à comunidade escolar, em oferecer as mesmas oportunidades educativas a todas as crianças, sendo reunidos os recursos necessários para que a aprendizagem aconteça. Segundo Pereira (2018) a concretização de uma política educativa que garanta a igualdade de oportunidades e que promova o sucesso educativo mobiliza todos os meios da educação, da saúde e da inclusão social para responder à diversidade de necessidades dos alunos. Porém, foram verificadas algumas fragilidades, mais precisamente na continuidade do trabalho desenvolvido entre as Unidades de Apoio Especializado e a Sala de Atividades.

Atualmente, é fundamental pensarmos que todos juntos conseguimos fazer mais e melhor, que conseguimos alicerçar toda a nossa formação, princípios e valores a um objetivo comum, o de proporcionarmos às nossas crianças (que são o futuro da nossa sociedade) a aceitação e o respeito pelo outro, a proteção dos direitos de cada um, a promoção de atitudes responsivas e uma mente aberta, disposta a aceitar a diferença e tornando-a em igualdade. Deste modo, e indo ao encontro de Correia (2013), devemos valorizar o trabalho em equipa e atuar num sentido de comunidade; devemos liderar pelo exemplo e envolver todos os agentes educativos na implementação de uma escola inclusiva, partilhando as responsabilidades daquilo que é reestruturar, planificar e dar resposta à necessidade de cada um, mesmo estando inserido num todo; consciencializar a população escolar a assumir a responsabilidade de perceber os constrangimentos, desafios e obstáculos à escola inclusiva e promover a resolução desses problemas, contribuindo para a redefinição dos objetivos educativos e do bem-estar comum; devemos assentar numa filosofia de cooperação e colaboração entre profissionais de modo a garantir o sucesso de todos os alunos; e devemos ser flexíveis ao ponto de assegurar que a construção do currículo é baseada nas características e necessidades das crianças, sendo possível adaptá-lo às diferentes circunstâncias.

Com o intuito de melhor compreender esta problemática, foi necessário observar o contexto e investigar sobre a mesma. Assim, irei apresentar algumas questões como **o conceito de NEE, quais os tipos de NEE identificados, a forma como a escola e a equipa educativa integram e incluem estas crianças nas salas de atividades e a forma como estas crianças interagem com o restante grupo de crianças.** A

investigação possibilitou, a nível pessoal e profissional, desenvolver competências e saberes e, concomitantemente melhorar a prática pedagógica, de forma a auxiliar a equipa educativa neste processo de inclusão e de desenvolvimento e aprendizagem contínuo das crianças.

Quanto à estrutura do presente trabalho, este foi dividido em duas partes. Assim, na primeira parte do trabalho, é apresentada uma caracterização do contexto educativo e uma análise reflexiva sobre a prática; e é apresentado o enquadramento teórico que fundamenta a investigação realizada. Na segunda parte do trabalho, é feita uma análise sobre o percurso feito na Prática Profissional Supervisionada I, em Creche e na Prática Profissional Supervisionada II, em Jardim de Infância, sendo considerado o impacto que estas tiveram a nível pessoal e como futura profissional.

CAPÍTULO I. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

A caracterização reflexiva do contexto socioeducativo consiste na apresentação e caracterização do ambiente educativo, nomeadamente, na apresentação do espaço físico e das rotinas; e na caracterização do grupo de crianças, das suas famílias e da equipa educativa.

É importante considerarmos o meio onde o estabelecimento educativo se encontra inserido, quais as suas potencialidades e fragilidades; as relações com a comunidade; e termos em consideração as características dos diferentes intervenientes no processo educativo. O facto de recolhermos informações sobre o contexto, permite-nos ajustar a nossa prática e adequar todo o processo educativo.

1.1. Caracterização do Meio

O local onde foi realizada a minha PPSII apresenta uma vertente educativa e social. Indo ao encontro do Projeto Educativo (PE), este encontra-se localizado num Bairro de Sintra, longe das áreas protegidas e do turismo, sendo considerado um bairro de autoconstrução. Designa-se deste modo, porque “padeceu de todos os males dos bairros clandestinos”, sendo “sinónimo de esperança e trabalho para quem não encontrou soluções nas vias institucionais e tomou nas suas mãos o seu futuro.” (p.6)

A sua população atual é bastante heterogénea, tanto a nível da sua diversidade cultural como a nível socioeconómico. Segundo informação do PE, a partir do ano letivo de 1994/95, a população aumentou exponencialmente, devido ao realojamento de famílias provenientes de diversas zonas do país e de pessoas vindas de países africanos (cerca de 30%). Nos últimos anos, verificou-se um acréscimo de cidadãos provenientes dos países do Leste e dos países asiáticos. De acordo com a informação disponibilizada pelos serviços de Ação Social Escolar, a maioria das famílias encontra-se desempregada ou é beneficiária do Rendimento Social de Inserção (RSI).

No que concerne aos serviços locais e ao trabalho desenvolvido com a comunidade, foi possível verificar que na área envolvente dispomos de alguns serviços como o Centro de Saúde; a esquadra da Polícia de Segurança Pública (PSP); a Junta de Freguesia; uma Igreja Católica; um posto dos Correios; um mercado e outras superfícies

comerciais; farmácias; várias instituições bancárias; um Centro Social e Paroquial; um centro comunitário; um pavilhão desportivo, entre outros equipamentos.

O meio onde o estabelecimento se insere gera algumas limitações ao processo educativo; mencionando o PE, são consideradas “ameaças” a relação problemática família/escola devido à exclusão social, às barreiras étnicas e culturais, à imigração ilegal e à fraca estruturação familiar.

Relativamente ao apoio social às famílias, existem algumas associações próximas da instituição, o que permite ter recursos que possibilitam dar auxílio às famílias e arranjar estratégias de intervenção. Considerando que o ambiente educativo do estabelecimento educativo é um reflexo dos constrangimentos do meio, verifica-se uma parceria com diferentes instituições, sendo estas o Centro de Saúde, a Comissão de Proteção de Menores e Jovens, a Câmara Municipal de Sintra, o Gabinete de Inserção Profissional, o Centro Social e Paroquial da área onde se encontra inserido, o Centro Comunitário, a Equipa do Rendimento Social de Inserção, a Associação para o Planeamento Familiar, a Associação Passo-a-Passo, o Banco Alimentar, o Instituto de Segurança Social (Equipa de Crianças e Jovens de Sintra, o Serviço Local de Sintra e o Serviço Local de Ação Social do concelho próximo) e PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania (antigo PETI) e a Comissão Social da Freguesia. Este trabalho colaborativo entre a Escola e as diferentes instituições visa apoiar as famílias na melhoria das suas necessidades, nomeadamente a nível do insucesso escolar e das dificuldades de integração social.

1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

O estabelecimento educativo onde foi realizada a PPSII pertence a um **Agrupamento de Escolas** constituído por quatro estabelecimentos educativos. De acordo com a Direção Geral da Educação, este foi considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), pois localiza-se num território económico e socialmente desfavorecido, marcado pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar se manifestam.

O Programa TEIP tem como objetivos a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Quanto à sua **dimensão jurídica**, este é um estabelecimento educativo pertencente ao sector Público, tutelado pelo Estado, que visa dar uma resposta educativa e social à população da área de influência.

Embora tutelado pelo Estado, o Agrupamento, assim como o estabelecimento educativo têm **autonomia** para tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos, sempre respeitando os princípios da lei educativa e da sua administração.

A **administração e gestão** do Agrupamento é assegurada por órgãos próprios, mais precisamente, o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo que se regem segundo os princípios do seu Regulamento Interno (RI). Segundo o RI (2018), o **Conselho Geral** é “o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do Agrupamento, assegurando a participação da comunidade educativa nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo” e é, ainda, “o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” (p.10). O **Diretor** é “o órgão de administração e gestão do Agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.” (p.14). O **Conselho Pedagógico** é “o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.” (p.18). Para terminar, o **Conselho Administrativo** é “o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento, nos termos da legislação em vigor.” (p.20).

O agrupamento dispõe de **três tipos de serviços**, os **administrativos** (neste caso a secretaria – “é o serviço de apoio administrativo de toda a comunidade educativa, competindo-lhe, genericamente, executar os procedimentos legais necessários ao correto funcionamento administrativo do Agrupamento, nas suas diversas áreas” (p. 32)), os **técnicos** (“compreendem as áreas de administração económica e financeira, a gestão de edifícios, instalações e equipamentos e apoio jurídico”(idem)) e os **técnico-pedagógicos** (Serviço de Psicologia e Orientação (SPO); Equipa de apoio de Educação

Especial; Equipa TEIP (Território Educativo de intervenção Prioritária); Gabinete de Gestão de Comportamentos (GGC); Bibliotecas escolares e Equipa de Autoavaliação).

Quanto ao estabelecimento educativo onde realizei a prática, este é composto por catorze turmas do 1º ciclo do Ensino Básico (três do 1º ano, quatro do 2º ano, quatro do 3º ano e três do 4º ano) e quatro do Jardim de Infância. Ao nível da sua **dimensão organizacional** este é dirigido por uma coordenação e por estruturas de organização pedagógica que asseguram o bom funcionamento do mesmo, nomeadamente, estruturas de coordenação e supervisão.

Segundo o RI (2018), o **Coordenador** é quem organiza as atividades educativas, em articulação com o Diretor; é quem cumpre e faz cumprir as decisões do Diretor e exerce as competências que por este lhe forem delegadas; é quem transmite as informações relativas a pessoal docente e não docente e dos alunos; é quem promove e incentiva a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades educativas; é quem reúne, mensalmente, com os docentes em exercício de funções no estabelecimento com vista a preparar assuntos que devam ser comunicados aos órgãos de administração e gestão do Agrupamento.

Por sua vez, a organização pedagógica é salvaguardada pelas **estruturas de coordenação e supervisão educativa**, que visam o desenvolvimento do Projeto Educativo, colaborando com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo e realizam a avaliação de desempenho do pessoal docente. Estas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica são os **Departamentos Curriculares e os Grupos Disciplinares**, que são responsáveis pela articulação e gestão do currículo; os **Educadores de Infância e os professores do 1º Ciclo** que são responsáveis pela organização das atividades das turmas, cada profissional na sua valência; e o **Conselho da Educação Pré-Escolar e o Conselho do 1º Ciclo**, responsáveis pela coordenação pedagógica. Existem outras estruturas que avaliam o desempenho dos profissionais docentes e não docentes.

Indo ao encontro do Projeto Educativo, o seu **lema** é “Amar, Educar, Pensar, Agir, Sentir” (p.16). A sua **missão** é educar, cuidar e proteger, em colaboração com as famílias e com a comunidade, promovendo competências e capacidades de forma a garantir a igualdade de oportunidades. A sua **visão** passa por:

mobilizar sinergias de modo a proporcionar um ambiente acolhedor, formador, dinâmico, promotor e encorajador do potencial de cada um de modo a formar jovens livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia; respeitadores dos princípios fundamentais da sociedade democrática; que valorizem o respeito pela dignidade humana e pela diversidade cultural; capazes de lidar com mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação; dotados de literacia cultural, científica, técnica e tecnológica; com pensamento crítico, criativo e competências de comunicação; com sensibilidade estética e artística; com hábitos de promoção da saúde e do bem-estar e de preservação do ambiente. (pp.16-17).

Os **princípios pedagógicos** que norteiam a intervenção socioeducativa da instituição e que assentam numa perspetiva de Escola Inclusiva são a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a equidade social; a promoção dos valores da disciplina, respeito mútuo, tolerância, autonomia e esforço como elementos essenciais na construção do conhecimento; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; a valorização do mérito académico e cívico; o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares; a promoção da gestão flexível do currículo, da diferenciação pedagógica, do trabalho colaborativo dos docentes e do envolvimento dos alunos no seu próprio processo de formação; a partilha de dificuldades e a promoção da resolução de problemas organizacionais, no caminho da excelência coletiva.

De acordo com o PE (2018/2021) e com o intuito de tornar a sua missão mais completa e significativa junto da comunidade em que o estabelecimento se insere, o agrupamento possibilita o funcionamento do mesmo num período mais alargado, proporcionando serviços como a **Atividade de Animação e Apoio às Famílias (AAAF)**, sendo o seu horário de funcionamento das 7:30 às 9:00 e das 15:00 às 19:30; as **Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)**; **Laboratórios, Oficinas e Salas de Estudo** dinamizados por docentes e pelo Técnico de Animação Cultural; **Desporto Escolar e a Orquestra** do Agrupamento. Conta, ainda com um **Gabinete de Apoio à Família e ao Aluno (GAFA)**, desenvolvido pela Técnica de Serviço Social a tempo

inteiro, cuja atuação é orientada em várias vertentes, nomeadamente na promoção de competências sociais, na mediação escolar e familiar e na educação para a saúde.

Relativamente ao **espaço físico**, o estabelecimento é constituído por dois edifícios principais e um pré-fabricado, rodeados por um amplo espaço exterior (composto por um campo e duas áreas de atividades de motricidade). Os edifícios foram concebidos de modo a fazer-se a diferenciação entre as valências, contudo esta divisão verifica-se de forma parcial, visto que apenas um pavilhão dispõe unicamente de salas de JI e os outros dois dispõem de salas de JI e de 1ºCiclo. Este dispõe de duas entradas, uma para as crianças do Jardim de Infância e outra para as crianças do 1º Ciclo, todavia não é feita esta distinção, a maioria das crianças entra pela Entrada Principal da Escola.

No seu interior, o pavilhão do JI, conta com um gabinete para reuniões, uma casa de banho para os adultos, uma casa de banho para as crianças e outra para crianças com mobilidade reduzida, uma sala de arrumos, uma sala para audiovisuais (onde é feito o acolhimento antes das 9:00 e despedida após as 15:00 das crianças do pré-escolar), um pequeno espaço de refeição e duas salas de atividades.

O pavilhão principal é constituído por dois andares e dispõe de uma Biblioteca, um gabinete de reprografia, uma sala para docentes/não docentes, três arrecadações, treze salas de aula, uma sala de Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, uma sala de Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, uma sala *Snoezelen*¹, um gabinete da direção, um refeitório (com cozinha), um espaço polivalente (contém equipamento gímico para as crianças realizarem atividades de expressão motora), duas casas de banho para os adultos, uma casa de banho para crianças com mobilidade reduzida e quatro casas de banho para as crianças, diferenciadas em género.

¹Surgiu na Holanda, nos anos 70, e vem da junção de SNUFFELEN = cheirar e DOEZELEN = relaxar. É utilizada no tratamento dos efeitos causados por deficiências, doenças mentais, demência, alterações de comportamento, hiperatividade, autismo, entre outras. Proporciona conforto e oferece uma grande quantidade de sensações ao paciente. Esta técnica usa efeitos de forma individual ou combinada, cruzando música, sons, luzes, cores, vibrações suaves, texturas e aromaterapia, promovendo o autocontrolo, autonomia, exploração e a descoberta, trazendo efeitos terapêuticos e pedagógicos consideráveis.

O monobloco pré-fabricado é climatizado e dispõe de cinco salas de aula. Todo o complexo escolar é composto por diversas áreas funcionais, devidamente identificadas.

1.3. Caracterização da Equipa Educativa

No que concerne à equipa educativa, o estabelecimento educativo é composto por uma equipa de quatro educadoras; dezasseis professores do 1º CEB; cinco docentes de Educação Especial; oito assistentes técnicos e dez assistentes operacionais. O agrupamento ainda disponibiliza à escola uma Técnica do Serviço Social; uma Terapeuta da Fala; e uma psicóloga.

A equipa educativa de sala é constituída por uma educadora e uma assistente operacional da ação educativa. Através da participação e observação no contexto foi possível verificar que tanto a educadora cooperante como a assistente operacional respeitam o trabalho desenvolvido por ambas as partes, verifica-se o trabalho em equipa, sendo debatidas algumas questões relacionadas com o grupo; são tidas em consideração as perspetivas, conhecimentos, ideias e observações de ambas as partes. Esta é uma questão que permite a continuidade dos cuidados e da ação educativa, quando um dos elementos se encontra ausente. Segundo Post e Hohmann (2011):

ao trabalharem com as crianças durante o dia, conversarem com os pais e reunirem-se para a planificação diária, dois (ou três) educadores que formam uma equipa procuram apoiar-se mutuamente, recorrer aos respectivos pontos fortes e transformar a sua compreensão das crianças e do desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas (p. 309).

No que concerne aos princípios orientadores da prática, a educadora cooperante, não se rege por um modelo pedagógico específico; contudo, assenta a sua prática na valorização da criança; na participação ativa da criança na sua aprendizagem e desenvolvimento; na promoção da autonomia, dos valores sociais e da autoestima. O trabalho e as atividades desenvolvidas são organizados por temas e, quando possível, por celebrações do calendário civil, como por exemplo as estações do ano. Por exemplo, através da seguinte observação, é possível verificar que as crianças aprendem que no

outono as árvores começam a perder as folhas e que é nesta altura do ano que se celebra o Magusto, passando a abordar, posteriormente, outra temática associada a estas, como por exemplo, os frutos do outono:

As crianças fazem as colagens das folhas de Outono que apanharam no Recreio. Na folha, a educadora escreve o início da canção infantil “Quando chega o Outono... caem as folhinhas...”. As crianças que já fizeram esta atividade, estão com a educadora a decorar a sua “Maria Castanha” – atividade alusiva ao S. Martinho (Magusto).

(Registo de Observação de 07 de dezembro de 2018).

A planificação de atividades é elaborada tendo em consideração as necessidades do grupo. Esta é planificada mensalmente, sendo reajustada sempre que necessário, pois os ritmos de cada criança, bem como as suas limitações e necessidades são diferentes e respeitados. Sempre que possível, a educadora presta um apoio individualizado às crianças, nomeadamente na concretização das tarefas e na aquisição de novos conhecimentos.

Quanto às estratégias utilizadas, a equipa de sala procura criar momentos lúdicos, de modo a que a aprendizagem seja mais significativa, nomeadamente, a realização de jogos, o recurso a materiais lúdicos e coloridos que captam uma maior atenção por parte das crianças, a utilização de livros e dinâmicas associadas às respetivas histórias. Por último, e muito importante, a educadora e a assistente dão voz às crianças, procurando que estas partilhem ideias e tarefas que gostem de realizar, de modo a estarem mais motivadas e envolvidas nas suas tarefas diárias.

As assistentes técnicas também assumem papéis muito importantes no dia-a-dia das crianças, visto que sempre que é necessário, para além das funções que têm, estas dão apoio às salas, interagindo e participando no dia-a-dia das crianças.

1.4. Caracterização do Ambiente Educativo

A forma como organizamos todo o ambiente educativo influencia a forma como as crianças se sentem e o modo como interagem e aprendem. De acordo com Post e Hohmann (2011), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em

termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101).

Quando pensamos na preparação do ambiente educativo, é essencial pensarmos na organização do tempo e do espaço, na organização dos materiais e nas rotinas. Esta é uma ação que o(a) educador(a) tem de pensar e ajustar de acordo com as necessidades do grupo de crianças, para que estas se sintam empenhadas e motivadas na descoberta do mundo. Como refere Malaguzzi (1999, citado por Oliveira-Formosinho, 2011), o ambiente educativo é um segundo educador.

O contexto educativo deve valorizar e apoiar as ações, as escolhas e as ideias das crianças, permitindo ao adulto as condições necessárias para observar, auxiliar e participar nas dinâmicas do grupo. Segundo Oliveira-Formosinho (2018) “o ambiente educativo, embora seja experienciado como uma totalidade, deve ser alvo de cortes epistemológicos para pensar cada uma das suas partes, cada dimensão em si mesma e na interação com as outras” (p.53); por esse motivo, esta secção encontra-se subdividida em duas subcategorias.

1.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais

O modo como o ambiente físico está, estrategicamente, pensado e planeado revela a forma como apoia o desenvolvimento das crianças. Este deve ser flexível e organizado de modo a proporcionar segurança e bem-estar ao grupo de crianças, devendo potenciar as suas explorações. É essencial termos em consideração que é no espaço pedagógico que se proporcionam os diferentes momentos de interação social, de exploração e de aprendizagem.

Segundo Post e Hohmann (2011), uma boa organização do espaço permite que as crianças explorem de forma livre e autónoma, sendo propício a novas aprendizagens para as crianças, como também poderá ser potenciador de interações positivas e significativas entre pares e entre adultos e crianças. A sala do contexto possui janelas amplas que asseguram as boas condições de luminosidade; o chão é de azulejo, contudo existem dois tapetes laváveis e antiderrapantes, que conferem uma maior segurança às crianças.

A sala de atividades não é muito ampla, porém permite que as crianças se movimentem pelo espaço, explorem e brinquem sem constrangimentos, à medida que estabelecem relações interpessoais e constroem o conhecimento sobre o mundo que

as rodeia. Indo ao encontro de Alliprandi (1984, citado por Zabalza 1998) “o educador deve preparar um lugar em que todos, e cada um, sintam que podem estar a seu gosto, em que os objectos (...) não sejam mantidos à distância (...), um lugar que realmente permita o movimento, a expressão e o viver com serenidade” (p.281).

Por este motivo, a sala encontra-se dividida em diferentes áreas, sendo estas a **área do Tapete** - é nesta área que se encontra o tapete, onde é feito o acolhimento e é cantada a canção do “Bom dia”; onde as crianças brincam com os blocos e contam histórias com recurso ao fantocheiro e aos respetivos fantoches (esta exploração ocorre nesta área, devido ao pouco espaço da sala de atividades e devido à limitação do espaço da área da Biblioteca); a **área da Casa**, que recria o ambiente de uma casa e possibilita às crianças a representação de papéis sociais nos quais imitam acontecimentos que já vivenciaram ou ouviram falar e experimentam o “faz de conta”; a **área dos Jogos**, onde estão disponibilizados diferentes jogos lúdicos, como puzzles, enfiamentos, materiais didáticos, entre outros; a **área da Biblioteca**, onde as crianças se podem sentar nos sofás e, individualmente ou com o apoio do adulto, podem visionar e manusear diferentes livros; a **área da Pintura**, local onde as crianças experimentam e exploram as diferentes técnicas e cores, promotora do desenvolvimento da criatividade (esta é uma área que não é muito utilizada, visto que as crianças preferem usufruir das mesas para se sentarem a pintar e desenhar); e a área da **Garagem**.

Embora existam várias áreas de exploração, as brincadeiras das crianças ocorrem, muitas vezes, nas mesas da sala; as crianças transportam brinquedos de umas áreas para outras, adaptando as suas explorações aos diversos ambientes. De salientar que as crianças também brincam nas respetivas áreas, tendo noção dos materiais que podem mobilizar e onde os podem manusear. A área menos solicitada é a da Garagem. Num dos registos de observação, podemos verificar que a criatividade e imaginação das crianças, vai mais além da conceção/finalidade do brinquedo/objeto:

Enquanto interagia com as crianças do grupo, para as conhecer e aprender os seus nomes, uma das crianças veio ter comigo e chamou-me para eu ver uma coisa:

SL – Olha, queres ver o qu’eu sei fazer?

Eu – Mostra-me lá!

SL – É um beyblade (pião), olha só bué rápido!

Eu – Uaaau, consegues pôr o pião a rodar muito rápido.

SL - Sim, este é o melhor, porque tem estas cores. Queres fazer uma batalha?

Eu – Eu não sei jogar, podes ensinar-me?

SL – Aííí, fazes assim... - agarrou na minha mão e manuseou os meus dedos para colocar nos sítios certos, para que eu pudesse rodar o pião – agora lanças.

Lancei o pião, com pouco jeito e disse:

- Não consigo muito bem.

SL - Faz outra vez... Não é assim!

Neste momento de interação o «beyblade» foi construído com recurso a um jogo matemático e lógico designado “Cubos de encaixe”.

(Registo de Observação de 01 de outubro de 2018).

Para além da sala de atividades, as crianças do grupo frequentam outros espaços que estão inerentes à rotina diária do grupo, tais como a casa de banho, adjacente à sala de atividades e partilhada com a sala do 1º CEB que se encontra ao lado; o recreio exterior e o refeitório. Os momentos de interação entre crianças das diferentes salas de JI, ocorrem, na maioria das vezes, na hora do recreio e na hora de almoço, visto que os lanches são dados na sala de atividades. Os intervalos letivos do JI e do 1º CEB são realizados num horário diferente; contudo, o da hora de refeição é comum, o que possibilita alguma interação com crianças de outras faixas etárias.

Relativamente aos materiais, há uma grande variedade. Estes encontram-se organizados e arrumados pelas diferentes áreas, sendo que a maioria está acessível às crianças. Cada área dispõe de materiais variados, apelativos, versáteis, em várias quantidades, ao nível da criança, o que promove a sua capacidade de escolha e de controlo sobre o mundo que a rodeia. Os diferentes jogos e materiais encontram-se identificados por cores, o que permite promover a autonomia das crianças no que concerne à arrumação dos mesmos. Hohmann e Weikart (2011) consideram importante a participação das crianças na organização do espaço e dos materiais, dado que facilita as suas escolhas e promove a sua autonomia, facilitando o processo de brincar e guardar no mesmo lugar.

1.4.2. Organização do Tempo

Tal como o espaço, o tempo deve ser devidamente, organizado. Como indica Oliveira-Formosinho (2018), estes são interdependentes na criação de uma

aprendizagem ativa. Para que exista uma maior organização diária, é importante criarmos períodos para os diversos momentos do dia, estabelecendo-se, então, uma rotina diária.

O facto de estruturarmos uma rotina, possibilita às crianças sentirem-se seguras para realizarem as suas interações e aprendizagens, dado que é através da rotina que estas ganham, progressivamente, um sentido de continuidade e de controlo sobre as suas ações. Deste modo, sentir-se-ão confiantes na sua capacidade de prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos. Indo ao encontro de Hohmann e Weikart (2011) “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.224).

As rotinas diárias são estruturas organizacionais pedagógicas e uma das tarefas da equipa é organizar essas tarefas de modo a que façam sentido, não só para as crianças, mas também para os adultos. Neste contexto, a educadora cooperante procurou criar uma rotina previsível e flexível, respeitando os interesses, necessidades e ritmos da cada criança, bem como do grupo em si; em que a partilha do controlo do dia é feita com as crianças, criando oportunidades de escolha e apoiando-as ao longo do seu dia.

A rotina destas crianças organiza-se da seguinte forma: o **acolhimento** (onde é efetuado o registo das presenças, o preenchimento do mapa do tempo e a contagem do número de crianças presentes em sala); o **momento de exploração nas diferentes áreas** (cada criança escolhe para qual das áreas pretende ir); o **reforço** (por norma, é fruta); o **momento de trabalho orientado** (atividades propostas pela educadora, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças); a **hora de almoço**; o **recreio**; **momento de trabalho orientado ou exploração das diferentes áreas** (este período é influenciado pelo momento da manhã, visto que se as crianças não tiverem terminado determinada tarefa, concluem neste momento); e o **lanche**. Após o período do lanche, as crianças vão saindo à medida que os seus familiares vão chegando, sendo que o período letivo diário termina às 15 horas.

O acolhimento é o primeiro momento do dia, sendo que neste ocorre a transição do seio familiar para o contexto do JI. É essencial que a criança seja recebida de forma calorosa e acolhedora por um adulto de referência; neste contexto, por norma, são recebidos por ambos os elementos da equipa educativa de sala. A separação dos pais

pode ser difícil e, por esse motivo, o adulto deve dar as boas vindas e fazer as despedidas de forma tranquila, para que criança e família não se sintam angustiadas; deve reconhecer os sentimentos das crianças; comunicar abertamente com as crianças sobre o assunto e manter uma relação de comunicação aberta com as famílias para que haja a partilha de informações sobre as experiências vividas pelas crianças.

O momento de exploração nas diferentes áreas é um período rico em interações, que permite à criança investigar e explorar; desenvolver as suas competências de comunicação e interação num contexto social próximo e potencia oportunidades para a decisão e escolha, de acordo com as suas motivações diárias. É um momento em que as crianças podem explorar sozinhas ou em grupo. Como referem Post e Hohmann (2011), é num ambiente apoiante e seguro, com materiais diversificados e oportunidades interessantes que cada criança escolhe aquilo que vai ao encontro dos seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento.

O adulto deverá estar física e emocionalmente disponível para observar, apoiar e interagir com as crianças, valorizando e estimulando as suas descobertas, respeitando o seu espaço. Os mesmos autores defendem que “um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento e crenças nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da auto-confiança” (Post & Hohmann, 2011, p.72).

Neste contexto, não se verificou, de forma notória, o trabalho em grandes grupos e, por isso, uma das minhas intenções na prática foi a promoção desses momentos. O tempo de grupo serve como uma oportunidade única para oferecer às crianças materiais e desafios que refletem as experiências-chave e para observar as diferentes maneiras como as várias crianças encaram o uso dos materiais ou a resolução dos problemas com que se deparam (Post & Hohmann, 2011, p.280).

O tempo de exterior é rico em experiências sensoriais e motoras que permitem construir o conhecimento das crianças e lhes permite estar em contacto com o meio ambiente, com a natureza. Este é um momento que afeta de forma positiva o dia-a-dia das crianças, visto que libertam as energias e se tornam mais ativas. No recreio há uma espécie de parque, em forma de barco, onde as crianças gostam de imaginar diversas situações, correm, saltam e escorregam no escorrega.

No inverno, é notória a ansiedade das crianças para irem brincar para o espaço exterior, assim como o impacto que causa quando não existe essa oportunidade. Segundo Post e Hohmann (2011), “passar um tempo diário no exterior em todas as estações do ano afecta positivamente o modo como as crianças (. . .) comem, dormem

e se sentem.” (p.272). As crianças, quando estão no espaço exterior, experienciam diversas texturas, cheiros e sons; observam a natureza, com várias cores e tamanhos e questionam sobre aquilo que as inquieta.

O adulto deve apoiar e observar as interações e explorações. Este deve proporcionar materiais diversificados para as brincadeiras das crianças; utilizar estratégias de apoio adequadas ao tempo de escolha livre; observar a natureza com as crianças. O exemplo de como aquilo que observamos no espaço exterior é enriquecedor e significativo para as aprendizagens das crianças, conforme ilustra a nota de campo seguinte:

No recreio, o Al chama-nos e diz: “Olha um bicho!” – Enquanto olhava para a parede exterior da sala. Eu e a educadora fomos ver e logo todas as crianças foram observar.

Eu – “Sabes que bicho é esse?” e a Am disse “É um grilo!”.

Educadora – “Não é um grilo, é um gafanhoto. Os grilos são mais pequeninos!”

Ce – “Sim, este é muito grande e tem umas coisas aqui! – enquanto apontava para as antenas do gafanhoto.

Am – “Mas os grilos também saltam!”

MI – “Podemos levar o gafanhoto para a sala?”

Eu – “Só se tratarmos bem dele e depois voltarmos a pôr natureza.”

MI – “Sim, vamos dar folhas verdinhas!”

(Registo de observação de 12 de fevereiro de 2018)

Relativamente à higiene das crianças, sabemos que esta também deve ser assegurada pelos adultos cuidadores. No contexto de JI, apenas duas crianças do grupo utilizam fralda (as duas crianças com dificuldades de aprendizagem), as restantes já fizeram a transição e vão, autonomamente, à casa de banho; contudo, há diversos cuidados a ter que as crianças, se não forem auxiliadas, desvalorizam. Durante o período de estágio, foi possível verificar que algumas crianças ainda têm dificuldades em fazer uma correta higienização, causando algum desconforto e algumas situações menos positivas.

Sendo a saúde das crianças uma preocupação nossa, devemos garantir que a sua higiene está em primeiro lugar. Cabe ao adulto verificar se todo o processo ocorre de forma correta; encorajar a criança, de modo a torna-la cada vez mais autónoma.

O almoço e o lanche são mais que meras necessidades básicas de uma alimentação nutritiva, são momentos de convívio e interação social. As refeições são promotoras de novas experiências, visto que proporcionam explorar novos sabores, novos cheiros, texturas; e, também promovem a interação.

Neste contexto, observou-se que duas das crianças do grupo se sentiam inseguras e ansiosas à hora da refeição, dado não gostarem deste momento da rotina devido à falta de apetite e gosto por alguns alimentos que eram incentivados a comer. Sempre que se aproximava a hora do almoço a B. e o Sl. começavam a ficar nervosos e a chorar.

Aproxima-se a hora do almoço, a B vem ter comigo e diz – “Ficas pé de mim na hora do ‘moço?” – com uma expressão mais triste. Digo-lhe que sim, que fico e peço para não ficar triste e para não chorar, porque a comida é muito importante e faz muito bem para nós podermos crescer. Ela levanta o braço e abre a mão, mostrando os cinco dedos e diz “São só cinco!” – em casa, contam o número de colheres que ela come, para que consigam que ela coma, sem se sentir frustrada com o momento de refeição. Respondo-lhe que já vamos ver quantas é que ela consegue comer, porque está a crescer e se calhar já consegue comer mais que cinco.

(Registo de observação de 03 de outubro de 2018)

Hoje, a meio da manhã, o Sl veio perguntar-me que horas são. Expliquei-lhe que íamos comer a fruta e que depois ainda íamos brincar. E ele perguntou: “Está quase na hora do almoço?”. Olhei para o relógio da sala e expliquei-lhe, apontando para o mesmo, “quando o ponteiro pequenino estiver no número 11 (que é o número com os dois “uns”) e o ponteiro grande estiver no 8, já está na hora de irmos almoçar”. Ele responde: “Está bem. Tu ficas connosco até à tarde ou vais-te embora? E eu respondi: “Fico até ao almoço, porque hoje vou trabalhar.” e ele disse “Ficas ao pé de mim e da B?” e eu disse “Fico, mas têm de comer sem chorar.”

(Registo de observação de 06 de novembro de 2018)

Nestes casos, existe a necessidade de se criarem estratégias para que as crianças usufruam de um bom momento e de uma alimentação saudável, equilibrada e

variada. O papel do adulto passa por apoiar as crianças e estimulá-las a comerem sozinhas e acompanhá-las na sua refeição, tal como defendem Hohmann e Weikart (2011) é fundamental que o/a educador/a “encoraje as crianças a distribuir a comida, misturar, despejar, cortar, agitar, descascar (. . .) mesmo que o adulto possa muito mais fácil e eficientemente fazer estas tarefas em vez das crianças” (p.585).

A partida, ao final da tarde, processa-se do mesmo modo que a chegada, as famílias vêm buscar as crianças às 15 horas. A maioria do grupo de crianças vai com as famílias; uma das crianças do grupo vai com uma assistente técnica para o AAAF (Atividade de Animação e Apoio às Famílias) e outras 8 crianças vão nas carrinhas dos respetivos ATL (Atividades nos Tempos Livres). Indo ao encontro de Post e Hohmann (2011), despedidas agradáveis permitem às crianças sair da instituição com um sentimento de pertença para com o espaço e o grupo.

1.4.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças é constituído por vinte crianças, oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Este é um grupo inclusivo, dado que temos duas crianças com necessidades educativas especiais, uma com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e outra diagnosticada com Paralisia Cerebral (PC) e Surdez. A criança com PEA, foi diagnosticada como sendo um Autismo de grau grave; a criança com PC tem um atraso no desenvolvimento sem etiologia conhecida, que afeta as funções motora, física, a comunicação e a linguagem. Uma das crianças do grupo não está diagnosticada, mas devido a questões genéticas, apresenta graves problemas de visão, revelando várias vezes a dificuldade em ver; outra criança do grupo apresenta dificuldades ao nível da fala, expressa-se oralmente, mas nem sempre é perceptível o que ela verbaliza.

No que concerne à permanência do grupo no estabelecimento educativo, das vinte crianças, dez entraram este ano letivo para o jardim-de-infância. O grupo, no ano letivo anterior, foi acompanhado por outra educadora. Atualmente, é acompanhado por uma educadora (que já esteve no agrupamento em anos anteriores e voltou a entrar este ano) e por uma assistente operacional (que costuma acompanhar turmas de educação especial).

Quanto ao desenvolvimento e aquisição de competências do grupo, foi possível verificar um grupo autónomo, com diferentes níveis de desenvolvimento, seja a nível cognitivo e socio relacional, seja ao nível da linguagem e da motricidade fina e grossa. As crianças do grupo são comunicativas, expressivas, alegres e participativas de acordo com o seu interesse pelas atividades e propostas desenvolvidas. A frequência média diária do grupo é bastante positiva, sendo que diariamente, contamos com a participação da maioria das crianças.

A interação adulto-criança é positiva na medida em que as crianças procuram os adultos para brincar, conversar e pedir apoio, sendo correspondidas as suas expectativas; as interações criança-criança ocorrem com frequência, no entanto, há crianças que preferem brincar sozinhas. Nas suas brincadeiras, são crianças que iniciam o jogo simbólico, imitando as ações dos adultos, nomeadamente fazer comida, falar ao telefone, brincar ao supermercado e brincar com os bonecos, atuando da forma como os adultos atuam na sua rotina.

De acordo com Bhering e Sganderla (2004), “a qualidade da interação professor/criança é importante para a educação infantil” (p.381), na medida em que “o apoio do adulto à vivência de experiências por parte da criança é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à sua saúde mental e capacidade de aprendizagem” (p.381).

As crianças do grupo reconhecem que duas das crianças têm limitações e dificuldades de aprendizagem; no entanto, são compreensivas e tentam ajudar sempre que necessário. É possível verificar momentos de interação entre todas as crianças, com e sem dificuldades de aprendizagem (Figura 1 e Figura 2).

Algumas das crianças do grupo encontram-se sinalizadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e pela Equipa Local de Intervenção (ELI), bem como pela Técnica do Serviço Social, quer por pertencerem a famílias muito numerosas, quer pelas condições sociais em que vivem. Neste sentido, é importante tentarmos conhecer o ambiente familiar em que as crianças estão inseridas, de modo a podermos apoiar as famílias e a convidá-las a participar no dia-a-dia dos seus filhos, dado que, segundo Pereira (2008), o desenvolvimento da criança deve ser compreendido de forma holística e implica a consideração das transações que ocorrem ao longo do tempo entre o indivíduo e os contextos sociais e ecológicos onde está inserido.



Figura 1- Interação na sala de atividades



Figura 2- Interação no exterior

1.4.4. Caracterização das Famílias

A estreita relação entre o cuidar e o educar, passa por conseguirmos proporcionar às crianças momentos de aprendizagem e, em simultâneo, assegurar a continuidade dos cuidados. Como adultos cuidadores e responsivos, é da nossa responsabilidade garantir uma resposta rápida e eficaz ao grupo e a cada criança, como um ser individual e com características próprias; e proporcionar às crianças um ambiente acolhedor e seguro.

É importante conhecermos as famílias e termos em consideração as suas especificidades, dado que são a base para entendermos a criança e assim, compreender as suas vivências e necessidades. O seio familiar é o “primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária” (Sousa & Sarmento, 2009; 2010, p.145); por este motivo, devemos estar em plena sintonia com as famílias e realizar um trabalho cooperativo.

Quando as famílias inscrevem as crianças na escola, são recolhidos alguns dados que possibilitam conhecer o contexto sociofamiliar de cada criança e algumas características das crianças. No início do ano, é realizada uma reunião de pais, de forma a apresentar a educadora e a assistente operacional, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Calendário de Atividades; são também dados a conhecer os objetivos e metas curriculares. Nestas reuniões, são ouvidos os interesses e expectativas de cada família face à educação dos seus filhos. Segundo Oliveira-Formosinho (2018) “aprender a compreender os pais é uma primeira forma de solidariedade com a criança” (p.35). Só assim, conseguimos contribuir para um desenvolvimento saudável da mesma. No final de cada período, ocorrem as avaliações,

sendo organizadas novas reuniões, de modo a que seja estabelecido um ponto de situação no desenvolvimento das crianças. A educadora tem um período não letivo, para receber os pais, sempre que seja pertinente algum esclarecimento ou que se verifique alguma necessidade; este ocorre à 2ª feira, a partir das 15 horas.

A análise ao contexto familiar surge da consulta presencial dos documentos oficiais do estabelecimento educativo, visto não ser autorizada a sua publicitação. De acordo com os dados recolhidos (Cf. Anexo A), foi possível verificar que todas as famílias são residentes na zona de influência escolar. A maioria das famílias são de nacionalidade portuguesa; porém, existe uma mãe de nacionalidade brasileira e outra cabo-verdiana, um núcleo familiar de nacionalidade romena, um pai de nacionalidade inglesa e um pai angolano. Há algumas famílias naturais de outros países, nomeadamente, uma mãe natural de São Tomé e Príncipe, duas mães e dois pais de naturalidade angolana. A maioria das crianças da sala são de nacionalidade portuguesa, exceto duas que são de nacionalidade angolana e brasileira.

Quanto ao agregado familiar, o grupo apresenta várias condições sociais, embora a maioria apresente uma estrutura nuclear; há seis famílias monoparentais e algumas famílias que partilham o seu agregado com outros familiares. No que concerne ao nível socioeconómico das famílias, de acordo com a informação obtida, este é baixo; a maioria dos pais encontra-se desempregado, a viver de rendimentos sociais; todavia, os que estão empregados têm profissões diversificadas, distribuindo-se pelas áreas da Educação, dos serviços (não especificados) e da Saúde. Relativamente às habilitações literárias, a maioria possui o 3º Ciclo de escolaridade.

A participação das famílias é uma das fragilidades apresentadas; neste sentido, a educadora cooperante procura promover a interação com as famílias no processo educativo, realizando, diariamente, diálogos informais, seja no momento de acolhimento ou no momento de saída; concretiza reuniões de pais, em grupo e individualmente, de acordo com a necessidade e promove a participação em dinâmicas e atividades letivas. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), a tentativa de incluir as famílias no processo educativo permite contribuir para o bem-estar das famílias e leva a que estas se sintam desejadas e aceites no contexto educativo.

CAPÍTULO II. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo do relatório, é apresentada uma análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância, sendo apresentadas e fundamentadas as minhas intenções para a ação. Decorrente dos dados recolhidos apresentados anteriormente na caracterização dos contextos, foram definidas as intenções para a prática, tendo por base um referencial teórico.

2.1 Intenções para a ação

Considerando que, para muitas das crianças, o Jardim de Infância constitui uma das primeiras experiências num sistema organizado, exterior ao seio familiar onde irão ser integradas e no qual se pretende que venham a desenvolver determinadas competências e capacidades, uma das minhas principais intenções foi assegurar que estas se sentem bem acolhidas e seguras. Para tal, é muito importante sabermos **respeitar a individualidade de cada uma**, não esquecendo que estas estão inseridas num grupo que também tem diferentes interesses e necessidades. De forma a assegurar uma resposta responsiva e eficaz às necessidades do grupo e de cada criança, procurei estar atenta, de modo a perceber quais as suas potencialidades e fragilidades; procurei saber ouvi-las e desenvolver um conjunto de atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e dos diferentes ritmos de aprendizagem. Como referem Brazelton e Greenspan (2006), é essencial “adaptar as experiências às diferenças individuais de cada criança” (p.123).

O facto de conseguirmos assegurar o bem-estar físico e emocional das crianças, permite que estas participem ativamente na construção do seu conhecimento, devendo ter liberdade para escolher, observar e participar. Os adultos devem apoiar as suas iniciativas e os seus desejos de explorar – “as explorações auto-motivadas das crianças [proporcionam-lhes] experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (Post & Hohmann, 2007, p. 12). É através das suas explorações e experiências que as crianças são, constantemente, confrontadas com problemas, os quais terão de resolver, desenvolvendo, assim, um pensamento e uma aprendizagem cada vez mais complexos (Hohmann & Weikart, 2011).

A segunda intenção consiste em **criar e estabelecer relações de segurança**, baseadas no apoio, na confiança, na cooperação, no afeto e carinho. De acordo com Brazelton e Greenspan (2006), as relações emocionais são a base para o saudável desenvolvimento social e intelectual das crianças. Quando se sentem seguras, as crianças estão mais predispostas à aprendizagem.

A terceira intenção consiste em **proporcionar às crianças oportunidades ricas e diversificadas**, de modo a que a sua **aprendizagem** seja **holística e significativa**. As atividades desenvolvidas, na sua maioria surgiram do desenvolvimento do projeto “*A cor branca faz o arco-íris*”. Este projeto partiu das crianças; o adulto foi um apoio à concretização das tarefas que as crianças quiseram pôr em prática. O projeto possibilitou às crianças trabalharem em grupo (algo que não é muito frequente na sua rotina), cooperarem entre si, distribuírem tarefas, tomarem decisões e chegarem a consenso, tornarem-se mais curiosas e questionarem-se sobre o porquê das coisas (na colocação de dúvidas ou questões, a maioria do grupo apresentou algumas dificuldades que foram melhorando no desenrolar do projeto).

Outra intenção passa por **assegurar que as crianças com necessidades educativas especiais têm as mesmas oportunidades** que as restantes crianças do grupo, proporcionando a participação em todos os momentos da rotina, tentando (re)ajustar as atividades. De um modo geral, todas as crianças do grupo auxiliam estas crianças nas suas atividades, desenvolvendo um trabalho cooperativo.

O objetivo principal assente nestas intenções é **contribuir para o desenvolvimento global da criança**, procurando ensinar os valores sociais como a cooperação, a integridade, a sinceridade, a responsabilidade e a igualdade; consciencializar as crianças para a cidadania; promover a autoestima e a autonomia; procurar desenvolver as suas competências e aptidões, quer ao nível social e comunicacional, quer ao nível cognitivo e motor; e desenvolver a curiosidade e o ímpeto exploratório, com recurso a atividades lúdicas e sensoriais e promover a igualdade de oportunidades. Segundo Formosinho (2007), a educação pré-escolar assume um papel fundamental na vida das crianças, pois é através da mesma que “(...) se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a cidadania presente e futura” (p.9).

2.2. Intenções com as famílias

As crianças não se desenvolvem apenas no contexto escolar, o ambiente familiar também influencia o seu desenvolvimento, visto que é neste contexto que as crianças têm as primeiras vivências e experiências. De acordo com Magalhães (2007), o contexto familiar é o “(. . .) contexto que presta os primeiros cuidados, o afecto e proporciona uma variedade de oportunidades (. . .)” (p.44). Neste sentido, é importante estabelecermos uma relação positiva e de proximidade com as famílias, reconhecendo que todas as interações são importantes para o desenvolvimento das crianças. Indo ao encontro da reflexão feita, anteriormente, relativamente à participação das famílias e dado esta ser uma das fragilidades encontradas pelo estabelecimento educativo e pelo Agrupamento, procurei encontrar estratégias para que as famílias pudessem participar na rotina e nas atividades das crianças. Uma das estratégias arranjadas, foi o envio de um convite para virem à sala de atividades realizar uma proposta à sua escolha, com as crianças (Cf. Anexo B). Esta estratégia foi pouco eficaz, contudo ainda possibilitou a presença de quatro famílias. Uma das famílias que quis participar, o pai é de nacionalidade inglesa e, por isso, optou por ler uma história (em português) e ensinar algumas palavras mais simples, em inglês, às crianças, como por exemplo as cores (Figura 3).



Figura 3 - Participação das Famílias

As minhas intenções foram: conhecer as famílias e perceber como é o ambiente em contexto familiar, quais as suas fragilidades e potencialidades; **estabelecer uma relação estável com as mesmas**, para que o processo educativo seja contínuo e assegurado; **estar em estreita comunicação com as mesmas**, de modo a partilhar e

dar a conhecer as atividades e projetos desenvolvidos com as crianças; ter o seu **consentimento** para o desenvolvimento das diferentes atividades e interações; **respeitar** as suas ideologias, convicções e valores no que concerne à educação dos seus educandos, pois só assim conseguimos trabalhar em sintonia e com um objetivo comum, o desenvolvimento saudável da criança, rico em experiências positivas.

Segundo Formosinho e Costa (2011), a cumplicidade entre a escola e a família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo” (p.36), ou seja, é a partir desta colaboração que se torna possível acompanhar e verificar a evolução e desenvolvimento das crianças.

Para cumprir com estas intenções, comecei por informar as famílias da minha presença em sala e da interação que ia estabelecer com as crianças, assim como do desenvolvimento de diferentes atividades, através da fixação da minha apresentação em papel A4 na entrada da sala e da circular que foi para casa; procurei estabelecer contacto nos momentos de entrada e saída das crianças, partilhar algumas ideias e incentivar à sua participação; sempre que necessário procedia ao envio de uma circular, sendo exemplos o pedido de consentimento para o registo fotográfico; o pedido de realização do portefólio da criança; a participação no projeto desenvolvido; a participação espontânea da família, num dia preferencial, de acordo com a sua disponibilidade e com uma atividade escolhida pela mesma; o convite para a divulgação do projeto e a comunicação de visitas no âmbito do projeto.

2.3. Intenções com a equipa educativa

Integrar uma equipa remete para o trabalho colaborativo, assente no **respeito** por todos os elementos que nela estão inseridos. Quando trabalhamos em equipa, é importante sabermos ouvir as diferentes opiniões e expor a nossa perspetiva de forma coerente; respeitar os diferentes pontos de vista e tentar chegar a um consenso para um objetivo comum; é importante comunicarmos e partilharmos os acontecimentos diários, de forma a proporcionarmos um melhor dia-a-dia para todas as crianças e adultos. Indo ao encontro de Hohmann e Weikart (2011), devemos respeitar todos os membros da equipa e não fazer julgamentos, uma vez que, ao sentirem-se bem

integradas numa equipa, as pessoas centram as suas energias nas crianças e nas aprendizagens que lhes querem proporcionar.

Desde que integrei a equipa de sala, foi minha intenção **assegurar um trabalho cooperativo** focado no bem-estar das crianças e no seu desenvolvimento. Para tal, foi necessário unir-me à equipa de sala, para que pudéssemos, em conjunto, trabalhar de forma harmoniosa com as crianças. Nas primeiras semanas, foi possível observar e perceber a dinâmica e rotina da sala e do grupo, tornando mais fácil colaborar em todos os momentos da rotina. A adaptação foi bastante simples, visto que por ser extrovertida, consigo relacionar-me, facilmente, com as pessoas. Embora não conhecesse o grupo de crianças, procurei sempre saber um pouco mais sobre cada elemento, de forma a prestar o devido apoio; procurei, sempre, ser **comunicativa** e estar **disponível** para toda a equipa educativa.

Outra intenção foi estabelecer uma **relação de confiança**; por isso, sempre que tinhas dúvidas ou questões, esclarecia-as com a educadora e com a assistente operacional. No desenrolar da prática, procurei sempre expor os meus objetivos e ideias (tanto os da ação como os da investigação da minha problemática). A equipa educativa é essencial para o nosso desenvolvimento enquanto pessoa e como profissional, dado que a sua experiência pode enriquecer-nos. Com efeito, sempre que houve necessidade, aceitei as críticas construtivas por parte da equipa.

O trabalho desenvolvido ao longo de toda a PPS foi bastante positivo, tanto a nível das interações em equipa, como ao nível do desenvolvimento das crianças, pois atuámos em equipa, conseguindo dar uma melhor resposta às necessidades das crianças e, nos dias em que faltava um elemento, era mais fácil assegurar a rotina. No desenrolar do processo e no decorrer das atividades realizadas, procurei sempre o **consentimento da equipa**, de forma a não interferir com a planificação já feita; e procurei que toda a equipa participasse, porque como dizem as crianças da sala “*são todas professoras*” (Registo de observação de 6 de dezembro de 2018).

2.4. O ambiente educativo

No que concerne ao ambiente educativo, a principal intenção é mantê-lo **organizado, bem estruturado** e **seguro** para as crianças. A forma como pensamos e organizamos o ambiente educativo influencia a predisposição das crianças para a

aprendizagem. Segundo Hohmann e Weikart (2011) o ambiente educativo deve estar organizado de forma a incentivar as crianças a envolverem-se nas atividades, por áreas de interesse bem definidas e organizadas, adaptadas aos interesses das crianças; e os materiais devem ser em grande quantidade e permitir diferentes explorações.

A sala de atividades foi organizada aos poucos, durante o período letivo, visto que a educadora não é a mesma que esteve na sala de atividades o ano passado. Sempre que surgia oportunidade, as crianças, à medida que utilizavam e arrumavam os brinquedos, apoiavam na nova estruturação.

Com a participação das crianças, o espaço tornou-se mais familiar e organizado, visto que agora sabiam onde estava cada brinquedo e permitia que conseguissem arrumar com maior eficiência. Segundo Dewey (2002) “o espaço e os materiais devem permitir à criança envolver-se em ocupações que se constituam como oportunidades, “não só para o treino dos sentidos como para a disciplina do pensamento” (p.116). Entende-se por ocupações o “modo de actividade por parte da criança que reproduz ou ocorre simultaneamente a um certo tipo de trabalho que é tido na vida social” (p. 115).

CAPÍTULO III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Indo ao encontro das intencionalidades definidas, senti a necessidade de adaptar a minha ação às crianças com necessidades educativas especiais. Por este motivo, considerei fundamental investigar e refletir sobre as diferentes patologias identificadas; o impacto que a escola tem no seu desenvolvimento e a necessidade de adequarmos a ação pedagógica à inclusão destas crianças, assegurando a continuidade dos cuidados na sala de atividades, mantendo uma estreita relação com todos os agentes educativos, de modo a contribuímos para as aprendizagens significativas das crianças.

3.1 Identificação e fundamentação da problemática

A Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais sempre foram temas que suscitaram o meu interesse, não só por ser um desafio, mas também porque cada caso é um caso e temos de aprender a adaptar-nos às diferentes situações e lidar com as mesmas com o devido profissionalismo. Na atualidade, sabemos que, cada vez mais, recebemos nas nossas escolas crianças com dificuldades de aprendizagem e limitações no seu desenvolvimento, para tal devemos manter-nos informados e em constante formação de forma a conseguir dar uma resposta educativa adequada a todas as crianças.

Atender às necessidades destas crianças requer conhecimento sobre as diferentes patologias, respeito pela sua individualidade e pelo seu ritmo de aprendizagem, sendo crucial promovermos a igualdade de direitos, a igualdade de oportunidades e “olhar” para as dificuldades como um potencial para a melhoria do ensino e não como um obstáculo. De acordo com Bénard da Costa (1999) devemos focar-nos numa perspetiva centralizada no currículo, adaptável e flexível, e não numa perspetiva centrada nas incapacidades das crianças e nas suas limitações. Para tal, devemos investir numa intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos e garantir que as estratégias utilizadas são diversificadas e eficazes.

No desenrolar do período de estágio fui-me apercebendo que existiam estratégias para incluir as crianças com NEE na participação das rotinas e em algumas atividades, contudo não era observável a continuidade do trabalho desenvolvido com as

crianças nas Unidades de Apoio. As Unidades de Apoio contam com a presença de docentes especializados na área, capazes de atuar com maior eficácia no desenvolvimento global da criança, dado terem as ferramentas e estratégias necessárias. Assim sendo, e indo ao encontro das minhas intencionalidades, falei com a educadora cooperante e com a professora de Educação Especial de forma a poder acompanhar estas sessões e auxiliar na rotina da sala, de forma a salvaguardar um desenvolvimento mais integrado destas crianças.

O facto de a criança com Paralisia Cerebral estar presente poucas vezes por semana, dado que tem outras terapias fora do núcleo escolar, fez com que a minha investigação incidisse mais no desenvolvimento da criança com PEA. Contudo, achei pertinente investigar sobre a sua patologia, de modo a adequar a minha prática, aquando da sua presença em sala e para desenvolvimento da minha formação. Deste modo, irei explicitar alguns conceitos teóricos, princípios de ação, estratégias e atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção e inclusão desta criança no contexto do Jardim de Infância. Por ser um desafio, e dado não ter o conhecimento necessário sobre a etiologia diagnosticada, no primeiro mês de estágio a minha intervenção foi inclusiva, contudo não foi ajustada às verdadeiras necessidades da criança. Só após algum acompanhamento das sessões, alguma investigação e aquisição de competências é que foi possível reajustar a minha ação pedagógica.

Considerando as situações apresentadas, o tópico da minha investigação debruça-se na **problemática** “Uma educação inclusiva ou integração de crianças com necessidades educativas especiais?”, que consiste no melhor entendimento e perceção dos conceitos apresentados; na importância de dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças com NEE; em verificar e perceber quais as estratégias utilizadas no contexto de sala, para uma prática inclusiva; e como é efetuada a adaptação do currículo à necessidade das crianças.

Os **objetivos** são, então, (i) adquirir conhecimento sobre as diferentes necessidades educativas do contexto vivenciado; (ii) analisar quais as estratégias utilizadas em sala e contribuir para a sua melhoria – criação de novas estratégias; (iv) assegurar que o trabalho desenvolvido na sala de educação especial é desenvolvido na sala de atividades; adequar a prática pedagógica, de modo a potenciar o desenvolvimento e aprendizagem significativa das crianças.

O **plano de ação** consistiu em modificar e melhorar a rotina da criança, assegurar a continuidade do trabalho desenvolvido, criar recursos para promover a

comunicação da criança e estabelecer uma maior comunicação face às conquistas, melhorias e dificuldades apresentadas pela criança entre agentes educativos. Os agentes educativos envolvidos foram a educadora cooperante, a assistente operacional, a educadora de educação especial, a terapeuta da fala e a família.

Em suma e indo ao encontro da Declaração de Salamanca (1994) a inclusão das crianças com NEE depende, também, “de uma cooperação eficaz e de um trabalho de equipa destinado a satisfazer as necessidades dos alunos”. (pp.23-24)

3.2. Revisão da literatura

3.2.1. Necessidades Educativas Especiais

As necessidades educativas especiais são, segundo Correia (2013), a designação dada ao conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem académica e socioemocional.

Indo ao encontro de Madureira e Leite (2003), este conceito começou a ser utilizado no final dos anos 70, representando um marco decisivo na forma de equacionar a criança «diferente» e os problemas na aprendizagem. No decorrer dos anos, o conceito deixou de ser apenas uma classificação tipológica das diversas deficiências médicas, passando a abranger os problemas associados à aprendizagem que qualquer criança possa evidenciar ao longo do seu desenvolvimento e percurso escolar, não sendo necessariamente um défice individual.

O uso progressivo do termo NEE na área da Educação, para além de ter possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas das crianças, permitiu, também, uma intervenção no âmbito da Educação Especial. Deste modo, começou a abranger-se todas as crianças e não, apenas, aquelas que têm algum tipo de doença diagnosticada.

As crianças com NEE, segundo Madureira e Leite (2003) demonstram dificuldades na aprendizagem ou em aceder ao currículo e/ou capacidades que impedem ou colocam dificuldades na utilização dos meios fornecidos pela escola. Os ritmos e estilos de aprendizagem variam de indivíduo para indivíduo, por isso existe a

necessidade de adaptar o currículo às diferentes problemáticas. Deste modo, as NEE são classificadas como **significativas e ligeiras**.

As **NEE significativas** são “aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou socioemocional, e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar.” (Correia, 2013, p. 46). Estas são permanentes e podem ser consideradas de carácter intelectual, processológico (dificuldades de aprendizagem específica), sensorial (cegueira, visão reduzida e surdez), emocional (psicoses e outros comportamentos graves), desenvolvimental (PEA), motor (PC, distrofia muscular) e de carácter físico e de saúde (traumatismos, hiperatividade, epilepsia, etc).

As **NEE ligeiras** são “aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar.” (Correia, 2013, p. 48). Estas referem-se a problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento, das funções superiores, como o desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional; e problemas relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

De acordo com Madureira e Leite (2003), “as necessidades educativas especiais são assim definidas em termos das exigências que colocam às escolas, entendendo-se estas como responsáveis primeiras pela educação de todos os cidadãos. Defende-se uma “escola para todos”, um sistema educativo integrador, devendo a escola garantir condições efectivas de acesso ao currículo e de sucesso escolar.” (p.28).

3.2.2. O que é a Perturbação do Espetro do Autismo?

Para compreender o conceito de Perturbação do Espetro do Autismo, é fundamental percebermos a sua origem. Etimologicamente, o termo *autista* deriva do grego «*autos*» que significa «próprio» e de «*ismo*» que traduz um estado ou orientação. Por isso, Correia (2014) defende que o autismo “é uma *orientação para o eu*, ou seja, a condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio.” (p.29).

No entanto, a PEA não é considerada uma doença, mas uma perturbação do desenvolvimento complexo, com etiologias múltiplas e de diferenciados graus de

gravidade. Assim sendo, assumimos a Perturbação do Espectro do Autismo como uma perturbação global do desenvolvimento, onde a esfera da linguagem e da sociabilidade são afetadas. De acordo com Warren e Kaiser (1988) a linguagem é das aquisições mais significativas na vida de uma criança, é compreendida como um sistema simbólico construído socialmente e com regras que permitem estabelecer a comunicação, sendo determinante para a constituição do sujeito e para a sua inserção sociocultural.

O autismo é uma etiologia que afeta a comunicação, a imaginação e a interação com as outras pessoas e com o mundo. Deste modo Pereira (citado por Correia 2014) considera a PEA como uma “desordem na qual uma criança jovem não pode desenvolver relações sociais normais, se comporta de modo compulsivo e ritualista, e geralmente não desenvolve inteligência normal” (p.32).

Segundo Steyn e Le Couteur (citados por Caldéron, 2012), o autismo tem essencialmente **três características**: (i) dificuldades de interação social, onde as crianças demonstram pouco interesse pelos seus pares, evidenciam um leque limitado de expressões faciais e pouco ou nulo contacto visual; (ii) atraso na expressão e compreensão da linguagem, utilizando, muitas vezes, palavras sem sentido, ecolalia² e linguagem estereotipada; (iii) comportamentos e interesses estereotipados que incluem interesses incomuns e circunscritos, preferência por objetos pouco comuns e adesão a rituais não funcionais.

As causas destas perturbações não são, inteiramente, conhecidas, porém, segundo Marques (2000) o autismo “resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações.” (p.59). Já a autora Frith (citada por Correia 2014) refere que o autismo, também tem origem biológica, isto é, pode surgir de lesões cerebrais, de disfunções fisiológicas e imunológicas, de defeitos genéticos, de infeções virais, entre outras causas orgânicas.

A PEA não tem cura, contudo pode ser atenuada com os estímulos e apoios devidos. Atualmente, existem várias terapias e serviços de apoio que suportam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com as diferentes perturbações. Existem, também, tratamentos e medidas educativas que permitem lidar melhor com os

²Repetição automática de palavras ou frases, realizadas por alguém, que podem constituir uma perturbação neurológica ou do desenvolvimento.

sintomas e reduzir os comportamentos mais perturbadores, promovendo uma maior autonomia. A Terapia da Fala, a Terapia *Snoezelen*, a Terapia física e Ocupacional e o recurso a alguma medicação, são exemplos de recursos que permitem auxiliar no desenvolvimento das crianças com PEA.

3.2.3. O que é a Paralisia Cerebral?

Segundo Lima e Fonseca (2004), a Paralisia Cerebral (PC) é caracterizada por distúrbios motores e alterações posturais permanentes da etiologia não-progressiva que ocorre num cérebro imaturo, podendo ou não estar associada a alterações cognitivas. Estas alterações motoras tornam o movimento voluntário descoordenado, estereotipado e limitado. Esta é uma malformação proveniente de várias etiologias, que podem surgir durante o período pré-natal, perinatal ou pós-natal. A PC não tem cura e não é evolutiva, por isso não é considerada uma doença.

Os seus sintomas não são iguais em todas as crianças, visto que umas desenvolvem perturbações mais ligeiras e outras são, gravemente, afetadas. Estes podem exprimir-se ao nível do sistema músculo-esquelético, provocando várias mazelas e incapacidade no tónus muscular, na postura e no movimento (coordenação), assim como podem afetar a linguagem, fazendo com que a criança não consiga falar, o que faz com que se torne dependente no seu dia-a-dia. A produção linguística fica comprometida por dificuldades a nível do sistema pneumofono-articulatório, dado que a capacidade de falar é um ato motor. Indo ao encontro de Munoz, Blasco e Soares (1997), a questão da linguagem pode ser prevista, dado que desde o nascimento observa-se uma evolução anormal da motricidade dos órgãos intervenientes na alimentação, e que posteriormente intervirão na produção da linguagem.

O grau de incapacidade depende da localização da lesão e da área do cérebro afetada. Neste sentido, existem três tipos de PC: o **espástico**, o **atetósico** e o **atáxico**. O primeiro, indo ao encontro de Munoz, Blasco e Soares (1997), indica-nos uma lesão no sistema piramidal, ou seja, o sistema responsável pela execução dos movimentos voluntários; o segundo consiste numa lesão ocorrida no sistema extrapiramidal e caracteriza-se por movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários; o terceiro define-se como uma perturbação da coordenação e da estática, sendo observável uma instabilidade do equilíbrio, com falta de controlo da cabeça, do tronco e da raiz dos membros.

Segundo os mesmos autores, no que concerne à intelectualidade e inteligência, as crianças com PC podem ter um desenvolvimento típico ou desenvolver capacidades acima da média, assim como podem ter repercussões e desenvolver um atraso intelectual, que surge das lesões ou das experiências menos positivas que as crianças vivenciam. As células destruídas não são possíveis de ser regeneradas, porém, é possível que as crianças com PC, com recurso a terapias, consigam desenvolver as células existentes, conseguindo, por sua vez, melhorar algumas aptidões, de forma gradual.

3.3. O percurso: da integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais à escola inclusiva

No sentido de darmos uma resposta melhor e mais eficaz a todas as crianças, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais, foi necessária a tomada de medidas ao longo dos séculos; foi necessário reunir vários recursos e modificar leis para se poder chegar a uma escola inclusiva. Assim, este ponto visa ter uma perceção da evolução da Educação Integrativa à Educação Inclusiva.

Indo ao encontro de Felizardo (2010) “é necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e desenvolver projetos de investigação, nos contextos educativos com o intuito de monitorizar e otimizar o sistema e as suas estruturas, propondo as mudanças necessárias à inclusão.” (p.2887).

3.3.1. Da Integração à Inclusão

Segundo Madureira e Leite (2003) “a história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população (. . .) reflete e restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas.” (p.17).

Segundo as mesmas autoras, os primeiros desenvolvimentos na área da Educação Especial surgiram na Europa, em **1520**, quando Ponce de Léon, criou o mosteiro beneditino espanhol. Neste mosteiro ensinavam a linguagem escrita a indivíduos surdos, através da associação a objetos, a partir da qual se treinava a

articulação oral das palavras e frases. Posteriormente, em **1629**, Pablo Bonet desenvolveu um processo de ensino baseado no alfabeto manual em associação com a linguagem escrita, à qual se associava o treino da fala. Em **1755**, o abade francês, L'Épée criou a primeira escola pública para alunos surdos, designada, mais tarde, por Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris. L'Épée baseou-se na noção de que a linguagem gestual é a língua natural dos surdos, desenvolvendo um sistema codificado de gestos, a partir daqueles que os surdos já utilizavam naturalmente. Este sistema veio dar origem ao que hoje designamos Linguagem Gestual, que veio a ser divulgada para outros países. No ano de **1784**, Valentin Hiiy criou um Instituto para pessoas invisuais, sendo aluno da instituição o criador do **sistema de linguagem «Braille»**, Louis Braille.

Em Portugal, durante este período, foram sendo criados os primeiros institutos e asilos para pessoas com problemas auditivos e invisuais, partindo de iniciativas religiosas e com fins beneméritos, verificando-se a construção de processos pedagógicos diferenciados, com uma pedagogia especial, com finalidades educativas, dando início à educação especial. Segundo Correia (2013) considera-se educação especial,

o conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela de foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades (p.146)

Os estudos referidos e as respetivas instituições assistenciais deram origem ao que designamos ser o segundo marco na História da evolução da Educação Especial. No séc. XIX, **surgiram as primeiras estruturas de atendimento especializado** para vários tipos de deficiência. Nesta fase, a noção que a sociedade é responsável pela proteção e apoio da população deficiente é cada vez mais generalizada. Estas estruturas, não seguiam nenhum plano pré-definido, por isso, eram criadas por instituições sociais, pela Igreja e pelo Estado, apresentando, entre si, muitas diferenças quanto às suas finalidades, qualidades de atendimento e de acolhimento. Assim, havia

instituições que já tinham finalidades educativas, enquanto outras apenas prosseguiram fins puramente assistenciais.

Durante este período, segundo Madureira e Leite (2003) foram desenvolvidos vários estudos e trabalhos de índole científica, cujo objetivo era diferenciar os tipos, os graus e as formas de deficiência, sendo fundamental definir métodos e técnicas de avaliação das capacidades visuais, auditivas, intelectuais e motoras. Pinel escreveu os **primeiros tratados** sobre o atraso mental; Esquirol estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência; Itard estudou a deficiência auditiva e mental; e Séguin **desenvolveu propostas de educação** para o desenvolvimento sensorio-motor, nomeadamente, uma abordagem conhecida como o Physiological Method. Este método assentava na relação entre os sentidos e a cognição, começando com o treino sensorial, nomeadamente a visão, a audição, o gosto, o cheiro e a coordenação óculo-manual. O currículo implementado ia desde o desenvolvimento de competências básicas de cuidado pessoal, até à componente escolar, enfatizando a percepção, coordenação, imitação, reforço positivo, memória e generalização.

As mesmas autoras referem que no séc. XX, foram **desenvolvidas técnicas de avaliação da inteligência** por Galton e Binet, que foram utilizadas para classificar os níveis de deficiência intelectual e na educação. Neste período, Montessori e Décroly deram um impulso decisivo aos processos de intervenção em educação especial, através do desenvolvimento da “pedagogia científica”, visto que começaram por debruçar-se sobre os alunos com deficiência e vieram contribuir para as profundas reformas escolares que tiveram lugar na Europa da época, consagrando, assim, o movimento “**Educação Nova**”.

No decorrer do século foram **desenvolvidos processos de intervenção e implementadas políticas educativas** que contribuíram para a compreensão da problemática das crianças com necessidades educativas especiais. Deste modo, foi possível assistir aos progressos face à perspectiva assistencial que referenciámos inicialmente, para uma perspectiva clínica que se foi gradualmente estabelecendo a partir dos trabalhos citados, notando-se ainda uma cada vez maior preocupação com as questões terapêuticas e educativas.

Nas décadas de 30/40 do século XX, nas sociedades ocidentais, dá-se início à expansão da escola básica pública e estabelece-se a sua obrigatoriedade (ainda que com grandes diferenças cronológicas, formais e processuais nos diversos países). A população deficiente era excluída da obrigatoriedade de frequência escolar, contudo as

medidas implementadas tiveram consequências positivas a nível da sua educação, uma vez que, por um lado, contribuíram para um rastreio e identificação das suas problemáticas e, por outro, levaram à reorganização das instituições de atendimento a esta população e à criação de escolas ou de classes especiais, funcionando estas últimas anexas às escolas regulares.

Referindo Madureira e Leite (2003), em **Portugal**, na década de 40, organiza-se o primeiro centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico para "crianças anormais", o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Assiste-se, neste período, à classificação sistemática dos tipos e graus de deficiência, baseada em perspetivas médicas e psicológicas e ao encaminhamento dos alunos considerados diferentes para situações educativas especificamente organizadas para dar apoio a determinado tipo ou grau de perturbação.

A Educação Especial surge nesta fase em que as perspetivas sociológicas e antropológicas da época contribuíram para a conceção de que é um **direito** dos alunos, serem educados em escolas adequadas e que é um **dever** da sociedade apoiar a criação dessas escolas, bem como a formação de professores para a população deficiente. Surge, então, a ideia de que o Estado deve ser responsável por dar resposta a toda a população, através dos organismos de tutela da educação. Em 1986 é publicada a **Lei de Bases do Sistema Educativo**, que aponta para a necessidade de garantir a igualdade de acesso e sucesso educativo a todos os alunos.

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

No ano de 1994, é publicada a Declaração de Salamanca, que visa um novo conceito da escola inclusiva, que incide na valorização das diferenças e sobre a substituição de uma categorização médica pela utilização de um critério pedagógico como base para a organização das respostas educativas mais adequadas às necessidades das crianças. As vantagens inerentes à inclusão, de acordo com Correia (2013) são o desenvolvimento de atitudes positivas perante a diversidade, a facilidade de aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, a preparação

para a vida em comunidade e a rejeição de sentimentos negativos como a exclusão/rejeição.

Em suma, as principais diferenças entre uma escola integrativa e uma escola inclusiva passam pela valorização da diferença e pela pertença a um grupo, a uma sociedade. Enquanto a escola integrativa procura responder à diferença, centrando-se no aluno e nas suas dificuldades; a escola inclusiva pretende dar uma resposta de qualidade a todas as necessidades e diferenças, com recurso a uma adequação curricular e pedagógica. A escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os estudantes num sistema único, proporcionando oportunidades e programas educativos estimulantes e adequados às suas capacidades, disponibilizando os apoios e recursos necessários, enquanto a escola integrativa visa integrar as crianças com NEE com outras crianças, promovendo as suas interações.

3.3.2. A Escola Inclusiva

A filosofia de uma escola inclusiva, segundo Correia (2013) assenta em sete princípios muito importantes, sendo estes o sentido de comunidade, a liderança, a colaboração e cooperação, a flexibilidade curricular, a formação do pessoal docente e não docente, os serviços de educação especial e os apoios educativos. Uma escola, para ser inclusiva deverá ter estes aspetos em atenção.

Indo ao encontro da Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), o grande desafio em fazer com que todas as escolas sejam inclusivas, parte do desenvolvimento de uma pedagogia que seja centrada nas crianças, suscetível de educá-las a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves problemas de incapacidade. Neste sentido é importante desenvolver um modelo pedagógico de atendimento à diversidade (MAD), isto é, arranjar forma de **conhecer** os seus alunos, quais os seus interesses, necessidades e capacidades, assim como os seus ambientes de aprendizagem; **formular** planificações adequadas a esse conhecimento e concomitantemente **intervir** de forma ajustada às necessidades de todas as crianças, intervenção essa passível de ser reajustada e que apoie o desenvolvimento e aprendizagens das mesmas (Correia, 2013).

De acordo com Correia (2013), Florian (citada por Hegarty (2001), afirma que a educação inclusiva está inerente “à oportunidade que pessoas com deficiências têm de

participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do cotidiano social.” (p. 81). Assim, sendo é essencial que a criança com NEE seja aceita, respeitada e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam.

No que concerne à liderança, sabemos que é da responsabilidade de todos promover uma escola inclusiva, contudo é responsabilidade do órgão diretivo fazer com que toda a comunidade escolar, as famílias e outros membros da comunidade façam parte deste projeto educacional assente nos princípios da inclusão. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), reforça a importância de se promover a consciencialização de toda a sociedade; uma cultura de escola que adote a diversidade como lema; a formação de professores na área das necessidades educativas especiais; a adequação dos recursos humanos e materiais; a cooperação entre professores; o envolvimento dos pais e comunidade e a aprendizagem cooperativa entre alunos.

Quanto à cooperação e colaboração, a filosofia inclusiva instiga os docentes e discentes a criarem momentos e ambiente de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias para a promoção de aprendizagens significativas e respostas adequadas às diferentes necessidades. Silva (2011) indica que “os alunos que não têm dificuldades têm oportunidade de sistematizar melhor as suas aprendizagens sempre que têm de ajudar os seus colegas com mais dificuldades” (p. 123), desenvolvendo a sua socialização, autonomia e responsabilização.

Num ensino inclusivo não é a criança “que tem um caminho definido a percorrer, traçado, essencialmente, por um conjunto de exigências curriculares predeterminadas” (Correia, 2013, p.37); mas sim as características e necessidades da criança a determinar o currículo a considerar. Posto isto, a diferenciação pedagógica “implica (. . .) a procura de percursos curriculares diversos para situações diferentes, de modo a garantir que o nível de saída seja o mesmo” (Madureira & Leite, 2003, p. 96). Posto isto, é fundamental sabermos qual o nosso papel e procurarmos ter formação face às diferentes NEE, com a finalidade de agirmos de forma inclusiva e darmos uma resposta eficaz a todas as crianças.

3.4. O papel do educador e da equipa educativa numa escola inclusiva

O educador, assim como a equipa educativa desempenham um papel muito importante no processo de inclusão. São estes que planeiam e criam ambientes educativos, seguros, positivos e potenciadores de aprendizagens significativas. Segundo Correia (2013) “as suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, dado que, se elas não forem adequadas, os alunos sem NEE (. . .) ficam menos recetíveis à aceitação dos colegas com NEE.” (p.96).

O educador deve promover e desenvolver nas crianças “não só as competências que lhes permitam responder às necessidades educativas (. . .) mas também atitudes positivas em relação aos princípios que o movimento de inclusão encerra” (Pereira, 2006, p. 53). Para tal, deve ter em consideração algumas estratégias a utilizar, nomeadamente, criar um ambiente de interações positivas, que dê resposta às necessidades da criança no contexto escolar; receber a criança com NEE de forma adequada, proporcionando momentos de interação entre as crianças do grupo, para que a criança se sinta integrada e possa conhecer as outras crianças; promover a amizade entre crianças com e sem NEE, visto que, segundo Correia (2013) “os amigos são vitais na vida de todas as crianças” (p.99) e as “amizades podem ser úteis durante os períodos de transição, podem servir de modelo ou dar apoio emocional e ainda constituir oportunidades de desenvolvimento de comportamentos sociais e de comunicação adequados” (p.99); deve sensibilizar as crianças para a inclusão; promover a aquisição de comportamentos adequados; implementar práticas educativas flexíveis assentes na cooperação e arranjar estratégias de comunicação; ter em consideração a existência do currículo regular e o especial, efetuando as alterações e as adaptações necessárias à rotina do grupo; e manter uma estreita relação com as famílias das crianças com NEE.

Indo ao encontro da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) uma “boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento dum cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos” (p. 24). No que diz respeito à equipa educativa, esta deverá estar em plena sintonia com o educador, de modo a assegurar a

continuidade dos cuidados e o desenvolvimento saudável da criança, para garantir que as aprendizagens das crianças com NEE sejam significativas.

Madureira e Leite (2003) apresentam a partilha de problemas, de tarefas e de diferentes perspetivas; a tomada de decisões; e a articulação das competências educativas de cada agente educativo como vantagens para proporcionar um ensino de qualidade. Segundo as mesmas autoras, para o bom funcionamento das equipas é crucial que haja “confronto de conhecimentos, experiências, técnicas e opiniões” (p. 136) e não “uma mera justaposição das intervenções dos diferentes técnicos” (p. 135). Este trabalho cooperativo dá ênfase à construção de aprendizagens significativas e permite às crianças terem um ambiente educativo rico em oportunidades.

3.5. Metodologia e roteiro ético

O presente capítulo visa apresentar o roteiro ético e quais as opções metodológicas tomadas para a investigação no contexto de Jardim de Infância.

No decorrer da observação e intervenção no contexto, a minha investigação surge do facto de não ser dada continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa de educação especial dentro da sala de atividades. Neste sentido, a minha investigação aborda o entendimento sobre o conceito de NEE, na forma como a escola e a equipa educativa integram e incluem estas crianças nas salas de atividades do JI e na forma como estas crianças interagem com o restante grupo de crianças. Posto isto, surge a questão se, efetivamente, estamos perante uma realidade educativa inclusiva.

Na sala do contexto observado, foi possível verificar que não ocorre o acompanhamento do trabalho desenvolvido na Unidade de Apoio à Multideficiência e na Unidade de Apoio ao Autismo, não sendo dada continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem. Com o intuito de perceber os motivos pelos quais isto não acontece e, de forma a tentar modificar esta lacuna, procurei aprofundar a minha problemática adotando o método de **Investigação-ação**. Indo ao encontro de Bogdan e Biklen (2013), as cinco principais características da Investigação-Ação que fazem com que esta seja uma investigação qualitativa são: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é uma investigação de tipo descritiva, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados

ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; e por último, é dada uma importância vital ao significado na abordagem qualitativa.

Uma vez que as NEE não é uma área que tenha muito conhecimento, houve a necessidade de fazer um acompanhamento presencial nas sessões de educação especial, seguidas de uma revisão de literatura, em que pudesse consolidar as aprendizagens adquiridas sobre a temática. A investigação-ação alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 2013): Assim, defino o estudo realizado como sendo de natureza qualitativa uma vez que as técnicas por mim utilizadas têm como fim analisar dados qualitativos, isto é, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (*ibidem*, p.16).

A partir do momento em que se concebe a investigação e se percebe quais as suas características, são definidos as técnicas e os instrumentos que irão ser utilizados na recolha de dados, não podendo estes, ser definidos de forma independente do tipo de investigação. Partindo deste pressuposto, utilizei como técnicas a **observação direta participante**, uma vez que através desta pretende deter-se “a atenção sobre pessoas, objectos ou acontecimentos para poder construir um conhecimento o mais aprofundadamente possível, através da obtenção de dados, muitas vezes inalcançáveis por outras vias” (Parente, 2002, p.177) e a mesma “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87); e as **notas de campo**, como instrumento de recolha de dados. Através destas, foi-me permitido “obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, p.180).

As técnicas utilizadas possibilitaram-me construir o “desenho” da minha investigação, uma vez que me permitiram entender qual era a problemática que estava a emergir e ter uma maior perceção de quais eram os meus pontos fortes e fracos face a esta abordagem. Segundo Estrela e Ferreira (citadas por Rodrigues, 2001), o ato de observar passou a incorporar o próprio observador, concebido como o primeiro e último instrumento de observação.

A ausência de conhecimento sobre a PEA e a Paralisia Cerebral fez com que a prática com estas crianças se tornasse um desafio. Por isso, para além das técnicas supra mencionadas, recorri, ainda, a **conversas informais** com a educadora, comumente “utilizadas para recolher dados descritivos do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos

interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2013, p.134) e **os registos fotográficos**, tendo em vista que estes estão impregnados da realidade que mostram e que, segundo Kramer (citado por Tomás, 2011), são um importante recurso metodológico que viabiliza o registo dos momentos de interação das crianças com seus pares e das crianças com os adultos.

Por respeito à comunidade educativa, às famílias e às crianças, assumindo um compromisso ético com as mesmas, foi sempre solicitada autorização para qualquer tipo de recolha de informação. Como refere Tomás (2011) no trabalho de investigação com crianças deve ser destacado o respeito pela privacidade e confidencialidade, o consentimento informado e a informação às crianças e aos adultos envolvidos. Só após este consentimento, prossegui com a recolha de informação. As autorizações foram recolhidas com recurso a papel, autenticadas com o símbolo da instituição e os registos foram realizados através de um bloco de notas de bolso, onde ia inferindo sobre ocorrências que, do meu ponto de vista, eram pertinentes, bem como o meu telemóvel pessoal que me possibilitou o registo fotográfico e vídeo áudio.

No que concerne ao tratamento dos dados obtidos no âmbito da investigação, procedi ao levantamento dos mesmos, de modo a confrontá-los, refletir sobre eles e tecer algumas conclusões. Face à multiplicidade de dados recolhidos, recorri ao processo de triangulação das notas de campo e das conversas informais, de modo a organizá-las coerentemente.

Relativamente ao roteiro ético, tal como é possível verificar na tabela em anexo (cf. Anexo C), os princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011), assim como, os compromissos para uma ética profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011), foram recursos constantes na minha prática/intervenção e, também, na investigação da minha problemática.

Tendo por base os princípios apresentados e respeitando o compromisso assumido, dei início ao processo de investigação e intervenção.

3.6. Apresentação e discussão dos dados

Como referido, anteriormente, a criança com PC frequenta a escola a tempo parcial, por este motivo as propostas apresentadas e a prática desenvolvida tiveram

mais enfoque na criança com PEA. Contudo, ao longo de toda a intervenção, ambas tiveram as mesmas oportunidades e igualdade de direitos.

Após levantamento de alguns dados relativamente ao desenvolvimento da criança com PEA, junto das terapeutas e da educadora, foi possível fazer algumas inferências. A criança com PEA foi diagnosticada aos 2 anos de idade, tendo até essa altura um desenvolvimento típico. Os primeiros sintomas apresentados foram os movimentos repetidos com a cabeça e a inibição da fala, ou seja, todas as palavras que já dizia, deixou de conseguir dizer. Com seis anos de idade, esta criança utiliza fralda, dado que, ainda, não consegue controlar os esfíncteres.

A criança em estudo, iniciou a frequência escolar com 4 anos de idade (perfazendo os 5 anos ainda no início do período letivo) sendo que até essa altura esteve em ambiente familiar. Indo ao encontro dos registos de avaliação (consultados presencialmente), do primeiro ano letivo em que frequentou o JI, foi possível determinar que a criança

“evidencia grave comprometimento nas diferentes áreas do desenvolvimento. Não é autónomo nas rotinas diárias, nem realiza nenhuma das atividades propostas pela educadora, deambulando pela sala sempre que as mesmas decorrem. (...) utiliza constantemente objetos da sala de forma inapropriada (...) para produzir sons, batendo nas paredes e nas mesas, demonstrando não saber a funcionalidade dos mesmos.”

Relativamente às informações obtidas, determinou-se que a criança apresenta várias estereotípias, sendo as suas fragilidades a elevada agitação motora e procura sensorial, a falta de concentração, a inexistência de contacto visual, a ausência de resposta ao estímulo auditivo e o desinteresse pela interação com os pares ou adultos. As suas capacidades/potencialidades são a reação ao toque, a procura do adulto para troca de afetos, vocaliza alguns sons, apesar de não verbalizar palavras e consegue demonstrar os seus sentimentos, como o estar com sono, o estar satisfeito e o estar perturbado com alguma coisa (mais precisamente com o excesso de barulho). Como afirma Lima (2012) “as características essenciais da PEA são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um reportório acentuadamente restrito de atividades e interesses.” (p.1).

Quanto à sua alimentação, a criança, quando entrou para escola, comia, unicamente, iogurtes, pão, bolachas e alguma fruta, rejeitando os restantes alimentos. No início deste ano letivo, a situação mantinha-se, contudo, com a cooperação entre os diferentes agentes educativos, a educadora cooperante conseguiu que a criança, progredisse e desenvolvesse novas competências. A **primeira conquista** ocorreu em finais de setembro, dado que quando iniciei o período de estágio, em outubro, a criança já comia sopa, arroz e massa, alimentos que até à data recusava.

No decorrer do estágio e, após conversação com a professora da Unidade de Apoio ao Autismo, com recurso a estratégias, fomos contrariando alguns comportamentos, nomeadamente, o facto de não ficar sentado na cadeira ou no tapete no momento do acolhimento; a necessidade de bater com os objetos; o facto de querer levar o brinquedo para o refeitório, para se conseguir abstrair do barulho, o sair da sala, entre outros.

Na hora do almoço, foi possível observar que no momento em que dávamos início ao segundo prato, a criança rejeitava a comida e ficava mais agitada. Percebemos que coincidia com a chegada das crianças do 1º CEB ao refeitório e que o aumento do ruído originava frustração e irritabilidade.

“O D reage ao barulho, começa a mexer a cabeça e a fazer movimentos bruscos, enquanto tentamos dar-lhe o segundo prato. Sente necessidade de bater com o garfo na mesa, para se concentrar. Quando tiramos o garfo começa a vocalizar sons e a chorar.”

(Registo de observação de 03 de outubro de 2018)

Deste modo, questioneei a educadora da possibilidade de começarmos a ir um pouco mais cedo para o refeitório, para percebermos se influenciava de alguma forma a tentativa de introduzirmos outros alimentos. Sendo esta a primeira estratégia utilizada. Aos poucos, conseguimos que fosse comendo alimentos como a cenoura e as ervilhas, porém continuou a rejeitar a carne e o peixe.

Posteriormente, atingidos os objetivos de conseguir estar sentado na refeição (sem se levantar da cadeira) e comer melhor a sopa e o segundo prato, procurámos **promover a sua autonomia**, incentivando a utilização da colher, dado que era o adulto que dava a sopa e o arroz e a massa eram comidos com a mão. Iniciámos, então, o processo de promoção de autonomia à mesa:

“Hoje, na hora de refeição, começámos a ajudar o D a pegar na colher, de forma a promover a alimentação com os talheres e não com a mão. A sua tendência é segurar a colher numa mão e ir com a outra ao prato. O objetivo é segurarmos a colher em conjunto e fazer o movimento do prato à boca, repetidamente, para que possa perceber a causa-efeito.”

(Registo de observação de 01 de novembro de 2018)

Após dez dias, conseguimos alcançar uma **segunda conquista**, embora a capacidade de levar a colher à boca não esteja totalmente adquirida (Figura 4). Sempre que a criança iniciava a refeição, reforçávamos o movimento, auxiliando nas primeiras colheradas, posteriormente, esperávamos a resposta por parte da criança. Mais tarde, repetimos o processo, em relação à utilização do garfo.



Figura 4 - Criança a comer a sopa

Quando fizemos a partilha com a professora da UAA, esta explicou-nos que o **processo “causa-efeito”** seria uma boa estratégia. Sendo esta a estratégia utilizada para aquisição de outras competências ao longo da rotina.

No que diz respeito à rotina, foi possível observar que a criança não registava a presença. Do meu ponto de vista, fazia sentido que a criança o fizesse, dado que está inserida num grupo, cuja rotina se inicia com a marcação da presença. Uma das fragilidades sentidas, foi a criação de uma estratégia ou um recurso que fosse mais significativo para a criança, por isso, optei por ajudá-la nessa rotina, possibilitando a mesma oportunidade das restantes crianças do grupo (Figura 5).



Figura 5 - Registo de Presença

Na sala de atividades, a criança circulava livremente, não cumprindo algumas regras sociais. No momento da história, por exemplo, faz barulho, corre pela sala, entre outros estímulos, que levavam a que as restantes crianças não conseguissem ouvir e tivessem dificuldade em manter-se concentradas. Neste sentido, a estratégia utilizada passou pelo adulto sentar-se ao seu lado no tapete e mantê-lo sentado, junto das outras crianças, no momento de leitura. A persistência diária e a respetiva rotina, levou à **terceira conquista**. Aos poucos, deixámos de nos sentar no tapete e a criança revelou conseguir manter-se tranquila e sentada junto das restantes crianças. Um dos exemplos que revelam a aquisição desta competência, foi na visita da higienista à escola, durante a visualização de um vídeo sobre a importância de lavar os dentes, a criança manteve-se calma e sossegada no tapete, enquanto a atividade decorria.

Na sala de atividades, nos diversos momentos da rotina, manifestava, ainda, a agitação referida anteriormente e a necessidade de bater com os objetos. Ao longo do dia, sempre que tirávamos um brinquedo (no momento de comer a fruta ou no momento de ir para a terapia) demonstrava movimentos agressivos e chorava. A estratégia foi concentrar a sua atenção para outro estímulo, em simultâneo com a verbalização do “não”. Começámos a perceber que reagia, positivamente, à expressão quando indicávamos para não abrir a porta da rua (hábito que a criança tinha) e a mesma não abria. No recreio, esta criança corre muito, demonstra estar feliz porque está sempre a sorrir; interage com as outras crianças, agarrando-as e dando abraços.

Uma rotina que não era feita e que começámos a fazer quando a criança começou a descobrir o seu corpo, foi a ida à casa de banho. A transição da fralda para a sanita nunca foi estimulada. Nesse sentido, e dado que a criança está a crescer e já demonstra algumas atitudes do reconhecimento do seu corpo, como por exemplo colocar a mão por dentro da fralda, abrir a fralda e baixar as calças, demos início a uma

nova rotina. No período da manhã, após chegar, levávamos a criança à sanita, indo, posteriormente, antes do almoço. As primeiras reações não foram positivas, a criança sentia-se desconfortável e começava a querer levantar-se; para abstraí-la dessa frustração, cantava canções e falava com ela. Aos poucos, foi-se adaptando ao sentar-se na sanita, contudo nunca fez as necessidades fisiológicas na casa de banho.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, foi-nos sugerido que, diariamente, repetíssemos algumas expressões e que tentássemos promover a linguagem através dos símbolos. A questão do desenvolvimento da linguagem, surgiu em meados de janeiro, quando

“O D foi ter comigo, empurrou-me, para que eu me movimentasse, até ao armário onde se encontra a caixa das bolachas. Como eu fiquei de costas para o armário, ele virou-me e de seguida, pegou no meu braço e tentou movê-lo para cima, em direção à caixa das bolachas.”

(Registo de observação de 08 de janeiro de 2019)

Esta foi a forma que a criança arranjou para comunicar, demonstrando que consegue expressar-se. Para além desta situação, a criança foi revelando outras formas de pedir para fazer algo. Por exemplo quando quer fazer um desenho, pega numa caneta e começa a riscar as folhas das outras crianças. A **quarta conquista** foi a tomada de iniciativa para a realização de atividades, como o pintar (Figura 6).

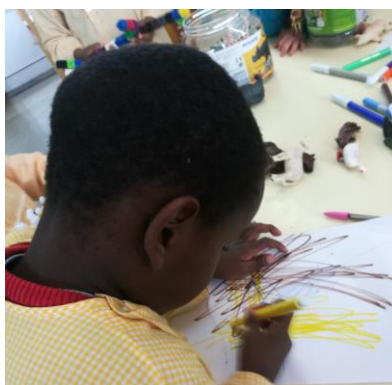


Figura 6- Criança a pintar

Posto isto, foi sugerido que recorrêssemos ao modelo PECS para potenciarmos uma forma alternativa de comunicar, modelo este já utilizado na UAA. O Modelo PECS

(Picture Exchange Communication System) é um sistema alternativo e aumentativo de comunicação, onde os usuários aprendem a comunicar usando a troca de figuras. O processo, numa fase inicial, consiste em ensinar a criança a dar a imagem que satisfaz a sua necessidade a um adulto cuidador ou a um agente comunicativo que consiga satisfazer a sua necessidade, que aceita a troca como um pedido. Numa fase mais avançada, o sistema permite ensinar a discriminação das imagens e como combiná-las entre si de modo a formar frases.

Segundo Correia (2014) este modelo proporciona progressos nas habilidades de comunicação, apresenta maior independência, reduz comportamentos inadequados e melhora a abordagem social e a interação (incluindo a interação com os colegas) (p.56). Este é um modelo de intervenção de natureza cognitiva-comportamental e foca-se no desenvolvimento da atenção da criança para a tarefa em questão e na aquisição de habilidades específicas. O objetivo da minha proposta centra-se, então, em favorecer e estimular as capacidades da criança, através de procedimentos claros e objetivos, recorrendo a interesses básicos da criança, no seu dia-a-dia, e transpondo os mesmos para um sistema pictográfico personalizado de comunicação. Pretende-se, ainda, que a criança consiga perceber que ao dar o cartão com a imagem daquilo que pretende, vai obtê-lo, ou seja, utiliza o meio para atingir um fim.

O início do processo passou por mostrar três cartões plastificados à criança, um com o símbolo da bolacha, outro com o símbolo do almoço e outro com o símbolo da casa de banho (Figura 7). O cartão do almoço e o da casa de banho foram colados nos respetivos locais para que a simbologia seja mais concreta para a criança. Os recursos materiais utilizados foram os cartões e uma caixinha. A caixa foi colocada ao nível visual da criança e ao seu alcance para que possa retirar os cartões. Para a criança perceber o significado dos cartões foi necessário sentarmo-nos numa mesa e colocarmos o objeto e o cartão à frente; primeiro mostramos o cartão e verbalizamos “bolacha”; posteriormente colocámos o cartão na sua mão e verbalizamos “Dá” (enquanto verbalizamos, batemos na nossa mão, como se fossemos bater palmas para que a criança nos dê o cartão – movimento familiar para a criança); de seguida verbalizávamos “Queres a bolacha? Então dá.” (acompanhando com gestos) e mostrávamos a bolacha e o cartão. É importante salientar que ao utilizarmos este método, sempre que a criança utiliza uma imagem para fazer um pedido, o mesmo deve ser atendido de imediato.

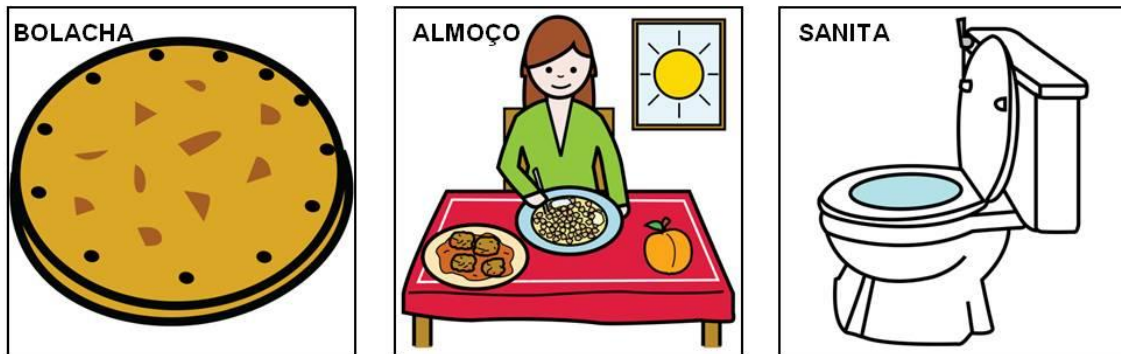


Figura 7- IMAGENS PECS

Indo ao encontro de Shabani, Katz, Wilder e Beauchamp (2002) quanto mais concreta, estruturada e específica for a comunicação pictográfica, melhor e mais rápida é a aprendizagem das competências linguísticas por parte de uma criança com autismo, fazendo a analogia com as vocalizações feitas pelo adulto. Por isso, a aprendizagem da comunicação através das trocas visuais e significativas para a criança são uma mais-valia, considerando que as imagens são universais e concretas. Relativamente à continuidade do processo, foram disponibilizados às famílias os mesmos cartões para que pudessem dar seguimento ao processo e ajudar no desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança.

No momento de partilha com a família, os pais explicaram que a criança comunica em casa, através de movimentos como puxar o adulto e leva-o até àquilo que necessita. O que foi explicado por parte das terapeutas foi que a criança comunica porque sabe onde estão as coisas, porque é um ambiente familiar. Caso a criança se encontre num ambiente/meio diferente, não irá comunicar da mesma forma. Por exemplo, na sala de atividades a criança sabe onde se encontram as bolachas, o que ela faz é puxar-nos para junto do armário e levantar o nosso braço. Aqui está a utilizar o adulto como um recurso e não como uma forma de comunicar, ela faz porque sabe que é ali que estão.

Compreendermos e ouvirmos as famílias destas crianças, também, é muito importante, há que saber ouvir as suas fragilidades, receios e opiniões, pois só assim conseguimos chegar a um consenso face ao bom desenvolvimento da criança. É essencial que haja articulação, sintonia e disciplina no trabalho que é desenvolvido por todos os intervenientes, como médicos, terapeutas, família e educadores. De acordo com Pugh (1989 citado por Correia (2013) devemos manter uma prática baseada numa parceria educacional, sendo que “é uma relação de trabalho que se caracteriza por uma

intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança.” (p.162).

A proposta apresentada vai ao encontro da interculturalidade e da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, na medida em que a criança com um desenvolvimento atípico ou alguma doença diagnosticada tem o direito à igualdade e a estar incluída na escola e ver as suas necessidades educativas atendidas. A escola, em estreita relação com as famílias deve potenciar o desenvolvimento das capacidades da criança e ajudá-la a adquirir as condições básicas para estar inserida na sociedade. Indo ao encontro de Pereira (2005) citado por Correia (2014)

os objetivos educativos têm de estar centralizados na criança, fazendo com que ela atinja as suas potencialidades que se poderão concretizar em aspetos como: comportar-se de acordo com as normas aceites, adquirir o máximo de independência possível, melhorar a compreensão da linguagem, aumentar a capacidade de concentração (...) de forma adequada (p.60)

Atualmente, o processo continua a decorrer, contudo ainda não obtivemos resultados a nível da evolução para a utilização dos cartões, a criança não demonstra autonomia em ir buscar o cartão, somos nós, adultos, que incentivamos a ir buscar de modo a dar continuidade ao processo. Esta questão pode estar associada ao défice de concentração e ao período decorrido desde que foi aplicada a proposta. Cada criança aprende a seu ritmo e o processo de aquisição da competência pode ser mais demorado. Indo ao encontro de Correia (2014) há metas que nem sempre são alcançadas, visto que há muitas crianças que não conseguem atingir níveis de evolução satisfatórios, nem alcançar a autonomia necessária e suficiente, contudo há que acreditar nas capacidades das crianças e ajudá-las nas suas conquistas.

O modelo PECS deve ser implementado pouco a pouco e mediante a evolução da criança, tendo de ser um treino consistente, ou seja, primeiramente começamos por apresentar apenas duas ou três imagens (dependendo da capacidade da criança e das competências já adquiridas pode ser necessário utilizar apenas uma) e à medida que a criança vai aprendendo, aumentamos gradualmente.

A forma como atuamos também é gradual, inicialmente, selecionamos a imagem e entregamos à criança, verbalizando o que está representado; posteriormente já vamos pegar na mão da criança e entregar o cartão; gradualmente, direcionamos a mão da

criança para que ela possa selecionar o cartão que necessita sem ser necessário sermos nós a dar, de modo a que alcance a autonomia para a comunicação e expressão da sua necessidade.

No decorrer deste processo, foi importante a participação e colaboração das restantes crianças do grupo. A interação do grupo com estas crianças deve ser de igual modo de ajuda e, por isso procurei explicar às outras crianças o que esta criança tem e pedir a sua opinião face ao que podemos fazer para ajuda-la a comunicar connosco. Um dos exemplos, foi a sugestão dada pelas crianças face ao desenvolvimento da linguagem, que consistia em dizermos todos “Bom dia”, ou seja, todos os dias de manhã quando chegávamos à sala, as crianças, uma a uma, cumprimentavam a criança com PEA, dizendo-lhe “bom dia”.

Para finalizar, é importante referir que desde o ano letivo anterior até agora a criança conseguiu alcançar novas metas no seu desenvolvimento. Acredito que, reunindo todos os esforços e adaptando o currículo às suas necessidades e características, com tempo e dedicação, a criança conseguirá ser mais autónoma. Como é indicado no Relatório Técnico-Pedagógico

“É importante salientar que no final do ano letivo 2017-2018, verificaram-se alguns progressos, no sentido de conseguir estar mais tempo sentado e começar a perceber as indicações que lhe foram dadas. Neste momento já consegue seguir algumas regras de sala, nomeadamente no tapete, ouvir uma história. Com a ajuda do adulto ou dos colegas, senta-se no seu lugar à mesa, permanecendo nele. Já tem autonomia para ir buscar o material em sala (lápiz). Já reage ao “não”. Interage com os colegas, já não tem necessidade de andar a “bater” com os objetos. No refeitório, por vezes já pega na colher autonomamente (sabendo que a colher é para comer) mas necessita da presença de um adulto. Pega no garfo (para o segundo prato) e mantém-se no lugar durante a refeição.”

Em suma, de acordo com a perspetiva da escola inclusiva, esta escola está preparada para receber e promover a educação das crianças com autismo, contudo nem sempre é fácil dar continuidade ao trabalho que é feito pelos terapeutas e é aqui que está o desafio uma vez que temos de arranjar estratégias para que a integração das crianças com necessidades seja feita na totalidade e de forma adequada.

IV. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

No presente capítulo, irei refletir sobre a minha prática pedagógica e o impacto que esta teve na construção da minha identidade profissional. Neste sentido, terei em consideração toda a minha formação acadêmica e o percurso pessoal/profissional “caminhado” até ao momento.

Segundo Santos (2005), a identidade é a marca individual que distingue uma pessoa de outra, no sentido em que se pode assumir como a identidade que o indivíduo assume para si próprio e como a identidade que é vista pelos outros. Assim, podemos entender que a identidade é um conceito complexo, dado que cada pessoa pode assumir uma determinada identidade; e dinâmico, visto que é um processo construído socialmente e que se altera de acordo com as mudanças sociais a que o indivíduo está exposto.

A visão da sociedade face ao perfil de um/a educador/a tem vindo a modificar-se; não obstante, existe ainda a conceção do/a educador/a de infância como uma figura cuidadora e não como uma figura cuidadora com intencionalidade educativa, que contribui para o desenvolvimento da criança no seu todo. O mito de que a área da Educação não requer nenhuma ciência tem vindo a desmistificar-se, dado que ser um profissional de educação requer vocação, gosto pelo que se faz e, acima de tudo, responsabilidade e respeito pelo outro; exige ética, capacidade de argumentação, conhecimento científico e uma vontade constante de aprender; requer a necessidade de autoformação e reflexão sobre si próprio, bem como da sua ação.

Do meu ponto de vista, é fundamental investirmos na nossa formação e sermos recetíveis a várias opiniões e ideologias, dado que é através destas que podemos evoluir e melhorar a nossa prática pedagógica. De acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional é o processo através do qual os professores reveem, renovam e ampliam, de forma individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino; adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissional eficaz, em cada uma das fases da sua vida profissional.

Educar e cuidar de crianças é “o melhor do mundo”; porém, não é só com as crianças que estabelecemos relações, também interagimos com as suas famílias, com o meio e com a equipa educativa. De acordo com Sarmiento (2009), a construção da minha identidade profissional, para além de depender da minha história de vida, das minhas convicções, dos princípios e dos valores pelos quais me rejo, depende também das relações que estabeleço, porque essa construção não se faz de forma solitária, mas sim, através de interações, trocas, “aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (p.48).

Quando nos deparamos com um contexto socioeducativo novo, surge-nos o receio de falhar, o pensamento de que não conseguimos associar tudo o que aprendemos às nossas convicções e valores revela-se “assustador”. Segundo Mesquita (2010) (citando Formosinho, 2001 e Ralha-Simões, 1995), a formação inicial é o período de iniciação do futuro profissional, altura em que o formando passa por um ritual de passagem de aluno a professor. Este momento apresenta-se como uma fase marcada por sentimentos contraditórios, convergindo representações pré-existentes do que é ser professor e da realidade observada.

A realização dos estágios foi muito enriquecedora, dado que me permitiram experienciar novos contextos, alargar os meus conhecimentos, conhecer novas equipas, novos pontos de vista, metodologias e perspetivas. Como refere Mesquita-Pires (2008) um “estágio pedagógico – constitui um momento particular da socialização na profissão por todas as ansiedades, angustias, constrangimentos, e expectativas que o educador-estagiário vivencia” (p. 20).

No contexto da Creche, foi possível estabelecer contacto com um novo modelo pedagógico (o HighScope); observar que existem contextos em que o desenvolvimento da criança é o foco principal e que são reunidos todos os esforços para dar resposta às necessidades da mesma; a estruturação pedagógica e a planificação são fundamentais para uma boa organização da rotina. No contexto de Jardim de Infância, a realidade é um pouco diferente, visto que não dispunha de um modelo curricular específico e o número de assistentes operacionais foi inferior, o que faz com que nem sempre seja possível focar-me no desenvolvimento mais individual da criança; no entanto, a educação da criança e a resposta às suas necessidades e interesses continuam a ser o meu principal objetivo pedagógico.

Ambos os contextos me permitiram vivenciar uma experiência totalmente diferente da realidade profissional que conhecia: aprendi o verdadeiro significado de

«termos tempo para as crianças», o podermos dar-lhes «voz» e fazê-las participar ativamente na sua aprendizagem e construção do conhecimento. Um dos aspetos que mais me marcou foi a **participação das assistentes operacionais na rotina da criança**, por exemplo, o facto de não serem estas a efetuar a limpeza e organização do refeitório permite-lhes passar mais tempo com as crianças, tempo esse de qualidade, pois podem observar as suas brincadeiras, as suas reações, a forma como brincam e podem interagir com as mesmas.

No que concerne ao grupo de crianças, ambos os grupos tinham as suas particularidades, necessidades e características, sendo a principal diferença a faixa etária. Em ambos os contextos, consegui corresponder às necessidades de cada grupo, conhecer cada criança e saber responder às suas expectativas, respeitando o seu espaço, os seus interesses e vontades, bem como a sua adaptação à minha presença. Na Creche, recordo-me que no primeiro mês de estágio a I. não estabelecia uma relação sólida e de confiança comigo. Havia momentos em que me chamava para brincar e que queria que fosse com ela à casa de banho ou até mesmo fazer-lhe companhia na hora da sesta, como havia momentos em que estava sempre a dizer-me para me afastar dizendo “*Joana, sai d’aqui! Não quero mais.*”. Nos últimos meses de estágio, já tínhamos uma relação de confiança estabelecida: na hora da sesta, a I. já me pedia para ficar ao lado dela e pedia-me a minha boneca de identificação da bata, dizendo: “*Dá-me a tua boneca!*”. No final do estágio, fiz uma boneca semelhante à minha para cada menina, visto que depois se tornou “famosa”. No Jardim de Infância, as crianças do grupo aceitaram bem a minha presença, não tive dificuldade em obter a confiança do grupo. Prova disso foi a receção diária que tinha por parte das mesmas; na minha ausência, questionavam por mim, segundo me transmitiu a educadora cooperante; recebi também, várias demonstrações de carinho, conforme ilustra a figura seguinte:

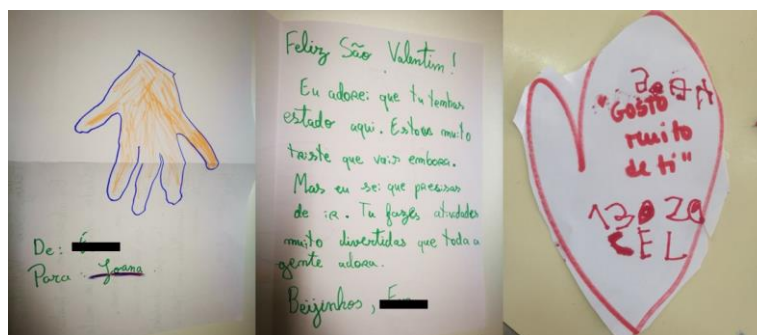


Figura 8 - Recordações das crianças

Relativamente às equipas educativas, tive o prazer de aprender com duas educadoras profissionais, lidar com assistentes operacionais muito disponíveis e afáveis, com experiência na área da educação, o que fez com que a minha “bagagem” fosse enriquecida. De acordo com Nóvoa (2007), a identidade profissional de um professor necessita do outro para poder progredir e completar-se, reforçando desta forma a importância da relação com os pares.

Analogamente, tanto em Creche como em JI, a interação com as famílias verificou-se uma fragilidade, visto que nem todas as famílias têm disponibilidade para participar na vida escolar. Porém, foi possível estabelecer contacto com metade das famílias, em ambos os grupos, estando estas recetivas ao desenvolvimento das atividades e dos projetos estabelecidos. Tanto na PPSI como na PPSII foi possível contar com a presença de algumas famílias para as dinâmicas propostas.

A minha prática pedagógica, no decorrer de ambos os estágios, baseou-se no respeito pelo outro, numa atitude responsiva, tendo a responsabilidade de promover experiências positivas e de qualidade, desenvolvidas a pensar nos interesses e necessidades das crianças, por garantir o seu bem-estar e segurança. A forma como estava junto delas, a serenidade e tranquilidade que tentei sempre transpor, o informá-las sobre a minha ação, o conseguir ouvi-las e o mais importante, respeitá-las, foi sempre o meu foco. Tentei sempre que a minha intervenção fosse sólida e que fizesse sentido para elas, consegui dar-lhes «voz» e, acima de tudo, escutá-las (mesmo quando as palavras eram poucas).

No decorrer de ambos os períodos de estágio, demonstrei algumas fragilidades, sendo que na creche uma das minhas fragilidades passava por perceber qual a melhor forma de lidar com as situações de conflito, assim como quais as estratégias a adotar, com crianças em creche. O facto de experienciar um modelo que aborda esta questão de uma forma muito clara, tranquila e natural, permitiu que conseguisse ganhar mais confiança e saber quando e como intervir. No jardim-de-infância, a dificuldade passou por perceber melhor o que é a PEA e a Paralisia Cerebral; como devemos atuar, integrar e incluir estas crianças na sala de atividades, assim como na escola, para que tenham uma educação de qualidade e ajustada às suas necessidades.

O trabalho em equipa é outro ponto que considero crucial; sem este, não conseguimos educar “crianças felizes”. Segundo Post e Hohmann (2011), a cooperação entre os adultos responsáveis pelas crianças torna-se imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa e adequados para as crianças” (p.300). É importante

respeitarmos e estarmos em sintonia com os que trabalham conosco, partilhar as potencialidades, as fragilidades e conquistas de cada criança, os acontecimentos diários, sugestões e melhorias para que possamos trabalhar todos com o mesmo objetivo. Em ambos os contextos, apesar de alguns constrangimentos, consegui sempre transpor as minhas ideias e vivências com o grupo, de modo a que, em equipa, criássemos estratégias para melhorar as oportunidades e experiências oferecidas às crianças. Indo ao encontro de Hohmann e Weikart (2011), os adultos “descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (pp.131-132).

Consciente da complexidade do que é educar e não querendo manter-me estagnado na minha formação, tenho em vista a procura permanente de formação, numa perspetiva de constante aprendizagem e desenvolvimento. Acredito que o meu percurso profissional seja uma constante (re)construção da minha identidade, visto que, de acordo com Santos (2005), esta “assume-se, assim, não como uma coisa, mas como um processo onde o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjectiva) ou externa (objectiva) nas configurações identitárias que assumimos.” (p.5).

Nesta fase académica e a um pequeno passo de me tornar Educadora de Infância, apesar de todas as fragilidades, considero que evoluí muito, principalmente na forma como interligo a teoria com a prática. De acordo, com Nóvoa (2007) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (p.16): Por essa razão, as conceções tidas ao longo do meu percurso sobre a prática pedagógica têm vindo a alterar-se, assim como a forma como defino a importância do papel ativo da criança na sua aprendizagem.

A vocação por si só não é suficiente, é importante munir-nos de instrumentos suficientes para justificar as nossas intenções para ação e estarmos convictos/as do que somos e do que pretendemos. Todos estes aspetos são essenciais para que consigamos, em conjunto e através da partilha, alcançar objetivos, assim como proporcionar experiências ricas e diversificadas.

Como futura educadora, as minhas perspetivas passam por assegurar um bom ambiente educativo, baseado em relações positivas, em valores como a igualdade, a cooperação, a justiça, o respeito e a solidariedade; e por assumir uma atitude responsiva que garanta o bem-estar de todas as crianças. Pretendo estabelecer relações seguras

e afetuosas, baseadas no respeito, na escuta e na participação ativa; criar ambientes ricos em aprendizagens e promotores de oportunidades, culturalidade e diversidade.

Em suma, concluo que ambas as PPS (Módulos I e II) foram fundamentais para o desenvolvimento e construção da minha identidade profissional e pessoal, pois adquiri novas competências, novos conhecimentos, novas estratégias e aprendi a valorizar os materiais de desperdício. Apesar de todas as fragilidades, consegui ter a confiança de todas as crianças, fui recebida com todo o amor e carinho, consegui estabelecer ligações positivas com ambas as equipas educativas que, por sua vez, contribuíram para o meu desenvolvimento. Citando Marques (2011) e Nóvoa (2007), a relação existente entre o docente e a sua profissão e entre os pares com quem interage, pressupõe a construção simbólica, pessoal e interpessoal que a própria profissão contempla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou ao fim mais uma etapa da minha vida, o sonho de ser Educadora de Infância está prestes a tornar-se real. Alcanço esta meta de coração cheio e grata por tudo aquilo que experienciei, sem dúvida que sermos educadores/as é algo muito gratificante. Cada dia é um dia único, surpreendente e especial, dado que o inesperado faz parte do nosso dia-a-dia e estamos em constante aprendizagem, quer com as famílias, com a equipa educativa e com as crianças, principalmente com elas, por serem pessoas tão genuínas e sinceras.

Segundo Formosinho (2001), a prática profissional supervisionada é a fase em que se desenvolve o “desempenho docente global em contexto real que permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p.105). Neste sentido, considero as práticas profissionais um conjunto de oportunidades que me desenvolveram enquanto pessoa e futura profissional; uma aprendizagem constante face ao desenvolvimento das rotinas, do currículo e dos diferentes modelos curriculares; uma aprendizagem social e pessoal, visto que aprendi que nunca devemos desistir, nem baixar os braços, pois com esforço e dedicação tudo se consegue, principalmente quando fazemos o que gostamos.

Ao longo do meu percurso académico foi possível consolidar os recursos teóricos subjacentes à ação/intervenção pedagógica, mais precisamente à importância de observar e conhecer o contexto; planificar e executar as atividades, indo ao encontro

das necessidades das crianças; avaliar o processo educativo e reajustar a ação com o objetivo de melhorar a prática pedagógica. Como indica Alarcão (2005), “uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, e atenua a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p. 99).

Vivenciei dois contextos muito diferentes, mas socialmente muito semelhantes. Em ambos os contextos, senti dificuldade em promover a participação das famílias, contudo não vejo esta fragilidade como algo negativo, mas como algo que devo refletir e pensar para que, futuramente, possa arranjar estratégias mais eficazes para a promoção da participação das mesmas.

No contexto de Creche, a minha maior dificuldade reviu-se na forma mais correta de atuar e quais as estratégias a utilizar para a resolução e gestão de conflitos, com crianças mais novas. O facto de ter conhecido o modelo pedagógico HighScope fez com que tivesse uma perspetiva mais centralizada na criança e conseguisse promover uma participação ativa das crianças nas suas aprendizagens. Neste contexto, aprendi a valorizar os recursos que temos, que não necessitamos de ter brinquedos para que as crianças possam explorar, brincar e ser felizes, aprendi a olhar para uma garrafa e criar uma flor, a olhar para uma caixa de papa e fazer um jogo.

No contexto de Jardim de Infância, tive a oportunidade de conhecer o ensino público numa perspetiva adulta e de futura profissional de educação, pude perceber quais os constrangimentos, desafios e potencialidades do ensino regular. O facto de integrar um grupo com crianças com NEE potenciou o meu interesse em querer perceber melhor as causas das respetivas etiologias, como atuar num contexto inclusivo e procurar estratégias e métodos para proporcionar a estas crianças uma educação de qualidade e de igualdade. Inicialmente, foi um desafio planificar as atividades de modo a criar a igualdade de oportunidades às crianças com NEE, contudo, e após recorrer à experiência e profissionalidade das terapeutas e professora de educação especial, foi possível reajustar estas atividades. Ao longo desta PPS, senti total confiança no meu trabalho, por parte da educadora cooperante e pela assistente operacional, o que foi muito reconfortante, senti-me acolhida e respeitada.

A minha ação pedagógica refletiu os meus valores e princípios, foi através da minha postura e forma tranquila de interagir com as crianças que permitiu criar a relação positiva que estabeleci, assente no respeito e na confiança; o facto de saber ouvir as crianças e tentar ir ao encontro dos seus interesses fez com que gostassem das

atividades propostas e participassem com motivação e entusiasmo. Como refere Malaguzzi (1999) o mais importante na Educação de infância é dar voz às crianças, responder às suas necessidades e deixar que elas se envolvam ativamente e naturalmente na construção e desenvolvimento do seu conhecimento, e que sintam o apoio e confiança em quem trabalha com elas. A minha proatividade e disponibilidade fez com que a minha relação com as equipas educativas fosse saudável, baseada na partilha de opiniões, nas sugestões e conselhos recebidos, nas críticas construtivas, nos momentos de reflexão e na implementação das atividades, que foram bem concebidas.

No que concerne à elaboração dos registos de observação, considero os mesmos fundamentais, visto que é através destes que conseguimos contextualizar a nossa ação, refletir sobre a mesma e reajustá-la, diariamente. Contudo, durante a PPS não efetuei muitos registos, dado que o meu foco foi sempre na interação com as crianças e na capacidade de conseguir dar as respostas necessárias às suas necessidades.

No decorrer do período de estágio confrontei-me com alguns constrangimentos, como o facto de trabalhar 40h semanais, conciliar a vida profissional, a vida académica e a vida pessoal foram um desafio constante e um pouco desgastante, no entanto, tentei dar o meu melhor nas diferentes dimensões sociais, sem descurar da importância de cada uma na minha vida. Outro constrangimento foi ter perdido todo o trabalho desenvolvido ao longo da PPS, visto que o meu disco externo deixou de funcionar e não dispunha de nenhum backup. Para mim, este episódio foi um momento desesperante, contudo reuni todos os esforços para conseguir chegar aqui.

Em suma, e focando-me na minha perspetiva futura, como educadora, irei manter-me em constante formação, de modo a proporcionar experiências positivas, dinâmicas e adequadas às crianças, dado que o educador deve ter sempre em conta a sua formação, com vista a melhorá-la e a contribuir de maneira cada vez mais positiva para a formação das crianças. Segundo Sarmiento (2012), “é uma qualidade de um bom professor: aquele que nunca se acomoda e que sabe que tem sempre muito para aprender” (p. 31).

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2005) Escola reflexiva e a nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bénard da Costa, A.M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bhering, E. & Sganderla, A.P. (2004). A escala de interação professor/criança. *Paidéia* 14 (29), 381-386.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton & Greenspan. (2006). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Caldéron, L. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y dela función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 1(5): 77-90.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2014). *Autismo e atraso de desenvolvimento. Um estudo caso*. Fundação A LORD.
- Costa, B. (1999). CNE Seminários e Colóquios: *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Felizardo, S.M. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Minho: Universidade do Minho.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, C. & Fonseca, L. (2004). *Paralisia Cerebral*. Rio de Janeiro: Edições Guanabara Koogon S.A..

- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Editor Lidel.
- Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L.Gandini e G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Editora Quarteto Coleção Saúde e Sociedade.
- Marques, D. (2011). *A entrada na profissão docente: Contributos para uma reflexão sobre o período de indução*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *EDUSER: revista de educação*, 2 (1), 3-19.
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições.
- Munõz, J., Blasco, G., Suárez, M. (1997). Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In A. A. V. V., *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Nóvoa, A. (org.). (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, p. 37-54.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gâmboa, R (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (org.). (2018). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche. A abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. *A Supervisão na formação de professores: da sala à escola*. (pp.166-212). Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, M. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas*. (pp. 59-70).
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações*, 8, 123-144.
- Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmento, T. (2012). Narrativas de Professoras-Estagiárias sobre os Contributos da Formação em Análise Organizacional para a Construção de uma Identidade Profissional. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas.
- Shabani, D. B., Katz, R. C., Wilder, D. A., Beauchamp, K., Taylor, C. R. & Fischer, K. J. (2002). Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 79-83.
- Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Sousa, M. & Sarmento, T. (2009-2010). *Escola - Família - Comunidade: Uma relação para o Sucesso Educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, 17 e 18, 141-156.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warren, S. e Kaiser A. (1988). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS