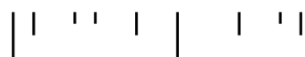


O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS
MULTISSENSORIAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM
NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS

Ana Margarida Florindo

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

2023-2024



O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS

Ana Margarida Florindo

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

Orientadora: Joana Dias

Júri

Presidente: Antónia Estrela

Arguente: Clárisse Nunes

Orientadora: Joana Dias

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Terminada esta fase torna-se importante agradecer...

Agradecer à equipa educativa por me ter acolhido de braços abertos e por todo o apoio que me deram. Por todas as sugestões, conselhos, aprendizagens, críticas. Tornaram esta jornada mais bonita.

Agradecer também à minha supervisora institucional, Joana Dias. Pelo apoio e acompanhamento. Obrigada por estar presente.

Agradecer a todas as crianças que passaram no meu percurso, por todos os sorrisos, brincadeiras, alegrias e até preocupações. Foi uma viagem dura, exigente, mas bonita. Uma viagem repleta de aprendizagens e descobertas. De recomeços, experiências, tentativas e erros..

Agradecer às famílias das crianças que me receberam de braços abertos e confiaram em mim.

Agradecer a todos os/as professores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa com os quais tive o privilégio de aprender durante estes cinco anos...

Agradecer aos meus amigos, Catarina, Joana, Mariana, Pedro Leitão e Bernardo por me fazerem acreditar que era possível e pedir desculpa pelo desespero que vos causei cada vez que o prazo aproximava... deu certo!!!

Agradecer à Educadora Isabel e à Teresa que tive o prazer de conhecer no decorrer da PPSII, por me terem auxiliado e apoiado sempre que precisei! Obrigada por me darem a oportunidade de aprender convosco e por acreditarem em mim!

Agradecer, especialmente, aos meus pais e familiares que sempre me incentivaram neste percurso! Obrigada pela confiança, pelo esforço e por toda a paciência que tiveram para mim.

Um enorme obrigada!

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo documentar a intervenção e investigação levada a cabo no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), através da explicitação e reflexão fundamentada das minhas ações e estratégias desenvolvidas em contexto de pré-escolar, ao longo de quatro meses, com um grupo de 23 crianças com três anos de idade.

Tendo como título de investigação “O contributo das Histórias Multissensoriais para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Necessidades de Saúde Especiais”, apresento os seguintes objetivos de investigação: (i) compreender o contributo das Histórias Multissensoriais (HMS) para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Necessidades de Saúde Especiais (NSE); (ii) Compreender as conceções que a equipa disciplinar que acompanha a criança com NSE tem acerca das HMS; (iii) Entender de que forma uma criança com NSE se envolve com as HMS.

A investigação foi conduzida por meio de uma observação cuidada e pormenorizada. Para isso, foi necessário realizar uma observação participante e não participante, o registo e análise das notas de campo, entrevistas à equipa disciplinar (i.e., Educadora, Auxiliar de Ação Educativa e Terapeuta da Fala) e, ainda, análise documental.

Os resultados da investigação demonstraram que as HMS apresentam um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança com NSE em contexto de Jardim de Infância, uma vez que promove o desenvolvimento do domínio físico e psicomotor, socioemocional e cognitivo. Como conclusão, a investigação ressalta a valorização e promoção das HMS como uma atividade essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com NSE. Para isso, os/as educadores/as desempenham um papel muito importante na implementação deste tipo de histórias. Assim, a investigação enfatiza a necessidade de incorporar as HMS nos momentos de leitura como uma ferramenta valiosa para a inclusão desta criança.

Palavras-chave: Histórias Multissensoriais; Jardim de Infância; Necessidades de Saúde Especiais.

ABSTRACT

This report aims to document the intervention and research carried out within the scope of Supervised Professional Practice II (PPSII), integrated into the curriculum of the Master's in Pre-School Education (MEPE), through the explanation and reasoned reflection of my actions and strategies developed in a preschool context, during four months, with a group of 23 three-years-old children.

With the research title “The contribution of Multisensory Stories to the development and learning of a child with Special Health Needs”, I present the following research objectives: (i) understand the contribution of Multisensory Stories (MS) to the development and learning of a child with Special Health Needs (SHN); (ii) Understand the conceptions that the disciplinary team that monitors the child with SHN has about MS; (iii) Understand how a child with SHN gets involved in the MS.

The investigation was conducted through careful and detailed observation. To achieve this, it was necessary to carry out participant and non-participant observation, the recording and analysis of field notes, interviews with the disciplinary team (i.e. Educator, Education Assistant and Speech Therapist) and also document analysis.

The research results revealed that MS plays a fundamental role in the holistic development of children with SHN in the context of Kindergarten, as it promotes the development of the physical and psychomotor, socio-emotional and cognitive domains. In conclusion, the investigation highlights the appreciation and promotion of MS as an essential activity for the development and learning of children with SHN. To this end, educators play a very important role in implementing these types of stories. Thus, the investigation emphasizes the need to incorporate the MS in reading moments as a valuable tool for the inclusion of this child.

Keywords: Multisensory Stories; Kindergarten; Special Health Needs.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	5
2.1. Meio envolvente.....	6
2.2. Contexto socioeducativo.....	7
2.2.1. Princípios orientadores.....	7
2.2.3. Dimensões organizacionais.....	8
2.2.4. Organização e gestão.....	10
2.2.5. Modelo pedagógico adotado	10
2.3. Equipa educativa.....	11
2.3.1. Equipa da instituição	11
2.3.1. Equipa da sala.....	12
2.4. Ambiente pedagógico	12
2.4.1. Organização do espaço e dos materiais.....	13
2.4.2. Organização dos tempos pedagógicos.....	16
2.5. Crianças.....	19
2.6. Famílias.....	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	23
3.1. Intenções para a ação: definição e concretização.....	24
3.1.1 Intenções para as crianças.....	24
3.1.2. Intenções para as famílias	25
3.1.3. Intenções para a equipa pedagógica.....	26
4. INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM JI.....	28
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	29
4.1.1. Objetivos da investigação	29
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	30

4.2.1. O papel das histórias no Pré-escolar	30
4.2.2. As Histórias Multissensoriais: conceito e características.....	32
4.3.3. O contributo das Histórias Multissensoriais para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NSE.....	32
4.3. Roteiro ético e metodológico	34
4.3.1. Características da investigação	34
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	35
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	37
4.4.1. Análise das entrevistas à equipa educativa	37
4.4.2. Análise da entrevista à Terapeuta da Fala.....	40
4.4.3. O envolvimento da LS com as Histórias Multissensoriais.....	41
4.4.4. Conclusão	44
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	61
ANEXO A. Portfólio da PPSII	62
ANEXO B. Transcrição da entrevista realizada à Educadora	63
ANEXO C. Transcrição da entrevista realizada à AAE	73
ANEXO D. Estrutura Orgânica da Instituição	78
ANEXO E. Planta da Sala de atividades	80
ANEXO F. Carta de apresentação.....	82
ANEXO G. Roteiro Ético.....	84
ANEXO H. Transcrição da entrevista realizada à Terapeuta da Fala	93
ANEXO I. Consentimento informado.....	97
ANEXO J. Guião da entrevista realizada à Educadora de Infância	99
ANEXO K. Análise Categorical das Entrevistas	102

ANEXO L. Análise categorial das notas de campo.....	117
ANEXO M. Guião da Entrevista realizada à AAE	122
ANEXO N . Guião da Entrevista realizada à Terapeuta da Fala.....	125

Índice de Tabelas

Tabela 1	16
----------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
HMS	Histórias Multissensoriais
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PE	Projeto Educativo
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório reflete o processo de intervenção, investigação, reflexão e aprendizagem ligado ao percurso realizado no estágio inerente à Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), concretizado em contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de 23 crianças com três anos de idade.

Em relação à organização do relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos: (i) Caracterização reflexiva da ação educativa; (ii) Análise reflexiva da intervenção em JI; (iii) Investigação em JI e, por fim, (iv) Considerações finais. No primeiro capítulo encontra-se a caracterização reflexiva do contexto com o qual contactei no âmbito da PPSII, tendo por base a caracterização do meio envolvente, do contexto educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das respetivas famílias. Relativamente ao segundo capítulo são apresentadas as intenções definidas para a ação. Na definição de intenções para a ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, refleti sobre o que pretendi desenvolver ao longo da PPSII. Para isso, após as intenções, encontra-se a explicitação do processo de intervenção em JI e a sua avaliação. O terceiro capítulo é relativo à descrição da investigação levada a cabo sobre o contributo das Histórias Multissensoriais para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Necessidades de Saúde Especiais. Este capítulo inclui ainda a identificação e fundamentação da problemática de investigação, a definição dos objetivos de investigação, a revisão da literatura sobre a problemática escolhida, o roteiro ético e metodológico, a apresentação e discussão dos dados e, ainda, as considerações finais da investigação em causa. Por fim, o último capítulo apresenta uma reflexão acerca das aprendizagens adquiridas ao longo da PPSII, onde refleti acerca da minha prática e sobre o contributo deste estágio para a construção da minha identidade profissional como Educadora de Infância.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

No decorrer da PPSII foi extremamente importante compreender diferentes aspetos relacionados com as particularidades da ação educativa contextualizada. Deste modo, no presente capítulo é apresentada a caracterização reflexiva do contexto educativo onde decorreu a PPSII - o meio envolvente da instituição, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as respetivas famílias.

Esta caracterização é realizada através da triangulação de dados recolhidos a partir de consulta documental, da observação, de notas de campo (Anexo A), dos documentos institucionais¹ e de sala², das conversas informais com a Educadora Cooperante e com a Auxiliar de Ação Educativa (AAE) e da entrevista realizada à Educadora (Anexo B) e à AAE (Anexo C).

2.1. Meio envolvente

A caracterização de uma instituição requer uma compreensão acerca do meio envolvente onde a mesma se insere, dado que este exerce uma influência dinâmica e bidirecional sobre a prática pedagógica e a comunidade educativa.

Desta forma, a organização socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e encontra-se situada num dos bairros mais antigos de Lisboa, sendo considerada uma zona histórica e com grande valor arquitetónico (Projeto Educativo, 2023/2024).

Em relação às características da população que ocupam a comunidade envolvente, esta é uma população maioritariamente envelhecida. Contudo, em virtude do valor histórico e arquitetónico da freguesia, observa-se um fenómeno emergente no qual as famílias jovens provenientes de estratos sociais mais elevados começam a mudar-se para a mesma.

¹ Por documentos institucionais compreende-se os seguintes documentos: Projeto Educativo da instituição (2023-2024) e o Regulamento Interno do JI (2023-2024)

² Por documentos de sala compreende-se o seguinte documento: Projeto Curricular de Sala (2022-2023)

2.2. Contexto socioeducativo

Como referido, a instituição onde decorreu a PPSII é uma IPSS. Conforme delineado no projeto educativo, a instituição nasceu em 1834 com o objetivo de “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (Projeto Educativo, 2023/2024, p. 9).

A instituição contempla como resposta socioeducativa as valências de Creche e de JI. A organização socioeducativa conta com dois andares. O rés-do-chão contém seis salas de atividades, um gabinete da direção, dois espaços com cacifos para os funcionários, uma sala para isolamentos e reuniões, uma cozinha com uma arrecadação, um refeitório, quatro casas de banho para crianças e duas casas de banho para adultos e um recreio com equipamento lúdico. No primeiro andar encontra-se uma sala de atividades, uma casa de banho e um sótão. Além disso, o espaço exterior da instituição conta com dois recreios ao ar livre, um recreio coberto, um anexo com lavandaria e armários com materiais de limpeza, armazenamento de materiais gímnicos e, ainda, dois espaços-natura que promovem o contacto com a terra e natureza.

A instituição apresenta como atividade de enriquecimento curricular a sensibilização à prática desportiva. Além disso, conta ainda com atividades extracurriculares opcionais asseguradas por entidades externas, tais como: *Chi Kung*, Inglês, Yoga, Filosofia para crianças e Música.

2.2.1. Princípios orientadores

Tal como mencionado anteriormente, a instituição apresenta como visão “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (Projeto Educativo, p. 9).

A missão da instituição assume-se através dos seguintes objetivos: (i) Apoio a crianças e jovens; (ii) apoio à integração social e comunitária; (iii) Proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho; (iv) Promoção e proteção de saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; (v) Promoção da educação e da formação profissional; (vi) Resolução de

problemas habitacionais, nomeadamente a habitação protegida para idosos e outros estratos de população vulnerável; (vii) Promoção de iniciativas de carácter cultural; (viii) Promoção de ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa; (ix) Concessão de bolsas e subsídios. A organização socioeducativa promove ainda a valorização do património (Projeto Educativo, 2023/2024).

Em relação aos valores, a instituição destaca a pessoa desfavorecida, a transparência, o rigor, a qualidade e a eficiência. Como se verifica no Projeto Educativo (2023/2024):

- Considerar a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central da atividade da fundação.
- Assumir a transparência, na relação com as famílias, entidades e colaboradoras, um valor integrado na cultura da organização.
- Adotar o rigor como princípio geral da atuação e base da decisão.
- Considerar a qualidade dos serviços prestados como condição da sua atividade.
- Apostar na eficiência dos serviços prestados através da utilização dos meios mais adequados disponíveis no mercado (p. 9).

2.2.3. Dimensões organizacionais

Com base em González (2007), toda e qualquer organização corresponde a um sistema complexo que abrange diversos tipos de dimensões independentes entre si, a saber: (i) a dimensão estrutural, (ii) a dimensão relacional, (iii) a dimensão processual, (iv) a dimensão cultural e, por fim, (v) a dimensão ambiental.

No que diz respeito à dimensão estrutural, a mesma refere-se à forma como a instituição é estruturada do ponto de vista organizacional. Ao analisar-se o organograma referente à Estrutura Orgânica da instituição (cf. Anexo D), pode verificar-se que esta é do tipo mecanicista, uma vez que é marcada pela diferenciação horizontal e por relações hierárquicas. Por outro lado, considera-se igualmente que esta estrutura se aproxime do

modelo da burocracia profissional, pois, coexiste, entre todos os agentes educativos, um trabalho de equipa.

No que concerne à dimensão relacional, tal como mencionada por González (2007), esta dimensão é referente ao clima relacional, ou seja, às relações que são estabelecidas na organização e à forma como os agentes interagem entre si. Assim, a equipa caracteriza-se como coesa e valoriza o trabalho em equipa, a comunicação, o respeito, a colaboração, o reconhecimento e a transparência, mantendo uma parceria através dos projetos de sala e até no brincar, o que está em concordância com o referido por Post e Hohmann (2011) que indicam: “os próprios educadores beneficiam em participar num trabalho contínuo em equipa” (p. 305) e, quando tal acontece, a instituição funciona como uma comunidade.

Em relação à terceira dimensão, a processual, esta diz respeito às ações e processos utilizados para atingir os princípios que regem a instituição. O JI em questão orienta a ação no sentido de tornar implícita a ideia de prolongamento da casa, da família, a de continuidade de cuidados e de estímulo, a manutenção de laços afetivos e sensoriais.

Relativamente à dimensão cultural, esta engloba os valores, crenças e tradições que são reconhecidos e valorizados na organização. Esta valorização coletiva garante uma cultura integradora, ou seja, todos os agentes educativos identificam-se e trabalham em conjunto em prol dos mesmos objetivos.

Por último, surge a dimensão ambiental, que diz respeito a tudo aquilo que rodeia a organização e que influencia e seja influenciado pela mesma (González, 2007), podendo ser genérico e comum (e.g., legislação, política, economia, cultura, entre outros) e específico (e.g., comunidade local, pais, fornecedores, etc.). O trabalho com a comunidade é feito através de visitas ao comércio da zona, ações de solidariedade social, passeios pelos jardins/parques, entre outros. Em relação às famílias das crianças, existe um trabalho colaborativo, realizado através de reuniões gerais de pais, na participação das atividades relativas ao projeto de sala, em trabalhos de casa e nos dias festivos do pai/mãe/avós, reconhecendo que a relação escola-família é de extrema importância e bastante presente.

2.2.4. Organização e gestão

No que diz respeito à organização e gestão da instituição, esta é da responsabilidade da Direção do Departamento de Infância e da Diretora da Casa de Infância.

No que concerne aos modelos de gestão escolar desenvolvidos por Bush (2011), destaca-se o modelo colegial por terem sido observadas características na gestão e organização do contexto socioeducativo que estão de acordo com este modelo. Por um lado, o poder é partilhado por alguns membros da organização (i.e., Direção do Departamento de Infância e as Diretoras das Casas de Infância), respondendo às necessidades dos/as restantes elementos da equipa, uma vez que “nos modelos colegiais, a autoridade que resulta da experiência é mais importante do que a autoridade que resulta da ocupação de um cargo formal” (Bush, 2011, citado por Costa et al., 2013, p. 6). Este modelo apresenta como dimensão a liderança participativa, uma vez que “os líderes encorajam os membros a participar e a influenciar o processo de tomada de decisão” (p. 9). Neste seguimento de ideias, é possível verificar este tipo liderança na instituição onde decorreu a PPSII, uma vez que é promovido o diálogo na equipa, sendo que esta reúne com as Educadoras para partilhar atividades, acontecimentos, comportamentos e programarem, em conjunto, as épocas festivas e algumas atividades.

2.2.5. Modelo pedagógico adotado

A organização socioeducativa não segue nenhum modelo/abordagem pedagógica em específico, realizando uma abordagem eclética. Isto significa que a instituição integra elementos dos diferentes modelos pedagógicos, realizando uma seleção e combinação de práticas e teorias conforme as necessidades das crianças. No entanto, é notória a influência de alguns modelos na organização dos diferentes tempos e do espaço. A instituição implementa um pouco de cada modelo, ajustando da melhor forma ao grupo de crianças e aos temas abordados.

De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2018), um modelo pedagógico é “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação quotidiana” (p. 23). Apesar de a organização socioeducativa não adotar

nenhuma abordagem pedagógica em concreto, esta adota vários modelos em simultâneo, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Deste modo, é possível verificar a influência de alguns modelos a partir dos princípios da instituição, do trabalho em equipa, da relação de parceria entre o JI e a família, da organização dos espaços físicos das salas de atividades e das rotinas diárias e horários das crianças.

De acordo com o Projeto Educativo (2023/2024), a instituição desenvolve intencionalidades educativas e documenta projetos e práticas com base na Pedagogia de Projeto. Além disso, desenvolve instrumentos de trabalho através da Metodologia da Escola Moderna (MEM). Relativamente à postura, estratégias educativas e materiais, inspiram-se nas pedagogias: *High Scope*, Vigosky, Piaget, Montessori, Reggio Emilia, Froebel, entre outras. Por fim, a instituição revê a organização dos espaços, dos tempos e das escolhas de acordo com as metodologias suprarreferidas (Projeto Educativo, 2023).

Assim, a instituição conjuga modelos curriculares na prática pedagógica nomeadamente a Metodologia de Trabalho Projeto (MTP), a MEM e a Pedagogia de Situação.

2.3. Equipa educativa

2.3.1. Equipa da instituição

De acordo com o Projeto Educativo (2023/2024), “o trabalho desenvolvido no Departamento de Infância é dinamizado por uma equipa multidisciplinar” (p.11) e é formada por uma equipa de 113 colaboradores. A instituição tem como responsável uma Diretora Geral, que trata da parte financeira e burocrática da instituição. A instituição conta ainda com uma Terapeuta da Fala que dá apoio às crianças. Além disso, a equipa é constituída ainda por três Educadoras de Infância de JI e três Educadoras de Infância de Creche, sendo que existem oito AAE.

É importante destacar que, em ambas as valências (i.e., Creche e JI), existe um trabalho de parceria entre as Educadoras de Infância e as AAE, contribuindo para o desenvolvimento da criança e para a garantia de segurança e bem-estar. Existem ainda três trabalhadoras auxiliares responsáveis pela limpeza e uma cozinheira.

2.3.1. Equipa da sala

É possível caracterizar a equipa da sala através das conversas informais que decorreram com a Educadora Responsável e com a AAE, bem como das entrevistas realizadas às mesmas.

A sala onde realizei a PPSII é constituída por dois elementos: uma Educadora de Infância e uma AAE. É de extrema importância destacar o trabalho de equipa e a cooperação existente entre os dois agentes educativos.

Relativamente aos percursos académicos dos elementos que integram a equipa, a Educadora refere que tem uma Licenciatura em Educação de Infância (i.e., formação pré-Bolonha) e uma “Licenciatura em Educação Especial” e trabalha em Creche há 33 anos, tendo realizado diversas formações a nível dos modelos pedagógicos, leitura de histórias, domínio da matemática, entre outras. No que diz respeito à AAE, esta concluiu o curso profissional de Auxiliar de Ação Educativa. Tanto a AAE como a Educadora encontram-se na instituição há 28 anos.

No que concerne à prática pedagógica da Educadora de Infância, a mesma não segue um modelo pedagógico específico, realizando uma abordagem eclética, isto é, norteando a sua ação pedagógica norteando a sua ação pedagógica pela integração de vários modelos pedagógicos, a saber: abordagem High/Scope, MEM, Pedagogia-em-participação e Reggio Emilia.

2.4. Ambiente pedagógico

A forma como o espaço, os materiais e os tempos estão organizados, podem promover ou restringir o brincar, as explorações, as descobertas, as atividades e as interações das crianças (Post & Hohmann, 2011).

De acordo com Silva et al. (2016), considera-se um ambiente bem estruturado e funcional quando promove o “processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5). Assim, se o ambiente educativo em que a criança está inserida apresentar qualidade e quantidade em termos de materiais, espaços e tempos promove a

aprendizagem ativa. Desta forma, torna-se fundamental garantir a qualidade e quantidade nas várias dimensões.

2.4.1. Organização do espaço e dos materiais

Zabalza (1987) caracteriza o espaço físico da sala como um elemento que promove todas as experiências e aprendizagens da criança. Considera também uma estrutura de oportunidades para estas experiências e aprendizagens que poderão apoiar o crescimento pessoal das crianças, através do desenvolvimento de propostas e dos materiais disponíveis. O espaço físico da sala deve ser visto como um contexto de aprendizagem e de significados, uma vez que tudo o que a criança aprende surge num ambiente e a forma como o organizamos influencia o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, por influenciar tanto a criança, uma das mais preocupações do/a educador/a deverá ser a organização do espaço e dos materiais.

De acordo com Silva et al. (2016), o educador deve promover o envolvimento da criança ao criar um ambiente educativo que estimule os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de optar como, com o quê e com quem interagir. Desta forma, “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. (...) desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p.11).

Segundo o Projeto Curricular (2023/2024), para a organização do espaço, a Educadora teve como base o Documento Qualidade e Projeto na educação pré-escolar com o intuito de tornar a sala num ambiente educacional estimulante e organizado por áreas. A organização tem em conta os seguintes aspetos: adequação, variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e sentido estético. Quando existem mudanças, as crianças são convidadas a participar na organização do espaço, nas decisões de mudança e na definição de regras de sala (Projeto Curricular, 2022/2023).

No que diz respeito à forma como a sala C1 é organizada, esta é projetada com o objetivo de promover a autonomia das crianças. Os materiais estão dispostos de modo a serem facilmente manipuláveis por todas as crianças do grupo, um aspeto que promove não só a sua autonomia, como o seu bem-estar e envolvimento.

Além de serem facilmente alcançáveis pelas crianças, os materiais da sala encontram-se organizados em diferentes áreas, o que facilita a manipulação e a sua arrumação. Por outro lado, a organização do espaço em áreas, isto é, “espaços próprios, mas abertos e flexíveis” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 127), promove um ambiente de conforto, segurança e autonomia, através do qual a criança aprende e desenvolve-se de forma ativa e prazerosa (Lemos et al., 2015).

Desta forma, a sala encontra-se dividida em sete áreas (cf. Anexo E. Planta da sala de atividades), descritas posteriormente:

A **área do tapete** é o local onde as crianças ouvem histórias e exploram materiais provenientes de outras áreas. Nesta área também se encontra a **área da biblioteca** com almofadas, dedicada à exploração de livros e consequente desenvolvimento da linguagem e literacia «A AP encontra-se no tapete juntamente com o DR a ver uma história e aponta: “Olha uma princesa igual ao meu vestido”» (Nota de campo n.º 152, 29/11/2023). Esta área conta também com o mapa de presenças, onde se encontram fotografias da família das crianças, que são bastante valorizadas pelo grupo, que demonstram sentir conforto, pertença e tranquilidade perante as mesmas: “O DR está a observar o mapa de presenças, nomeadamente, a fotografia da família: - Olha, é a mamã e o papá” (Nota de campo n.º 151, 28/11/2023). Nesta área também se encontram expostas as notícias dos momentos decorrentes da semana e as produções das crianças. De acordo com Post e Hohmann (2011), as crianças adquirem um sentimento de pertença ao contactarem com aquilo que criaram.

A **área montessoriana** ou **da natureza** é constituída por uma mesa e um móvel de apoio, onde as crianças podem realizar experiências e onde se encontram conchas, rolhas de cortiça, pinhas, pedras, lupas e outros materiais naturais para estas explorarem. Alguns destes materiais foram as crianças que trouxeram, o que demonstra que a Educadora reconhece as características e os interesses individuais das crianças (Post & Hohmann, 2011) - “A AB trouxe uns tubos para a área montessoriana da sala” (Nota de campo n.º 153, 29/11/2023).

A **área do jogo simbólico** é onde as crianças experienciam o jogo simbólico a partir do “faz-de-conta”. Nesta área encontram-se bastantes objetos alusivos à dimensão doméstica familiar – cozinha, mesa, um armário com utensílios alimentares como talheres, copos, entre outros. É nesta área que a criança tem os materiais e brinquedos para brincar ao faz-de-conta e imita, em brincadeiras, algumas ações dos/as adultos/as, dando asas à sua imaginação, emoções, preferências e desejos. A partir desta área é estimulada a iniciativa, a independência e a criatividade (Projeto Curricular, 2023/2024). Esta área conta ainda com um espelho, onde as crianças observam, brincam e exploram os reflexos, sendo um objeto promotor de autoconhecimento e do conhecimento do outro.

Na **área central**, as crianças realizam atividades sensoriais e plásticas, exploram e manipulam vários materiais e técnicas. Nesta zona, as crianças desenvolvem várias competências, desde a imaginação, à autonomia e criatividade.

A **área da garagem** promove a criatividade através de formas, volumes e blocos. Nesta área, as crianças fazem construções e brincam com a pista do comboio, com os animais, entre outros.

Por fim, a **área dos jogos de mesa** é constituída por uma grande diversidade de jogos que a criança pode escolher. Os jogos disponíveis incluem jogos lógicos, jogos de encaixe e, ainda, alguns puzzles. Esta área promove a manipulação, exploração e a brincadeira com brinquedos pequenos e coleções de objetos (Post & Hohmann, 2011).

Outro instrumento de trabalho presente na sala é o mapa dos aniversários das crianças que permite à criança organizar e adquirir a sua identidade, proporcionando um significado visual ao acontecimento através de diálogos.

Tanto o mapa dos aniversários como o mapa de presenças são considerados por Folque (2012) “instrumentos de pilotagem” associados à abordagem do Movimento Escola Moderna que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como ‘informantes da regulação formativa’” (p. 55).

2.4.2. Organização dos tempos pedagógicos

Silva et al. (2016) refere que, no JI, o tempo educativo deve ter uma “distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 28). Seguindo esta linha de ideias, é possível verificar que a organização socioeducativa onde realizei a PPSII atende a um tempo estruturado e com rotinas educativas flexíveis, onde existem diferentes tipos de atividades que proporcionam o trabalho individual, a pares, em pequeno e grande grupo.

De acordo com Batista (2020), a rotina “é muito importante, uma vez que proporciona às crianças uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura de acontecimentos do dia” (p. 18), sendo que passam a antecipar acontecimentos e a ter um papel ativo nessas rotinas diárias. Silva et al. (2016) refere também que a rotina “é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27).

Neste sentido, o Projeto Curricular (2023/2024) evidencia que “as referências temporais são fulcrais para que a criança se possa sentir segura e compreenda o tempo no seu contexto diário, presente, passado e futuro” (p. 25).

Desta forma, atendendo aos pressupostos defendidos, a equipa da sala organiza o tempo pedagógico do grupo numa rotina estruturada, contemplando os seguintes momentos presentes na Tabela 1.

Tabela 1

Rotina da sala

Horário	Tempo	Descrição
08:00h-09:25h	Acolhimento e recreio	Neste momento, as Educadoras encontram-se no recreio a receber as crianças e os pais. As crianças brincam livremente no recreio.
9:25h - 9:45h	Higiene e reforço alimentar	Neste momento, as crianças vão à casa de banho e lavam as mãos para, de seguida, comerem a fruta.

09:45h-11:00h	Atividades livres e orientadas	Este momento é ocupado pela Educadora para realizar atividades. Antes disso, as crianças e as adultas da sala conversam sobre o que vão fazer e em que áreas as crianças vão brincar. As atividades são livres e orientadas, promovendo o desenvolvimento a partir da aprendizagem ativa.
11:00-11:45	Arrumação Recreio Higiene	Este momento é destinado à arrumação da sala. De seguida, as crianças vão brincar para o recreio. Antes da hora de almoço, as crianças vão higienizar as mãos.
11:45 – 12:20	Almoço	Hora de almoço
12:20-12:30	Higiene	Neste momento, as crianças vão à casa de banho e lavam as mãos. Algumas crianças ainda têm de colocar a fralda na hora da sesta.
12:30 – 14:45	Sesta	Durante e esta hora, as crianças dormem a sesta. Cada uma das crianças já reconhece o lugar da sua cama e deita-se.
14:45 – 15:00	Higiene	À medida que as crianças acordam, e a auxiliar vai levantando as camas, as crianças vão à casa de banho onde fazem as necessidades, lavam as mãos e, de seguida, calçam-se. Neste momento, depois de se calçarem, as crianças exploram a área da biblioteca.
15:00 – 16:00	História/Canções Lanche Higiene	Antes do lanche, a Educadora senta-se com as crianças no tapete e conta uma história ou canta uma canção. Hora do lanche. É a hora de lavar as mãos e a boca depois da refeição.
16:00 – 20:00	Recreio / AECS Saídas	Neste momento as crianças têm as AEC'S (Inglês, Filosofia, <i>Yoga</i> , <i>Chi Kung</i> e Música). As crianças que não estão inscritas nas AEC'S, vão brincar para o recreio.

Nota: Autoria Própria

Por conseguinte, torna-se fundamental perceber a relevância que estes momentos da rotina apresentam para a criança.

Em relação ao momento da receção aos pais, mães, famílias e crianças, este momento é feito pelas Educadoras no recreio. Neste momento, Barros (2019) refere que é bastante relevante o/a Educador/a ajudar as crianças e as famílias a lidarem com o momento da receção de uma forma saudável. Barros (2019) refere ainda que as instituições que promovem o envolvimento das famílias, as crianças revelam um maior bem-estar emocional. Desta forma, as crianças aprendem a lidar com chegadas e despedidas e alargam o seu leque de confiança para além dos pais e da família. Neste momento, enquanto as crianças brincam no exterior, a Educadora mantém conversas informais com os/as familiares, trocando informações sobre acontecimentos importantes na vida da criança. Este momento é fundamental para a criação de relações com o meio familiar.

Quando as crianças chegam à sala, é realizado o preenchimento do mapa das presenças pelas crianças de forma autónoma, desenvolvendo os conhecimentos das mesmas. No momento das atividades de grupo é realizada uma atividade com as crianças, planeada antecipadamente pela Educadora, para abordar algum tema a partir da exploração de diversos conteúdos, promovendo atividades de expressão plástica, motora, dramática, entre outras. É importante ressaltar que, neste momento, a Educadora respeita a vontade e o interesse das crianças. De acordo com Correia (2018), o/a educador/a deve permitir que a criança escolha quando e com quem quer realizar a atividade, o que promove a liberdade e estimula a autonomia.

A hora da refeição é vista pelas crianças como um momento de convívio social, visto que, enquanto comem, as crianças “gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa” (Post & Hohmann, 2011, p. 220). No início das refeições, as crianças dirigem-se ao seu lugar, sentam-se e comem de forma autónoma. De acordo com Post e Hohmann (2011), nesta idade, o/a educador/a deve apoiar o interesse das crianças em comer sozinhas e deve manter as mesas juntas com o intuito de oferecer às crianças “uma oportunidade diária de fortalecer relações” (p. 225).

No que concerne ao tempo da higiene pessoal, este momento garante o conforto físico e a saúde da criança. Durante este momento, Silva et al. (2016) referem que as crianças devem compreender a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal, ao colocar os seus conhecimentos em prática. Desta forma, as crianças

foram encorajadas a realizar tudo autonomamente. Importa referir que as casas de banho da instituição são adaptadas às crianças, sendo que tanto os lavatórios como as sanitas são adequadas ao seu tamanho, garantindo à criança um papel ativo nesta rotina e o desenvolvimento da sua autonomia (Post & Hohmann, 2011).

Em relação à hora da sesta, Cordeiro (2014) considera o sono uma atividade biologicamente natural e essencial para o desenvolvimento e crescimento da criança durante a infância. O sono é muito complexo, uma vez que serve para reorganizar todas as nossas funções, garantindo a recuperação física e psíquica a partir da renovação celular, produção de hormonas e anticorpos, síntese de proteínas e regulação metabólica, contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança (Vasconcelos et al., 2017). Neste momento, cada criança tem oportunidade para dormir ou descansar.

No que concerne ao tempo de brincadeira livre, segundo Silva et al. (2016) brincar é “uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105). Este momento proporciona assim um período de exploração e de brincadeira sem interrupções, sendo que as crianças veem as outras crianças a brincarem, imitam as suas ações e estabelecem relações sociais com as mesmas (Post & Hohmann, 2011). Quando a meteorologia o permite, este momento ocorre no espaço exterior natural, onde as crianças alargam as suas brincadeiras a um outro contexto.

2.5. Crianças

A caracterização do grupo de crianças foi possível realizar através do Projeto Curricular, da observação direta do grupo de crianças, das notas de campo e das conversas informais que decorreram com a Educadora Responsável e AAE. Foi ainda realizada uma entrevista à Educadora que será utilizada como base na presente caracterização do grupo (cf. Anexo B. Transcrição da Entrevista à Educadora).

Desta forma, a caracterização que se segue contempla uma descrição das características do grupo, seguida de uma análise dos domínios presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016): motor, social e cognitivo.

O grupo acompanhado é caracterizado como heterogéneo em termos de género. O grupo é composto por 23 crianças, sendo 12 rapazes e 11 raparigas, com três anos de idade.

Este grupo conta com uma criança com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) que está ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 1).

As crianças são caracterizadas como muito comunicativas, sociáveis, ativas e alegres. Estas aderem com interesse às atividades propostas, são muito curiosas e trazem muito conhecimento adquirido através da família. São também abertas a novas vivências, experiências e conhecimentos.

A Educadora caracteriza o grupo como “muito curioso, adequado às suas características e interesses das idades dos três anos”, adicionando ainda que “cada um tem o seu interesse e a sua individualidade” (cf. Anexo B. Transcrição da entrevista à Educadora). Em geral, é um grupo que tem muitas ideias e gosta de partilhar os seus livros e novidades de casa. As crianças demonstram bastante interesse e curiosidade em atividades sensoriais e atividades de movimento, dançar e cantar.

Os seus principais interesses prendem-se com os animais, as histórias e as construções, sendo que as crianças demonstram bastante iniciativa quando trazem histórias de casa para a escola, conforme se pode verificar na seguinte nota de campo: «Quando o VB chegou, veio ter comigo e disse “Olha o que eu trouxe, um livro!”» (Nota de campo n.º 142, 24/11/2023). É de destacar que a Educadora vai ao encontro dos interesses das crianças, promovendo momentos de leitura e atividades que envolvam os vários interesses das crianças.

As crianças são autónomas em todas as atividades do dia-a-dia, quer ao nível da alimentação, da higiene, como na realização de tarefas.

Ao nível da higiene, o grupo de crianças apresenta bastante autonomia no controlo dos esfíncteres, apesar de duas crianças utilizarem a fralda durante o momento da sesta. Além disso, as crianças lavam as mãos e assoam-se autonomamente.

Relativamente à alimentação, todas as crianças utilizam o garfo e a faca e comem de forma autónoma. Contudo, ocasionalmente algumas crianças ainda precisam de ajuda para terminar a refeição e/ou a sopa. Além do mais, as crianças sentam-se no seu lugar sem indicação das adultas e apresentam uma postura correta.

Na hora da sesta, as crianças descalçam-se sozinhas, colocam os sapatos debaixo da cama e deitam-se na respetiva cama, por vezes com a indicação das adultas, uma vez que existia uma organização diferente das camas. Durante este momento nem todas as crianças apresentam a necessidade de dormir, contudo ficam a descansar na respetiva cama.

Em relação aos momentos de interação entre pares, existem conflitos, maioritariamente, devido à partilha de brinquedos e/ou jogos. Estes conflitos são resolvidos com a intervenção de um adulto, que apenas modera a conversa entre ambos, ou pelas crianças de forma autónoma. Contudo, é visível os momentos de entreajuda e empatia através de afetos e momentos de partilha.

2.6. Famílias

É possível aferir a partir da consulta documental e das conversas informais com a Educadora responsável e com a AAE que a grande maioria dos pais escolheu esta instituição com base na localização, devido à proximidade da mesma com o local de residência e/ou local de trabalho.

Segundo Sarmiento e Carvalho (2017), a família é o primeiro e o principal contexto de socialização das crianças e, desta forma, é de extrema importância que as organizações socioeducativas articulem a sua prática e a sua ação num sentido de complementaridade para o desenvolvimento positivo da criança. Desta forma, torna-se fundamental conhecer as características das famílias de cada criança para auxiliar no processo de compreensão das ações e das relações dessa mesma criança relativamente aos seus interesses e necessidades.

A maioria das crianças apresenta uma estrutura familiar do tipo nuclear, contudo existem quatro crianças com uma estrutura monoparental.

No que diz respeito às habilitações académicas, compreende-se a partir das profissões que a grande maioria dos pais tem formação ao nível do 12.º ano da

escolaridade obrigatória. A maior parte dos pais está empregado e possuem profissões como, por exemplo, biólogos, arquitetos e auxiliares de ação educativa.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | " | | " |

3.1. Intenções para a ação: definição e concretização

Tendo em conta as caracterizações realizadas anteriormente, foi possível definir um conjunto de intenções pedagógicas, que orientassem a minha prática, estabelecendo intenções direcionadas aos vários atores sociais (i.e., crianças, família e equipa educativa).

De acordo com Silva et al. (2016), a intencionalidade educativa permite ao/a educador/a “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.13). Como tal, é relevante compreender o que a intencionalidade educativa implica, que o/a educador/a deve ter um pensamento estratégico com recurso a todos os atores sociais que implica: (i) Observar, registar e documentar; (ii) Planear, agir e avaliar e, por fim, (iii) Comunicar e articular (Silva et al., 2016).

3.1.1 Intenções para as crianças

Relativamente às intenções pedagógicas para as crianças da sala, as mesmas são as seguintes: (i) Desenvolver uma relação de confiança e proximidade com as crianças, (ii) Respeitar o ritmo e características de desenvolvimento de cada criança; (iii) Respeitar as preferências e a vontade da criança; (iv) Valorizar e promover o brincar enquanto promotor do desenvolvimento; (v) Criar uma relação de cooperação com as crianças.

A primeira intenção representa o passo para estabelecer **uma boa relação com as crianças tendo por base a confiança e proximidade** com a mesma. De acordo com Post e Hohmann (2011), é importante que a criança estabeleça uma relação de confiança com o/a educador/a uma vez que é uma condição essencial para o estabelecimento de interações positivas.

Em relação à segunda intenção, esta está inerente ao **respeitar o ritmo e as características de desenvolvimento de cada criança**, tendo sempre em conta que a **criança é o agente principal do seu processo educativo**. De acordo com Lopes et al. (2006), devemos sempre considerar as necessidades e o ritmo de cada criança, ou seja, o/a educador/a deve sempre incluí-la e nunca a estigmatizar, seja qual for a característica apresentada pela criança.

No que concerne à intenção **respeitar as preferências e a vontade da criança**, Post e Hohmann (2011) referem que o/a educador/a deve respeitar e nunca alterar as preferências das crianças, reconhecendo e aceitando os seus sentimentos. Por outro lado, o/a educador/a deve respeitar a vontade da criança, dando-lhe a oportunidade de escolher, focando-se sempre nos pontos fortes e interesses da criança.

Relativamente à intenção de **valorizar e promover o brincar enquanto promotor do desenvolvimento**, Coelho e Vale (2017) defendem que a criança nesta faixa etária aprende através do brincar, sendo esta uma experiência essencial, visto que a criança se sente bem e desenvolve competências sociais e cognitivas, compreendendo gradualmente o mundo que a rodeia.

Por fim, a última intenção representa a criação de uma **relação de cooperação com as crianças**, com o objetivo de as crianças se sentirem livres, experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades. Desta forma, Post e Hohmann (2011) referem que se cria um sentimento de controlo partilhado com as crianças.

3.1.2. Intenções para as famílias

No que concerne às intenções pedagógicas para as famílias, as mesmas são apresentadas de seguida: (i) Reconhecer e valorizar a família como o primeiro contexto educativo; (ii) Estabelecer uma relação de parceria com base na confiança, no respeito e na partilha.

Com intuito de promover uma boa relação com a família das criança, considero fundamental **reconhecê-la e valorizá-la como o primeiro contexto educativo**, uma vez apresenta um maior conhecimento acerca das características e interesses da criança. Este reconhecimento promove um melhor conhecimento da criança tanto à família como à Equipa Educativa, construindo estratégias educativas comuns, superando dificuldades e oferecendo uma maior segurança e apoio (Mata & Pedro, 2021).

Considero igualmente essencial o estabelecimento de uma **relação de parceria com base na confiança, no respeito e na partilha**, demonstrando aos pais a minha total disponibilidade. Sousa e Sarmento (2010) referem que a concretização de uma relação de

colaboração entre a família e os intervenientes do contexto traz benefícios a todos os intervenientes.

Para uma relação ser baseada na colaboração entre dois agentes tem de existir um canal de comunicação contínuo, simétrico e flexível, uma vez que “a ligação constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo convergente e/ou divergente” (Homem, 2002, p. 37). Com o intuito de me apresentar às famílias das crianças como uma das adultas responsáveis, coloquei à porta da sala a minha carta de apresentação (cf. Anexo F. Carta de Apresentação) e estabeleci contacto nos momentos de chegada, em dias festivos, atividades com os pais e nas reuniões que estive presente, através de vários momentos de partilha.

3.1.3. Intenções para a equipa pedagógica

Com base em Silva et al. (2016), a instituição socioeducativa deve ter em consideração as várias relações e o favorecimento destas, sendo que este trabalho de equipa deve ser realizado a vários níveis. Assim, defini as intenções para a ação com a equipa educativa, com o intuito de promover um bom ambiente na sala, sendo estas: (i) Construir um clima de confiança; (ii) Receber sugestões e praticar uma comunicação aberta; (iii) Estabelecer uma relação de parceria com a equipa pedagógica, assente no respeito e na valorização de todos os intervenientes educativos.

A confiança é a base para uma relação positiva e, por isso, a minha primeira intenção passa pela **construção de um clima de confiança com a equipa educativa**. De acordo com Fuertes (2020), a confiança é um dos pontos essenciais para estabelecer uma parceria colaborativa com a família das crianças, proporcionando um sentimento de segurança mútua e confiança na competência e valor do/a educador/a.

Interligada à intenção anterior, surge a segunda intenção para a equipa educativa, sendo esta **receber sugestões e praticar uma comunicação aberta**, que passa principalmente pela partilha de informação, partilhando aquilo que sinto ou sugestões. No que toca a este ponto, considero que tive uma comunicação totalmente aberta com a Educadora, nomeadamente no que diz respeito à partilha de informações e observações que fazia das crianças, criando espaço para debate e reflexão cooperada. Durante a PPSII estive sempre disponível para receber sugestões, procurando sempre adequar e melhorar

a minha prática através dos conselhos e recomendações dados pela Educadora. Desta forma, considero que este ponto foi fundamental para compreender os princípios pedagógicos da equipa da sala e da organização, adequar e melhorar a minha prática e para estabelecer uma boa relação com a equipa.

4. INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM JI

| ' ' | | ' ' |

Hamido e Azevedo (2013) referem que a investigação e o pensamento científico possibilitam a problematização e a compreensão de situações educativas bem como a construção e a sistematização do saber educativo.

De seguida, irei apresentar a problemática da investigação, fundamentando-a. Depois, apresentarei a revisão da literatura, aprofundando a problemática identificada recorrendo a conceitos preconizados por autores/as de referência. Posteriormente, é apresentado o roteiro metodológico e ético, e a análise e discussão dos resultados da investigação e, por fim, as principais conclusões.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Importa referir que a problemática inerente à minha investigação incide no contributo das Histórias Multissensoriais (HMS) no desenvolvimento de uma criança com NSE.

Esta temática surgiu durante a minha prática, onde observei o interesse e atenção da criança com NSE nos momentos em que contactava com livros sensoriais. Estas observações constantes suscitaram a minha curiosidade e fizeram-me levantar uma questão importante: de que forma as HMS podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com NSE?

A partir desta problemática, procurei realizar registos ao longo da PPSII referentes à importância das HMS, bem como a partir da observação dos diferentes comportamentos da criança com NSE nestes momentos. Esta investigação foi desenvolvida na resposta socioeducativa de JI com uma criança com NSE.

4.1.1. Objetivos da investigação

Este estudo apresenta como objetivos de investigação: (i) Compreender o contributo das HMS para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NSE; (ii) Compreender as conceções que a equipa disciplinar que acompanha a criança com NSE tem acerca das HMS; (iii) Entender de que forma uma criança com NSE se envolve com as HMS.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. O papel das histórias no Pré-escolar

A partir dos diferentes autores aprofundados, considero que o impacto das histórias no pré-escolar é um tema amplamente debatido, verificando o reconhecimento de inúmeros benefícios que os livros trazem para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Rigolet (2009), o livro é uma “fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo” (p. 9). Por isso, torna-se extremamente importante que, desde cedo, as crianças tenham contacto com as histórias, proporcionando-lhes novas vivências, que as conduzem a explorar o mundo e a desenvolver competências essenciais de literacia (Rigolet, 2009).

Silva et al. (2016) ressaltam que o interesse pela leitura surge no pré-escolar. É através da audição de histórias, do reconto e da invenção com base nas memórias e ilustrações de livros que as crianças se aproximam do texto narrativo, despertando o desejo de aprender a ler e criando bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura (Silva et al., 2016). Estes autores referem ainda que o envolvimento das crianças com os livros na idade do pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas organizadas através de três componentes: “(i) funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; (ii) identificação de convenções da escrita; (iii) prazer e motivação para ler e escrever” (Silva et al., 2016, p. 67).

Neste sentido, Mateus et al. (s.d) defendem que a leitura de histórias é uma atividade fundamental para a transmissão de conhecimentos e valores, estimula a imaginação, o gosto pela leitura, a aquisição do vocabulário, promove o desenvolvimento da personalidade e a formação do processo ensino-aprendizagem.

Mata (2008) complementa esta perspetiva ao salientar que “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p. 78). Desta forma, ao proporcionar experiências de leitura significativas e envolventes, os/as educadores/as criam um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a compreensão textual e o pensamento crítico, além de promover o gosto pela leitura (Mata, 2008).

Viana (2002) defende a ideia “aprende-se a falar falando e ouvindo falar” (p. 44), assim como “aprende-se a ler ouvindo ler e lendo” (p. 44) e aponta vários benefícios ao nível cognitivo, linguístico e emocional.

Ao nível cognitivo, Morais (1994), citado por Viana (2002), refere que contribui para

“i) abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia a dia não consegue comunicar; ii) estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua; iii) que quem ouve aprenda, quer pela estrutura da história, quer pelas questões e comentários que ela sugere, a interpretar melhor os factos e os actos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais” (p. 45).

Já ao nível linguístico, este autor considera que a leitura de histórias permite às crianças clarificar as relações entre a linguagem escrita e falada: “i) o sentido da leitura; ii) as fronteiras entre as palavras; iii) a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas; iv) a recorrência das letras e dos sons; v) as correspondências letra/som; v) as marcas de pontuação” (Morais, 1994, citado por Viana, 2002, p. 45-46).

Ao nível afetivo, Morais (1994) defende que “a leitura de histórias em voz alta para a criança lhe permite descobrir o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, mediada através das pessoas em quem confia, de quem gosta e com quem se identifica” (citado por Viana, 2002, p.46).

Além das vantagens suprarreferidas, Hohmann e Weikart (2011) defendem que “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 547).

Assim, o conto de histórias apresenta efeitos bastante positivos no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional.

Existem diversos tipos de livros que podem ser explorados para promover o desenvolvimento das crianças. Neste estudo, iremos explorar as histórias multissensoriais e como estas podem enriquecer ainda mais a experiência de leitura em todos os sentidos.

4.2.2. As Histórias Multissensoriais: conceito e características

As Histórias Multissensoriais são narrativas que incluem personagens e um enredo com um final e são multissensoriais por apelarem à exploração de diferentes sentidos: tato, olfato, audição, visão, paladar e movimento (Oliveira, 2019). As HMS foram criadas por Fuller com o objetivo de adequar as histórias originais às necessidades e preferências de crianças com NSE (Nunes et al., 2017).

De acordo com Miguel e Nunes (2017), as HMS apresentam diferenças significativas dos livros tradicionais. Normalmente, são histórias curtas com uma média de dez páginas no formato A3, feitas de material rijo e encontram-se acondicionadas em caixas de cartão. Cada página do livro contém um ou vários objetos que ilustram a história. Os objetos que são ilustrados devem possuir texturas, formas e cores estimulantes e atrativas. Além disso, as HMS podem conter materiais sonoros e manipuláveis.

As histórias apresentam uma linguagem simples e clara, adequada às dificuldades das crianças. A criança participa ativamente no conto da história, envolvendo-se com os sentidos, facilitando a aprendizagem do conteúdo da história e promovendo a diversão na atividade, além de libertar tensões e sentimentos de alegria (Nunes et al, 2017).

Segundo Nunes et al. (2017), as HMS são “histórias que apelam mais aos sentidos do que às palavras, permitindo viver momentos que contribuem para o desenvolvimento da criança a diferentes níveis: cognitivo, linguístico, emocional, social e afetivo” (p. 88).

Assim, as HMS representam uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com NSE, oferecendo uma abordagem pedagógica inclusiva que estimula múltiplos sentidos e promove um envolvimento ativo e prazeroso na atividade de contar histórias.

4.3.3. O contributo das Histórias Multissensoriais para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NSE

O Decreto-Lei n.º 54/2018 define que crianças com Necessidades de saúde especiais (NSE) apresentam “necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em

qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (p.1).

Miguel (2015) ressalta que as Histórias Multissensoriais são uma abordagem pedagógica concebida para crianças com multideficiências e outros problemas de desenvolvimento (i.e. NSE). Ten Brug et al. (2011) afirmam que as crianças com dificuldades mais complexas de desenvolvimento apresentam um maior impedimento na compreensão da linguagem oral, impossibilitando-as a compreender a história.

Neste sentido, Nunes (2011) explicita a importância das HMS, especialmente para as crianças que não utilizam a fala ou o código escrito para comunicar, ou que apresentem graves limitações cognitivas. Este tipo de condicionantes dificulta o processo e as experiências associadas ao conto de uma história.

Desta forma, Miguel e Nunes (2017) destacam o papel crucial desempenhado pelo contador de histórias, onde a palavra falada é o elo entre o ouvinte e os objetos expostos no livro. Para isso, Bag Books (2011), citado por Miguel e Nunes (2017), sugere que o contador exagere nas expressões faciais, articulação das palavras e entoação da voz. Além disso, é importante estimular o contacto físico da criança com o livro, ajudando-a a manipular os objetos da história (Young et al., 2011).

Ten Brug et al. (2015) citado por Nunes et al. (2017) compreendeu que as HMS influenciam de forma positiva o nível de atenção do ouvinte, nomeadamente, o ouvinte foca-se no livro e a atenção do ouvinte aumenta quando lhe é apresentado o estímulo de forma ativa.

De acordo com Nunes e Soares (2022) existem diversos estudos nacionais e internacionais que abordam esta temática, destacando os vários benefícios. Primeiramente, a nível nacional, autores como Gomes (2016), Miguel (2015), Oliveira (2020), Proença (2010), citados por Nunes e Soares (2022), consideram que as HMS: (i) facilitam a memorização de estímulos sensoriais mais significativos (Proença, 2010); (ii) Provocam reações positivas em relação às atividades, evidenciando o envolvimento das crianças em torno do estímulo sensorial e com o contador da história (Gomes, 2016); (iii) desenvolvimento de competências de literacia inclusiva (Oliveira, 2020). Adicionalmente, a nível internacional (Boer & Wikkerman, 2008; Halfens (2011); Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2012; Ten Brug et al., 2015 citados por Nunes & Soares,

2022) também ressaltam os benefícios das HMS: (i) desenvolvimento de múltiplas competências, melhorando a qualidade das relações estabelecidas (Boer & Wikkerman, 2008); (ii) desenvolvimento da responsividade social (Halfens, 2011); (iii) promoção de oportunidades de socialização e interação com os outros, sendo um recurso pedagógico que estimula o envolvimento ativo na história (Preece & Zhao, 2014).

Além disso, as HMS melhoram a atenção, concentração, reconhecimento e antecipação da história, além de, em alguns casos, promove o desenvolvimento da linguagem oral (Bag Books, 2011; Boer & Wikkerman, 2008; Knijn, 2010/2011 citado por Miguel & Nunes, 2017). Estas fomentam momentos de atenção conjunta entre crianças e adultos, servindo como uma base útil para a análise de problemas pessoais (Young et al., 2011), promovem interações de alta qualidade e, ainda, promovem o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia (Fornfeld, 2013 citado por Miguel & Nunes, 2017), entre muitos outros.

4.3. Roteiro ético e metodológico

A ética é definida como um conjunto de “normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Esta dimensão está inerente à profissão dos educadores de infância e é imprescindível para o exercício da sua prática, uma vez que o seu modo de agir causa consequências naqueles/as que encontra no decurso da sua prática profissional (APEI, 2011). Por outro lado, a sua ação pedagógica deve ser reflexiva e eticamente situada.

Seguindo esta linha de ideias, o presente roteiro ético e metodológico traça o ‘desenho’ de uma prática investigativa rigorosa, sustentada a partir dos princípios éticos presentes na *Carta de princípios para uma ética profissional* (APEI, 2011) e no livro *Há muitos mundos no mundo* (Tomás, 2011).

4.3.1. Características da investigação

A presente investigação é de carácter qualitativo, uma vez que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 31), afigurando-se enquanto um estudo de caso, definido por Yin (2005, citado por Meirinhos

& Osório, 2010) como uma investigação empírica, isto é, um estudo que investiga uma ação ou um fenómeno dentro do seu contexto da atualidade, da vida real, mais concretamente quando as finalidades entre o fenómeno e o contexto em si não estão claramente definidas.

Um estudo de caso apresenta três fases de desenvolvimento: (i) a fase exploratória (ii) a fase de delimitação do estudo e recolha de dados e (iii) a análise sistemática dos dados (Nisbet & Watt, citados por Oliveira, 2008).

É importante ainda referir que as fases acima expressas não são lineares, podendo ser sobrepostas. Durante a segunda fase, o/a investigador/a deve proceder à recolha de dados, selecionando técnicas e materiais adequados, tendo em consideração “o caso e o seu contexto, bem como o problema, as proposições e respectivas questões orientadoras” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 59).

Tendo em consideração os objetivos de investigação definidos - (i) compreender o contributo das HMS para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NSE; (ii) Compreender as conceções que a equipa disciplinar que acompanha a criança com NSE tem acerca das HMS; (iii) Entender de que forma uma criança com NSE se envolve no conto das HMS. Este estudo apresenta um carácter instrumentalista, visto ser concretizado através de um estudo de caso. O mesmo enquadra-se no estudo descritivo, uma vez que, segundo Yin (1993, citado por Meirinhos & Osório, 2010) “um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno” (p. 53).

3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização da presente investigação recorri a técnicas de recolha de dados, fundamentais para a concretização dos objetivos definidos para a mesma.

Tendo por base Queirós e Rodrigues (2006), o ecletismo metodológico é uma “conjugação de procedimentos de pesquisa diversificados”. Desta forma, segundo Yin (2001), este ecletismo metodológico garante a triangulação de dados.

O ecletismo metodológico funciona como um potenciador para uma análise mais completa do ponto de vista do cruzamento de informação. Esta investigação contou com três técnicas de recolha de dados: 1) a observação (participante e não participante); 2) entrevistas e 3) a análise documental.

Em relação à primeira técnica de recolha de dados, a observação, esta possibilita a compreensão sobre o contexto onde me encontro e a recolha de informações focalizadas na problemática da investigação. Desta forma, realizei observações tanto participantes como não participantes, porque existem momentos que é possível e exigem a intervenção, bem como existem momentos em que se houver a intervenção de um adulto, acaba por ser um impedimento para a ação da criança decorrer de forma natural.

Desta forma, Mónico et al. (2017) refere que a observação participante se constitui como uma “abordagem de observação etnográfica na qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador para se adaptar à situação” (p. 724), realizada “em contacto directo, frequente e prolongado do investigador com os actores sociais, nos seus contextos culturais” (Correia, 2009, p. 31).

Tendo por base Meirinhos e Osório (2010), estes referem que diversos autores Bodgan e Biklen (1994), e Lessard-Hébert et al. (2005) e Vázquez e Angulo (2003) – defendem um equilíbrio entre a observação não participante e participante, concedendo ao investigador a opção de variar de acordo com a sua necessidade. Aliada às observações realizadas, surgem as conversas informais que foram estabelecidas com diferentes agentes educativos. A partir destas conversas surgem os instrumentos reflexivos e de análise das observações - a análise das notas de campo e as reflexões semanais. Surgem igualmente os registos fotográficos presentes nas planificações e no portfólio individual.

Adicionalmente, foram também realizadas entrevistas à Educadora, à AAE e à Terapeuta da Fala com o objetivo de compreender as conceções das mesmas sobre a temática em estudo. De acordo com Yin (2005) “a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). A entrevista contemplou uma série de perguntas que orientaram a recolha de informação. Contudo, como entrevistadora realizei as questões que pretendia abordar, mas deixando sempre as entrevistadas a possibilidade de “moldar o seu conteúdo, numa interação permanente e num questionamento constante à medida que decorre o encontro” (Morgado, 2013, p. 74).

Por fim, para a presente investigação, irei também recorrer à análise documental, uma vez que irei consultar documentos de carácter científico sobre o tema da investigação.

De acordo com Piana (2009), é a partir dos documentos que são considerados cientificamente autênticos, que o investigador descreve e compara factos sociais, ao estabelecer e comparar características e resultados da investigação com o que está descrito nos documentos.

No que diz respeito à confidencialidade dos dados obtidos durante a investigação, será garantido o anonimato (da família, crianças, equipa educativa e instituição), a confidencialidade dos dados sendo que estes serão apenas utilizados para fins académicos, com o objetivo de responder de forma adequada à problemática.

Desta forma, no que diz respeito às questões éticas, é fundamental referir que as mesmas devem ser executadas e respeitadas ao longo da investigação, pelo que o Roteiro Ético (Anexo G) descreve o processo da PPSII, articulando-se com os princípios éticos e deontológicos de Tomás (2011) e com a Carta de Princípios da APEI (2011).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Com a apresentação da temática a ser explorada e sustentada a revisão da literatura, foi delineado o roteiro ético e metodológico para o decorrer da investigação, de forma a perceber de que forma as HMS auxiliam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da criança com NSE, estabelecendo três objetivos: (i) compreender o contributo das HMS para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NSE; (ii) Compreender as conceções que a equipa disciplinar que acompanha a criança com NSE tem acerca das HMS; (iii) Entender de que forma uma criança com NSE se envolve com as HMS.

Tendo em consideração este objetivo, foram utilizados alguns instrumentos de investigação: notas de campo, observação direta (i.e. participante e não participante) e entrevistas à Educadora, à AAE e à Terapeuta da Fala da criança para compreender as conceções das mesmas em relação à temática. Este estudo contou com a participação de uma criança com NSE, identificada como a LS.

4.4.1. Análise das entrevistas à equipa educativa

No decorrer do estudo, realizei duas entrevistas, uma à Educadora e outra à AAE, com o objetivo de compreender e comparar as conceções da equipa educativa em relação

ao contributo das HMS na ação profissional com uma criança com NSE. Ambas as entrevistas foram significativas, uma vez que, apesar de apresentarem funções distintas, observam a criança em momentos diferentes do dia. Além do mais, a Terapeuta da Fala que acompanhou a LS no decorrer do ano letivo respondeu à entrevista e contribuiu para o desenvolvimento da investigação.

A entrevista dividiu-se em cinco partes: (i) Legitimação da entrevista; (ii) Definição do perfil do/a entrevistado/a; (iii) Caracterização do grupo de crianças e da equipa educativa; (iv) Perspetiva sobre a criança com NSE; (iv) Perspetiva sobre as HMS; (v) Finalizar entrevista.

No que concerne às perspetivas sobre a criança com NSE, a Educadora perceciona o conceito de criança com NSE como “algo que me preocupa” (cf. Anexo B. Transcrição da entrevista à Educadora). A Educadora refere que procura dar o máximo num coletivo e individualmente para promover aprendizagens, em conjunto com a AAE e a Terapeuta da fala. Já a AAE, perceciona o conceito de NSE como uma criança que “tem um perfil que deve ser abordado de acordo com as suas competências, adaptando-nos não só a ela, como também aos meios em que ela se relaciona e interage” (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista à AAE).

Relativamente à caracterização da LS, a Educadora revela que a LS “é complexa”, uma vez que devido a problemas anteriores de audição, influenciou a falta de comunicação verbal da criança, sendo que a criança sussurra e tenta “procurar por acaso o seu olhar (...) para o dizer mas na surra”. A Educadora refere também que, anteriormente, a LS não tinha autonomia para se vestir nem comer mas que, atualmente é uma criança que “procura o sucesso”, afetuosa, tímida, sensível, emocional e muito gestual (cf. Anexo B. Transcrição da entrevista à Educadora). Por outro lado, a AAE caracteriza a LS como uma menina muito mais feliz, que anteriormente não comia sozinha, não fazia contacto visual e que se escondia. Atualmente, a AAE refere que a LS expressa-se muito mais, seja a nível da alimentação e da coordenação.

No que refere à comunicação da LS, ambas as profissionais concordam que a LS utiliza a linguagem verbal e não verbal, mas que só comunica quando se sente pouco observada e está fora do grupo através de palavras soltas ou de frases. Em grande grupo, a criança evita a linguagem verbal e opta por utilizar a linguagem gestual.

Face à questão dos estímulos, a Educadora considera que a criança responde a uma combinação de estímulos visuais, auditivos e táteis, descrevendo a LS como uma “criança muito sensorial” (cf. Anexo B. Transcrição da entrevista à Educadora). Já a AAE, enfatiza que os estímulos visuais e táteis chamam muito à atenção da LS, considerando-a uma criança que “gosta muito de pôr a mão na massa” sem se importar de sujar (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista à AAE).

Relativamente às perspetivas sobre as HMS, a Educadora revela que todas as crianças gostam de ouvir histórias e há crianças que são mais sensíveis ao toque e, por isso utiliza este tipo de histórias regularmente. Por outro lado, a AAE refere que as HMS apresenta uma forma alternativa de ensinar mais atrativa, considerando que “o mexer, o tlintar”, os jogos e os sons torna a história mais chamativa (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista à AAE). O reportório de HMS da Educadora é vasto, referindo que estas histórias apesar de surgirem para creche, atualmente já existe uma maior sensibilização das livrarias para crianças que precisam de estímulos além dos normais.

Em relação ao contributo do uso de Histórias Multissensoriais para o desenvolvimento de crianças com três anos e crianças com NSE, a Educadora compreende que, aos três anos, as crianças estão no “início da construção da comunicação, das relações sociais”. Por isso, esta considera importante as histórias como transmissão de conhecimentos, para o “exercício da palavra” e “visual”, para descobertas do mundo que as rodeia e desmistificar medos. Para crianças com NSE, a Educadora refere que as HMS e crianças com NSE estão interligadas (cf. Anexo B. Transcrição da entrevista à Educadora). A AAE está em concordância com a Educadora, referindo que as HMS são “mais fáceis de aprender do que um livro básico” e cativam mais a atenção. Esta acrescenta ainda que se for um livro normal, a LS está distraída enquanto se for sensorial já a cativa (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista à AAE).

Quanto aos benefícios observados na criança com NSE ao utilizar Histórias Multissensoriais, a equipa educativa está de acordo. A Educadora revela que as HMS para a LS são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, especialmente porque esta criança é muito sensível, emocional e ligada ao toque. Por outro lado, a AAE relaciona as HMS com a LS começar a falar mais e a identificar objetos.

Na questão sobre a seleção e adaptação da história para cativar a criança com NSE, a Educadora refere que as histórias estão presentes diariamente, sendo o desenvolvimento motor, a linguagem e a autonomia um dos seus grandes objetivos. Por isso, por vezes, teatraliza algo que aconteceu durante o dia tornando esse momento numa história para as crianças. Além disso, também utiliza histórias cantadas e jogos “para chamar à atenção da LS, que “começa logo a ouvir” e a “olhar” (cf. Anexo B. Transcrição da entrevista à Educadora).

Por fim, a Educadora revela que é fundamental acreditar, ter uma linguagem positiva e construtiva para incentivar a criança a conseguir. Além disso, a AAE refere que está contente com a evolução da LS, considerando que o sensorial é uma mais valia para esta criança.

4.4.2. Análise da entrevista à Terapeuta da Fala

A Terapeuta da Fala considera que uma criança com NSE apresenta um perfil que deve ser abordado de acordo com as suas competências, adaptando-nos não só a ela, como também aos meios em que ela se relaciona e interage.

Relativamente à LS, a Terapeuta da Fala considera-a uma criança tímida que apresenta “questões emocionais por resolver, que bloqueiam a forma como ela comunica e interage no seu meio”.

No que diz respeito à comunicação, a Terapeuta refere que a LS usa a linguagem verbal e não verbal, mas que cada vez mais se expressa verbalmente. A entrevistada concorda com a equipa educativa ao referir que a LS em contextos sociais opta de forma mais generalizada pela linguagem não verbal.

A Terapeuta refere que a LS responde melhor aos estímulos visuais e os táteis, acrescentando que tudo o que é sensorial, deixa a criança mais confortável e acrescenta que “uma imagem estática não a atrai, contudo um puzzle colorido representativo ela fica focada, interessada e comunica o que acha, respondendo às questões que lhe vão sendo colocadas, tomando a vez na conversa” (cf. Anexo H. Transcrição da entrevista à Terapeuta da Fala).

No que diz respeito à contribuição das atividades com recursos multissensoriais para o desenvolvimento da linguagem de crianças como a LS, a Terapeuta revela que uma

das bases para o desenvolvimento da linguagem é a regulação sensorial e, que se esta não for equilibrada, não existem condições para o desenvolvimento de competências. Desta forma, esta considera que é “fundamental o encaminhamento para terapeutas ocupacionais competentes na integração sensorial” (cf. Anexo H. Transcrição da entrevista à Terapeuta da Fala).

Em relação à perspetiva sobre as HMS, a Terapeuta compreende que estas são contos de história com diferentes estímulos para os diferentes sentidos “Tátil, olfativo, visual, (...)” referindo que não tem muito contacto com este tipo de histórias (cf. Anexo H. Transcrição da entrevista à Terapeuta da Fala).

Por fim, no que se refere à forma como a Terapeuta da Fala percebe o contributo das Histórias Multissensoriais para a inclusão e participação ativa da criança com NSE, esta refere que as HMS são “muito benéficas para a regulação sensorial de crianças com alterações” (cf. Anexo H. Transcrição da entrevista à Terapeuta da Fala).

4.4.3. O envolvimento da LS com as Histórias Multissensoriais

A LS é uma criança que se encontra ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, uma vez que apresenta Necessidades de Saúde Especiais (NSE) decorrentes de um problema auditivo que afetou a comunicação da criança. Além do mais, a Terapeuta da Fala refere que uma das bases para o desenvolvimento da linguagem da criança é a regulação sensorial e, quando esta não está equilibrada, não existem condições para o desenvolvimento de competências (cf. Anexo H. Transcrição da entrevista à Terapeuta da Fala).

De acordo com a Educadora, no início do ano letivo, a criança não apresentava autonomia para realizar tarefas básicas, como vestir e comer (cf. Anexo B. Transcrição da Entrevista à Educadora). Além disso, a comunicação que a LS utilizava era a linguagem não verbal, seja com outras crianças ou com adultos/as, tal como se observa nas seguintes notas de campo: “Quando o DR tenta interagir com a LS, esta apenas fica a olhar e não diz nada” (Nota de campo n.º 210, 26/01/2024); “A LS toca-me e puxa-me com uma expressão zangada. Quando pergunto o que se passou, a criança gesticula que a empurraram e leva-me até ao DP” (Nota de campo n.º 151, 27/11/2024).

No decorrer do estágio, observei um interesse significativo da criança em participar nas atividades sensoriais e musicais: “A LS dança ao som da música” (Nota de

campo n.º 132, 20/11/2024). Além disso, apercebi-me que nos momentos de leitura de histórias normais a LS não prestava atenção (“Durante uma história sem estímulos além dos visuais, a criança desconcentra-se da história” (Nota de campo n.º 215, 29/01/2024). Este momento, vai ao encontro da perspetiva de Ten Brug et al. (2011) que refere que crianças com dificuldades de desenvolvimento apresentam dificuldades na compreensão da linguagem oral, impossibilitando a compreensão da história e, conseqüentemente, a sua atenção e concentração.

A partir da triangulação das notas de campo com a revisão da literatura, constata-se que, ao contrário das histórias ditas “normais”, o nível de atenção e concentração da criança aumenta quando o estímulo das HMS é apresentado ativamente (Ten Brug et al., 2015, citado por Nunes et al., 2017), tal como se verifica a partir da seguinte nota de campo: “A LS e a OC ficam automaticamente atentas ao momento da leitura da história” (Nota de campo n.º 137, 22/11/2023). Além disso, em concordância com Preece e Zhao (2014), as HMS promovem a socialização e a interação com os outros, estimulando o envolvimento. Por isso, verifica-se que, quando era contada uma HMS, a LS comunicava e interagia com o/a contador/a de histórias e com o grupo: “Ao ouvir o som do secador, a LS diz oralmente o objeto enquanto faz-de-conta que seca o cabelo à Amélia” (Nota de campo n.º 212, 26/01/2024). A partir deste momento, comecei a observar com mais detalhe os comportamentos e interesses da LS nos momentos de leitura.

Após a hora da sesta, as crianças podem explorar os livros da biblioteca no tapete. Ao observar a LS neste momento do dia, era possível verificar que a criança apresentava preferência por livros sensoriais. A criança procurava-os na biblioteca e, depois, explorava as suas características: “A LS no momento de exploração dos livros procura sempre livros sensoriais” (Nota de campo n.º 214, 26/01/2024). A partir deste momento, comecei a explorar diversos livros sensoriais com a criança para compreender de que forma esta se envolvia com os mesmos e quais são os sentidos a que esta reage.

Conforme a entrevista da Terapeuta da Fala, a LS responde melhor aos estímulos táteis e visuais, sendo que a Educadora acrescenta ainda o estímulo auditivo. Ao apresentar livros com estímulos auditivos à criança, compreendi que esta gosta muito de música e envolve-se com este estímulo: “No livro *O Rei do Piano*, a criança quis ouvir repetidamente os sons sempre que estes paravam” (Nota de campo n.º 220, 02/02/2024).

Em relação ao estímulo olfativo, ao apresentar um livro à criança com cheiros, percebi que a criança não ficou interessada em explorar o livro, colocando-o de parte: “Ao explorar o livro *Os Aromas das Frutas*, a LS identificava as frutas mas o cheiro não a chamou à atenção” (Nota de campo n.º 217, 31/01/2024). Contudo, identificou todos os objetos que estavam no livro. Por outro lado, também apresentei à criança o livro *O Jogo das Combinações*, mas esta apenas observou as imagens sem demonstrar envolvimento, comunicar e, ainda, sem tentar resolver o jogo: “O livro *O Jogo das Combinações* não chamou à atenção da criança, tendo esta passado as páginas rapidamente” (Nota de campo n.º 222, 02/02/2024).

Quando levei o livro “Ver, Sentir e Escutar” para a criança explorar, conclui que esta dá bastante importância a livros que apresentem vários estímulos, principalmente o estímulo tátil, auditivo e visual. Para isso, adaptei o livro e apresentei-o como uma HMS, sendo esta uma ferramenta valiosa uma vez que apela mais aos sentidos do que às palavras, permitindo o desenvolvimento e aprendizagem da criança com NSE. Neste sentido, este livro foi o que mais despertou na criança entusiasmo e, conseqüentemente a comunicação: “A criança no livro *Ver, Sentir e Escutar* deu bastante relevância aos sons e ao tato, identificando os objetos.” (Nota de campo n.º 221, 02/02/2024).

Além disso, Gomes (2016) refere que as HMS provocam reações positivas, evidenciando o envolvimento da criança com o/a contador/a da história. Desta forma, torna-se importante referir que no decorrer do estágio, a LS demonstrou ser uma criança bastante afetiva e, nos momentos de leitura esta criança procurava o colo e os afetos das adultas da sala, por isso nos momentos de exploração de livros sensoriais, tentei sempre responder da melhor forma à necessidade e procura de afeto por parte da criança. Conseqüentemente, a criança acabou por criar um laço afetivo comigo, procurando-me em momentos de conflito e nos momentos de leitura: “A LS procura-me quando tem conflitos com as outras crianças” (Nota de campo n.º 216, 31/01/2024).

Atualmente, tendo por base a participação direta e a entrevista da Educadora, é possível verificar que a LS realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis do dia-a-dia. Atualmente, a LS vai à casa de banho sozinha, deixou a fralda, evoluiu em termos motores, procura interagir com os colegas e já comunica com

as adultas, mesmo que seja a sussurrar (cf. Anexo B. Transcrição da entrevista à Educadora).

4.4.4. Conclusão

Tendo por base a revisão da literatura, os objetivos definidos para a investigação e os dados recolhidos, é possível concluir que, as HMS têm um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com NSE, nomeadamente para a LS.

No que diz respeito ao primeiro objetivo – Compreender o contributo das HMS para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NSE, os momentos de observação e exploração de livros com a criança demonstram um aumento no vocabulário e na capacidade de comunicação da criança, assim como um maior envolvimento nas atividades propostas. Estes resultados são corroborados na revisão da literatura, com autores como Nunes et al. (2017) e Boer e Wikkerman (2008) que destacam os benefícios das HMS no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Os diversos estímulos sensoriais apresentados nas HMS facilitaram a atenção, concentração e participação da criança.

Relativamente ao segundo objetivo – Compreender as conceções que a equipa disciplinar que acompanha a criança com NSE tem acerca das HMS- a informação recolhida e analisada permitiu concluir tanto a partir das entrevistas à equipa educativa como à Terapeuta da Fala, que estas apresentam uma visão positiva e convergente sobre o uso das HMS para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com NSE. Além disso, os dados analisados permitem inferir que as entrevistadas acreditam que as HMS são ferramentas importantes para estimular o envolvimento e a comunicação de crianças como a LS, que enfrentam desafios relacionados com a comunicação e interação devido às suas necessidades específicas. As opiniões das profissionais entrevistadas estão alinhadas com Nunes e Soares (2022) que destacam a importância das HMS no contexto educativo inclusivo.

No que respeita ao terceiro objetivo – Entender de que forma uma criança com NSE se envolve com o contro das HMS – a análise das observações da criança revelaram que a criança mostrou um maior interesse e atenção durante a leitura e exploração de HMS e de livros sensoriais em comparação a outras atividades pedagógicas sem estímulos sensoriais. O envolvimento ativo da criança evidencia-se pelo aumento do vocabulário da

LS e pela melhoria na comunicação, como mencionado anteriormente. A equipa educativa verificou também que a criança estava mais motivada e demonstrava maior compreensão dos conteúdos apresentados, corroborando a visão de autores como Nunes et al. (2017), Nunes e Soares (2022) e Boer e Wikkermann (2008), que salientam os benefícios das HMS no desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças. Estes diferentes autores referem ainda que este tipo de histórias oferece estímulos sensoriais significativos que promovem a atenção, concentração e interação, como foi possível observar no caso da LS que demonstrou mais interesse, atenção e participação durante a leitura e exploração destas histórias.

Assim, concluo que as HMS contribuem para o desenvolvimento global de crianças com NSE, desempenhando um papel crucial na promoção da inclusão e na facilitação da participação ativa desta criança nas atividades escolares.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| | " | | " |

Dias antes do estágio começar, dei por mim a pensar que os próximos tempos seriam duros, exigentes e muito pouco tranquilos no que diz respeito ao tempo disponível para fazer algo que não somente estágio, faculdade, trabalhos, investigação.. e ainda nem estavam definidos os locais de estágio, que era mais uma razão da minha ansiedade.

Quando recebemos informação sobre a decisão dos locais de estágio, senti uma desilusão enorme. Não tinha sido colocada na minha primeira opção e, tinha noção das consequências na minha vida futura. O tempo, a distância... Era toda uma logística para a qual não me tinha preparado, uma vez que moro longe e trabalho, dois fatores que supostamente concedem “prioridade” na escolha dos estágios.

Não ficar no local de estágio que tinha selecionado como primeira opção foi difícil do ponto de vista de gestão de tempo. Todos os dias era imprevisível se o autocarro de mafra-lisboa chegava cheio à minha paragem, a logística do metro, o mini autocarro que passava sempre cheio ou o elétrico cheio de turistas e habitantes todas as manhãs, ou quando apanhávamos o mini autocarro porque o elétrico não passava na nossa escola por causa da feira às terças-feiras. A compreensão da Educadora foi muito importante para saber lidar com esta imprevisibilidade.

Agora, terminada a Prática Profissional Supervisionada II reflito acerca do meu caminho percorrido, do início ao fim. Marcou positivamente o meu percurso académico e profissional, oferecendo-me bases que considero essenciais para a prática. Por este motivo, nesta reflexão, irei abordar as aprendizagens mais significativas, os principais desafios enfrentados e, conseqüentemente a importância deste estágio para a construção da minha identidade pessoal e profissional.

Além do fator distância, um outro desafio com o qual me deparei foi a faixa etária do grupo. Nunca tinha tido contacto, a nível profissional, nesta valência de JI, com um grupo de crianças tão pequenas, o que exigiu uma constante vontade de aprender da minha parte. A frase “Estou cá para aprender!” marcou o meu percurso e a minha postura no decorrer deste estágio, uma vez que assumi estar em constante aprendizagem no contexto.

Esta experiência possibilitou-me desenvolver a minha capacidade de observação, interagir e participar na rotina das crianças de forma a acompanhar o seu desenvolvimento. Desta forma, comecei a conhecer e compreender as características e necessidades individuais desta faixa etária, procurando compreender sempre o ritmo de

desenvolvimento de cada criança. Além disso, esta instituição proporcionou-me a oportunidade de planear e aplicar atividades em sala de acordo com o interesse das crianças, estimulando o seu desenvolvimento e promovendo novas aprendizagens.

Tendo por base Silva et al. (2016), devemos centrar-nos na perspetiva e nos interesses das crianças, dando resposta às suas necessidades e curiosidades. Foi possível compreender, a partir da observação que algumas crianças demoravam mais tempo a ganhar confiança com os/as adultos/as. Assim sendo, respeitei o tempo de cada criança e a sua individualidade, deixando ao seu critério quando é que me iriam integrar nas brincadeiras e procurar o meu conforto e segurança. Posteriormente, considero que criei uma relação positiva e estabeleci uma ligação muito forte com todo o grupo de crianças.

Uma das principais dificuldades sentidas foi o estabelecimento de uma comunicação eficaz com determinadas crianças, especialmente aquelas que se demonstravam mais fechadas ou apresentavam dificuldades de comunicação. O facto de eu começar a aprender e compreender as suas necessidades e emoções exigiu uma observação atenta e uma abordagem criativa para incentivar a participação e o envolvimento dessas crianças nas atividades.

O estágio em JI também foi uma oportunidade para desenvolver habilidades socioemocionais e a capacidade de lidar com situações desafiadoras, nomeadamente os conflitos entre pares. Cuidar e educar crianças tão pequenas requer sensibilidade, compreensão e capacidade de adaptação tendo sempre em consideração as suas necessidades e interesses.

Torna-se importante destacar, o forte laço de afinidade que criei com a LS, uma criança muito afetuosa e amável com Necessidades de Saúde Especiais. Desenvolvi durante os meses de estágio, uma investigação em JI direcionada a esta criança uma vez que nos momentos da biblioteca, esta procurava-me bastante para vermos as histórias, nomeadamente histórias sensoriais. Desta forma, surgiu o tema da investigação em JI – “O contributo das histórias multissensoriais no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NSE”, que me fez passar mais tempo com a criança. Acabei por criar um vínculo especial com a LS, o que me ajudou a compreendê-la e a desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas a ela.

Através da interação diária com esta criança, ela passou também a recorrer a mim como adulto responsável de sala, bem como para a reconfortar e auxiliar em momentos de conflito. No entanto, não foi só a LS que desenvolveu aprendizagens. A LS enriqueceu bastante a minha prática como Educadora de Infância e reforçou o meu compromisso com a educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças. Com ela aprendi a incentivar, a dar tempo e a valorizar as pequenas conquistas dia após dia. É importante referir que quando eu iniciei o estágio, a LS não falava, gesticulava apenas, e vocalizava algumas sílabas. Considero que foi um marco enorme no meu estágio, o momento em que esta criança, em vez de me puxar como costume, chamou-me “Margarida!”.

Uma outra aprendizagem que se manifesta em mais uma base de trabalho futura foi a relação escola-família. Esta escola deixou-me bastante surpreendida. A participação ativa e a presença dos pais na instituição foi bastante presente. Ao longo do estágio, comuniquei sempre com as famílias, quando oportuno, e fui conhecendo-as, participando por exemplo, na reunião de pais. Além do mais, foi fundamental a semana em que a Educadora esteve ausente, uma vez que criei uma relação mais próxima com os pais das crianças e com elas, sendo a “adulta” de referência presente no momento da receção a quem estes podiam fazer questões e/ou até dar recados.

No decorrer de toda a PPSII tentei sempre refletir e questionar-me sobre os assuntos que me suscitavam mais interesse e curiosidade no contexto, tentando sempre melhorar. Para isso, as reflexões semanais tornaram-se bastante enriquecedoras no sentido em que me proporcionou novas aprendizagens, melhorando a minha prática pedagógica, levando-me a refletir e questionar sobre a mesma. No que tange à investigação, foi bastante desafiante e positivo compreender a problemática em causa e adquirir mais conhecimentos acerca desta, uma vez que foi um assunto que me chamou à atenção desde o primeiro momento na sala, e que me toca de uma forma especial. Por outro lado, também foi bastante importante definir as opções metodológicas e éticas da investigação, compreendendo que estas são importantes e devem estar presentes tanto enquanto estagiária como no meu futuro profissional.

É importante ainda destacar que a minha ação educativa centrou-se sempre na criança. Contudo, também foi fundamental estabelecer um bom relacionamento com a equipa da sala uma vez que tanto a Educadora como a Auxiliar de Ação Educativa

trabalham em equipa. Tive oportunidade de perceber como se dinamiza e integrar-me nesta forma de trabalho conjunto. Esta colaboração permitiu-me conhecer novas perspetivas, partilhar ideias, aprender com os seus conhecimentos e com a prática de profissionais experientes. A equipa educativa também foi muito importante na realização das atividades, na medida que davam a sua opinião para que eu melhorasse e tivesse a experiência mais positiva possível. Sou profundamente grata por terem tido todo o cuidado para que me integrarem.

Em conclusão, considero que este estágio foi bastante importante para o meu percurso profissional e académico, repleto de desafios e aprendizagens uma vez que me fez gerir emoções e a aprender a ouvir tanto as crianças como a equipa educativa. Desta forma, sinto que se torna fundamental agradecer: Agradecer à equipa educativa por me ter acolhido de braços abertos e por todo o apoio que me deram. Por todas as sugestões, conselhos, aprendizagens, críticas. Tornaram esta jornada mais bonita. Agradecer também à minha supervisora institucional, Joana Dias. Pelo apoio e acompanhamento. Obrigada por estar presente. Agradecer a todas as crianças, por todos os sorrisos, brincadeiras, alegrias e até preocupações. Foi uma viagem dura, exigente, mas bonita. Uma viagem repleta de aprendizagens e descobertas. De recomeços, experiências, tentativas e erros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Terminada a Prática Profissional Supervisionada II, é agora importante refletir acerca do caminho percorrido do início ao fim que marcou positivamente o meu percurso académico e profissional e que me deu bases essenciais para a valência de JI. Desta forma, irei abordar as aprendizagens mais significativas, os principais desafios e, conseqüentemente a importância deste estágio para a construção da minha identidade profissional.

Primeiramente, este estágio ofereceu-me bases sólidas e bastante ricas para o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias para atuar neste contexto. Além disso, deu-me a oportunidade de observar, interagir e participar na rotina das crianças, acompanhando o seu desenvolvimento nomeadamente a nível das habilidades sociais e emocionais e da aquisição da linguagem. Desta forma, comecei a compreender as características e necessidade individuais neste estágio de desenvolvimento. Além disso, o estágio nesta valência proporciona a oportunidade de planejar e aplicar atividades em sala de acordo com o interesse das crianças interligando-as às várias áreas de conteúdo das OCEPE, estimulando o seu interesse e participação e promovendo novas aprendizagens.

Foi possível compreender, a partir da observação que algumas crianças demoravam mais tempo a ganhar confiança com os/as adultos/as. Assim sendo, respeitei o tempo que cada criança precisava e a sua individualidade, deixando ao critério destas quando é que me iriam integrar nas brincadeiras e procurar o meu conforto e segurança. Assim sendo, considero que criei uma relação positiva com todo o grupo de crianças, sendo que estabeleci uma ligação mais forte com as crianças que mais me procuravam e com quem mantive mais interações, nomeadamente a criança diagnosticada com NSE.

É importante destacar que a minha ação educativa centrou-se sempre na criança. Contudo, foi fundamental estabelecer um bom relacionamento com a equipa da sala uma vez que tanto a Educadora como a Auxiliar de Ação Educativa trabalham em equipa. Esta colaboração permitiu-me conhecer novas perspetivas, partilhar ideias, aprender com os seus conhecimentos e com a prática de profissionais experientes. A equipa educativa também foi muito importante na realização das atividades, na medida que davam a sua opinião para que eu melhorasse e auxiliavam-me para que eu tivesse uma experiência positiva.

No que diz respeito às famílias, o horário realizado durante a PPSII retira-nos a oportunidade de estarmos presentes na hora do acolhimento como na hora das crianças irem embora. O contacto foi possível estabelecer com as famílias que vinham trazer a criança depois do horário de entrada das estagiárias e nos momentos festivos que a família foi convidada a participar. Contudo, apesar de existir pouco contacto com as famílias, aproveitei os momentos que tive essa oportunidade para estabelecer momentos de conversa uma vez que o contacto com estes é importante para lhes transmitir segurança e confiança.

No decorrer de toda a PPSII tentei sempre refletir e questionar-me sobre os assuntos que me suscitavam mais interesse e curiosidade, tentando sempre melhorar. Para isso, as reflexões semanais tornaram-se bastante enriquecedoras no sentido em que me proporcionou novas aprendizagens, melhorando a minha prática pedagógica, levando-me a refletir sobre a mesma. No que tange à investigação, foi bastante desafiante e positivo compreender a problemática em causa e adquirir mais conhecimentos acerca desta. Por outro lado, também foi bastante importante definir as opções metodológicas e éticas da investigação, compreendendo que estas são importantes e devem estar presentes tanto enquanto estagiária como no meu futuro profissional.

Em conclusão, o presente estágio e UC (PPSII) foram bastante importante para o meu percurso profissional e académico, repleta de desafios e aprendizagens, uma vez que me fez gerir emoções e a aprender a ouvir tanto as crianças como a equipa educativa. Desta forma, desenvolvi a minha identidade profissional e pessoal, preparando-me para o futuro. Terminei reconhecendo que ainda existe um longo caminho a fazer, que será desenvolvido e melhorado através da prática, da investigação, da pesquisa e da formação.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI. <https://acesse.dev/jS3yw>
- Barros, S. (2019). “A mãe volta [mesmo] já?” *A transição e as despedidas na creche e no JI*. Primeiros anos. [“A mãe volta \[mesmo\] já”? A transição e as despedidas na creche e no JI | \(iscte-iul.pt\)](https://www.iscte-iul.pt/pt/revista-observatorio/revista-observatorio-36-316-337)
- Batista, A. C. V., (2020) *A importância das crianças no jardim de infância*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://11nq.com/0yXM4>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. SAGE.
- Coelho, A., & Vale, V. (2017). *Revista Observatório: Reflexões em torno do Brincar em Contextos de Educação de Infância*. 3(6), 316-337.
- Cordeiro, M. (2014). *Dormir Tranquilo* (3ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros
- Correia, M. C. B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. <https://tinyurl.com/bdtmexfn>
- Correia, N. (2018). “Os meninos podem escolher o que querem fazer”: o direito de participação em salas de jardim de infância. Primeiros Anos. [“Os meninos podem escolher o que querem fazer”: o direito de participação em salas de jardim de infância | Primeiros Anos \(iscte-iul.pt\)](https://www.iscte-iul.pt/pt/revista-observatorio/revista-observatorio-36-316-337)
- Costa, J., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). *Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-160. <https://tinyurl.com/mukxnm59>
- Decreto-Lei 54/2018- Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06
- Deneux, X. (2010). *A Minha Quinta para Sentir*. Edicare.
- Deneux, X. (2012) *Ver, Sentir, Escutar*. Edicare.

- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias? Primeiros Anos*. <https://tinyurl.com/md56jvbk>
- Katz, K. (2009). *Ouve bebé!*. Convite à Música.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). *Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa*. In H. Pinto, M. I. Dias & R. Muñoz (Orgs.), *IV Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Livro de atas: Conferências, painéis, artigos, relatos e posters (pp. 313-317). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Gomes, C. (2016). *Contar histórias a crianças com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais* [Tese de mestrado não publicada apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa].
- González, M. T. (2007). *Las organizaciones escolares: dimensiones e características*. In M. T. González, J. M. Nieto, & A. Portela (orgs.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación, S.A.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Instituto da Inovação Educacional.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC.

- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M. & Souza, S.: Profa. (s.d.) *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Consultado em <https://encr.pw/EB8Q2>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, 2(2), 49-65.
- Miguel, T. (2015). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. [Tese de mestrado não publicada apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa].
- Miguel, T. & Nunes, C. (2017). *Conto de histórias multissensoriais e multideficiência: Um projeto de intervenção*. C. Pires, D. Lino, I. Madureira, M. Rodrigues & M. Falcão (orgs.), Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da ESELx (pp.29-40), Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://encr.pw/Iv46q>
- Morgado, J.C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. DE FACTO Editores.
- Nunes, C. (2011). *Histórias Multissensoriais*. Caixas de Histórias. Folheto consultado em <http://multideficiencia.ning.com>
- Nunes, C. Silva, E., Nobre, R., Miguel, T., Antunes, S., Rijo, C. & Grácio, H. (2017). *A natureza dos livros: as histórias multissensoriais*, in I.A. Matos (Coord.). Imaginários Iluminados na Didática do Português. Livro de Atas. Edições: Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação. <https://11nq.com/tKzlu>
- Nunes, C., Silva, E., Nobre, R., Miguel, T., Antunes, S., Rijo, C. & Grácio, H. (2020). *Histórias multissensoriais: um projeto de literacia inclusiva*. O. Sousa, P. S. Ferreira, A. Estrela & Esteves, S. (coord.), Investigação e Práticas em Leitura, (ebook) CIED-ESELx. (pp. 9-28), <https://11nq.com/1HgL3>
- Nunes, C., & Soares, S. (2022). *Contributo do conto de histórias na promoção do desenvolvimento social de uma criança com multideficiência*. Da Investigação

- às Práticas: Estudos De Natureza Educacional, 12(1), 97–130.
<https://doi.org/10.25757/invep.v12i1.311>
- Oliveira, & Hypólito, (Orgs.). (2008) *Trabalho docente e formação – Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. 5425-5437.
- Oliveira, N. D. dos R. F. (2020). *Desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia em pessoas com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/11143>
- Piana, M. C. (2009) *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. Editora UNESP.
- Pierre, A. (2023). *Os Aromas da Fruta*. Edições Asa.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, P. (2010). *Histórias Multissensoriais – uma metodologia inovadora*. Projecto de Investigação apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real (não publicada).
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). *Não, não somos jornalistas: uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. IS Working Papers, 14, 1- 11. <https://tinyurl.com/yc25demp>
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). *Diferentes olhares sobre crianças e creches*. Revista Humanidades e Inovação, 4(1), 8-12
- Seder, R. B. (2009). *Golope!*. (J. Pinto, Trad.). Booksmile.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). *Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e desenvolvimento*, 17-18, 141-156. <https://tinyurl.com/mr9kze5u>
- Teclas, R. (2019). *O Rei do Piano*. Yoyo Books.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penn, A, Maes, B. & Vlaskamp, C. (2011). *Multi sensory storytelling for persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Analysis of the Development, Content and Application in Practice*. *Journal of 147 Applied Research in Intellectual Disabilities*, 350-359
- Tomás, C. (2011) «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tullet, H. (2012). *O Jogo dos Olhos Fechados*. Edicare.
- Tullet, H. (2012) *O Jogo das Combinações*. Edicare.
- Tullet, H. (2015). *O Jogo do Circo*. Edicare.
- Vasconcelos, A., Prior, C., Estevão, H., Loureiro, H. C., Ferreira, R., & Paiva, T. (2017). *Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados*. Sociedade Portuguesa de Pediatria, 1-8.
- Vásquez, R.R., & Ângulo, R.F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Los primeiros contactos com la investigación etnográfica. Ediciones Aljibe.
- Viana, F.L. (2002) (2ª Ed.). *Melhor Falar para Melhor Ler*. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos). Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho. <https://acesse.dev/0Scy1>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Bookman.

Young, H., Fenwick, M., Lamb, L. & Hoog, J. (2011). *Multi-sensory storytelling as a aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes*. European Journal of Special Needs Education, 26(2), 127-142

Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.

Documentos Orientadores da Organização Socioeducativa:

Projeto Curricular de sala (2023/2024)

Projeto Educativo (2023/2024)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portfólio da PPSII

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO B

Transcrição da entrevista
realizada à Educadora

| " | | " |

Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. O que significa para si ser educador/a de infância?

É uma profissão que não digo que queria ser desde pequenina porque ali na adolescência mudei de interesses e foi quando surgiu a ideia de ser Educadora. Há muitos anos, não havia isso, não se falava da palavra Educadora não havia a professora. Pronto e, acho que surgiu ali de repente, alguém que disse “podias ser Educadora”. Foi quando fez assim um clique. Portanto, porque eu gosto muito do lado criativo, do lado afetivo, do lado do crescimento e de ajudar alguém e acho que isso tudo está nos meus interesses. A profissão é algo que eu abraço como algo que eu gosto muito, de tudo aquilo que envolve: o envolvimento com os pais, o relacionamento com as crianças. A surpresa de crescerem com o nosso trabalho, juntamente com a família.

B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional

Eu sempre, na adolescência, tive próxima de crianças, portanto sempre cuidei de crianças ou de familiares ou de fora da família, mas no sentido lúdico, de férias nunca de profissional. Portanto, eu na altura, quando entrei na universidade procurava um sítio que me permitisse, porque tudo era tinha um custo todas as universidades e, procurava um sítio que eu pudesse estudar e uma escola que me proporcionasse isso: pudesse estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Eu fiz exames para entrar na universidade da Maria Ulrich, na universidade da escola superior de educação que pedia exames na altura e por que não no início quando eu entrei em 1986 não podiam 12º ano, nós podemos entrar com 11º mas eu tinha 12º. Também tentei escola superior de educação Piaget. Entrei na escola superior do Maria Ulrich mas não permitia aquilo que eu queria que era trabalhar e estudar ao mesmo tempo. A escola superior de Jean Piaget chamou-me, paguei logo uma entrada e, depois quando me chamaram do João Deus fiquei assim um bocadinho, portanto baralhada. Mas aquilo que eu entrei foi na Jean Piaget, abracei um bocadinho projeto porque permitia-me estudar e também eles têm uma filosofia que é precisamente essa: a aprendizagem faz-se pela ação. É a mesma forma como eles falam, que a aprendizagem ativa, eles também faziam isso connosco, portanto eu tinha a teórica no final de uma prática. Depois, a prática completava as nossas dúvidas, eram levadas pela presença da

prática diária. Tive excelentes professores, excelentes pedagogos. Eu sei que a escola superior de educação também tem porque a parte da formação sempre me acompanhou e, é uma das coisas que os vossos professores diziam “os vossos estudos não acabaram e, uma das coisas que a escola também dizia “nós não temos um método, vocês têm que se adequar a cada método àquilo que... Portanto nós abrangemos e falávamos de todos mas cada uma adapta-se ao seu método e é aquilo que a gente valoriza. Nada como não se incute, assim como a João de Deus. Portanto, a formação é um complemento que me veio, finalizei o curso mas sempre fiz formação em todas as áreas dentro daquilo que eu gosto muito: o movimento da escola moderna, a matemática, a expressão plástica, fiz formação de animadores de expressão plástica de ateliers ali não Gulbenkian. Sempre foi a escrita, tenho a vossa professora como uma grande referência Lurdes Mata e depois tenho mais professores, que alguns se calhar já envelheceram e já saíram. Já estou nesta profissão há 33 anos, aqui na fundação estou desde 1996. Portanto, já tinha 5 anos de trabalho antes de entrar aqui.

B3. Fez alguma formação específica sobre NEE? Se sim, o que foi mais significativo em termos de conhecimento adquirido?

Fiz um SES de ensino especial, na mesma escola (jean Piaget) porque houve uma fase que era as famosas licenciaturas, portanto não eram 1 ano mas foi 2 anos. Tive necessidade de o fazer sobre essa área, a licenciatura, porque nós temos muito na nossa prática os termos integração ou inclusão, esse termo também já variou, de crianças com necessidades educativas especiais. Eu senti necessidade disso, de ter isso como complemento de prática, não para trabalhar com crianças mas só como trabalho de apoio diário ou a atividade diária pulsão eu sinto que é assim. É um mundo que está sempre me evolução, eu sinto que se eu quisesse. poderia ir para o Estado e ser educador de ensino especial. A especialização que eu fiz, a tese final foi sobre musicoterapia. Abrange crianças audiovisuais, auditivas, hiperatividade, aprendizagens. Eu poderia hoje em dia trabalhar com todas essas crianças, não numa área específica. Trouxe-me imenso para o meu dia-a-dia, sobretudo estar com outras pessoas que estavam no direto e as aprendizagens, as experiências que traziam. Não é fácil trabalhar com crianças com dificuldades, até coisas muito graves porque é um trabalho que é muito permanente, muito

certinho, um trabalho muito rotineiro, quando sai desta rotina... Vês a outra criança que nós temos aqui na sala, assim que saem da rotina, todas as aprendizagens, tudo aquilo que a gente fez, retrocede para atrás. Portanto, tem de ser um trabalho muito contínuo e essas ilusões não estimulam para.. é complexo... tem de existir envolvimento.. tem que haver um trabalho muito certo, muito continuado. Acho que é uma área que precisa de muita investigação, os materiais variam de ano para ano, as tecnologias variam, se eu comecei a tirar o meu curso com uma máquina de escrever, veja o percurso que hoje em dia já se fez. Não havia telefones, portanto a evolução é gigante.

B4. Realizou outras ações de formação no âmbito da educação de infância? Se sim, qual(ais)?

Imensas, em tudo aquilo que você possa imaginar na educação de infância: matemática, tudo! música, ciências, a expressão plástica, sobre a literatura infantil, a APEI tem imensas sobre a inclusão, sobre reunião de pais, envolvimento das famílias, tudo o que você possa imaginar. A própria instituição onde estou a trabalhar, também promove esse tipo de formações. Portanto, primeiros-socorros, trabalho de equipa, portanto tudo isso que envolve.

B5. Considera que a sua prática tem influências em algum modelo pedagógico? Justifique.

Não considero que tenha um modelo pedagógico, tenho uma postura que eu promovo ser positiva, não ser crítico, estimular a criança dentro daquilo que ela pode fazer, não concentrar muito naquilo que não sabe fazer, isso vem a seguir. O movimento da escola moderna Mensagem, a aprendizagem ativa, réggio emilia com os materiais, o montessori, vários dentro da escrita, a escrita como um exemplo daquilo que eu escrevo com esse interesse, portanto acho que não tenho modelo dependo de vários porque os materiais que temos na sala, o saltitar de sala em sala, não permite um material de um modelo. A instituição não promove um modelo, a metodologia de trabalho de projeto é o essencial, é tipo assim, aquele que faz o remate de tudo isto.

Caracterização do grupo de crianças e da equipa educativa

C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

É um grupo muito curioso, com as suas individualidades, famílias muito interessadas nas aprendizagens das crianças há sempre aquele que foge um bocadinho à regra mas é um grupo ativo, é um grupo curioso, adequado às suas características e interesses das idades dos 3 anos.

C2. Quais são as maiores potencialidades que identifica? E dificuldades?

Ainda estão em crescimento mas há coisas que são subtis e com a nossa experiência como educador já dá para perceber que esta criança qual é a área que.. é uma criança mais versada para a matemática? É uma criança versada para as plásticas? É uma criança versada para a música? Porque nós sabemos que nem todas as crianças são fabulosas a matemática, são fabulosas a música, mas cada um tem o seu interesse e a sua individualidade. Respeitar isso é muito importante, se calhar uma é mais versada para dançar, se calhar outra para observar o que se passa e ter uma perspetiva de observação, se calhar algum mais uma apaixonado pela natureza. Aí vem grandes profissões, que a gente sabe, associado a cada interesse de cada um. Todos são diferentes, apesar de terem 3 anos. Se calhar, há umas 2 crianças que agem mais destacadamente, há outras que se calhar apresentam mais dificuldades ao nível da autonomia, se calhar alguns mais destacadamente na linguagem, uns na relação com os outros... são mais efusivos, mais temperamentais e não tanto emocional... não podemos esquecer que eles estão a sair daquela caixinha do egocentrismo e portanto isto da descoberta social, das amizades, há uns que já deram mais esse salto, há outros que ainda não.. porque cada criança tem o seu ritmo e a sua individualidade.

C3. Como caracteriza a relação da equipa de sala? E com a restante equipa educativa?

É fantástica, já conhecia há muitos anos a Teresa. A Teresa tem 2 filhos que eu fui Educadora dos filhos, portanto conhecia Teresa como mãe e como colega. Havia 6 casas de infância e nós podemos ser transferidos de casa em casa consoante as necessidades da instituição. Existe uma comunicação cordial, você vê, positiva, de interajuda, de vamos pensar as 2 sobre esta situação, vamos ver as duas... muita comunicação, se eu encontro os pais de manhã a Teresa vê mais os pais ao final do dia.

Em relação à restante equipa, as pessoas são todas diferentes, esse tipo de ações formação de trabalho de equipa, de ouvir, de escutar, de respeitar, ser assertivo, haver comunicação positiva. Portanto, é algo que há formação e há coisas que se procuram no dia a dia promover porque há sempre elementos novos a entrarem, elementos mais antigos... mas sobretudo cordialidade, entreajuda. Eu facilmente ponho camas como levanto camas. Apesar de ser Educadora, limpo fraldas, tiro fraldas... portanto, o que interessa é o bem-estar da criança, uma rotina estável e que tudo funcione.. as famílias estejam agradadas e que haja uma comunicação positiva. Não é porque às vezes não está que não se faz, não é porque a Educadora não faz que não se faz e é um trabalho em que há seguranças nas crianças e cuidados.

Perspetivas sobre a criança com NSE

D1: O que é, para si, uma criança com NSE?

É algo que... eu também sou mãe, é algo que me preocupa e, apesar de ser profissional também sou um ser humano e sensibiliza-me bastante. Procuo dar o melhor mas um grupo de 23 crianças nem sempre consigo fazer aquilo que eu gostaria de fazer. No entanto, com essas crianças, há o respeito, há o adequar as atividades, que a Margarida vê. Há aquelas crianças e há momentos em que se calhar a atividade é em grupo mas a atividade é versada para aquelas duas crianças! Procuo, ao máximo, num coletivo e num individual fazer um trabalho correto, certo, assertivo que seja o objetivo promover aprendizagens em conjunto com a ajudante da sala, em conjunto com a família, em conjunto com a Educadora de apoio, em conjunto com a Terapeuta da Fala ou em conjunto com outros profissionais fora da instituição.

D2. Como caracteriza a LS?

A LS é complexa. É o primeiro ano que eu estou com a LS, eu já a conhecia do recreio, de refeitório. A LS para mim evoluiu muito, a LS para mim é uma criança que teve problemas de audição, não ouvia. Portanto. a comunicação ausente estava por aí. Portanto, ser operada abriu-lhe uma janela. Ainda é algo que estou a tentar compreender o porquê de não colocar a voz cá para fora, porque ela tem lá dentro, ela sabe tudo... através daquele jogo da música, nós percebemos que ela até passava aos outros! era a primeira

que identificava os sons! um jogo simples mas que era versado para ela e para a outra criança. Ela ultrapassou os outros a identificar! Mas na sua timidez que ainda não compreendi o porquê é que ela falava baixinho e tentava procurar por acaso o seu olhar margarida para o dizer mas na surra, ela estava próxima. É uma criança que estou na observação, na avaliação mas o primeiro trabalho foi ela acreditar nela. Esta família era muito insegura na sala, eles perguntavam-me todos os dias “como é que está a LS?” e “acha que ela vai ficar para sempre assim?”, esta insegurança... eu disse “pais, vocês vão aprender comigo a falar muito bem da sua filha e a não perguntar isso todos os dias, ela tem um percurso normal, ela vai aprender dentro do percurso, sermos positivos com ela é o ideal. Todos os dias eu tinha uma mensagem positiva para com estes pais, portanto é acreditar nesta criança e passar essa esperança, essa positividade para estes pais, de tal maneira que eles questionaram “acha que ela vai ter uma profissão?”. Os pais estão neste nível, eu disse “ela vai ser a profissão que ela quiser”, todos podemos ser doutores nem médicos nem advogados, ela há-de encontrar a profissão dela. Acho que o sossegar os pais hoje em dia teve consequências, nunca mais me perguntaram nada, mas isto tudo com todos os profissionais à volta, deixou a fralda nesta sala, não se vestia, não tinha autonomia, deitava a comida fora, espalhava tudo, não fechava uma porta, não se calçava, não interagia, chegava à casinha no início do ano e mandava tudo ao chão. Hoje em dia, nestes 5 meses, é uma criança que vai à casa de banho autonomamente, não tem fralda, brinca na casinha a imitar a mãe e o pai, procura interagir com os colegas, em termos motores evoluiu imenso e, sinto-me feliz com aquilo que se está a fazer.

D3. Em relação à comunicação, a LS utiliza linguagem verbal, não verbal ou ambas?

Ela quantos se sente pouco observada fora do grupo, ela comunica, ela percebe, ela compreende, mas a comunicação dela é palavras soltas. Ela é muito expressiva e sobretudo crítica com ela própria, se la não consegue uma coisa fica frustrada, ela procura saber fazer melhor e ela procura fazer melhor e com sucesso. É uma criança que procura sucesso. Afetuosa, carinhosa, muito gestual, quando não opta pela linguagem verbal opta pela gestual.

D4. Considera que a LS responde melhor a estímulos visuais, auditivos, táteis ou uma combinação deles? Poderá partilhar alguns momentos/situações concretos?

Eu acho que é uma combinação de todos eles. Ela é uma criança muito sensorial. Ao que dá a sensação, ela gosta muito da personagem da *Masha* e, isso quer dizer que há uma estimulação vídeo e televisão em casa, apesar de se aconselhar histórias, escutar canções, cantar juntos, irem ao parque. Portanto, há aqui de certeza a facilidade da família colocar a LS e, ela aprecia muito que dá para ver, por exemplo quando ela está na aula de inglês que tem estímulos auditivos e visuais. Ela está obcecada com a personagem e pelo computador. Aquele jogo que nós estivemos a fazer que foi um estímulo. Sei que ela gosta muito de um ou outro jogo e, por exemplo, um jogo novo que se colocou ali, um dos maiores desafios que se colocou de puzzles, a LS foi das primeiras que foi buscar esse jogo de puzzle que é de uma criança a lavar os dentes. Ao nível do recreio, ela aprecia os triciclos, aquele escorrega super alto. Gosta do desafio do professor de matemática, das aulas de música que a estimulam muito e com a Terapeuta da Fala que tem uma comunicação muito positiva com o trabalho de sala. Sei que trabalham as frutas, a correspondência com as frutas e, por exemplo, na última sessão da Terapeuta foi logo buscar esse jogo e começou a fazer o jogo sozinha porque é um estímulo de linguagem, de correspondência. Ela gosta muito do jogo da memória e fica frustrada quando não consegue acertar à primeira. Fica zangada com ela própria porque ela gosta do sucesso.

Perspetivas sobre as histórias multissensoriais

E1. O que significa, para si, histórias multissensoriais?

Eles estão na idade ainda sensorial. Saíram no ano passado da creche. Portanto, os estímulos auditivos, a boca, as mãos, o ver e tocar. É muito difícil ver e não tocar porque eles aprendem através deste conjunto de coisas. O sensorial está a 100% nestas idades até um bocadinho mais para a frente.

E2. Conhece alguma história multissensorial?

Conheço imensas. Normalmente, essas histórias surgem mais para creche, com os bichinhos, os animais mas já começa a haver uma melhor sensibilização da parte bibliográfica e das livrarias para crianças audiovisuais, crianças autistas que têm muito esse estímulo e precisam muito desse estímulo. Há, sobretudo, muitas histórias agora com sons... os sons dos transportes... havendo muito estímulo auditivo.

E3. Costuma promover atividades com o uso destas histórias?

Muito, todos os dias...

E4. Qual o contributo do uso de histórias multissensoriais para o desenvolvimento das crianças com três anos? E para crianças com NSE?

É muito importante. É o início da construção da comunicação, das relações sociais... já começou antes mas é o início nos três anos, mas que é muito importante as histórias como transmissão de conhecimentos, o exercício da palavra, exercício visual. Existem tantas sensibilidades e tantas coisas que passam através das histórias, lidar com emoções, com os medos. Tudo isto está em construção nesta idade. As pequeninas histórias que eles ligam às personagens, mas também os medos. Histórias que exploram os medos, os receios deles, mas também as felicidades, as histórias com o pai, com a mãe, histórias de ir ao médico. É a descoberta do mundo que as rodeia, na experiência do dia-a-dia. A história por vezes pode ser um princípio para desmistificar medos. Para as crianças com NSE, uma coisa condiz com a outra. É extremamente importante, mas nem todas as crianças são sensíveis ao livro. Os autistas podem ser sensíveis a sons, a jogos. Cada criança, é uma criança mas sim, é muito importante.

E5. Quais são os principais benefícios que observou na criança com NSE ao utilizar histórias multissensoriais?

Para a LS, como desenvolvimento de linguagens foi muito importante. O sensorial está anexado uma coisa à outra. É uma criança muito de toque, é muito sensível, é muito emocional... os livros para ela é importante, mas se tiver sons ainda é mais atrativo.

E6. Como percebe o contributo das histórias multissensoriais para a inclusão e participação ativa da criança com NSE?

A história é uma coisa que as crianças todas gostam. Tem que ser, às vezes, um colinho e uma história e, isso, gosto de arriscar dizer que todos nós gostamos, porque às vezes há crianças que são mais sensíveis ao toque. Vou arriscar dizer que todas as crianças gostam e é aquilo que faz o contacto entre eu, tu e a comunicação. Olho a olho e, às vezes, através de um abraço ou do toque na mão, em que a nossa mão toca na mão dela. Existem crianças

que aceitam o nosso olhar, há crianças que aceitam o nosso toque e outras não. É uma avaliação. Para a LS, ela adora, vai buscar os livros dela com as personagens dela, se ela vir o livro com as personagens dela melhor ainda, mas também gosta do livro da enciclopédia, da palavra, dos objetos, sobre o que é e não é, os sons.. Tudo o que tenha sons ela adora...

E7. Como seleciona ou adapta as histórias de forma a cativar a criança com NSE?

Às vezes, a própria história deles é uma história, algo que aconteceu, que podemos contar, podemos teatralizado. Isso, às vezes, há coisas que podem não gostar mas o facto de mostrar que é o meu lado, a minha história, é uma história contada a partir do meu livro que vem de casa e, é contado a todos. É uma sensibilização para eles. Eles gostam muito. Este grupo gosta muito de histórias. A história pode existir de manhã ou à tarde. As atividades extracurriculares cortam-nos muito a tarde mas, também pode ser uma história cantada, eles gostam muito de canções. Às vezes, quando vou contar uma história que vira canção é para a chamar à atenção, começa logo a ouvir, começa logo a olhar, mas também pode virar um jogo. Tudo pode ser uma história. Eles podem ser uma história. A palavra história está cá diariamente porque um dos grandes objetivos é o desenvolvimento motor, a autonomia e a linguagem.

B. Finalizar a entrevista

F1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação às histórias multissensoriais

Neste momento não porque estou em stress porque tenho de os levantar, estou a pensar em 10001 coisas ao mesmo tempo mas, eu acho que a palavra acreditar, ter uma linguagem positiva, uma linguagem construtiva, se não conseguires agora, vais conseguir depois. Tu ainda és pequenina mas depois vais conseguir. Este acreditar e não nos concentrar-mos no negativo, no que não faz mas concentrarmo-nos no positivo porque o resto vem a seguir. Pode não vir a 100% mas pode vir a 20%, a 50% mas este acreditar é o principal. Ter uma linguagem positiva, não consegues agora, consegues depois mesmo que não seja a 100%. Acho que isso ajuda-a a estimular a que se dê o nosso melhor e para eles acreditarem em si próprios. Acreditar!

ANEXO C
Transcrição da entrevista
realizada à AAE

| ' ' | | ' ' |

B. Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. O que significa para si ser auxiliar de Ação Educativa?

Eu não sou auxiliar, sou ajudante de ação educativa que é o termo usado pela instituição. Neste momento, já tenho o curso técnico de ação educativa porque fiz o rvcc que é a parte profissional em relação à parte acadêmica do 12º que eu não tinha. É o meu mundo, eu antes da Mariana nascer queria ser Educadora de infância mas não consegui entrar à primeira para a faculdade porque as notas não o permitiram e, depois, é daquele gênero, o meu sonho era casar e ser mãe e veio o Diogo antes. Depois, veio na altura toda a gente da instituição dizer que eu tinha perfil de Educadora, tenta, tenta, tenta... e, eu tentei mas, como já com 2 filhos nascidos não tive o suporte familiar que me ajudasse a candidatar-me à faculdade e pronto. Gosto muito do que faço, não me vejo a fazer outra coisa e pronto. Complemento com bricolage e com as feiras. É pôr a mão na massa que não faço com eles.

B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional.

Estou cá há 28 anos, já passei por cinco casas da instituição, só não fui a Arroios.

C. Perspetivas sobre a criança com NSE

C1. O que é, para si, uma criança com NSE?

Eu considero uma criança especial, é uma criança que precisa de mais cuidados a nível de tato, de atenção, cognitivo. Para mim são crianças que como se costuma dizer “dão luta” no bom sentido porque tu aprendes com elas. Nós não ensinamos, é mútuo, tu ensinas e ela ensina porque a parte deles é pouco valorizada porque a gente diz “ah é um NSE” pronto mas não, eles ensinam-nos muita coisa.

C2. Como caracteriza a LS?

Eu já conheço a LS há dois anos, nunca fui minha, está a ser minha este ano minha. Do ano passado para este ano noto uma evolução muito grande a nível do contato com as outras crianças, contato com o adulto. Ela é o que se pode chamar, desculpa a expressão,

era “bicho”. Eu faço porta, e o ir embora não era tão olho no olho, escondia-se... a OC vinha ter comigo e dava-me mais cinco e tinha aquele contato, a LS não, a LS escondia-se como eu não era do círculo dela e agora não. Agora noto que ela está muito melhor.

C3. Em relação à comunicação, a LS utiliza linguagem verbal, não verbal ou ambas?

Neste momento já usa ambas. Antes não, antes puxava-te pela bata e apontava com o dedo, agora não agora já consegue dizer frases, tu viste ela ontem a pedir o pão.

C4. Considera que a LS responde melhor a estímulos visuais, auditivos, táteis ou uma combinação deles? Poderá partilhar alguns momentos/situações concretos?

Eu acho que visuais chama muita atenção mas, se tu também lhe deres qualquer coisa para a mão para ela mexer acho que combinam os dois sim. Ela gosta muito de pintura, ela gosta muito de pôr a mão na massa como se costuma dizer, gosta muito de pintura e, é daquelas crianças que gostam logo de fazer trabalhos connosco e não se importa de sujar. A OC sim.

C5. De que forma as atividades com recursos multissensoriais podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças como a LS?

Porque eu acho que são objetos que têm sons, as imagens mexem e isso cativa. É mais fácil tu olhares para uma casa que mexe e tem luz e dizer “casa, casa” e a criança começa a decorar. É mais fácil de aprender, do que um livro básico, um livro básico é só virar a página e não tem nada, não é chamativo.

D. Perspetivas sobre as histórias multissensoriais

D1. O que significa, para si, histórias multissensoriais?

É um bocado aquilo que acabei de dizer. É um livro que tem outra forma de ensinar, é mais atrativo. Por exemplo, imaginemos, aquele livro que eu trouxe dos monstros de pop-up... o facto de abrires o livro e ter aquilo, chama à atenção de qualquer criança. Estas crianças que até necessitam de mais atenção, acho que o mexer, o tlintar, é mais chamativo, mesmo os jogo e tudo. Tudo o que seja com sons e isso chama mais à atenção.

D2. Conhece alguma história multissensorial?

Sim, várias.

D3. Qual o contributo que observa no uso de histórias multissensoriais para o desenvolvimento das crianças com três anos?

Eu gosto muito de contar histórias, no pouco tempo que tenho para contar porque tenho de fazer a outra parte da sala que a I. complementa com a história. Eu quando conto histórias, gosto de fazer muitos sons... imagina, se há uma vaca, eu faço o som da vaca... há o burro e, eu faço o som do burro... Eu acho que isso cativa, porque o facto de estares com um livro para a criança, tu estás a ler mas eles estão sempre à espera que tu vires o livro para mostrares o que é que a história tem. Eu utilizo muito isso, “a T. lê e depois já mostra” e o facto de estares a mostrar. Por exemplo, aquelas histórias que existem do pingo doce que têm o CD, eles adoram e cativa porque tu estás a contar e a mostrar a história e eles estão a ouvir alguém a contar, alguém a cantar e isso é chamativo.

D4. Quais são os principais benefícios que observou na criança com NSE ao utilizar histórias multissensoriais?

Começou a falar mais, acho que ela começou a falar mais e a identificar os objetos.

D4. Como percebe o contributo das histórias multissensoriais para a inclusão e participação ativa da criança com NSE?

Eu acho que ao contares um livro com histórias sensoriais cativas mais a atenção. Se for um livro chamado “básico” e normal, há crianças como tu vês pela OC e a LS que estão distraídas mas, se tiver um som ou qualquer coisa que mexa é mais cativante.

E. Finalizar a entrevista

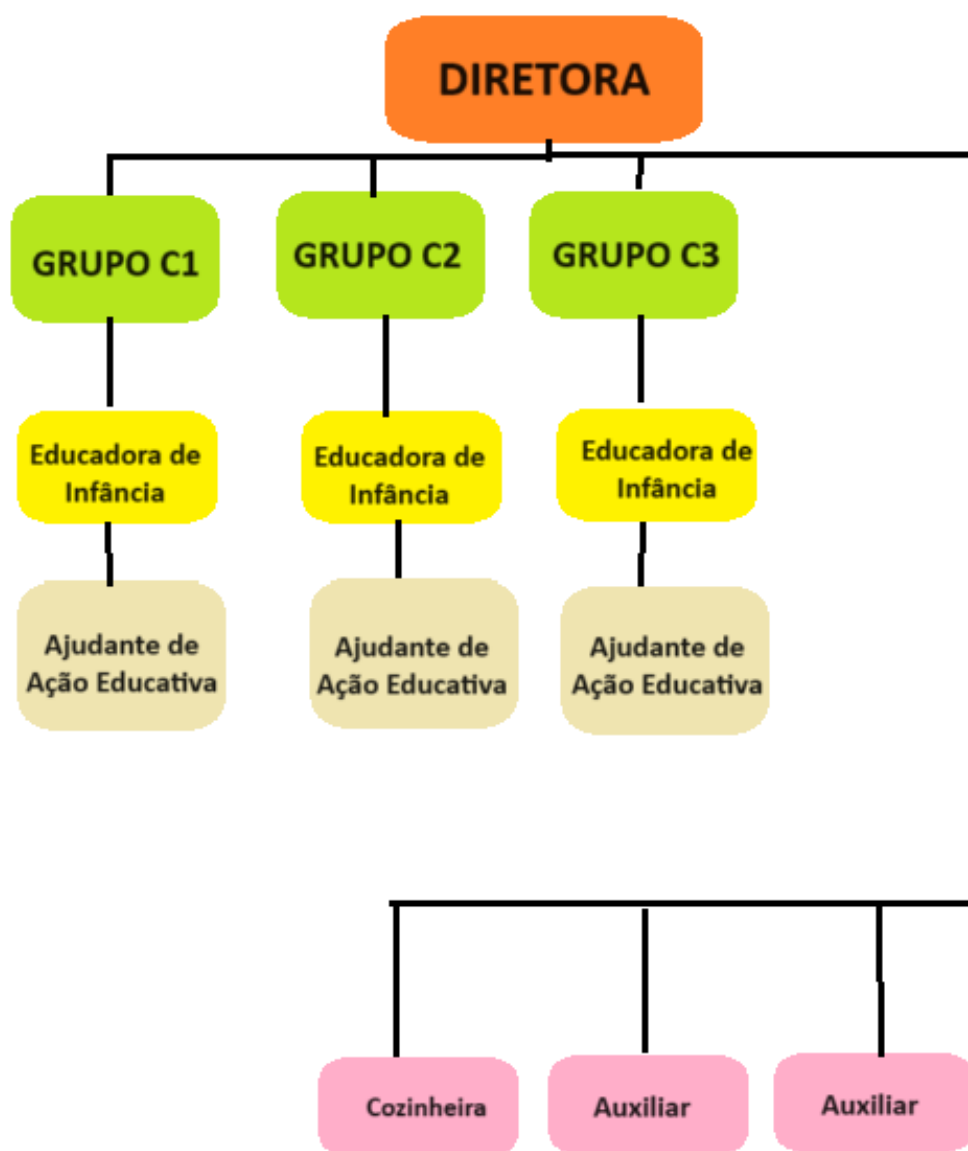
E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação às histórias multissensoriais?

Olha eu estou muito contente com ela, sou-te sincera. É uma menina que acho que é feliz, muito mais feliz, expressa mais as coisas, mesmo a nível da alimentação, ela não comia sozinha, era completamente descoordenada e agora já consegue coordenar. Acho que sim,

tudo o que seja sensorial e que ajude, tanto ela como as outras crianças, eu acho que é uma mais valia.

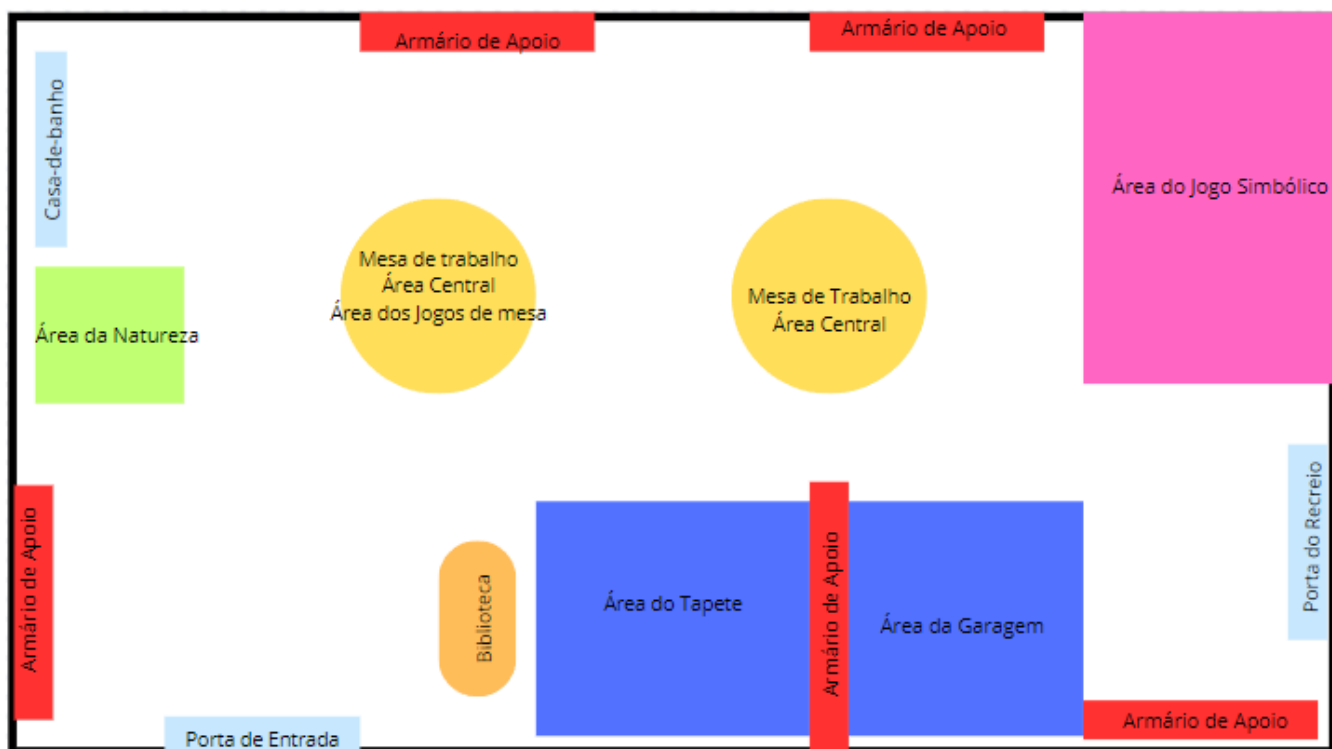
ANEXO D
Estrutura Orgânica da
Instituição

| | | | |



ANEXO E
Planta da sala de
atividades

| " | | " |



ANEXO F
Carta de apresentação

| ' ' | | ' ' |

Olá famílias da sala C1,

O meu nome é Margarida Florindo e sou aluna do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, foi-me proposto a realização de um estágio curricular em contexto de Jardim de Infância, na instituição [REDACTED], na Sala [REDACTED].

Desta forma, irei acompanhar os/as vossos/as educandos/as, no período de 2 de Outubro a 31 de Janeiro, com vista a realizar propostas e situações que promovam aprendizagens significativas, desenvolvimento e, acima de tudo, muita diversão.

Estarei sempre disponível para esclarecer quaisquer dúvidas ou questões que possam surgir.

Obrigada!



Contacto:
2022354@alunos.eselx.ipl.pt

ANEXO G
Roteiro Ético

| | " | | " |

Tabela 2

Roteiro Ético da Investigação

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPSII)	Princípios para uma ética Profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos de trabalho</p>	<p>Segundo Tomás (2011) a explicitação dos objetivos a todos os envolvidos, constitui-se como uma ação fundamental para uma ética democrática. Desta forma, no início da PPSII, apresentei-me às famílias através de uma carta de apresentação (Anexo F). Esta carta foi colocada na porta de entrada da sala com objetivo de dar a conhecer a todos os agentes do contexto os objetivos da minha prática, referindo o período no qual irei realizar a minha prática, bem como facultando a minha disponibilidade para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Além disso, sempre que houve oportunidade, apresentei-me a cada família individualmente e mantive uma conversa de forma a conhecê-las melhor.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1) - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1) <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitandoas como parceiras” (p.2)

		<p>- “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.” (p. 2).</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p>No compromisso pessoal:</p> <p>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2).</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Qualquer investigação deverá ter em conta os custos e benefícios para as crianças (Tomás, 2011) Deste modo, em relação aos custos aponto a invasão da privacidade das crianças, da equipa e das famílias.</p> <p>Inicialmente, a minha presença era considerada estranha pelas crianças, até ter criado uma relação marcada pelo afeto e pela confiança com o grupo. Por outro lado, também aponto o tempo dispensado pela Educadora cooperante, pela AAE e pela Terapeuta da Fala para responderem à entrevista para a investigação.</p> <p>No que concerne aos benefícios, saliento a minha prática pedagógica aliada às propostas realizadas, que considero que foram ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças, proporcionando ao grupo</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p> <p>-“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p> <p>-“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela</p>

	<p>experiências e momentos de interação e respondendo sempre às suas necessidades de forma adequada. Além disso, a investigação tem como principal benefício o bem-estar da criança.</p>	<p>individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p. 1);</p> <p>-“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>No compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2)</p> <p>No compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Para garantir o respeito pelo anonimato, privacidade e confidencialidade dos intervenientes, optei por não fazer referência ao nome da instituição nem sobre a localização exata da mesma.</p> <p>Além disso, nos registos escritos codifiquei o nome das crianças para duas letras com o objetivo de apenas eu as conseguir identificar. Por outro lado, em relação à equipa, em momento algum mencionei o nome dos elementos da mesma.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p>

	<p>Nos registos fotográficos desfoquei sempre a cara dos intervenientes e quando as crianças se demonstravam desconfortáveis em relação às fotografias, eu não as fotografava. Por último também não referi qualquer tipo de informação fornecida pela família que as pudessem identificar durante o presente relatório.</p>	<p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p>No compromisso com as famílias:</p> <p>-“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>-“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Tomás (2011) refere que é imprescindível justificar o processo de exclusão ou envolvimento das crianças na investigação. Neste sentido, após definir a problemática da investigação – O Contributo das HMS para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NSE – e a natureza da mesma, optei por envolver todas as crianças no processo. Tendo em conta que irei caracterizar a importância das HMS para o desenvolvimento da criança, bem como, perceber de que forma é que esta criança se envolve com este tipo de histórias. Para isso, considere pertinente recorrer à criança com NSE, com o objetivo de obter conclusões corretas. Contudo, participaram no decorrer do projeto todas as crianças que se quiseram envolver. Por isso, se algum elemento do grupo não quiser participar num momento que será alvo de registo, irei respeitar a sua vontade e liberdade.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>-“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1);</p>

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Tendo por base Tomás (2011), todos os envolvidos da investigação devem ser informadas e ter acesso aos objetivos, à natureza, aos métodos e resultados da mesma. Neste sentido, comuniquei com a equipa educativa da sala acerca de todo o processo da minha investigação, sendo que o tema foi escolhido em conjunto com a orientadora da PPSII e com a Educadora cooperante. Relativamente à natureza e aos objetivos do trabalho, forma definidos por mim e, posteriormente outorgados tanto pela equipa da sala como pela orientadora. Em relação à partilha de resultados, não posso relatar como vai ser realizado este processo, no entanto pretendo comunicá-lo a todos os intervenientes (crianças, família e equipa educativa).</p>	<p>No compromisso com a equipa educativa: -“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>No compromisso pessoal: - “Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se actualizado com especial incidência na área da pedagogia” (p. 2).</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Segundo Tomás (2011), os envolvidos numa investigação devem estar cientes que poderão revogar o seu consentimento (participação) a qualquer momento. Neste sentido, antes de realizar qualquer tipo de registo fotográfico, fui informada pela Educadora que a instituição já teria pedido as autorizações aos pais, facultando-me uma lista das crianças que os pais não autorizaram.</p> <p>A fim de realizar o portefólio individual com uma das crianças, realizei o consentimento informado (cf. Anexo I), no qual expliquei quais seriam os objetivos do mesmo e referi alguns princípios éticos e deontológicos que estarão presentes. Este consentimento foi entregue diretamente ao Encarregado de Educação e assinado pelo próprio.</p>	<p>No compromisso com as crianças: -“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1)</p> <p>No compromisso com as famílias: - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2);</p>

<p>7. Uso e Relato das conclusões</p>	<p>Para partilhar os resultados obtidos na investigação, a equipa educativa terá acesso ao relatório final, onde estará documentada a investigação completa, incluindo as conclusões retiradas.</p> <p>Durante a prática, fui comunicando informalmente com a equipa educativa com o objetivo de partilhar informações relevantes sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a sua participação.</p> <p>Relativamente às famílias, caso estas apresentem interesse, poderão também ter acesso ao relatório. Sempre que me foi permitido, mantive um clima de diálogo e partilha com as famílias.</p>	<p>No compromisso com as famílias:</p> <p>-“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2).</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>É fundamental o investigador considerar os possíveis impactos que a investigação possa causar nas crianças envolvidas, bem como nos grupos mais alargados de crianças (Tomás, 2011). Neste seguimento, considero que a minha investigação tem um impacto positivo visto que a investigação se prende com um fator importante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com NSE.</p> <p>Em relação à equipa de trabalho e às famílias, considero que houve uma maior reflexão relativa à importância das histórias em contexto de Pré-escolar bem como das HMS para crianças com NSE.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p> <p>No compromisso pessoal:</p> <p>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p. 2)</p>

<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Tomás (2011) clarifica que “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167). Para isso, tentei comunicar da forma mais clara possível com a equipa educativa. Neste sentido, enviei semanalmente à Educadora cooperante os registos escritos como é o caso das reflexões semanais e as propostas de atividade, de forma a tornar a minha investigação o mais transparente possível. Além do mais, ao longo da PPSII fui realizando conversas informais com a equipa educativa, respeitando os limites de confidencialidade numa troca de informações acerca do desenvolvimento das crianças.</p> <p>Com as famílias tornou-se um pouco mais difícil o contacto uma vez que o meu horário não correspondia à maioria das entradas/saídas das crianças. Contudo, tentei ter ao máximo um contacto próximo com as mesmas de forma informal.</p> <p>Em relação à criança do portefólio, os pais foram informados logo desde o início que este lhes seria entregue e foram colocados a par sobre todos os objetivos do mesmo.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>No compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Após concluir o tratamento dos dados recolhidos no decorrer da PPSII, irei proceder à eliminação de todos os registos fotográficos bem como todos os dados que tenham referências em relação às crianças e às respetivas famílias, garantindo o anonimato e a segurança das mesmas.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>No compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a</p>

		família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2)
--	--	---

ANEXO H

Transcrição da entrevista
realizada à Terapeuta da
Fala

| ' ' | | ' ' |

B. Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. O que significa para si ser Terapeuta da Fala?

R: Para mim ser Terapeuta da Fala é um pouco indescritível, porque apesar de o nome da nossa profissão parecer tão simples é algo complexo. A fala é um bocadinho do nosso mundo, que engloba também, a linguagem, a motricidade orofacial, a alimentação, a voz e a comunicação. Para mim, ser Terapeuta da Fala é saber ouvir, falar, entender mesmo quando as palavras não são o forte dos nossos clientes, sejam eles adultos ou crianças. É uma profissão muito bonita e é um orgulho fazer parte dela.

B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional

R: Tirei a minha licenciatura na ESSA (Escola Superior de Saúde do Alcoitão) que é a casa mãe de três profissões muito importantes na área da reabilitação, a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e a Terapia da Fala. Fiz estágios nas várias vertentes da TF, tanto em doentes adultos como crianças. Alguns contextos hospitalares e clínicos. Neste momento exerço funções numa empresa totalmente gerida por Terapeutas da Fala, tanto em contexto escolar como clínico.

C. Perspetiva sobre a criança com NSE

C1: O que é, para si, uma criança com NSE?

R: Uma criança com NSE tem um perfil que deve ser abordado de acordo com as suas competências, adaptando-nos não só a ela, como também aos meios em que ela se relaciona e interage.

C2. Como caracteriza a LS?

R: É uma criança tímida, com questões emocionais por resolver, que bloqueiam a forma como ela comunica e interage no seu meio..

C3. Em relação à comunicação, a LS utiliza linguagem verbal, não verbal ou ambas? (abordar a questão, em relação ao domínio cognitivo, motor e social)

R: Usa ambos. Cada vez mais expressa-se melhor verbalmente, contudo em contextos sociais (por exemplo: sala de aula) continua a utilizar de forma mais generalizada a linguagem não verbal.

C4. Considera que a LS responde melhor a estímulos visuais, auditivos, táteis ou uma combinação deles? Poderá partilhar alguns momentos/situações concretos?

R: A LS funciona muito bem com estímulos visuais e táteis. Tudo o que a estimule sensorialmente de forma positiva deixa-a mais confortável em comunicar. Por exemplo, uma imagem estática não a atrai, contudo um puzzle colorido representativo ela fica focada, interessada e comunica o que acha, respondendo às questões que lhe vão sendo colocadas, tomando a vez na conversa.

C5. De que forma as atividades com recursos multissensoriais podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças como a LS? (Se possível, dar exemplo)

R: Uma das bases para o desenvolvimento da linguagem é a regulação sensorial – se esta não tiver equilibrada, muito dificilmente temos condições para desenvolver estas competências. Por isso na minha opinião é fundamental o encaminhamento para terapeutas ocupacionais competentes na integração sensorial.

D. Perspetivas sobre as histórias multissensoriais

D1. O que significa, para si, histórias multissensoriais?

R: Para mim, histórias multissensoriais penso que sejam o conto de histórias com diferentes estímulos para os diferentes sentidos, tátil, olfativo, visual (...). Não sendo algo com que tenha tido muito contacto.

D2. Conhece alguma história multissensorial? (Se sim, qual? Utiliza?)

R: Não

D3. Costuma promover atividades com o uso destas histórias?

R: -

D4. Qual o contributo do uso de histórias multissensoriais para o desenvolvimento das crianças com três anos? E para crianças com NSE? (além de referir a importância, referir como percebeu o impacto das histórias multissensoriais no envolvimento da criança com NSE?)

R: -

D5. Quais são os principais benefícios que observou na criança com NSE ao utilizar histórias multissensoriais?

R: -

D6. Como percebe o contributo das histórias multissensoriais para a inclusão e participação ativa da criança com NSE? (Se possível, referir alguma experiência específica com histórias multissensoriais com a criança com a LS).

R: Parece-me que sejam muito benéficas para a regulação sensorial de crianças com alterações.

D7. Se utilizar, como seleciona ou adapta as histórias de forma a cativar a criança com NSE?

R: -

E. Finalizar a entrevista

E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação às histórias multissensoriais?

R: Não

ANEXO I
Consentimento informado

| " | | " |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Encarregados de Educação da Léa,

Serve o presente consentimento para vos informar, que no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um Portfólio Individual de uma criança do grupo que estou a acompanhar, enquanto estagiária.

O Portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de observações, de produções da criança e dos adultos envolvidos.

Realço que nas fotografias e/ou filmagens não aparecerá a face da criança e as informações recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que o portfólio estiver concluído, este será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito / não aceito (riscar o que não interessa) que o meu educando participe na elaboração deste portfólio.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO J

Guião da entrevista
realizada à Educadora de
Infância

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Educadora de Infância

Objetivos:

— Compreender as conceções sobre o uso das histórias multissensoriais com crianças com Necessidades de Saúde Especiais;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Agradecer a disponibilidade e colaboração. Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo. Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</p>	
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. O que significa para si ser educador/a de infância? B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional B3. Fez alguma formação específica sobre NEE? Se sim, o que foi mais significativo em termos de conhecimento adquirido? B4. Realizou outras ações de formação no âmbito da educação de infância? Se sim, qual(ais)? B5. Considera que a sua prática tem influências em algum modelo pedagógico? Justifique.</p>	<p>B2. Descreva-me o seu percurso nesta organização socioeducativa;</p>
<p>C. Caracterização do grupo de crianças e da equipa educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o grupo de crianças e a equipa educativa 	<p>C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? C2. Quais são as maiores potencialidades que identifica? E dificuldades? C3. Como caracteriza a relação da equipa de sala?</p>	

		C4. E o trabalho com a restante equipa educativa? Como caracteriza essa articulação?	
D. Perspetiva sobre a criança com NSE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características da criança com Necessidades de saúde especiais 	D1: O que é, para si, uma criança com NSE? D2. Como caracteriza a LS? D3. Em relação à comunicação, a LS utiliza linguagem verbal, não verbal ou ambas? D4. Considera que a LS responde melhor a estímulos visuais, auditivos, táteis ou uma combinação deles? Poderá partilhar alguns momentos/situações concretos?	Na questão C2, abordar a questão em relação ao domínio cognitivo, motor e social.
E. Perspetivas sobre as histórias multissensoriais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que o/a educador/a atribui às histórias multissensoriais • Identificar a importância das histórias multissensoriais para crianças com NSE • Conhecer a ação do/a profissional perante a criança com NSE ao utilizar histórias multissensoriais; 	E1. O que significa, para si, histórias multissensoriais? E2. Conhece alguma história multissensorial? E3. Costuma promover atividades com o uso destas histórias? E4. Qual o contributo do uso de histórias multissensoriais para o desenvolvimento das crianças com três anos? E para crianças com NSE? E5. Quais são os principais benefícios que observou na criança com NSE ao utilizar histórias multissensoriais? E6. Como perceciona o contributo das histórias multissensoriais para a inclusão e participação ativa da criança com NSE? E7. Como seleciona ou adapta as histórias de forma a cativar a criança com NSE?	C2. Se sim, qual? E se utiliza? Na questão C4 para além da de referir a importância, referir como percebeu o impacto das histórias multissensoriais no envolvimento da criança com NSE? Na questão C6 referir alguma experiência específica com histórias multissensoriais com a criança com NSE
F. Finalizar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	F1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação às histórias multissensoriais? Obrigada pela sua disponibilidade.	

ANEXO K
Análise Categorial das
Entrevistas

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Frequência
Caracterização pessoal e profissional	Significado da profissão	Educadora	“(…) A profissão é algo que eu abraço como algo que eu gosto muito, de tudo aquilo que envolve: o envolvimento com os pais, o relacionamento com as crianças. A surpresa de crescerem com o nosso trabalho, juntamente com a família” – E;	1
		AAE	“É o meu mundo (...). Gosto muito do que faço, não me vejo a fazer outra coisa e pronto” – A;	1
		Terapeuta da Fala	“Para mim ser Terapeuta da Fala é um pouco indescritível, porque apesar de o nome da nossa profissão parecer tão simples é algo complexo. A fala é um bocadinho do nosso mundo, que engloba também, a linguagem, a motricidade orofacial, a alimentação, a voz e a comunicação. Para mim, ser Terapeuta da Fala é saber ouvir, falar, entender mesmo quando as palavras não são o forte dos nossos clientes, sejam eles adultos ou crianças. É uma profissão muito bonita e é um orgulho fazer parte dela.” – E;	1
	Formação Académica	Licenciatura	“(…) tentei escola superior de educação Piaget. Entrei na escola superior do Maria Ulrich mas não permitia aquilo que eu queria que era trabalhar e estudar ao mesmo tempo. A escola superior de Jean Piaget chamou-me, paguei logo uma entrada e, depois quando me chamaram do João Deus fiquei assim um bocadinho, portanto baralhada. Mas aquilo que eu entrei foi na Jean Piaget” – E; “Tirei a minha licenciatura na ESSA (Escola Superior de Saúde do Alcoitão) que é a casa mãe de três profissões muito importantes na	2

			área da reabilitação, a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e a Terapia da Fala.” – TF;	
		Curso técnico	“(…) já tenho o curso técnico de ação educativa porque fiz o rvcc que é a parte profissional em relação à parte académica do 12º que eu não tinha” – A;	1
	Percurso profissional	Educação de Infância	“Já estou nesta profissão há 33 anos, aqui na fundação estou desde 1996. Portanto, já tinha 5 anos de trabalho antes de entrar aqui.” – E; “Estou cá há 28 anos, já passei por cinco casas da instituição, só não fui a Arroios” – A;	2
		Terapia da Fala	“Fiz estágios nas várias vertentes da TF, tanto em doentes adultos como crianças. Alguns contextos hospitalares e clínicos. Neste momento exerço funções numa empresa totalmente gerida por Terapeutas da Fala, tanto em contexto escolar como clínico.” – TF;	1
	Formação	Âmbito de NSE	“Fiz um SES de ensino especial, na mesma escola (jean Piaget)” – E;	1
		Âmbito de Educação de infância	“(…) matemática, tudo! música, ciências, a expressão plástica, sobre a literatura infantil, (...) inclusão, sobre reunião de pais, envolvimento das famílias (...) primeiros-socorros, trabalho de equipa, portanto tudo isso que envolve.” – E;	1
	Modelo pedagógico	Influência	“Não considero que tenha um modelo pedagógico, tenho uma postura que eu promovo ser positiva, não ser crítico, estimular a criança dentro daquilo que ela pode fazer, não concentrar muito naquilo que não sabe fazer, isso vem a seguir. O movimento da	1

			escola moderna, a aprendizagem ativa, réggio emilia com os materiais, o montessori, vários dentro da escrita, a escrita como um exemplo daquilo que eu escrevo com esse interesse, portanto acho que não tenho modelo dependo de vários porque os materiais que temos na sala, o saltitar de sala em sala, não permite um material de um modelo. A instituição não promove um modelo, a metodologia de trabalho de projeto é o essencial, é tipo assim, aquele que faz o remate de tudo isto” – E;	
Caracterização do grupo de crianças e equipa educativa	Grupo de crianças	Caracterização	“É um grupo muito curioso, com as suas individualidades, famílias muito interessadas nas aprendizagens das crianças há sempre aquele que foge um bocadinho à regra mas é um grupo ativo, é um grupo curioso, adequado às suas características e interesses das idades dos 3 anos” – E;	1
		Interesses	“Este grupo gosta muito de histórias” – E;	1
		Potencialidades	“Todos são diferentes, apesar de terem três anos. Se calhar, há umas duas crianças que agem mais destacadamente, há outras que se calhar apresentam mais dificuldades ao nível da autonomia, se calhar alguns mais destacadamente na linguagem, uns na relação com os outros” – E;	1
		Dificuldades	“são mais efusivos, mais temperamentais e não tanto emocional... não podemos esquecer que eles estão a sair daquela caixinha do egocentrismo e portanto isto da descoberta social, das amizades, há uns que já deram mais esse salto, há outros que ainda não.. porque cada criança tem o seu ritmo e a sua individualidade” – E;	1

	Relação	Equipa de sala	<p>“É fantástica, já conhecia há muitos anos a Teresa. A Teresa tem dois filhos que eu fui Educadora dos filhos, portanto conhecia Teresa como mãe e como colega. (...) Existe uma comunicação cordial, você vê, positiva, de interajuda, de vamos pensar as 2 sobre esta situação, vamos ver as duas... muita comunicação, se eu encontro os pais de manhã a teresa vê mais os pais ao final do dia” – E;</p>	1
		Equipa da instituição	<p>“Em relação à restante equipa, as pessoas são todas diferentes, esse tipo de ações formação de trabalho de equipa, de ouvir, de escutar, de respeitar, ser assertivo, haver comunicação positiva. Portanto, é algo que há formação e há coisas que se procuram no dia a dia promover porque há sempre elementos novos a entrarem, elementos mais antigos, mas sobretudo cordialidade, entreaajuda” – E;</p>	1
	NSE	Significado	<p>“(...) é algo que me preocupa e, apesar de ser profissional também sou um ser humano e sensibiliza-me bastante. Procuo dar o melhor mas um grupo de 23 crianças nem sempre consigo fazer aquilo que eu gostaria de fazer. No entanto, com essas crianças, há o respeito, há o adequar as atividades, que a Margarida vê. Há aquelas crianças e há momentos em que se calhar a atividade é em grupo mas a atividade é versada para aquelas duas crianças! Procuo, ao máximo, num coletivo e num individual fazer um trabalho correto, certo, assertivo que seja o objetivo promover aprendizagens em conjunto com a ajudante da sala, em conjunto com a família, em</p>	3

			<p>conjunto com a Educadora de apoio, em conjunto com o terapeuta da fala ou em conjunto com outros profissionais fora da instituição” – E;</p> <p>“Uma criança com NSE tem um perfil que deve ser abordado de acordo com as suas competências, adaptando-nos não só a ela, como também aos meios em que ela se relaciona e interage.” – TF;</p> <p>“Eu considero uma criança especial, é uma criança que precisa de mais cuidados a nível de tato, de atenção, cognitivo. Para mim são crianças que como se costuma dizer “dão luta” no bom sentido porque tu aprendes com elas. Nós não ensinamos, é mútuo, tu ensinas e ela ensina porque a parte deles é pouco valorizada porque a gente diz “ah é um NSE” pronto mas não, eles ensinam-nos muita coisa” – A;</p>	
Perspetiva sobre a criança com NSE	A LS	Caracterização	<p>“A LS é complexa. É o primeiro ano que eu estou com a LS, eu já a conhecia do recreio, de refeitório. A LS para mim evoluiu muito, a LS para mim é uma criança que teve problemas de audição, não ouvia. Portanto, a comunicação ausente estava por aí. Portanto, ser operada abriu-lhe uma janela. Ainda é algo que estou a tentar compreender o porquê de não colocar a voz cá para fora, porque ela tem lá dentro, ela sabe tudo... através daquele jogo da música, nós percebemos que ela até passava aos outros! era a primeira que identificava os sons! um jogo simples mas que era versado para ela e para a outra criança. Ela ultrapassou os outros a identificar! Mas na sua timidez que ainda não compreendi o porquê é que ela falava</p>	7

			<p>baixinho e tentava procurar por acaso o seu olhar margarida para o dizer mas na surra, ela estava próxima. É uma criança que estou na observação, na avaliação mas o primeiro trabalho foi ela acreditar nela” – E;</p> <p>“Deixou a fralda nesta sala, não se vestia, não tinha autonomia, deitava a comida fora, espalhava tudo, não fechava uma porta, não se calçava, não interagia, chegava à casinha no início do ano e mandava tudo ao chão” – E;</p> <p>“É uma criança que procura sucesso. Afetuosa, carinhosa, muito gestual, quando não opta pela linguagem verbal opta pela gestual” – E;</p> <p>“É uma criança muito de toque, é muito sensível, é muito emocional...” – E;</p> <p>“É uma criança tímida, com questões emocionais por resolver, que bloqueiam a forma como ela comunica e interage no seu meio” – TF;</p> <p>“Eu já conheço a LS há dois anos, nunca fui minha, está a ser minha este ano minha. Do ano passado para este ano noto uma evolução muito grande a nível do contato com as outras crianças, contato com o adulto. Ela é o que se pode chamar, desculpa a expressão, era “bicho”. Eu faço porta, e o ir embora não era tão olho no olho e escondia-se. A OC vinha ter comigo e dava-me mais cinco e tinha aquele contato, a LS não. A LS escondia-se</p>	
--	--	--	---	--

			<p>como eu não era do círculo dela e agora não. Agora noto que ela está muito melhor.” - A;</p> <p>“É uma menina que acho que é feliz, muito mais feliz, expressa mais as coisas, mesmo a nível da alimentação, ela não comia sozinha, era completamente descoordenada e agora já consegue coordenar” – A;</p>	
		Família	<p>«Esta família era muito insegura na sala, eles perguntavam-me todos os dias “como é que está a LS?” e “acha que ela vai ficar para sempre assim?”, esta insegurança... eu disse “pais, vocês vão aprender comigo a falar muito bem da sua filha e a não perguntar isso todos os dias, ela tem um percurso normal, ela vai aprender dentro do percurso, sermos positivos com ela é o ideal. Todos os dias eu tinha uma mensagem positiva para com estes pais, portanto é acreditar nesta criança e passar essa esperança, essa positividade para estes pais, de tal maneira que eles questionaram “acha que ela vai ter uma profissão?”. Os pais estão neste nível, eu disse “ela vai ser a profissão que ela quiser”, todos podemos ser doutores nem médicos nem advogados, ela há-de encontrar a profissão dela. Acho que o sossegar os pais hoje em dia teve consequências, nunca mais me perguntaram nada, mas isto tudo com todos os profissionais à volta» - E;</p> <p>“Portanto, há aqui de certeza a facilidade da família colocar a LS e, ela aprecia muito que dá para ver, por exemplo quando ela está na aula de inglês que tem estímulos auditivos e visuais” – E;</p>	2

		Potencialidades	<p>“Hoje em dia, nestes 5 meses, é uma criança que vai à casa de banho autonomamente, não tem fralda, brinca na casinha a imitar a mãe e o pai, procura interagir com os colegas, em termos motores evoluiu imenso e, sinto-me feliz com aquilo que se está a fazer.” – E;</p>	1
		Comunicação	<p>“Ela quantos se sente pouco observada fora do grupo, ela comunica, ela percebe, ela compreende, mas a comunicação dela é palavras soltas. Ela é muito expressiva e sobretudo crítica com ela própria, se la não consegue uma coisa fica frustrada, ela procura saber fazer melhor e ela procura fazer melhor e com sucesso. É uma criança que procura sucesso. Afetuosa, carinhosa, muito gestual, quando não opta pela linguagem verbal opta pela gestual” – E;</p> <p>“Neste momento já usa ambas. Antes não, antes puxava-te pela bata e apontava com o dedo, agora não agora já consegue dizer frases, tu viste ela ontem a pedir o pão.” – A;</p> <p>“Usa ambos. Cada vez mais expressa-se melhor verbalmente, contudo em contextos sociais (por exemplo: sala de aula) continua a utilizar de forma mais generalizada a linguagem não verbal.” – TF;</p>	3
		Estímulos	<p>“Eu acho que é uma combinação de todos eles. Ela é uma criança muito sensorial. Ao que dá a sensação, ela gosta muito da personagem da <i>masha</i> e, isso quer dizer que há uma estimulação vídeo e televisão em casa, apesar de se aconselhar histórias, escutar</p>	3

		<p>canções, cantar juntos, irem ao parque. (...) Aquele jogo que nós estivemos a fazer que foi um estímulo. Sei que ela gosta muito de um ou outro jogo e, por exemplo, um jogo novo que se colocou ali, um dos maiores desafios que se colocou de puzzles, a LS foi das primeiras que foi buscar esse jogo de puzzle que é de uma criança a lavar os dentes. Ao nível do recreio, ela aprecia os triciclos, aquele escorrega super alto. Gosta do desafio do professor de matemática, das aulas de música que a estimulam muito e com a terapeuta da fala que tem uma comunicação muito positiva com o trabalho de sala. Sei que trabalham as frutas, a correspondência com as frutas e, por exemplo, na última sessão da terapeuta foi logo buscar esse jogo e começou a fazer o jogo sozinha porque é um estímulo de linguagem, de correspondência. Ela gosta muito do jogo da memória e fica frustrada quando não consegue acertar à primeira. Fica zangada com ela própria porque ela gosta do sucesso” – E;</p> <p>“A LS funciona muito bem com estímulos visuais e táteis. Tudo o que a estimule sensorialmente de forma positiva deixa-a mais confortável em comunicar. Por exemplo, uma imagem estática não a atrai, contudo um puzzle colorido representativo ela fica focada, interessada e comunica o que acha, respondendo às questões que lhe vão sendo colocadas, tomando a vez na conversa” – TF;</p> <p>“Eu acho que visuais chama muita atenção mas, se tu também lhe deres qualquer coisa para a mão para ela mexer acho que combinam os dois sim. Ela gosta muito de pintura, ela gosta muito</p>	
--	--	---	--

			de pô a mão na massa como se costuma dizer, gosta muito de pintura e, é daquelas crianças que gostam logo de fazer trabalhos connosco e não se importa de sujar. A OC sim.” – A;	
Perspetiva sobre as histórias multissensoriais	Histórias Multissensoriais	Definição	<p>“Eles estão na idade ainda sensorial. Saíram no ano passado da creche. Portanto, os estímulos auditivos, a boca, as mãos, o ver e tocar. É muito difícil ver e não tocar porque eles aprendem através deste conjunto de coisas. O sensorial está a 100% nestas idades até um bocadinho mais para a frente.” – E;</p> <p>“A história é uma coisa que as crianças todas gostam. Tem que ser, às vezes, um colinho e uma história e, isso, gosto de arriscar dizer que todos nós gostamos, porque às vezes há crianças que são mais sensíveis ao toque. Vou arriscar dizer que todas as crianças gostam e é aquilo que faz o contacto entre eu, tu e a comunicação. Olho a olho e, às vezes, através de um abraço ou do toque na mão, em que a nossa mão toca na mão dela. Existem crianças que aceitam o nosso olhar, há crianças que aceitam o nosso toque e outras não. É uma avaliação.” – E;</p> <p>“Para mim, histórias multissensoriais penso que sejam o conto de histórias com diferentes estímulos para os diferentes sentidos, tátil, olfativo, visual, (...). Não sendo algo com que tenha tido muito contacto.” – TF;</p> <p>“É um bocado aquilo que acabei de dizer. É um livro que tem outra forma de ensinar, é mais atrativo. Por exemplo, imaginemos, aquele livro que eu trouxe dos monstros de pop-up... o facto de</p>	4

			abrir o livro e ter aquilo, chama à atenção de qualquer criança. Estas crianças que até necessitam de mais atenção, acho que o mexer, o flinter, é mais chamativo, mesmo os jogos e tudo. Tudo o que seja com sons e isso chama mais à atenção” – A;	
		Reportório	“Conheço imensas. Normalmente, essas histórias surgem mais para creche, com os bichinhos, os animais mas já começa a haver uma melhor sensibilização da parte bibliográfica e das livrarias para crianças audiovisuais, crianças autistas que têm muito esse estímulo e precisam muito desse estímulo. Há, sobretudo, muitas histórias agora com sons... os sons dos transportes... havendo muito estímulo auditivo.” – E;	1
		Contributo	“É muito importante. É o início da construção da comunicação, das relações sociais... já começou antes mas é o início nos três anos, mas que é muito importante as histórias como transmissão de conhecimentos, o exercício da palavra, exercício visual. Existem tantas sensibilidades e tantas coisas que passam através das histórias, lidar com emoções, com os medos. Tudo isto está em construção nesta idade. As pequeninas histórias que eles ligam às personagens, mas também os medos. Histórias que exploram os medos, os receios deles, mas também as felicidades, as histórias com o pai, com a mãe, histórias de ir ao médico. É a descoberta do mundo que as rodeia, na experiência do dia-a-dia. A história por vezes pode ser um princípio para desmistificar medos. Para as crianças com NSE, uma coisa condiz com a outra. É extremamente	7

		<p>importante, mas nem todas as crianças são sensíveis ao livro. Os autistas podem ser sensíveis a sons, a jogos. Cada criança, é uma criança mas sim, é muito importante” – E;</p> <p>“A palavra história está cá diariamente porque um dos grandes objetivos é o desenvolvimento motor, a autonomia e a linguagem” – E;</p> <p>“Uma das bases para o desenvolvimento da linguagem é a regulação sensorial – se esta não tiver equilibrada, muito dificilmente temos condições para desenvolver estas competências. Por isso na minha opinião é fundamental o encaminhamento para terapeutas ocupacionais competentes na integração sensorial.” – TF;</p> <p>“Parece-me que sejam muito benéficas para a regulação sensorial de crianças com alterações” – TF;</p> <p>“Porque eu acho que são objetos que têm sons, as imagens mexem e isso cativa. É mais fácil tu olhares para uma casa que mexe e tem luz e dizer “casa, casa” e a criança começa a decorar. É mais fácil de aprender do que um livro básico, um livro básico é só virar a página e não tem nada, não é chamativo.” – A;</p> <p>“Eu gosto muito de contar histórias, no pouco tempo que tenho para contar porque tenho de fazer a outra parte da sala que a Educadora complementa com a história. Eu quando conto histórias, gosto de fazer muitos sons... imagina, se há uma vaca, eu faço o som da vaca... há o burro e, eu faço o som do burro... Eu acho que</p>	
--	--	--	--

			<p>isso cativa, porque o facto de estares com um livro para a criança, tu estás a ler mas eles estão sempre à espera que tu vires o livro para mostrares o que é que a história tem. Eu utilizo muito isso, “a T. lê e depois já mostra” e o facto de estares a mostrar. Por exemplo, aquelas histórias que existem do pingo doce que têm o CD, eles adoram e cativa porque tu estás a contar e a mostrar a história e eles estão a ouvir alguém a contar, alguém a cantar e isso é chamativo.” – A;</p> <p>“Eu acho que ao contares um livro com histórias sensoriais cativas mais a atenção. Se for um livro chamado “básico” e normal, há crianças como tu vês pela OC e a LS que estão distraídas mas, se tiver um som ou qualquer coisa que mexa é mais cativante.” – A;</p>	
		Benefícios observados na LS	<p>“Para a LS, como desenvolvimento de linguagens foi muito importante. O sensorial está anexado uma coisa à outra. É uma criança muito de toque, é muito sensível, é muito emocional... os livros para ela é importante, mas se tiver sons ainda é mais atrativo” – E;</p> <p>“Para a LS, ela adora, vai buscar os livros dela com as personagens dela, se ela vir o livro com as personagens dela melhor ainda, mas também gosta do livro da enciclopédia, da palavra, dos objetos, sobre o que é e não e, os sons.. Tudo o que tenha sons ela adora” – E;</p> <p>“Começou a falar mais, acho que ela começou a falar mais e a identificar os objetos.” – A;</p>	3

		<p>Processo de seleção e adaptação</p>	<p>“Às vezes, a própria história deles é uma história, algo que aconteceu, que podemos contar, podemos teatralizado. Isso, às vezes, há coisas que podem não gostar mas o facto de mostrar que é o meu lado, a minha história, é uma história contada a partir do meu livro que vem de casa e, é contado a todos. É uma sensibilização para eles. (...) A história pode existir de manhã ou à tarde. As atividades extracurriculares cortam-nos muito a tarde mas, também pode ser uma história cantada, eles gostam muito de canções. Às vezes, quando vou contar uma história que vira canção é para a chamar à atenção, começa logo a ouvir, começa logo a olhar, mas também pode virar um jogo. Tudo pode ser uma história. Eles podem ser uma história. A palavra história está cá diariamente porque um dos grandes objetivos é o desenvolvimento motor, a autonomia e a linguagem.” – E;</p>	<p>1</p>
--	--	--	---	----------

ANEXO L

Análise categorial das
notas de campo

| ' ' | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Frequência
A LS	Histórias sensoriais	Interesse	<p>“A LS e a OC ficam automaticamente atentas ao momento da leitura da história” (Nota de campo n.º 137, 22/11/2023);</p> <p>“Quando questionada sobre o que preferia fazer, a LS foi ao Painel das Necessidades e, de seguida, entregou -me a imagem de ler um livro” (Nota de campo n.º 163, 08/12/2024);</p> <p>“Estamos no momento de exploração dos livro após a sesta e a LS vai buscar o livro “Resgate”. A criança rodava as rodas do veículo do livro e a cada página virada, havia um veículo diferente (...).” (Nota de campo n.º 197, 16/01/2024)</p> <p>“Quando estávamos no momento do tapete a explorar os livros, a LS vai buscar o livro “A minha quinta para sentir” e fica a explorar a textura dos animais.” (Nota de campo n.º 202, 22/01/2024);</p> <p>“A LS no momento de exploração dos livros procura sempre livros sensoriais” (Nota de campo n.º 214, 26/01/2024);</p> <p>“No livro “O jogo do circo” a criança ria-se com os dedos a dançar e queria colocar os dedos dela.” (Nota de campo n.º 218, 01/02/2024);</p> <p>“No livro “O jogo dos olhos fechados” a criança quis fazer o caminho do livro de olhos abertos. A criança explorou este livro duas vezes” (Nota de campo n.º 219, 02/02/2024);</p> <p>“No livro “O rei do Piano” a criança quis ouvir repetidamente os sons sempre que estes paravam.” (Nota de campo n.º 220, 02/02/2024)</p> <p>“A criança no livro “ver, sentir e escutar” deu bastante relevância aos sons e ao tato, identificando os objetos.” (Nota de campo n.º 221, 02/02/2024).</p>	10

			“O livro “Ouve bebê” foi o livro que a criança quis ver mais vezes. A criança identificou todos os objetos.” (Nota de campo n.º 223, 02/02/2024).	
		Desinteresse	<p>“Durante uma história sem estímulos além dos visuais, a criança desconcentra-se da história” (Nota de campo n.º 215, 29/01/2024);</p> <p>“Ao explorar o livro “Os aromas das frutas”, a LS identificava as frutas mas o cheiro não a chamou à atenção” (Nota de campo n.º 217, 31/01/2024);</p> <p>“O livro “O jogo das combinações” não chamou à atenção da criança, tendo esta passado as páginas rapidamente.” (Nota de campo n.º 222, 02/02/2024).</p>	3
		Comunicação	<p>“Na história, a LS identifica onde está a árvore de Natal e o pai natal.” (Nota de campo n.º 138, 22/11/2023);</p> <p>“- Era uma vez.. o quê LS? – perguntei enquanto aponto para a imagem</p> <p>- Senhora – sussurrou a LS –</p> <p>O que é que a senhora fez DR? - perguntei</p> <p>- Foi à praia com os papás – respondeu o DR</p> <p>- E o que encontrou na areia LS? – pergunte novamente</p> <p>- Chaves – sussurrou novamente</p> <p>- E as chaves eram de onde LS? – questionei</p> <p>- De casa! – respondeu o DR enquanto a LS permaneceu em silêncio</p> <p>- E conseguiram encontrar a pessoa que perdeu as chaves LS? – insisti.</p> <p>A LS acena com a cabeça que sim</p> <p>- E o que aconteceu depois? – volto a perguntar</p> <p>- O menino ficou feliz... FIM. – exclamou o DR” (Nota de campo n.º 167, 11/12/2024)</p>	6

			<p>“Estamos no momento de exploração dos livro após a sesta e a LS vai buscar o livro “Resgate”. (...) A criança identificou todos os veículos menos a retroescavadora” (Nota de campo n.º 197, 16/01/2024);</p> <p>“Ao explorar o livro “Os animais da quinta – A minha pequena Livro enciclopédia Lrousse, a LS identificou os animais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é isto? - questiono - Vaca! – Responde a LS - A vaca dá o quê? - pergunto - Leite! – responde a LS” (Nota de campo n.º 208, 24/01/2024); <p>“No livro do resgate, a LS identifica os meios de transporte e mexe nas rodas” (Nota de campo n.º 213, 26/01/2024);</p> <p>“Ao explorar o livro “Os aromas das frutas”, a LS identificava as frutas (...)” (Nota de campo n.º 217, 31/01/2024).</p>	
Atividades Sensoriais	Interesse	<p>“A LS dança ao som da música” (Nota de campo n.º 132, 20/11/2024);</p> <p>“A LS demonstrou estar entusiasmada com a atividade, querendo ser a primeira a realizá-la - “Milho!” – diz a LS” (Nota de campo n.º 204, 22/01/2024);</p> <p>“Inicia-se o projeto da balança, dando continuidade ao projeto do pão. A LS apresenta predisposição para participar na atividade sensorial.” (Nota de campo n.º 191, 15/01/2024).</p>	3	
	Comunicação	<p>“No jogo dos sons...</p> <ul style="list-style-type: none"> - É o bebé – diz a LS - É o pato! – diz a LS - Como faz o pato LS? – pergunto - Qua-Qua – responde a LS” (Nota de campo n.º 209, 25/01/2024). 	1	
Interações	Adultos	<p>“Uma das crianças (LS) que está a ser acompanhada pela terapeuta conseguiu identificar a fruta.</p>	2	

			<p>- O que é isto LS? – perguntou a terapeuta</p> <p>- Maçã – Sussurrou a LS” (Nota de campo n.º 30, 13/10/2023)</p> <p>“A LS identificou a cor do nariz que queria, apesar de ser a sussurrar” (Nota de campo n.º 59, 18/10/2024”.</p>	
		Crianças	<p>“Quando o DR tenta interagir com a LS, esta apenas fica a olhar e não diz nada” (Nota de campo n.º 210, 26/01/2024);</p> <p>“Ao ouvir o som do secador, a LS diz oralmente o objeto enquanto faz-de-conta que seca o cabelo à Amélia” (Nota de campo n.º 212, 26/01/2024)</p>	2
		Estagiária	<p>“Enquanto a Educadora mostrava as fotografias da criança que iriam ser utilizadas para a atividade, eu questionava a LS sobre quem estava a aparecer na fotografia. A criança identificou o nome das crianças sem sussurrar.” (Nota de campo n.º 133, 21/11/2023).</p> <p>“A LS toca-me e puxa-me com uma expressão zangada. Quando pergunto o que se passou, a criança gesticula que a empurraram e leva-me até ao DP” (Nota de campo n.º 151, 27/11/2024);</p> <p>“Quando questionada sobre o significado da imagem, a LS sussurrou: “fazer xixi”” (Nota de campo n.º 165, 11/12/2023);</p> <p>“A LS toca-me e puxa-me com uma expressão zangada. Quando pergunto o que se passou, a criança gesticula que a empurraram e leva-me até ao DP” (Nota de campo n.º 179, 08/01/2024);</p> <p>“A LS procura-me quando tem conflitos com as outras crianças” (Nota de campo n.º 216, 31/01/2024).</p>	5

ANEXO M
Guião da Entrevista
realizada à AAE

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Auxiliar de Ação Educativa

Objetivos:

- Compreender as conceções sobre o uso das histórias multissensoriais com crianças com Necessidades de Saúde Especiais;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
G. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Agradecer a disponibilidade e colaboração.</p> <p>Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo.</p> <p>Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.</p> <p>Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</p>	
H. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. O que significa para si ser auxiliar de ação educativa?</p> <p>B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional.</p>	
I. Perspetiva sobre a criança com NSE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características da criança com Necessidades de saúde especiais 	<p>C1: O que é, para si, uma criança com NSE?</p> <p>C2. Como caracteriza a LS?</p> <p>C3. Em relação à comunicação, a LS utiliza linguagem verbal, não verbal ou ambas?</p> <p>C4. Considera que a LS responde melhor a estímulos visuais, auditivos, táteis ou uma combinação deles? Poderá partilhar alguns momentos/situações concretos?</p>	<p>Na questão C3, abordar a questão em relação ao domínio cognitivo, motor e social.</p> <p>Na questão C5, se possível, dar um exemplo</p>

		C5. De que forma as atividades com recursos multissensoriais podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças como a LS?	
J. Perspetivas sobre as histórias multissensoriais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que o/a educador/a atribui às histórias multissensoriais 	<p>D1. O que significa, para si, histórias multissensoriais?</p> <p>D2. Conhece alguma história multissensorial?</p> <p>D3. Qual o contributo que observa no uso de histórias multissensoriais para o desenvolvimento das crianças com três anos?</p> <p>D4. Quais são os principais benefícios que observou na criança com NSE ao utilizar histórias multissensoriais?</p> <p>D4. Como percebe o contributo das histórias multissensoriais para a inclusão e participação ativa da criança com NSE?</p>	<p>D2. Se sim, qual?</p> <p>Na questão D3 para além de referir a importância, referir como percebeu o impacto das histórias multissensoriais no envolvimento da criança com NSE?</p> <p>Na questão D5 referir alguma experiência específica com histórias multissensoriais com a criança com NSE (LS)</p>
K. Finalizar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação às histórias multissensoriais?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	

ANEXO N

Guião da Entrevista
realizada à Terapeuta da
Fala

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Terapeuta da fala que acompanha a criança com NSE;

Objetivos:

- Compreender as conceções sobre o uso das histórias multissensoriais com crianças com Necessidades de Saúde Especiais;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
L. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Agradecer a disponibilidade e colaboração.</p> <p>Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo.</p> <p>Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.</p> <p>Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</p>	
M. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. O que significa para si ser terapeuta da fala?</p> <p>B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional.</p>	
N. Perspetiva sobre a criança com NSE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características da criança com Necessidades de saúde especiais 	<p>C1: O que é, para si, uma criança com NSE?</p> <p>C2. Como caracteriza a LS?</p> <p>C3. Em relação à comunicação, a LS utiliza linguagem verbal, não verbal ou ambas?</p> <p>C4. Considera que a LS responde melhor a estímulos visuais, auditivos, táteis ou uma combinação deles? Poderá partilhar alguns momentos/situações concretos?</p>	<p>Na questão C3, abordar a questão em relação ao domínio cognitivo, motor e social.</p> <p>Na questão C5, se possível, dar um exemplo</p>

		C5. De que forma as atividades com recursos multissensoriais podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças como a LS?	
O. Perspetivas sobre as histórias multissensoriais	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o grau de importância que o/a educador/a atribui às histórias multissensoriais 	D1. O que significa, para si, histórias multissensoriais? D2. Conhece alguma história multissensorial? D3. Costuma promover atividades com o uso destas histórias? D4. Qual o contributo do uso de histórias multissensoriais para o desenvolvimento das crianças com três anos? E para crianças com NSE? D5. Quais são os principais benefícios que observou na criança com NSE ao utilizar histórias multissensoriais? D6. Como percebe o contributo das histórias multissensoriais para a inclusão e participação ativa da criança com NSE? D7. Se utilizar, como seleciona ou adapta as histórias de forma a cativar a criança com NSE?	D2. Se sim, qual? E se utiliza? Na questão D4 para além da de referir a importância, referir como percebeu o impacto das histórias multissensoriais no envolvimento da criança com NSE? Na questão D6 referir alguma experiência específica com histórias multissensoriais com a criança com NSE (LS)
P. Finalizar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista 	E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação às histórias multissensoriais? Obrigada pela sua disponibilidade.	