

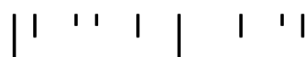


# INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ana Filipa da Silva Godinho

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

2020



# INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ana Filipa da Silva Godinho

Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Prof. Manuela Rosa

2020

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer do fundo do meu coração aos meus familiares! Principalmente à minha mãe e ao meu pai por todo o esforço que fizeram, por me darem forças para nunca desistir, por me chamarem à atenção, pelos momentos que não pude estar presente e por se mostrarem compreensivos. Ao meu irmão quero agradecer pelos momentos em que eu estava menos positiva me puxar para cima, por me colocar um sorriso na cara com as suas piadas e por saber que sou um orgulho para ele! Ao meu avô pelo carinho e amor que demonstra para comigo! Obrigada a vocês os quatro, são sem dúvida o meu pilar e sem vocês não tinha conseguido! OBRIGADA!

Quero agradecer às estrelinhas que tenho a olharem por mim! Obrigada por guiarem o meu caminho e por serem quem são na minha vida! Obrigada avó Quina e avô Manel, espero deixar-vos orgulhosos!

Quero agradecer a todas as amigas que fiz neste percurso académico, sem vocês nada disto tinha o mesmo sabor. Principalmente à Daniela e à Joana por estarem SEMPRE lá para mim, por me darem forças, por nos apoiarmos mutuamente e por serem estas amigas espetaculares que vou levar comigo!

Quero agradecer a todos os meus amigos pelos tempos de espera que vos fiz passar, pelos cafés e convívios que não pude estar presente, pelo meu mau humor e mesmo assim continuarem lá para mim, para me darem força e me alegrarem! Obrigada por todo o apoio!

Quero agradecer à professora Manuela Rosa pelo tempo disponibilizado para me ajudar e por me transmitir o seu conhecimento. Aprendi muito consigo, obrigada!

Quero dar um grande agradecimento à Equipa Educativa que, desde o primeiro dia, me acolheram como se já fosse educadora e como membro desta equipa. Obrigada por todas as partilhas mútuas de conhecimento e ideias, por sempre me ajudarem e apoiarem, por me ouvirem, por me tranquilizarem e por todos os sorrisos e abraços. Não há palavras para vos agradecer, foram maravilhosas comigo! OBRIGADA!

Quero agradecer a todas as crianças que passaram pelo meu caminho, por alegrarem os meus dias, por me ensinarem tanto, por me fazerem rir e por me mimarem. Deram-me ainda mais certezas de que é isto que quero, ser Educadora de Infância.

*Um profundo e enorme OBRIGADA por tudo!*

## RESUMO

Este presente relatório ilustra as experiências vivenciadas e sentidas ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de jardim de infância, num estabelecimento socioeducativo no concelho de Lisboa realizado desde o dia 02 de outubro de 2018 até ao dia 24 de janeiro de 2019.

Durante este período tive o privilégio de estar numa sala com um grupo de 20 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, onde pude realizar uma ação pedagógica intencional, baseada nas necessidades e nas potencialidades deste grupo. No decorrer deste período, desenvolvi uma abordagem crítica e reflexiva sobre as ações por mim tomadas, numa perspetiva de melhorar a minha ação através da observação e da partilha de ideias com a equipa educativa. Desenvolvi ainda uma abordagem avaliativa de forma a compreender se as minhas ações iam ao encontro destas.

Deste contexto educativo emergiu uma problemática que resultou numa investigação intitulada de: "*Inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais*". Com este estudo, pretendi perceber a problemática da inclusão de uma criança com a síndrome de Cornélia de Lange e identificar estratégias para a sua inclusão. As informações que sustentam a minha investigação e todo o relatório foram adquiridos através das observações feitas (notas de campo), entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e às crianças e através de consulta documental.

Por fim, apresento uma reflexão sobre as aprendizagens da PPS I e II (contexto de creche e jardim de infância) que contribuíram para a construção da minha profissionalidade docente enquanto Educadora de Infância.

**Palavras-chave:** crianças; Educação de Infância; inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Síndrome de Cornélia de Lange.

## **ABSTRACT**

The aim of this report is to present my experiences felt throughout Supervised Professional Practice II (SPP II) in the context of kindergarten class within a socio-educational establishment in the county of Lisbon that started on the 2nd October 2018 until the 24th January 2019.

During this period I had the pleasure of working in a room with a group of 20 children aged between 4 and 6 years old wherein I was able to carry out an intentional teaching practice, based on the needs and potential of this group, developing a critical and reflective approach to the actions taken by me, with a view to improving my action through observation and the sharing of ideas with the educational team and still developing an evaluative approach in order to understand if my actions were in line with these.

From this educational context, a problem emerged that resulted in an investigation entitled: 'Inclusion of a child with Special Educational Needs'. Where I wanted to understand the problem of including a child with Cornelia de Lange syndrome and identify strategies for their inclusion. The information that supports my investigation and the entire report were acquired through the observations made (field notes), interviews carried out with the Kindergarten Head Teacher and the children and also through documentary consultation.

Finally, I presented a reflection on the learning of SSP I and II (context of day care and kindergarten) that contributed to the construction of my teaching profession as a Childhood Educator.

**Keywords:** children; Childhood Education; inclusion; special educational needs; Cornelia de Lange syndrome

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	3
2.1. O meio envolvente .....	4
2.2. Estabelecimento Socioeducativo.....	4
2.3. Equipa Educativa .....	5
2.4. Ambiente educativo.....	7
2.4.1. O espaço de sala e os materiais .....	8
2.4.2. Organização do tempo e do grupo.....	10
2.5. Família das crianças.....	13
2.6. As crianças.....	15
3. Análise reflexiva da intervenção.....	19
3.1. Intenções para a ação .....	22
3.1.1. Com as crianças .....	22
3.1.2. Com as famílias .....	29
3.1.3. Com a equipa educativa .....	30
4. Investigação em JI: Inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais .....	31
4.1. Identificação do tema de investigação.....	32
4.2. Revisão da literatura.....	33
4.3. Metodologia da investigação e roteiro ético.....	37
4.4. Apresentação e discussão dos dados .....	40
5. Reflexão da construção da profissionalidade docente .....	53
6. Considerações finais.....	59
Referências .....	61
ANEXOS.....	66
ANEXO A. Portefólio da prática profissional supervisionada II.....	67
ANEXO B. Guião e transcrição do inquérito por entrevista aplicado às crianças .....	68
ANEXO C. Tabela de Análise de Conteúdo do Inquérito por entrevista às crianças ...	72
ANEXO D. Perguntas e respostas das crianças às questões do teste sociométrico ...	78
ANEXO E. Análise de conteúdo às Notas de campo .....	83
ANEXO F. Roteiro ético.....	91

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> A S transpõe para o nenuco aquilo que é realizado com ela. ....	43
<b>Figura 2</b> Agenda do grupo.....	44

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1.</b> Caracterização das crianças – faixa etária VS género. Elaboração própria.	15
<b>Tabela 2.</b> Percorso institucional. Elaboração própria. ....	16
<b>Tabela 3.</b> Estratégias para a inclusão da S. ....	42
<b>Tabela 4.</b> Matriz sociométrica das questões na positiva. ....	46
<b>Tabela 5.</b> Matriz sociométrica das questões na negativa.....	47
<b>Tabela 6.</b> Quadro Síntese da análise de conteúdo das notas de campo .....	49
<b>Tabela 7.</b> Quadro síntese da análise de conteúdo da entrevista. ....	50

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAF	Componente de Apoio à Família
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
NC	Notas de campo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola
PCG	Plano Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O relatório que aqui apresento é uma reflexão das práticas pedagógicas com um grupo de 20 crianças em contexto de jardim de infância (JI) durante a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). A PPS II surge como a segunda componente prática do mestrado em Educação Pré-Escolar e que se realizou desde o dia 02 de outubro de 2018 até ao dia 24 de janeiro de 2019.

Antes de realizar este relatório fiz um portefólio pessoal da PPS II onde organizei toda a informação que fui recolhendo ao longo deste período e onde fiz uma análise reflexiva da minha ação pedagógica. O portefólio está indicado neste relatório como Anexo A, mas para garantir o sigilo profissional e respeitar a privacidade e confidencialidade dos intervenientes, este não é aqui apresentado.

O objetivo deste relatório é apresentar, registar e refletir, fundamentando, sobre todo o processo vivenciado, de forma a identificar as competências e as atitudes desenvolvidas com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias. Também é esperado a realização de uma investigação sobre uma problemática que tenha surgido no contexto. Como tal, este relatório está organizado pelos seguintes capítulos: (i) caracterização de uma ação educativa contextualizada; (ii) análise reflexiva da intervenção; (iii) a investigação em JI: inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE); (iv) reflexão da construção da profissionalidade docente e (v) considerações finais.

O primeiro capítulo irá caracterizar o meio envolvente onde se localiza a organização educativa; o estabelecimento socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo; as famílias das crianças e o grupo de crianças.

Depois de realizar esta caracterização, sendo um ponto de partida para planear a minha prática, irei apresentar as minhas intenções para a ação, de uma forma reflexiva, tendo em conta os interesses e as fragilidades do grupo de crianças, mostrando evidências da prática. Estas intenções foram delineadas também para com a equipa educativa e com as famílias destas crianças.

Durante a PPS II é esperado que, paralelamente, tivesse uma atitude investigativa e no decorrer da prática emergiu uma problemática no qual quis investigar, a saber: *“Inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais?”*. Com o objetivo de perceber a problemática da inclusão de uma criança com a síndrome de Cornélia de Lange e identificar estratégias para a sua inclusão. Como tal, neste capítulo, demonstro as razões do porquê de ter escolhido este tema, apresento a revisão da literatura que sustentou a minha investigação; mostro o plano da metodologia da

investigação usada bem como o roteiro ético. E por fim, apresento os dados recolhidos, bem como a sua análise e conclusões. As informações que sustentam a minha investigação e todo o relatório, foram adquiridos através das observações feitas (notas de campo), entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e às crianças e através de consulta documental.

Por fim, explico como as práticas desenvolvidas em creche e no jardim de infância contribuíram para a minha aprendizagem e para a construção da minha profissionalidade enquanto docente de Educação Pré-Escolar.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo está dividido em seis subcapítulos que têm como objetivo apresentar e caracterizar, de forma reflexiva, o contexto onde realizei a PPS II. Para que esta caracterização fosse possível, baseei-me na informação apresentada no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) a que pertence a organização educacional, na entrevista realizada à educadora cooperante, no Plano Curricular de Grupo (PCG) e na observação direta que resultou num diário de bordo (notas de campo e reflexões pessoais).

## **2.1. O meio envolvente**

A organização educacional onde realizei a PPS II localiza-se numa região de Lisboa Norte com fácil acessibilidade e uma boa rede de transportes públicos que dá resposta à população residente e à população das periferias. O meio envolvente deste estabelecimento é caracterizado por ser uma zona residencial, com bairros com tendência a expandir-se demograficamente e economicamente (PEA, 2017).

Esta região está bem servida em termos de infraestruturas de comércio e serviços, onde se destacam os espaços de lazer, mas também os espaços culturais e os serviços de saúde.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a população residente caracteriza-se por uma grande heterogeneidade, tanto a nível da sua inserção laboral, como ao nível do grau de instrução e idade. Existem bairros sociais mais desfavorecidos, mas também população com estratos socioeconómicos médios - altos.

## **2.2. Estabelecimento Socioeducativo**

O estabelecimento socioeducativo onde realizei a PPS II foi construído de raiz no ano de 2002 com as valências de JI e de primeiro ciclo para dar resposta às famílias que habitam nas áreas circundantes. É um estabelecimento público, por isso tutelado pelo Ministério da Educação e o seu edifício é da responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa.

Este estabelecimento é composto por quatro salas de JI e por doze salas do primeiro ciclo, acolhendo um universo de 394 crianças (PEA, 2017). Além do total das 16 salas que apoiam o JI e o primeiro ciclo, o estabelecimento possui ainda uma biblioteca escolar, uma pequena ludoteca, um ginásio, uma secretaria, três gabinetes, sala de professores, cozinha, um refeitório (servindo o JI e o primeiro ciclo) e dois

recreios - um para o pré-escolar e outro para o 1º ciclo. Apesar de haver estes recreios separados, por vezes, as educadoras do estabelecimento permitem que pequenos grupos do primeiro ciclo possam brincar no recreio com as crianças do JI. Em geral, é um estabelecimento com bons espaços físicos, mas a mostrar algum desgaste derivado, talvez, à falta de manutenção.

Como espaços exteriores às salas do JI existem: as casas de banho; - onde também estão os cabides das crianças com os seus pertences trazidos de casa - o recreio com uma das partes coberta – onde há um escorrega, dois cavalos para baloiçar e uma casa – e o ginásio onde se realizam as sessões de Educação Física. Os pontos negativos deste espaço é a escassez do material e o estado dele, alguns estão partidos e apresentam desgaste devido ao uso dado pelas crianças.

É ainda de salientar que a missão do Agrupamento passa por prestar um serviço de excelência de forma a contribuir para “a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador” (PCA, 2017, p. 25). No que diz respeito aos valores esta organização é muito clara na apresentação dos mesmos, a saber: “o rigor; a ética; a responsabilidade; a eficiência; a eficácia; a solidariedade; a cooperação; a participação; a autonomia; o empreendedorismo” (PCA, 2017, p.29). É importante para mim, como estagiária, estar a par destes pilares com que o agrupamento se rege, para que as minhas práticas estejam de acordo com estes mesmos ideais.

### **2.3. Equipa Educativa**

Sendo este um estabelecimento que dá resposta às valências de JI e do primeiro ciclo existe um grupo de profissionais que apoiam mais diretamente cada valência. Para o primeiro ciclo existe um grupo de profissionais constituídos por professores e auxiliares, ao qual, ao chegar ao estabelecimento, tive o prazer de conhecer, mas não tive oportunidade de partilhar conhecimentos.

Relativamente aos cargos de direção, neste estabelecimento existe uma coordenadora que coordena toda a organização, incluindo a equipa docente e não docente. Para a apoiar existe, para cada valência, um profissional docente representante do JI e outro profissional docente representante do primeiro ciclo.

No que diz respeito ao JI, o grupo docente que exerce funções nas quatro salas de JI é composta por, no total, cinco Educadoras de Infância. Quatro das educadoras

são as educadoras titulares de sala distribuídas igualmente pelas mesmas, mas todas as sextas-feiras, há uma educadora de infância que vem em substituição da educadora titular da sala 1, por esta ter redução da carga horária.

A equipa não docente desta organização que apoia o JI é composta por três auxiliares polivalentes, por um grupo de cozinheiras e auxiliares de cozinha, que confeccionam as refeições e apoiam as crianças durante o almoço, e um conjunto de cinco Auxiliares de Ação Educativa (AAE) que apoiam diretamente as quatro salas de JI. A saber que, inicialmente eram quatro AAE e a partir de dezembro de 2018 voltou uma AAE que estava de baixa, fazendo a rotatividade pelas salas consoante a necessidade.

No que concerne à articulação entre salas posso afirmar, e de acordo com a entrevista realizada à EC, que esta existe apesar de ser do “tipo formal para as atividades propostas anualmente” (cf. anexo A). Quer isto dizer que, o trabalho entre as educadoras se verifica naquilo que está expresso no Plano Anual de Atividades, ou seja, as atividades apresentadas nesse plano são os momentos em que as educadoras articulam algumas ações.

A equipa educativa da sala 2, onde realizei a PPS II, é composta por uma Educadora de Infância e por uma AAE. Através de conversas informais e pela entrevista realizada à Educadora Cooperante (EC) (cf. anexo A) posso dizer que esta realizou a sua formação inicial no curso de Educadores de Infância na Escola Superior de Educação de Coimbra em 1986 e que desde então faz formações na área da educação. Exerce funções como educadora de infância há 30 anos, nos quais 10 anos foram nesta organização educacional. A AAE, através de conversas informais, percebi que está nesta instituição há, pelo menos, 5 anos.

No que diz respeito à relação existente entre estas duas agentes educativas, posso afirmar que se percebe que é uma equipa que valoriza a entreeajuda e a colaboração. A equipa educativa da sala partilha, entre si, as intenções para a ação e o que está planeado fazer, onde com a minha chegada esta mesma partilha foi realizada entre as três. Desde o início que me foi transmitido que não existe qualquer distinção marcada quanto às funções específicas de cada uma, tal como é explícito no excerto:

*“Quando cheguei a esta sala a Educadora apresentou-me como estagiária, mas referiu que eu estava ali da mesma forma como a educadora e a AAE estavam”*

(cf. reflexão semanal de 8 a 12 de outubro)

É importante ainda referir que, durante o período letivo, existem profissionais e técnicos de intervenção precoce que se deslocam à sala 2, semanalmente, para apoiar as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Apesar destes profissionais terem um menor tempo de contacto com as crianças são elementos a considerar na ação, quer na articulação dos diversos conteúdos, quer na influência das aprendizagens.

Por fim, é também importante referir que existem outros profissionais de apoio educativo (intervenção precoce e Componente de Apoio à Família – CAF) que apesar de exercerem funções fora do tempo letivo, estas por vezes influenciam e são influenciadas pelo grupo de crianças. Quer isto dizer que, por vezes, as atividades que as crianças realizavam nestes tempos não letivos reportavam para a sala de atividades. Para tal, é importante que o/a educador/a esteja a par do que se vai realizando “tendo em conta as finalidades que a distinguem da componente letiva, mas assegurando uma coerência de princípios educativos entre estes dois tempos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.23) e posso constatar que esta também era uma preocupação da EC, da AAE e uma aprendizagem para mim, pois percebi que estes tempos pós letivos, por vezes, influenciavam as brincadeiras que iam surgindo no grupo. Por vezes, as crianças trauteavam lenga lengas, rimas ou até canções que tinham aprendido com os monitores do CAF, traziam para sala atividades que realizavam, que podem ser utilizados e aprofundados na sala, sempre com o objetivo de enriquecer o desenvolvimento do grupo.

## **2.4. Ambiente educativo**

*“A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois . . . são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.24).*

Como acima se refere, ao organizar um ambiente educativo o/a educador/a terá de ter em conta as diferentes dimensões: o espaço físico, o tempo e a organização do grupo. O modo como o/a educador/a organiza o ambiente educativo é a forma de pôr em ação as suas intenções e a dinâmica de grupo. Para a EC, este espaço foi organizado com o objetivo de “facilitar a proposta de atividades pedagógicas, permitindo

ainda às crianças em determinados momentos, autonomia na realização das tarefas” (Plano Curricular de Grupo [PCG], 2018/2019, p.14).

O espaço de sala é muito para além do espaço físico, portanto por ambiente educativo entende-se, segundo Forneiro (1998), o “conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo” (p.232). A organização do espaço pode ser considerada como uma estratégia de promoção de aprendizagens e novas explorações, pelo que devemos considerar uma estrutura que prevê quatro dimensões: a dimensão física, funcional, temporal e a relacional (idem).

#### **2.4.1. O espaço de sala e os materiais**

O espaço físico de sala deverá estar organizado de forma a ser facilitador de aprendizagem, para criar “desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2010, p. 57). Como tal, a sala 2 está estruturalmente organizada por diferentes áreas, onde as crianças podem explorar as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), proporcionando às crianças os estímulos para a aprendizagem. As áreas assim definidas (cf. anexo A) são: a área da casa; área da expressão plástica; a área da garagem e das construções; a área do tapete; a área dos jogos de mesa; a área da biblioteca e a área da Playmobil.

Os materiais escolhidos pelo/a educador/a são bastante importantes derivado à densidade pedagógica que lhe é atribuída, pois estes “são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45). A área da casa é um espaço composto por brinquedos/ materiais de utensílios de cozinha e vestuário como: vestidos, saias, calçado, entre outros, e bonecos (nenucos). Estes materiais reportam para a vida do quotidiano real onde as crianças brincam, por excelência, ao faz de conta imitando estas mesmas situações e aprendendo regras de socialização. Na área da expressão plástica, como podemos observar pela figura no anexo A, é composta por um cavalete, por tintas e pinceis com livre acesso, e uma mesa com plasticina e utensílios para as crianças poderem modelá-la e expressar a sua criatividade. A área da garagem e das construções é junto ao tapete, onde existem veículos, pistas de madeira e de plástico e jogos de construção, que estão todos guardados na estante e sempre que as crianças querem brincar podem usar o tapete. Nesta área, as crianças fazem construções com produções em três

dimensões. A área do tapete é utilizada em diferentes momentos e para diversas tarefas: para contar histórias, conversar com as crianças, combinar atividades, falar/resolver problemas, comunicar recados, entre outros. Um espaço importante para desenvolver, essencialmente, a área de formação pessoal e social, pois é aqui que se debate diversos assuntos com o grupo, dando a liberdade às crianças de poderem partilhar o que desejarem, de fazerem escolhas e de tomarem decisões. A área dos jogos de mesa com diversos jogos organizados consoante a sua categoria. Este espaço tem jogos lógico-matemáticos; formas geométricas; puzzles; legos; dominós; jogos de encaixe e jogos de enfiamento, jogados nas mesas da sala. Desta forma, esta área potencia o desenvolvimento logico-matemático, a autonomia e a organização, ao arrumarem os jogos nos respetivos lugares. A área da biblioteca tem uma estante com diversos livros em que as crianças podem manusear sozinhos ou acompanhados, podem interpretar imagens, ouvir e/ou contar histórias uns aos outros e até mesmo dramatizá-las, pois nesta área também há um baú com muitos fantoches. Deste modo, potencia-se essencialmente a comunicação oral e a abordagem à leitura e escrita. Neste espaço ainda existe uma almofada de grandes dimensões que permite que as crianças se sentem ou se deem enquanto manuseiam os livros. Na biblioteca está também o tablet da sala, oferecido pelos pais, onde as crianças o podem utilizar a pares e escolher os diversos jogos interativos e educativos. É de referir que o material que se encontra no armário que apoia a escrita e o desenho está à livre disposição das crianças e sempre que o material acaba é repostado. Este armário é composto por diversos materiais de escritório para as crianças poderem escrever, desenhar, colar e cortar.

É importante referir que todas estas áreas e a organização da sala vão sofrendo alterações consoante os interesses, as necessidades e a evolução do grupo de crianças e como tal, a EC tem como objetivo envolver as crianças neste mesmo processo, despertando assim a autonomia e a responsabilização pelo mesmo. Neste sentido, é importante referir, que a área da Playmobil foi colocada depois da minha chegada, com a necessidade de dar algum sentido aquele espaço, até então vazio, e pelo facto, das crianças que tinham transitado do ano passado, queriam poder voltar a brincar com estas peças tão pequeninas. Esta área tornou-se depois uma das áreas prediletas pelo grupo de crianças.

Além desta nova área, também foram disponibilizados ao grupo novos materiais de pintura (pinças e esponjas de diferentes formas) e materiais de escrita e desenho,

nomeadamente, carimbos (com desenhos, letras e números); material de desperdício, para colagens e recorte, e novos livros para a biblioteca.

Todas estas áreas estão identificadas com um registo escrito e gráfico, elaborado pelas crianças, com a definição do número de crianças permitido por cada área.

Nesta sala também existe: um conjunto de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) que podem ser utilizados pelas crianças com a supervisão dos adultos de sala; um lavatório para que as crianças possam lavar as mãos, ou beber água com o seu respetivo copo (cada um identificado com o nome de cada criança) e uma dispensa com diversos materiais.

As paredes da sala de atividades são outro espaço físico, igualmente importantes, pois é neste espaço que se expõem os trabalhos das crianças, se divulgam os projetos em desenvolvimento e é ainda um espaço que permite a comunicação com as famílias e a organização do tempo e do grupo. Desta forma, estes espaços são utilizados para expor instrumentos de regulação e organização de grupo adotados pela EC como: o quadro de presenças; quadro de tarefas; calendário; plano semanal e diário e o quadro de aniversários que está organizado de forma circular com os meses e as estações do ano. Além de serem instrumentos para regular e organizar o grupo, através destes, as crianças desenvolvem e aprendem o sentido estético, a autonomia, a socialização, a abordagem da leitura e da escrita, a interpretação de quadros e tabelas. São ainda auxiliares do grupo na medida em que situam o grupo no tempo e no espaço.

O espaço exterior (o recreio) é composto por infraestruturas fixas, como o escorrega polivalente e, por vezes, a educadora leva para o recreio um saco com materiais naturais (paus, madeiras de diferentes formas, castanhas) sempre que as crianças assim o pretenderem levar para fazerem construções com os mesmos.

Por fim, esta é uma sala que não está fechada à mudança, tem boa luz natural, tem boas áreas, os materiais presentes na sala são adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem deste grupo, são de qualidade, variados e em número suficiente.

#### **2.4.2. Organização do tempo e do grupo**

Como em toda a prática, o/a educador/a deve estabelecer intenções para a organização do grupo durante os diferentes momentos da rotina diária (Silva et al.,

2016). Estas rotinas diárias devem ter em conta as preferências e as “motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46) das mesmas.

Apesar da rotina ter uma organização bem definida, ela é flexível, respeitando os tempos e as necessidades de cada criança e do grupo. Para tal, a equipa educativa desta sala considera que é importante estabelecer uma rotina que vá ao encontro dessas mesmas necessidades, para que a criança de forma autónoma, consiga prever a sequência de acontecimentos proporcionando-lhes sentimentos de segurança e confiança.

Uma rotina que proporcione estabilidade e flexibilidade permite que a criança e o grupo se apropriem dela, uma vez que ao conhecer a sequência de acontecimentos na sala, consegue organizar-se cada vez com maior independência e autonomia. Através das observações feitas, posso dizer que o grupo conhece as rotinas de sala, pois sempre que ocorria alguma alteração ou quebra das mesmas, estas eram sentidas pelas crianças.

A rotina diária num dia típico (cf. Anexo A) desta sala, inicia-se com o momento do acolhimento onde a equipa educativa recebe as crianças e as famílias de uma forma calorosa, sendo um momento em que há um atendimento mais individualizado, onde se tenta perceber como chega a criança e onde se tem um maior contacto com as famílias, criando assim uma relação de confiança com os mesmos. Assim que as crianças chegam dentro da sala, marcam a presença no quadro de presença e, de seguida, fazem um desenho, sendo esta a estratégia adotada pela equipa educativa para que seja possível criar uma interação individualizada e mostrarem-se disponíveis para receber as famílias que vão chegando. Este desenho, intitulado de “*desenho da manhã*”, é um desenho livre (isto é, sem qualquer imposição de tema e materiais) individual ou a pares (conforme o que as crianças pretendem fazer), mas por vezes também pode ser orientado, ou seja, poderá ser sobre um tema pertinente e/ou com o uso de um indutor (material de desperdício, carimbos, material trazido pelas crianças, entre outros). Neste momento, as crianças estão a desenvolver a sua criatividade e a cooperação entre pares, pois as crianças mais novas nem sempre conseguem escrever o nome e a data e são as crianças mais velhas que as ajudam.

Os momentos seguintes a estes, e que antecedem o reforço da manhã, são planeados com as crianças e são variados consoante as intenções da educadora e/ou do que é proposto pelo grupo de crianças. Este mesmo planeamento é partilhado com o

grupo acontece nas conversas de grande grupo no tapete, onde além deste momento de planificação, há uma partilha e conversa conjunta e uma tomada de decisões e escolhas. Neste período de conversas de grande grupo preconiza-se, além do já referenciado, o respeito pelo outro, a oportunidade de cada elemento se poder expressar e comunicar com os outros, trabalhando assim as regras de socialização – esperar pela sua vez, respeitar as opiniões dos colegas e ouvir os colegas – e o desenvolvimento de um sentimento de pertença e de autoestima. Estes momentos de grande grupo, também se contam e se escutam histórias.

Após este momento prévio, as crianças distribuem-se pelas áreas e/ou inicia-se ou dá-se continuidade aos trabalhos que têm a ver com projetos que estão a ser vivenciados ou com os trabalhos que foram propostos pelo grupo. Estes trabalhos/ atividades realizados/as são sempre realizados conforme a disponibilidade da criança e de acordo com as escolhas realizadas. Nestes momentos, privilegia-se uma relação de pequeno grupo em que se promove o trabalho cooperativo, a resolução de problemas entre o grupo e a partilha de brincadeiras.

Durante a rotina também existem momentos em pequenos grupos nomeadamente na realização de atividades em que seja necessário um apoio mais diretivo por parte da equipa educativa e por vezes também existe o apoio entre pares. Trabalhar entre pares ou em pequenos grupos contribui para a aprendizagem mútua pois as crianças têm a “oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva et al., 2016, p.25). Quando ocorre estes momentos o restante grupo, ou está a desenvolver outras atividades ou está a brincar nas áreas. Existe por vezes também momentos mais individualizados quando é necessário combater uma necessidade e/ou interesse da criança.

Após as atividades da manhã e antes do almoço, as crianças têm o momento da higiene e logo de seguida é o momento de brincadeira livre no recreio. Ao brincarem no recreio as crianças exploram o espaço e o corpo e interagem com as crianças de outras salas.

Segue-se o momento de refeição do almoço, que coincide com a hora de almoço das Educadoras, pelo que o apoio às crianças é dado pelas assistentes operacionais de sala e de seguida voltam ao momento de brincadeira no recreio. Estes momentos sendo intercalados com o momento de higiene.

No período da tarde dá-se continuidade aos trabalhos e/ou atividades realizadas no período da manhã onde se preconiza as atividades mais orientadas. Antes da despedida, as crianças sentam-se de novo no tapete, onde partilham o que foi realizado durante o dia e se planeia o dia seguinte ou se realiza um pequeno jogo. Este pequeno momento antes da saída tem como objetivo as crianças retomarem a calma antes de irem para o CAF.

É importante referir que existem dois períodos de reforço alimentar pois a educadora começou a perceber que quando se dava o lanche da escola (leite e bolachas) antes do almoço, as crianças ficavam sem apetite para o mesmo. Portanto, optou por dar a fruta que seria para o almoço no reforço da manhã e à tarde, depois do recreio, dar o lanche da escola.

A educadora cooperante estabeleceu um dia da semana para receber as crianças do 1º ciclo. Inicialmente era às sextas-feiras à tarde, mas no decorrer do estágio foi alterado para as terças-feiras à tarde, por eu nesse período estar na ESEIx em aulas. As crianças do 1º ciclo quando vão à sala 2 ou é para brincarem com as crianças e/ou para lerem uma história e partilharem os benefícios de frequentar o 1º ciclo.

Às segundas-feiras, geralmente, na conversa de grande grupo dá-se oportunidade às crianças de partilharem o que fizeram no fim-de-semana e faz-se a distribuição das tarefas da semana. Este mapa das tarefas é um apoio às rotinas diárias e, de alguma forma, de responsabilizar as crianças por algo que têm que fazer em sala.

Às sextas-feiras à tarde, por norma, realiza-se a avaliação da semana onde a educadora regista as respostas e as sugestões das crianças com o que foi realizado e o que ficou por se fazer.

É importante referir que estes tempos estão organizados “de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo” (Lino, 2013, p.126) que irá ser explícito no subcapítulo seguinte.

## **2.5. Família das crianças**

As famílias são o primeiro grupo social que as crianças têm contacto e é neste meio que elas criam “habitus diferentes e constroem modos de vida, sistemas de valores, maneiras de sentir, pensar e agir que alicerçam uma espécie de grelha de interpretação ou quadro de referência” (Burns & Flam, 2000, citados por Ferreira, 2004, p. 74). Sabendo que o núcleo familiar influencia as crianças, o conhecimento destas

características familiares é útil para as compreendermos e para adequarmos, da melhor forma, a nossa prática às suas características e necessidades, como supramencionado.

Desta forma, esta caracterização poderá ajudar o/a educador/a a compreender algumas ações da criança, pois é nas experiências vivenciadas nestes contextos que depois “se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças no JI” (Ferreira, 2004, p.66).

Posto isto, passo a caracterizar as famílias deste grupo de crianças (os dados apresentados foram fornecidos pelas famílias numa reunião de pais, onde estas preencheram uma grelha por mim construída, cf. anexo A). Os pais e as mães das crianças da sala 2 têm idades compreendidas entre os 33 e os 45 anos; em que 16 famílias, a maioria, são de estrutura nuclear e três são de estrutura monoparental; ao nível da escolaridade estas famílias têm diferentes habilitações, variando entre o secundário (duas mães e seis pais) e o doutoramento (uma mãe); a maioria dos pais e das mães destas crianças têm um curso superior (17 mães e 12 pais), havendo apenas uma mãe com um curso profissional e um pai com o 10º ano de escolaridade; no que concerne às profissões estas são variadas: existindo um grande grupo de famílias cujo os pais exercem profissões livres/ independentes (16 mães e 8 pais) e outros que exercem profissões que dependem de outro. Ao analisar estas características, através de conversas com a equipa educativa e pelas observações feitas, posso dizer que as famílias da sala 2 tem um nível socioeconómico médio-alto, à exceção de três famílias que são abrangidas pelo Serviço de Apoio Social Escolar (SASE).

Através do meu contacto com estas famílias e do feedback dado pela equipa de sala, posso acrescentar que estas famílias são interessadas na vida escolar dos seus educandos e participativas no mesmo:

*O pai e as mães foram chegando para começarem a construção da cabana.  
Enquanto os pais preparavam o material que trouxeram pedi às crianças para  
arrumarem e se sentarem no tapete.*

(cf NC nº 62 do dia 16/01/2019)

É importante também referir que as famílias têm uma boa relação com a equipa educativa, pois sempre que podem estão presentes nas reuniões de pais e conversam diariamente com a equipa nos momentos de acolhimento, partilhando informações importantes sobre as crianças. Além das reuniões e das conversas diárias, existe um

blog onde são partilhadas as vivências em sala e utiliza-se o e-mail para diferentes comunicações. Tendo em conta que o e-mail não estava a ser funcional para todas as famílias, criou-se um grupo na rede social WhatsApp onde se partilham as fotografias das vivências em sala e ainda comunicados importantes.

## 2.6. As crianças

Antes de começar a caracterizar o grupo de crianças, é importante referir que foi respeitada a individualidade e as características de cada criança e que apenas irei descrever as linhas gerais. O grupo de crianças onde realizei a PPS II apresenta uma heterogeneidade no que respeita ao género, à idade e ao percurso institucional (cf. anexo A). Esta heterogeneidade será caracterizada e analisada nesta secção do capítulo. Todas as informações aqui apresentadas foram obtidas através das observações diretas, das conversas informais com a equipa educativa, com as famílias e com as crianças e também através do preenchimento por parte das famílias de uma grelha construída por mim (cf. anexo A).

**Tabela 1.**

*Caracterização das crianças – faixa etária VS género. Elaboração própria.*

	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	2	3	3	8
Masculino	5	5	2	12
Total	7	8	5	20

Como podemos observar através da tabela acima (cf. tabela 1) o grupo de crianças com quem realizei a PPS II é composto por vinte crianças entre os quatro e os seis anos de idade, tendo como data de análise dos dados Outubro de 2018. Das vinte crianças, oito são do sexo feminino e doze são do sexo masculino, concluindo assim que é um grupo equilibrado quanto ao género.

Neste grupo, existem crianças com NEE, uma criança com síndrome de Smith-Kingsmore, outra com síndrome de Cornélia de Lange e outras três crianças que também são acompanhadas por terapeutas da fala. Duas das três crianças com terapia da fala, segundo a educadora, mostram dificuldades ao nível da expressão fonética e de dicção e têm um acompanhamento mais individualizado desde o ano passado no domínio da expressão-comunicação e têm feito progressos, pelo que, eu ao entrar nesta sala, não me apercebi que estas tinham tal dificuldade. A outra criança que também tem terapia da fala, mostra dificuldades a nível da expressão fonética e de dicção, tendo um

apoio individualizado uma vez por semana. Ao longo do estágio percebi que a terapia estava a dar resultados, pois a criança em questão estava muito mais participativa nas conversas em grande grupo.

No grupo da sala 2, é importante referir que existe um par de gémeos e a maioria das crianças também têm irmãos, exceto uma criança que é filha única. As crianças que têm irmãos mais velhos, alguns deles, frequentam a mesma instituição, mas no 1º ciclo.

**Tabela 2.**

*Percurso institucional. Elaboração própria.*

	1ª vez neste JI	Neste JI	Total
4 anos	6	1	7
5 anos	5	3	8
6 anos	2	3	5
<b>Total</b>	13	7	<b>20</b>

De forma a compreender melhor as diferenças de idades e fazendo um resumo do quadro apresentado em anexo (cf. anexo A,) criei a tabela 2 onde podemos verificar o número de crianças que já frequentavam este estabelecimento socioeducativo e as crianças que vieram de outros meios educativos. As crianças que já frequentavam este estabelecimento no ano letivo anterior foram sete, no qual três delas ficaram retidas no JI, por não haver vagas para o 1º ciclo. As crianças que estão a frequentar pela primeira vez este contexto, na sua maioria, vieram de um outro estabelecimento educativo, exceto duas crianças que vieram de contextos familiares. As diferenças no percurso institucional entre as crianças são notadas na forma como estas interagem com a equipa e com o ambiente educativo pois, as que já estavam neste contexto no ano anterior, já detêm “alguma familiaridade, experiência e conhecimento das regras sociais da instituição” (Ferreira, 2004, p.77).

Após as observações diretas e as conversas informais existentes com a equipa educativa e com as crianças, passo a caracterizar o grupo da sala 2, traçando as linhas gerais das crianças enquanto grupo, não descurando a individualidade de cada uma e não caindo numa generalização, apresentando assim as potencialidades, as fragilidades e as competências adquiridas pelo grupo.

No que concerne às potencialidades deste grupo, de uma forma geral, posso dizer que são crianças ativas, interessadas e participativas no que se realiza em sala, um grupo habituado a expor a sua opinião dando sugestões e discutindo-as em grupo, são crianças afetivas, alegres e conversadoras. Na relação e interação com os outros, são crianças sociáveis, amigáveis, cooperam e entreadjudam-se e cumprem as regras

básicas estabelecidas para um ambiente harmonioso em sala, sendo este último ainda a trabalhar com os elementos mais recentes no grupo. Esta entreajuda por vezes ocorre nas diversas rotinas:

*Desde o início do mês o J não tinha vindo à escola e não tinha o nome dele no mapa das presenças, perguntei-lhe se queria ser ele a escrever ou pedir ajuda a um amigo, ele preferiu pedir ajuda a um amigo.*

(cf. NC nº 24 do dia 06/11/2018)

No que respeita aos grupos de pares formados nesta sala, as crianças mais velhas têm tendência para brincar juntas tal como acontece com as mais novas, não querendo isto dizer que se considere uma regra, pois existiam momentos de brincadeira e convívio entre todo o grupo. As crianças que já frequentavam este contexto educativo mantêm os seus grupos de pares recebendo e integrando os novos membros de sala, apesar de algumas crianças, inicialmente, terem tido dificuldade na integração<sup>1</sup>. Além dos elementos novos no grupo, as crianças com NEE foram bem recebidas pelo grupo, mas estas nem sempre aceitavam as interações por parte do grupo.

Ao nível da autonomia, a maioria das crianças são autónomas, sabendo “cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar” (Silva et al., 2016, p.36). Em sala são crianças independentes que sabem realizar tarefas de cuidado pessoal (como a higiene e as refeições), de arrumação da sala e em outras tarefas diárias, dirigindo-se ao adulto como último “recurso” de algo que não conseguem resolver. Apesar de, em geral, as crianças serem independentes, as crianças com NEE precisam da supervisão do adulto ou do apoio de uma criança para realizar algumas tarefas da rotina, e uma criança que veio de um contexto familiar, o que pode estar interligado com o facto deste recorrer com frequência ao adulto para o auxiliar nas dificuldades que lhe aparecem.

Este grupo é composto por crianças que ativas e que demonstram interesse em brincadeiras e jogos que tenham que dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios. Ainda assim, havia um grupo de crianças que demonstrou algumas dificuldades em movimentos que impliquem o salto sobre obstáculos e a ação de lançar e agarrar algo.

Pude observar que são crianças criativas e que demonstram um gosto pelo desenho, pela pintura, pelo recorte e colagem. Em geral, têm a motricidade fina bem

---

<sup>1</sup> No recreio: Eu e a AAE tentamos que o San fosse brincar com as outras crianças, mas este diz que não quer, que não quer fazer amigos. Fica sempre ao pé dos adultos. (cf NC nº 6 do dia 10/10/2018).

desenvolvida, apenas em algumas crianças é visível alguma dificuldade, nomeadamente as crianças com NEE.

São crianças que demonstram interesse pelos jogos logico-matemáticos, gostando especialmente de jogos que envolvam os números, de fazer contagens e operações simples de adição e subtração. O grupo de crianças mais velhas demonstram um grande interesse por realizar operações cada vez mais complexas, contagiando algumas crianças mais novas.

Tendo em conta o mundo que as rodeia, posso dizer que o grupo tem bastante interesse pelas TIC, questionam-se bastante sobre assuntos relacionados com as plantas e com os animais e mostram interesse em brincar com terra, - no recreio, as crianças começam a ir buscar pequenos paus e a escavar buracos na terra (cf. NC nº 13 do dia 19/10/2018) - revelando desejo em saber mais e curiosas com o mundo que as rodeia.

Ao nível da oralidade é um grupo que revela capacidade em comunicar e expor oralmente opiniões e ideias, mostrando interesse por aprenderem novas palavras e também pela escrita. É deste interesse pela escrita que resulta a capacidade de escreverem o nome, reconhecerem as iniciais dos próprios nomes e as crianças mais velhas revelam ainda um interesse maior por conhecer o alfabeto, oferecendo-se sempre que é solicitado para escrever algo, nomeadamente para ajudar os colegas que ainda tenham alguma dificuldade na escrita do próprio nome. Acrescento ainda que uma criança do grupo, apesar de nunca ter frequentado o JI, já sabe ler.

Por fim, em relação às áreas criadas em sala posso dizer que a área da casa e a da garagem são as mais escolhidas, sendo processo de negociação para que todas as crianças possam usufruir destes espaços.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " " | " "

Após ter realizado uma caracterização reflexiva do contexto educativo, das famílias das crianças e das próprias crianças, torna-se fundamental realizar uma análise reflexiva e crítica do trabalho de intervenção, identificando a intencionalidade educativa por mim delineada que orientou toda a prática educativa.

Para o desenvolvimento da prática, considere alguns princípios pedagógicos que nortearam a intervenção e que estavam de acordo com os da educadora cooperante. Como tal, a educadora cooperante regia-se por alguns princípios pedagógicos presentes no modelo de High Scope e no Movimento da Escola Moderna (MEM) e para mim estes vão ao encontro dos meus objetivos e intenções pedagógicas, oferecendo às crianças uma aprendizagem mais rica.

Começando por falar sobre cada modelo e sobre os princípios pedagógico de cada um e pela qual eu me regi, sobre o High Scope, saliento a premissa de práticas de aprendizagem pela ação onde a criança tem um papel fundamental na sua própria aprendizagem. Para Hohmann e Weikart (2009) a aprendizagem pela ação “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22). Este modelo construtivista, tem também, como princípio a “construção da autonomia intelectual da criança” (Formosinho, 2013, p.81) no qual eu revejo-me a elaborá-lo com as crianças, para que estas se tornem mais autónomas e que tenham pensamento crítico sobre o que as rodeia. No modelo do MEM regi-me pelo facto de este primar por uma aprendizagem ativa dando às crianças a possibilidade de tomarem decisões e fazerem escolhas; de partilharem as suas vivencias com o restante grupo com vista a promover novas aprendizagens tendo assim *um clima de expressão livre*; valorizar a educação em cooperação em que todos se entreejudam e promover a reflexão e a negociação (Folque, 2018). Este modelo socio-construtivista preconiza a utilização de um conjunto de instrumentos – *instrumentos de pilotagem* – que apoiam a aprendizagem, a autonomia das crianças, a responsabilização, favorecem o espírito cooperativo e apoiam na organização do tempo e do grupo (Folque, 2018), alguns destes instrumentos foram colocados em prática.

Tive ainda a preocupação de considerar os quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que estão subjacentes às OCEPE, a saber: o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; resposta a todas as crianças e construção articulada do saber (Silva et al. 2016).

É perceptível que estes modelos seguem princípios que vão ao encontro dos que se encontram nas OCEPE (Silva et al. 2016). O MEM é um modelo socio-construtivista que tem por base as práticas subjacentes ao fundamento e princípio do *desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis* das OCEPE (Silva et al. 2016). Estes modelos têm por base a criança como agente da sua aprendizagem, que vai ao encontro ao princípio das OCEPE (Silva et al. 2016): *reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*. Sendo este princípio também respeitado por mim, pois ao realizar uma atividade partia sempre das experiências das crianças e daquilo que estas já sabiam, de forma a criar desafios cada vez maiores que contribuísse para o seu desenvolvimento e aprendizagem. No modelo High Scope diz-se que as crianças têm uma aprendizagem ativa e a esses novos aprenderes denominam de *experiências-chave*, indo de acordo com o segundo fundamento das OCEPE (Silva et al. 2016). O terceiro fundamento das OCEPE (Silva et al. 2016) é o facto de o educador ter que dar *resposta a todas as crianças* promovendo a igualdade e a construção de um ambiente inclusivo. Ao encontro deste fundamento o MEM diz-nos que ao organizar os grupos de crianças com diferentes faixas etárias e capacidades, incluindo também as crianças com NEE, leva ao enriquecimento da “aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha” (Folque, 2018, p.53). A *construção articulada do saber* é algo que está subjacente a estes modelos pelo qual me regi na prática, pois todos eles valorizam a brincadeira, a exploração e a curiosidade natural da criança para potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Saliento ainda a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) como uma prática pedagógica utilizada para o desenvolvido de competências e habilidades com o grupo de crianças. A MTP desenvolve-se sobre um determinado tema e tem como principal característica ser “uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam” (Katz e Chard, 2009, p. 3). Assim, pretendo com esta metodologia desenvolver a autonomia das crianças, que estas tomem consciência do mundo que as rodeia, que partilhem os conhecimentos entre o grupo desenvolvendo assim as interações sociais, que haja entreajuda e o desenvolvimento da capacidade na resolução de problemas.

### 3.1. Intenções para a ação

A intencionalidade educativa é aquilo pelo qual o/a educador/a se rege para as suas ações, ou seja, é o que norteia a sua ação e refletindo sobre ela, tendo por base as conceções de o que é ser criança e do que é ser um bom profissional em educação de infância.

Como tal, para a definição das minhas intenções foi fundamental a primeira semana de observação e as conversas informais com a equipa educativa, pois desta forma obtive um conhecimento das necessidades e dos interesses do grupo que levaram a definir as minhas intenções. Para tal, foi necessário a constante observação, não só na primeira semana, o registo, a planificação, a ação e a avaliação reflexiva dessa mesma ação.

Além disso, esta primeira semana de observação foi importante também para conhecer e dar-me a conhecer às famílias e à equipa educativa de sala, para assim poder delinear as intenções na ação com esses intervenientes. Posto isto, será referido na secção ulterior as intenções por mim definidas com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa de sala.

#### 3.1.1. Com as crianças

As intenções aqui apresentadas foram pensadas e foram surgindo nas primeiras semanas da PPS II após ter conhecido as potencialidades e as fragilidades do grupo de crianças e ter conhecimento das intenções definidas pela EC. Nesta secção, irei apresentar as intenções que mais se destacaram durante toda a minha ação.

Primeiramente, a Educadora assenta as suas práticas nas indicações das OCEPE (Silva et al. 2016) e, principalmente, nas motivações, interesses e vivências que as crianças exteriorizam. Assim, para a Educadora a intencionalidade pedagógica assentam-se na articulação e na coerência entre estas duas dimensões.

Para o desenvolvimento da minha ação tive em conta as linhas que orientam a ação da educadora e a premissa de que na educação de infância a dimensão do **cuidar e do educar** estão profundamente ligados. Pois, como afirma Caldwell (citada por Dias, 2012) é impossível educar uma criança sem lhe prestar os devidos cuidados, segurança e atenção e, simultaneamente, não é praticável fornecer estes cuidados e segurança de forma adequada sem se educar. Nesse sentido, além das intenções e das finalidades supramencionadas, defini como intenções pedagógicas: criar uma relação afetiva e de

confiança com as crianças; fortalecer a entreaajuda e a cooperação entre pares; desenvolver a autonomia; escutar as crianças e valorizar os seus conhecimentos; realizar atividades estimulantes; promover aprendizagens significativas e diversificadas; a inclusão de todas as crianças e despertar a curiosidade e o pensamento crítico.

Durante a ação educativa foi importante, principalmente numa fase inicial, **criar uma relação afetiva e de confiança** com as crianças, pois, para mim, esta é a base para se trabalhar para e com elas. Acredito que desta forma posso conhecê-las melhor, conhecer os seus interesses e as suas dificuldades, para depois poder responder adequadamente às suas intenções. E eu, como um adulto novo na sala, permiti que as crianças criassem laços de confiança e de empatia, estando elas mais à vontade para exprimirem os seus pensamentos e emoções comigo. Criar esta relação de confiança, de empatia e de serenidade com as crianças faz com que estas se sintam que estão “a ser vista[s], ouvida[s] e compreendida[s]” (Post & Hohmann, 2011, p.69). No decorrer da prática, e principalmente no início, tentei sempre conversar um pouco com as crianças individualmente, fazia questões, não sendo intrusiva, e sempre que possível integrava-me nas brincadeiras delas. Sendo a brincadeira uma ação inata das crianças permitiu-me conhecer, por exemplo, as suas experiências e concepções sociais, pois as crianças, na maioria das vezes, reportam para a brincadeira experiências vivenciadas no seu quotidiano. Uma das muitas atividades que contribuiu para a criação destes laços com as crianças foi a construção do placar das famílias, em que as crianças – as que queriam – poderiam desenhar a família, colar numa cartolina e colocar no placar da sala. Além desta atividade, os momentos do acolhimento, as conversas em grande grupo e individualmente e o mostrar-me disponível para ajudar e ouvir as crianças, serviram para eu as conhecer melhor, para elas conhecerem os colegas e para eu dar-me a conhecer também. Penso que esta intenção foi cumprida pois, em título de exemplo, na atividade sobre as famílias, as crianças foram partilhando comigo experiências e vivências do seu quotidiano familiar e, também, durante o estágio partilhavam comigo situações dos seus contextos familiares estabelecendo assim, um laço de confiança que permitiu comunicarem comigo alguma situação menos desagradável que pudesse ter acontecido tanto no contexto escolar como familiar. Exemplo disso é o excerto que apresento abaixo:

*(...) O JF continua a fazer a família (...) Este não demonstra dificuldades a cortar.*

*- (...) o JF disse-me: “eu já fui à Madeira”.*

*Eu: Então não levaste a Filipa?*

*JF: “Ainda não estava nesta escola”*

*Ele escolheu a cartolina vermelha para colar a família. Eu: É a tua cor favorita, não é?*

*JF: riu-se. “Sim é.”*

*Eu: Pois a Filipa já percebeu, fazes tudo a vermelho.*

(cf. NC nº 16 do dia 24/10/2018)

A interação entre os pares promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pois, segundo DeVries e Azmitia (citados por Folque, 2018, p. 97), ao partilharem e estarem envolvidos na mesma atividade as crianças imitam-se “e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio”. Como tal, uma das intenções delineadas por mim é apostar nesta **entreaajuda e na cooperação entre pares** nas diversas rotinas em sala. Sendo que um dos momentos onde promovia essa entreaajuda era na hora do desenho, em que existiam crianças com dificuldade em escrever o nome e a data e eu procurei que fossem outras crianças a ajudar, tal como é visível no excerto seguinte. Neste campo, notei muitas diferenças no decorrer do meu estágio, por exemplo no caso do San, começou a ir ter com os colegas a pedir ajuda ao invés de recorrer logo ao adulto e, numa certa altura, já escrevia o nome sozinho.

*[...] Algumas crianças não sabem fazer o nome e a data e pedem-me ajuda, para tal falo com as crianças mais velhas para ajudarem as mais novas: (. . .)*

(cf. NC nº 4 do dia 08/10/2018)

A S e a LS, tendo em conta as suas características, são crianças que também necessitavam de algum apoio durante as diferentes rotinas. O excerto abaixo é um exemplo, de momentos em que, tanto eu como a educadora, perguntávamos ao grande grupo quem se voluntariava para ajudarem um colega. Acredito que desta forma a criança ajudada se sente melhor a ser um colega a ajudar e a criança que ajuda sente-se responsável por ajudar aquela criança:

*(. . .) Surgiu uma nova tarefa, ajudar a LS a lavar as mãos na casa de banho. Nos últimos tempos a LS não quer ir à casa de banho e nem lavar as mãos, adotou-se a estratégia de ser uma criança a ajudá-la e o H ofereceu-se para ser ele.*

(cf. NC nº 48 do dia 10/12/2018)

No decorrer do projeto realizado – “*Como apareceu o 1º macaco? E o 1º homem?*” – foi construído uma cabana na sala. Este espaço, inicialmente, era apenas para brincadeira livre, mas em conversa com o grupo este espaço foi alterado. Tendo em conta que este espaço foi construído ao lado da biblioteca, as crianças pensaram

em virar a estante e assim ficar um espaço onde as crianças pudessem estar com os livros, conversar e brincar com os pares ou estarem sozinhas. Com esta decisão proporcionou-se às crianças discutirem entre si, entreajudarem-se e cooperarem para a alteração do espaço.

Outros momentos onde coloquei esta premissa em prática foram em circunstâncias de brincadeira livre, como ajudar a construir um puzzle, arrumar algum material que as crianças mais novas não conseguiam, ajudar a colocar a presença e a tarefa da semana, entre outras. Desta forma, todos colaboramos uns com os outros para um objetivo comum, para a aprendizagem de novos saberes, partilha de conhecimentos e para a harmonia em sala.

Esta interação entre pares “liberta a criança da autoridade do adulto” (DeVries, citado por Folque, 2018, p.97) **desenvolvendo assim a autonomia** nas crianças, o que também é uma intenção pedagógica que pretendi desenvolver com o grupo. Apesar de ser um grupo de jardim de infância e na maioria, as crianças já serem autónomas com os seus cuidados pessoais e nas várias rotinas de sala, existem neste grupo crianças com NEE e crianças que vieram de contextos familiares que ainda necessitam da aprovação e/ou apoio do adulto. Para tal, com as crianças mais novas e com as crianças novas no grupo o meu foco estava relacionado com a apropriação da rotina diária, pois desta forma as crianças estão preparadas para os diferentes momentos sabendo o que têm que fazer e vão se apropriando dos conceitos do tempo (Silva et al., 2016). O desenvolvimento da autonomia também se prende com o facto de as crianças poderem tomar as suas decisões relativamente ao que gostariam de realizar em sala. Como tal, no decorrer da intervenção fui dando tempo e espaço para as crianças tomarem as suas próprias decisões dando-lhes a liberdade de escolha das diferentes atividades existentes. Ou seja, elas escolham se queriam ou não realizar a atividade e até se o queriam fazer sozinhas, em pequenos grupos ou até em grande grupo, dependendo da atividade em questão. Esta forma de dispor o tempo consoante os desejos das crianças promove, “simultaneamente, a construção social, cognitiva, verbal e simbólica” (Lino, 2013, p. 126). A atividade das famílias foi também um exemplo onde coloquei esta intenção em prática:

- (...) O TN e o F vieram ver o que estamos a fazer:

*Eu: não querem vir fazer também?*

*TN: “mas o que ele está a fazer?”*

*Eu: já te disse, estamos a fazer a família.*

*TN: “Mas quem é aquele?”*

*Eu: Ele depois explica no tapete, vá queres fazer a tua?*

*TN: “Pode ser” O TN ao início não queria fazer a família dele.*

(cf. NC nº 20 do dia 30/10/2018)

Para mim é bastante importante **escutar as crianças e valorizar os seus conhecimentos**, pois estas quando chegam à instituição têm os seus próprios conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, não sendo *tábuas rasas*. Assim, é a partir do que as crianças já sabem e do que querem saber que, como educadora de infância, consigo planear atividades e/ou intenções. Pelo que, no decorrer do projeto foi fundamental começar pelas experiências e pelos conhecimentos que as crianças já detinham para dar assim origem a novas aprendizagens. Porém durante todo o processo procurei escutar sempre as suas opiniões, dando-lhes importância na tomada de decisões, tal como é visível no excerto seguinte:

*No tapete [ . . . ]: “Agora que a Filipa mostrou as ideias dela e vimos o filme, o que vocês gostavam de fazer?” As crianças foram dizendo coisas como:*

*H: “pintar uma tenda como as dos homo sapiens” [ . . . ]*

*Eu: Então e onde acham que podíamos colocar a cabana aqui na sala?*

*H: “Podíamos por ali na área da Playmobil pequena”.*

*Partilhei com o grupo a ideia que os adultos da sala tiveram, – área da Playmobil grande - mas a do H era melhor, então iremos colocar a cabana no sítio que o H sugeriu e todas as crianças concordaram.*

(cf. NC nº 56 do dia 08/01/2019)

É também, ao ouvir as crianças e ao valorizar aquilo que elas já conhecem que fico a conhecer quais são as suas motivações e o que gostam de realizar para desta forma conseguir **realizar atividades estimulantes**. Para tal, foi necessário existir conversas em grande e em pequeno grupo para se tomar decisões em conjunto para uma aprendizagem em comum, que, para Bruner, Wells e Watkins, citado por Folque (2018), é onde se tomam decisões e onde “há uma valorização da aprendizagem, considerada como um processo social de atribuição de significado no dialogo com os outros, em que são utilizados os instrumentos culturais da nossa sociedade” (p.87). Com estas conversas conseguia perceber as motivações das crianças e planear algo que lhes fosse estimulante, deste modo foi importante realizar um planeamento emergente.

A **promoção de aprendizagens significativas e diversificadas** foi outra intenção na ação realizada com o grupo, pois com a heterogeneidade existente num

grupo, e pelo facto de haver duas crianças com NEE com doenças raras, é necessário planificar consoante as características e as capacidades de cada criança, dando resposta aos seus interesses e oferecendo igualdade de oportunidades, criando atividades diversificadas e adequadas a cada criança. Ao implementar esta intenção na minha prática fui tentando criar desafios cada vez maiores, articulando com as várias áreas do desenvolvimento e de aprendizagem com as áreas de conteúdos presentes nas OCEPE (Silva et al. 2016). Ao criar estes desafios não me pude descurar da importância das crianças se sentirem “valorizadas e estimuladas a correr riscos e a alargar a sua capacidade de aprender” (Folque, 2018, p.86). Neste sentido e tendo em conta esta heterogeneidade do grupo, que foi encarado como ponto positivo para potenciar e enriquecer as experiências do grupo, **a inclusão de todas as crianças** estava subjacente em todas as ações que colocava em prática. A inclusão das crianças está interligada com todas as outras intenções delineadas pois durante a minha ação criei momentos para que o grupo se entretivesse, respeitasse, ouvisse o outro e percebessem, se alguma criança tivesse dificuldades, que não era motivo de troça, mas sim de entretida. Este processo inclusivo englobou todas as crianças, mas principalmente as crianças recém-chegadas e as crianças com doenças raras – a S e a LS. Durante a realização do estágio e do projeto, e como a S e a L nem sempre conseguiam fazer uma tomada de decisões, muitas das vezes era eu que, nas atividades propostas, disponibilizava uma atividade adaptada para ambas, para que estas tivessem sucesso na execução e se sentissem mais capazes, confiantes e valorizadas. Em título de exemplo, na atividade de criar as armas dos homens primitivos, estas construíram os ossos tendo em conta as capacidades e fragilidades da S e da LS, esta construção foi a mais adequada para elas. Como para todo o ambiente educativo o/a educador/a deve delinear intenções e praticar uma educação inclusiva, foram vários os momentos no recreio que tive que adotar estratégias para incluir, principalmente, as crianças recém-chegadas no grupo e a LS que não brincavam com os pares ficando junto dos adultos durante o recreio:

*O San e a LS andavam atrás de mim para qualquer lugar que fosse. Pedi às crianças mais afáveis do grupo para brincarem com o San e com a LS. O San vai brincar, mas um pouco hesitante, a LS não aceita em ir brincar com os colegas.*

(cf. NC nº 8 do dia 12/10/2018)

Durante a realização do projeto procurava que as crianças se mantivessem interessadas e entusiasmadas, para tal foi necessário, ao longo do mesmo, escutá-las durante os debates que surgiam, tanto em grupo como individualmente, para assim **despertar a curiosidade e o pensamento crítico** sobre as coisas que as rodeiam. Para que as crianças questionassem e pensassem sobre o que lhes ia dizendo e/ou propondo, fiz questões propositadas para as “inquietar”. Para tal, como referem Davis-Seaver, Alexander, MacNaughton e Williams, citados por Folque (2018), fazer “as “boas” perguntas suscitam o debate e incentivam as crianças a interrogar-se, a questionar os outros e o mundo à sua volta” (p.92). Estas “boas perguntas” foram pensadas de forma a que as crianças pensassem, refletissem e vissem outra perspetiva das coisas (Folque, 2018). Refletindo um pouco sobre colocar esta intenção na prática, penso que, de forma geral, a tenha consigo alcançar, mas deveria ter questionado mais as crianças pois por vezes, quando as crianças me questionavam sobre algo, tinha a tendência de responder logo, ao invés de tentar que as crianças chegassem à resposta por elas.

Para a construção do portefólio da criança tive em conta todas estas minhas intenções pedagógicas, tendo especial enfoque nos interesses da criança escutando a sua opinião sobre a realização do mesmo. Para iniciar este portefólio perguntei diretamente ao T, no início de dezembro, se o queria fazer e este respondeu-me afirmativamente (cf NC nº 43 do dia 03/12/2018). Após o T ter respondido afirmativamente, pedi autorização à família em questão para a realização do mesmo (cf. anexo A). Expliquei-lhe do que se tratava e este pareceu-me entusiasmado, como mostra o excerto abaixo:

*Enquanto as crianças vão vestindo os casacos para irem para o recreio o T disse para a M:*

*-T: “Eu vou fazer um portefolio só meu.”*

*- M: “um quê?”*

*- T: “Sabes o que é?”*

*- M: “Não, que é isso?”*

*- T: “É um portefolio só meu, só com os desenhos, pinturas.” (. . .)*

(cf NC nº 43 do dia 03/12/2018)

Durante o processo da construção do portefólio, fui sempre questionando a criança que trabalhos queria colocar, se preferia usar registos fotográficos, se gostava de ter a participação da família e, por exemplo, se no início este queria colocar um autorretrato com uma pequena descrição do próprio. O portefólio foi todo realizado com e pelo T, desde a escolha das fotografias, de como organizar o portefólio e daquilo que

iríamos escrever. Fotografias essas que, muitas vezes, era ele que me pedia para fotografar algum trabalho dele ou até alguma brincadeira. Desta forma, envolvi o T “na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte” (Silva et al, 2016, p.18) do seu portfólio e assim, este esteve envolvido em todo o processo incluindo também o planejamento e a avaliação da sua aprendizagem (Silva et. al, 2016).

A realização deste portfólio potenciou que o T fizesse uma tomada de decisões ao escolher as fotografias, ao decidir aquilo que queria escrever e como iria organizar e decorar todo o seu portfólio. Na organização do portfólio foi decidido pelo T colocar as fotografias por ordem de acontecimentos, o que fez com que o T trabalhasse a sequência de acontecimentos cronologicamente e relatasse esses mesmos momentos ao legendá-las. Este portfólio também potenciou a entreaajuda e a cooperação dos pares pois, quando foi necessário recortar as fotografias o T pediu ajuda a um grupo de crianças para recortar com ele. Confesso que realizar este portfólio foi fácil, pois o T é uma criança que sabe aquilo que quer e aceita e percebe as sugestões que lhe fui dando.

### **3.1.2. Com as famílias**

Para mim, como futura educadora de infância e também como estagiária, a família tem um papel bastante importante na vida escolar do seu educando, pois são eles o primeiro agente de educação das crianças. É neste seio que as crianças acarretam as suas crenças, valores e ações, portanto, para mim, foi importante **respeitar e compreender todas as famílias** sem as julgar.

Quando cheguei à sala 2 a minha grande intenção para com as famílias foi, primeiramente, **dar-me a conhecer e mostrar-me disponível** para estas poderem partilhar comigo preocupações, opiniões e informações importantes sobre as suas crianças ou até mesmo questionarem-me sobre alguma opção tomada. Assim, procurei criar laços de confiança, de respeito e uma relação aberta com as mesmas, conseguindo, desta forma, e segundo Silva et al (2016), conhecer melhor os contextos familiares das crianças e adequar as práticas pedagógicas.

Durante a prática procurei **envolver as famílias no contexto** abrindo as portas de sala sempre que estas quisessem vir à sala contar uma história ao grande grupo, ficar um pouco em sala e partilhar um momento da rotina, ou até na realização ou apoio de alguma das atividades propostas. Este envolvimento das famílias foi bastante positivo durante o estágio, destacando-o no desenvolvimento do trabalho de projeto em

que os pais se disponibilizaram a trazer material, a dar as suas ideias, opiniões e ajuda na construção da cabana:

*(. . .) após sugestão de um pai, perguntamos às crianças o que achavam de fazermos um projeto para a cabana que íamos construir (. . .)*

(cf. NC nº 59 do dia 11/01/2019)

Por fim, a **comunicação entre a escola e as famílias** é importante para que esta relação de confiança e de partilha seja mantida. Como tal, para comunicar com as famílias servi-me do blog já utilizado pela educadora, onde partilhava fotografias com os momentos de maior destaque durante aquela semana. Durante a prática percebi que esta ferramenta não estava acessível a todas as famílias e foi sugerido a utilização de uma rede de conversão – o WhatsApp, como supramencionado.

### **3.1.3. Com a equipa educativa**

Desde o início da intervenção que procurei desenvolver um **trabalho cooperativo e de partilha de ideias e opiniões** com a equipa educativa onde a base era a comunicação espontânea. Alguns momentos foram realizados em conversas informais, mas todos os dias havia esta partilha constante de ideias e opiniões entre a equipa.

Para esta partilha de ideias e para um trabalho cooperativo foi necessário criar um clima de apoio e de confiança entre os diferentes elementos da equipa educativa de forma a que boa relação passe para as interações com as crianças (Hohmann & Weikart, 2009). Este trabalho em equipa passa por um processo de trabalho ativo, apoiante e por respeito mútuo em que as estratégias e os princípios a aplicar na educação do grupo sejam alinhados.

Tendo em conta que os elementos da equipa educativa têm como compromisso e objetivo comum responder às necessidades e interesses das crianças promovendo um gradual desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens é importante que haja a constante troca de informação sobre as crianças.

Para tal, no decorrer da prática, tive sempre em atenção partilhar com a AAE e com a educadora quais eram as minhas intenções e estratégias a desenvolver com as crianças, pedia-lhes opinião e sempre que tinha alguma dúvida não hesitava em perguntar.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI:  
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA  
COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS

| ' ' | | ' ' |

Nesta secção do relatório irei falar sobre os seguintes pontos: identificação do tema da investigação; a revisão da literatura; a metodologia adotada; o roteiro ético e por fim a análise dos dados e conclusões.

#### **4.1. Identificação do tema de investigação**

Considerando as intenções definidas para a prática apresentadas anteriormente e analisando as características do grupo, foi, desde logo, evidente para mim qual seria a problemática que daria o mote para a investigação. Esta problemática estaria relacionada com o facto de haver crianças com NEE em sala e com a entrada recente de crianças novas no grupo, o que me obrigou a ter uma ação mais cuidada e, sobretudo, de inclusão das mesmas.

Quando cheguei a este contexto educativo, poucos dias antes, tinham dado entrada, pela primeira vez, duas crianças no grupo e, como expectável, tiveram algumas dificuldades de adaptação às rotinas e na criação de laços com os colegas. Uma das crianças, como já tinha vindo de outro JI, estava mais familiarizada e foi-se adaptando, mas a outra precisou de mais apoio por parte dos adultos, quer no recreio quer na sala de atividades:

*Em sala: O San fica isolado não estando a integrar-se, a Educadora tenta que este fique a brincar com um grupo de crianças.*

(cf NC nº 5 do dia 09/10/2018)

Além destas crianças, integravam no grupo crianças com NEE, uma criança com síndrome de Smith-Kingsmore, uma com síndrome de Cornélia de Lange e outras três crianças que têm algumas dificuldades linguísticas sendo acompanhadas por terapeutas da fala. Apesar de, neste grupo, haver mais do que uma criança com NEE, a que mais exigiu a adequação de estratégias de ação foi, a criança com a síndrome de Cornélia de Lange pois, devido às suas características, senti mais dificuldades na ação em lidar com a mesma.

Surge assim o título desta investigação: **Inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais**, e decorre deste tema os seguintes objetivos: perceber a problemática da inclusão de uma criança com a síndrome de Cornélia de Lange e identificar estratégias para a sua inclusão.

## 4.2. Revisão da literatura

O termo Necessidades Educativas Especiais “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p.6). Estas dificuldades estão associadas a diversos aspetos, nomeadamente, crianças com dificuldades na aquisição e apropriação da comunicação oral, com algumas complicações visuais e/ou auditivas, entre outros aspetos. Por outras palavras, também poderão ser crianças que demonstram “dificuldades no ensino pré-escolar e que, por várias razões, precisam de ajuda ou de atenção adicionais por parte dos educadores” (Sandall & Schwartz, 2003, p.15). Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 define as NEE como limitações na participação e na atividade de caráter permanente provenientes tanto das características da criança do foro clínico como limitações e/ou dificuldades “continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (p.155).

Neste sentido, a síndrome de Cornélia de Lange (CdLS), inclui-se assim nas Necessidades Educativas Especiais, visto esta síndrome ser classificada como uma doença genética rara, sem cura e desenvolvida ainda antes da criança nascer. A origem desta síndrome, em geral, procede de uma alteração do gene *NIPBL* localizado no cromossoma 5 e serve de modelo para a produção de uma proteína parecida à proteína B. Mais recentemente, em 2016, foram encontradas mutações em outros 4 genes que levam a crer serem também uma causa para esta síndrome (Annerén & Malm, 2016).

Segundo Ricardo (2002), os indivíduos portadores da Síndrome Cornélia de Lange têm características próprias, como baixa estatura, microcefalia e características faciais distintas. Na face, estes indivíduos possuem sobranceiras grossas e sinófris, lábios finos com os cantos da boca virados para baixo, narinas antevértidas e pestanas longas. As mãos e os pés também sofrem deformações, são membros mais pequenos, nas mãos o quinto dedo poderá estar curvado (clinodactilia) e por vezes, nos pés apresentam uma membrana que une o segundo e o terceiro dedos. Também apresentam malformações no coração e nos rins, anomalias intestinais e refluxo gastroesofágico. Quase sempre estas crianças apresentam doenças do foro da visão e a surdez deve ser avaliada e vigiada (Ricardo, 2002). O desenvolvimento desta doença leva ao atraso psicomotor, dificuldades na aquisição da linguagem e, em alguns casos, perturbações comportamentais do espectro do autismo (Lacombe, 2009).

Posto isto, as características desta doença podem gerar dificuldades à inclusão de uma criança em contextos de educação pré-escolar. A Declaração de Salamanca (1994) determina os princípios da inclusão de todas as crianças, principalmente as com NEE numa perspetiva de escola inclusiva (UNESCO, 1994) originando uma mudança de mentalidades e o surgimento de legislação apropriada que fosse ao encontro destes mesmos princípios. Como tal, foi publicado a 6 de julho de 2018 o Decreto-Lei n.º 54/2018, que revogou a legislação anterior, que define a inclusão como um processo que preconiza dar resposta às diversas potencialidades e necessidades “de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p.2919).

Para haver inclusão, Brandão e Ferreira (2013) afirmam que é essencial que se compreenda “que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes” (p.488) próprias. Além de compreender, é também necessário que se respeite e se aceite estas mesmas diferenças e não só incluir a criança no grupo, mas também integrá-la, ou seja, “inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças” (Brandão & Ferreira, 2013, p.488). Na mesma linha de pensamento, Correia (2005) afirma que a inclusão de uma criança com NEE vai muito além desse aspeto, uma vez que a criança com NEE ao frequentar o ensino regular, torna esta heterogeneidade num ambiente rico em aprendizagem e em desenvolvimento para todos.

Num contexto de grupo de crianças em que a inclusão é um fator determinante para a interação social e para as brincadeiras, onde transportam conceções para essas interações e brincadeiras, é importante percebermos o conceito de cultura de pares. E por cultura de pares Odom et al (2007) entendem que é na convivência em grupo numa sala de jardim de infância e nessas experiências vivenciadas que as crianças “desenvolvem um conjunto partilhado de significados e de valores acerca do comportamento social dos seus colegas” (p.62). Isto só será possível com o apoio do contexto educativo e principalmente do grupo de crianças, a partir de interações positivas, baseadas na cooperação e entreajuda.

Neste sentido, Guralnick e Neville (citados por Brandão e Ferreira, 2003) afirmam que as crianças que tenham problemas de desenvolvimento não participam tanto durante as rotinas num jardim de infância e nas “interações sociais como os seus pares com um desenvolvimento dito normal” (p.497) correndo o risco de se sentirem rejeitadas. Guralnick (citado por Odom et al., 2007) afirma ainda que, numa sala de

jardim de infância com uma educação inclusiva, “as crianças sem necessidades especiais não interagem tanto com as crianças com NEE . . . como o fazem com os seus colegas sem NEE” (p.58). Correia (2005) acredita que uma educação inclusiva é benéfica para toda a comunidade escolar, não só para todas as crianças, inclusive as com NEE, mas também para os/as educadores/as, pois ao haver uma constante partilha entre os profissionais envolvidos, permite que estes desenvolvam “uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades dos alunos com NEE” (p.14) trazendo melhores estratégias para todas as crianças.

Para que haja inclusão o/a educador/a tem um papel fundamental nas suas ações com as crianças e terá de adotar “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p.10). De forma a ajudar e a melhorar estas interações o/a educador/a tem de ter em conta que a “educação especial pressupõe uma gama de serviços de apoio especializados” (Correia, Martins, Santos & Ferreira, 2005, p.31) e que necessita de intervir de forma planificada, devendo:

recorrer a várias técnicas, como materiais audiovisuais e a um ajustamento do tipo de tarefa a realizar, a fim de reforçar determinados conceitos, bem como ser flexível, observador e saber interpretar todos os sinais que a criança emite, de forma a seguir uma direcção (Pimentel, 2011, p. 48).

Contudo, é necessário que o/a educador/a tenha atenção às suas próprias ações desde a chegada da/s criança/s à sala de atividades, pois irá influenciar a forma como o grupo lida com a/s criança/s com NEE. Desta forma, aquando uma criança com NEE chega à sala de atividades pela primeira vez, o/a educador/a tem um papel fundamental na receção da mesma, tendo de proporcionar um ambiente acolhedor que valorize o aumento das interações entre as crianças com e sem NEE (Correia et al., 2005). Para aumentar estas interações é importante que o/a educador/a explique ao restante grupo as diferenças existentes entre as crianças pois, desta forma, segundo Correia et al. (2005), permite “o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante as NEE, desencadeará amizades mais duradouras entre os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros” (p.36). Outra estratégia que Silva et al. (2016) defendem é a interação e a cooperação entre crianças nas diversas rotinas pois, desta forma, as crianças aprendem também

umas com as outras o que pressupõe do/a educador/a um planeamento mais cuidado e diversificado, como já referido a cima, “de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (p.10).

Tendo em conta as dificuldades de comunicação que uma criança com a síndrome de Cornélia de Lange poderá apresentar é importante procurar estratégias que vão ao encontro deste aspeto, para que a interação entre os pares seja mais frequente. Como afirma Pereira (2005) “a fala é a forma de expressão mais utilizada pelas pessoas quando pretendem comunicar, assumindo uma importância fundamental na interação social” (p. 4). Para tal, Pereira (2005) sugere proporcionar a estas crianças, o mais prematuramente possível, um sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e tecnologias de apoio adequadas. Estes sistemas são formas diferentes de expressar a língua falada “que visam aumentar (aumentativos) e/ou compensar dificuldades (alternativos) de comunicação e linguagem de muitas pessoas com deficiência” (Basil, s.d.). A CAA tem como objetivo apoiar a reabilitação da comunicação falada sendo complementar desta, possuindo vários sistemas de símbolos, tanto gráficos (exemplos: desenhos, imagens, pictogramas, palavras ou letras) como gestuais. Os sistemas de símbolos necessitam do uso de tecnologias de apoio para a comunicação que podem ser designadas por baixa e alta tecnologia, com base na complexidade do dispositivo. Assim, entende-se por baixa tecnologia os dispositivos mais simples, tais como suportes de leitura, adaptadores para a escrita manual e em teclado e ainda tabelas de comunicação por símbolos/imagens (Centros de Recursos TIC para a Educação Especial, 2012). Por outro lado, também existem os suportes de alta tecnologia, que consistem em dispositivos mais sofisticados que complementam os sistemas mais simples, dando apoio à capacidade visual e auditiva.

Por fim, é necessário entender que para o/a educador/a conseguir construir um ambiente inclusivo na sua plenitude e conseguir dar valor à diversidade, é também essencial que o estabelecimento de ensino adote esta perspetiva e garanta que:

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

### 4.3. Metodologia da investigação e roteiro ético

A investigação que aqui se apresenta surgiu do contexto da prática profissional supervisionada em jardim de infância, que segundo Ponte (2002), a investigação sobre a prática “é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores [e educadores] que nela se envolvem activamente” (p. 6).

Para uma melhor compreensão desta problemática, desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa em que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituído o investigador instrumento principal” (p. 47), ou seja, o investigador está inserido no contexto e retira diretamente, através de diversos instrumentos, os dados necessários para a sua investigação. Esta observação direta permite um registo mais detalhado e descritivo do contexto que possibilita compreender melhor a problemática em questão e a chegar a determinadas conclusões, pois na investigação qualitativa os investigadores “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, p.49). Na mesma linha de pensamento Jacob, citado por Walsh, Tobin e Graue (2002), caracteriza a investigação qualitativa como uma “investigação [que] é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (p.1038).

Dentro do paradigma qualitativo escolhi o método estudo de caso pois este tem como principais características a observação detalhada do contexto e a análise sobre um acontecimento ou caso específico (Merriam, citado por Bogdan & Biklen, 1994). Este método é reconhecido como uma mais-valia na investigação de problemáticas na educação pois, no ambiente natural em que o investigador se coloca, “compreende não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo” (André, 2013, p. 97). Segundo Stake (citado por André, 2013), o estudo de caso pode ser diferenciado em três tipos: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O estudo de caso instrumental “é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla” (André, 2013, p.98) e o coletivo é quando o investigador escolhe diferentes casos e utiliza, em simultâneo, o tipo intrínseco e o instrumental (André, 2013). Para a investigação que se apresenta recorreu-se a tipologia intrínseca, que se caracteriza por ser utilizada quando “há interesse em estudar aquele

específico caso” (André, 2013, p. 98) que, para esta investigação, o objetivo foi procurar estratégias para incluir todo o grupo de crianças e em especial a S. Para a realização deste estudo de caso segui as três fases que refere André (2013), primeiramente defini o foco do estudo, depois passei para a “fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados” (p.98).

Por isso, para a recolha de dados, utilizei diferentes técnicas que pressupõem a utilização de um “conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados” (Moresi, 2003, p.64). Esta recolha de dados é o que sustenta a investigação e para tal utilizei três técnicas, a saber: a observação direta participante, a consulta documental e o inquérito por entrevista. A observação, segundo Carmo e Ferreira (2008), é uma forma de “seleccionar informação pertinente . . . a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 111). Esta observação permitiu-me cruzar as narrativas das crianças, através das suas brincadeiras e das suas interações entre criança/s - criança/s e entre adulto/s – criança/s. Sendo uma observação direta participante, permitiu-me ainda interagir mais com o grupo de crianças e perceber quais eram as suas ações e conceções que tinham relativamente à problemática em questão pois, como referem Lakatos e Marconi, citado por Gonçalves (2010), observar “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os factos ou fenómenos que se desejam estudar”. Os instrumentos derivados desta observação direta participante foram as notas de campo e as fotografias. As notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150) recolhidos. Por outras palavras são um registo descritivo daquilo que vi e senti detalhadamente – como uma imagem transcrita por palavras - e escrito de uma forma clara. Estas notas de campo resultaram numa análise de conteúdo apresentada na tabela no anexo E. As fotografias foram utilizadas para mostrar as vivências do grupo e as alterações que foram realizadas durante a investigação.

A consulta documental foi também uma técnica por mim utilizada para a construção deste relatório. E que é definido por Carmo e Ferreira (2008) por um processo que inclui o tratamento e a interpretação dos documentos consultados. Sustentei também a minha investigação com base em *documentos oficiais* (parafraseando Carmo e Ferreira), como os decretos-lei.

No decorrer da investigação também realizei inquéritos por entrevista pouco estruturado (Carmo & Ferreira, 2008) às crianças do grupo, uma vez que os inquéritos

permitem obter informação sobre determinado aspeto (Tuckman, 2002) e para tal, utilizei como técnica a entrevista. A entrevista pressupõe uma comunicação oral e a utilização de um guião de entrevista como instrumento de obtenção da informação necessária (Tuckman, 2002). Este guião de entrevista (cf. Anexo B), relativamente à sua estrutura, é não-estruturado dirigido com perguntas informais e abertas para que as crianças se sentissem mais à vontade e tornando-se assim numa conversa espontânea - a respetiva análise de conteúdo apresentada no Anexo C. Além desta entrevista realizada às crianças, durante a PPS II, tive conversas informais com a educadora e com a auxiliar de ação educativa e também realizei um inquérito por entrevista estruturada à educadora. Esta entrevista foi realizada com o objetivo de conhecer as conceções da educadora sobre o ser criança num jardim de infância e como instrumento utilizei um guião de entrevista (cf. Anexo A).

Além do inquérito por entrevista, realizei também um teste sociométrico (cf. Anexo D) às crianças para analisar o nível de aceitação da S por parte do grupo em diversas situações. Tendo por base as palavras de Northway e Weld (1976), um teste sociométrico consiste em pedir a cada criança do grupo que identifique pessoas com quem gostariam mais de interagir em diversas situações.

No que concerne ao roteiro ético utilizado é de referir que, ao longo da minha investigação e das minhas ações, respeitei os princípios éticos e deontológicos da profissionalidade presentes na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e também os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças presentes no texto de Tomás (2011) (cf. Anexo F). De forma a executar estes princípios éticos, não são referidos quaisquer dados que levem à identificação das pessoas envolvidas da minha ação, nomeadamente: o nome da instituição, das crianças, das famílias e da equipa educativa foram assim alterados para siglas. Além deste princípio de respeitar a privacidade da instituição, da equipa educativa e das crianças e das suas famílias, destaco ainda o princípio de “respeitar cada criança . . . numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” (p.1) e “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2) referidos na carta de Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011).

#### 4.4. Apresentação e discussão dos dados

De forma a analisar e a discutir os dados, começo por apresentar o contexto de uma forma mais detalhada, de seguida apresento uma tabela com as estratégias delineadas para inclusão da S, a análise do teste sociométrico realizado às crianças, a análise das observações e do inquérito por entrevista. Por fim, apresento uma possível conclusão com uma síntese dos resultados desta investigação.

A análise que passo a apresentar é referente ao caso da S, pois para a melhoria do seu comportamento, da sua inclusão no grupo e do seu desenvolvimento global, era exigido da minha parte uma adequação da prática e formulação de estratégias constantes. A S é acompanhada, para além dos elementos da equipa de sala, por uma equipa multidisciplinar que é constituída por: uma terapeuta da fala duas vezes por semana; por uma terapeuta ocupacional uma vez por semana e por uma educadora de educação especial do agrupamento, que vai à sala semanalmente.

A S é uma criança com dificuldades em utilizar a linguagem oral para comunicar, sendo esta uma característica inerente à doença, usando sons e palavras soltas já aprendidas, como *mãe*, *pai*, *já está*, *não* e *maia*. Sendo que esta última a S associa a qualquer pessoa, principalmente para chamar os adultos em sala. Além disso, a S também consegue trautear algumas canções, canções já aprendidas em outros contextos, mas também já pude observar a S a trautear uma canção aprendida em contexto de sala. A S também utiliza a língua gestual para comunicar, ainda estando em processo de aprendizagem com a ajuda da terapeuta da fala. Esta consegue compreender mensagens e ordens simples verbalizadas, mas nem sempre as executa. Este facto parece dever-se ao seu temperamento, pois esta não reagia bem às contrariedades impostas, protestando, batendo com os pés, com as mãos, gritando ou tendo outro comportamento de desvio, como mostra a NC apresentada:

*No recreio: A S sentou-se no canteiro e começou a tirar terra para o ar sujando-se toda e aos colegas que estavam em seu redor. Fui ter com ela e pedi-lhe que parasse, podia brincar com a terra, mas não assim. Esta parou e começou a descalçar-se mandando os sapatos, calcei-a e esta descalça-se mais uma vez.*

(cf NC nº 4 do dia 08/10/2018)

Não obstante, é uma criança que gosta de comunicar, é bem-disposta e uma menina afável, apesar de, por vezes, demonstrar alguns comportamentos um pouco agressivos.

Em relação às interações sociais da S com o grupo, ela comunica com os seus pares e aceita o contacto, apesar de demonstrar pouca iniciativa e observar-se situações mais frequentes de jogo paralelo. As crianças demonstram iniciativa em estabelecer o contacto com a S e de gostarem de brincar com ela, mas esta ainda tem dificuldades em brincar com os pares. Demonstra não saber partilhar e por momentos, como diz o MD na entrevista efetuada, “*atira as coisas da casinha e às vezes magoa os amigos*” (cf. Anexo B, questão 2). Contudo, o grupo disponibiliza-se, autonomamente e espontaneamente, para a ajudar nos diferentes momentos da rotina em que a S demonstra mais dificuldade e mostram-se afetuosos. Por vezes, as crianças pecam por excesso de zelo e ajudam a S mesmo que esta fosse capaz de executar a tarefa sozinha, tratando-a como se fosse menos capaz ou até mesmo como um elemento da família mais novo que necessita de ajuda para tudo. A este comportamento Odom et al. (2007) denominam de “dependência percebida”, sendo uma característica que está coligada à aceitação social. O grupo também se mostra compreensivo com a diferença da S, respeitando e aceitando alguma diferenciação nas estratégias utilizadas para um melhor comportamento e desenvolvimento da mesma.

Nos diferentes momentos da rotina, a S tem dificuldade em autocontrolar as suas emoções, principalmente em momentos de espera e em momentos de grande grupo. Em momentos de espera, como por exemplo, a ida à casa de banho ou no reforço da tarde, a S, apesar de estar acompanhada com o seu par, tem diversos comportamentos fora da regra, como: gritar, bater com os pés, não dar a mão ao seu par e por vezes bate no seu par quando este a tenta acalmar, e no reforço da tarde espalha o leite pelas mesas e pelo chão, entre outros. Nos momentos de grande grupo, como as conversas no tapete, a S tem alguma dificuldade em permanecer sentada mostrando-se descontente, chamando a atenção do adulto, através de sons, gestos e, por vezes, gritos e com o bater dos pés, fazendo estas ações repetitivamente:

No tapete: *A S, durante a explicação, não se sentava e começou a desafiar-me.*

*Batendo com os pés, rindo-se e dando alguns gritos.*


(cf NC nº 9 do dia 15/10/2018).

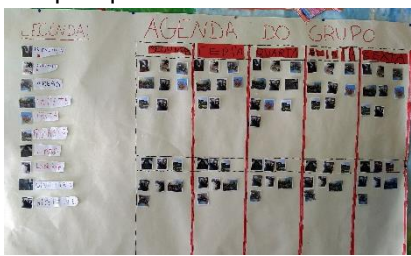
Referidas algumas características comportamentais da S, a minha maior dificuldade e preocupação passa pela discrepância de comportamentos e pelas suas interações sociais, pois a forma de comunicação utilizada pode ser um entrave nestes aspetos. Perante isto, comecei a interrogar-me como poderia lidar com a S quando esta tem estes comportamentos, se estaria a agir da melhor maneira em prol dela e que estratégias poderia usar.

Tendo em conta esta situação, eu, a equipa de sala e as técnicas que acompanhavam a S – equipa multidisciplinar – acordamos formular várias estratégias para serem implementadas e adaptadas, conforme as reações da S e do grupo de crianças, para incluí-la nas rotinas de sala. Quero mencionar que, antes deste acompanhamento da minha parte para com a S, ela tinha um Plano Educativo Individualizado a ser elaborado pela educadora cooperante em conjunto com a educadora de Educação Especial e com a família da S, no qual eu não participei. Sendo estas estratégias que aqui apresento, vistas como um complemento a esse plano. É de referir, que quaisquer mudanças das estratégias utilizadas eram apresentadas e discutidas com as crianças em grande grupo, de forma a que estas percebessem que era para ajudar a S no seu desenvolvimento e aprendizagem e também para as crianças poderem apoiá-la nessas mudanças. Tendo em conta a duração da PPS II e outras condicionantes externas, algumas estratégias não foram possíveis de serem implementadas, mas foram estratégias planeadas, discutidas e propostas à equipa multidisciplinar. Como tal, apresento de seguida as estratégias que foram implementadas e as que ficaram por implementar, na tabela 3 que se segue.

**Tabela 3.**  
*Estratégias para a inclusão da S.*

	<b>Designação</b>	<b>Situação desencadeadora</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Resultado</b>
<b>IMPLEMENTADAS</b>	<b>O comboio</b> (cf. anexo A, reflexão diária e NC do dia 15/10/2018). 08/10	Nas transições entre a sala e os diferentes espaços da organização educativa, por vezes a S não entendia para onde íamos e entrava num estado de descontrolo.	Foi criado um comboio em que a S e a LS fossem à frente com os seus respetivos pares. Pares esses que foram escolhidos pela S e pela LS das crianças que se tinham voluntariado para serem os seus pares.	A S começou a ficar mais calma nas transições. Por vezes, esta entrava em conflito com o seu par e, sempre que isto acontecia, resolvíamos a questão e em último caso, mudava-se de par.
	<b>Definição de lugares no tapete</b>	Todas as crianças sentavam-se no chão com as pernas	Inicialmente a S sentava-se como todas as crianças, mas mais perto do adulto. Tendo em conta o seu	A S começou a conseguir ficar sentada na cadeira e ficar mais concentrada nas

<p>(processo longo iniciado a 16/10/2018, cf. NC nº 10 desse dia)</p>	<p>cruzadas, mas a S não conseguia estar muito tempo nesta posição. Para chamar a atenção do adulto começava a bater com os pés e a gritar.</p>	<p>comportamento, colocamos a S a sentar-se numa cadeira, mantendo a proximidade com o adulto e não tapando a visão às outras crianças. Por alguma razão a S exigia a presença do adulto mesmo ao lado dela e como nem sempre era possível, adotei a estratégia de cada dia ser uma criança voluntária a sentar-se de frente para a S, também numa cadeira.</p>	<p>dinâmicas que iam ocorrendo, e tendo em conta que o seu tempo de concentração é menor, sempre que ela demonstrava ficar inquieta deixava-a ir para a área da Playmobil (área preferida). Um indício de que esta estratégia deu resultado, é a figura 1.</p>  <p><b>Figura 1.</b> A S transpõe para o nenuco aquilo que é realizado com ela.</p>
<p><b>Ensinar língua gestual</b></p>	<p>A S comunica por sons e por língua gestual, mas os adultos na sala e as crianças não sabem comunicar por língua gestual.</p>	<p>A terapeuta da fala da S quando vinha à sala fazer um trabalho coletivo, ensinava às crianças e aos adultos algumas palavras em língua gestual que a S já utilizava.</p>	<p>As crianças começaram a comunicar com a S com comunicação oral acompanhada por língua gestual, como mostra a seguinte NC: <i>Quando a C chegou ao pé da S esta perguntou-lhe, em língua gestual, se quer ou não uma goma. A C fez os gestos muito bem e a S respondeu. (cf. NC nº 21 do dia 01/11/2018)</i></p>
<p><b>Nomes gestuais</b></p>	<p>A S por vezes tinha dificuldade em chamar os colegas e identificá-los. Como a S, a sua família e a terapeuta tinham nome gestual e isso facilitou a comunicação da S para com os mesmos, decidi fazer o mesmo com os adultos e as crianças da sala.</p>	<p>Cada elemento da sala cria o seu nome gestual com a ajuda da S e da terapeuta da fala, tirou-se fotografia e colocou-se na parede da sala ao nível da visão da S.</p>	<p><i>Depois das férias ... a S voltou... reparou nas fotografias dos nomes gestuais. Foi para junto das fotos e começou a apontar para cada uma e a fazer o nome gestual... Aproveitei para ir perguntando à S quem era quem, ou seja, perguntava onde estava, por exemplo, o RI e esta apontava para a fotografia e para o colega (cf. NC nº 55 do dia 07/01/2019)</i></p>

<b>PLANIFICADAS</b>	<b>Sistema de calendarização: “agenda do grupo”</b>	Dificuldade da parte da S e de algumas crianças na apropriação da rotina diária de sala.	<p>Criação de uma agenda de grupo semanal com a rotina diária. Esta agenda foi construída com fotografias do contexto para facilitar a interpretação por parte da S. O objetivo é mostrar o quadro à S diariamente para a situar no tempo sempre que fosse necessário.</p>  <p><b>Figura 2</b> <i>Agenda do grupo.</i></p>	Não consegui analisar os resultados desta estratégia pois a implementação da mesma foi no final da PPS II. Mas posso dizer, que ao implementá-la em sala, questionei a S sobre o momento da rotina em que estávamos e esta respondeu corretamente.
	<b>Identificação das áreas</b>	A S não conseguia identificar todas áreas de sala e o número de crianças que poderiam estar em cada uma.	Na organização da sala ficou planeado colocar em cada área da sala uma cartolina, como habitual, com o desenho feito pelas crianças caracterizando aquela área, mas também com imagem em língua gestual para a S.	_____
<b>Utilização dos símbolos do sistema pictográfico</b>	Tendo em conta a problemática da comunicação oral da S, nem sempre a equipa de sala e as crianças conseguiam entender o que esta queria transmitir e o contrário também acontecia. Mesmo tendo aprendido algumas palavras em língua gestual, pela sua característica da fisionomia das mãos, nem sempre era perceptível o que a S estava a crer transmitir.	Foi proposto a utilização de um caderno com símbolos pictográficos, onde o objetivo seria criar um caderno adaptado ao léxico da S para que esta pudesse ter sempre consigo para poder comunicar em diferentes contextos.	_____	

As estratégias aqui apresentadas foram aquelas que exigiram mais da minha ação e que implicaram mais mudanças ao nível do grupo e da rotina diária, mas é de referir que toda a minha ação foi pensada de forma a incluir a S, sem nunca descurar

as outras crianças. Para tal, fui promovendo a interação e a entreaajuda entre as crianças que “podem ser úteis durante os períodos de transição, podem servir de modelo ou dar apoio emocional e podem ainda constituir oportunidades de desenvolvimento de comportamentos sociais e de comunicação adequados” (Correia et al, 2005, p.35) e fui tendo diálogos com o grupo de forma a sensibiliza-los para a situação.

Relativamente às estratégias que não consegui implementar, acredito que, a agenda de grupo tenha ajudado a S na sua inclusão no grupo e nas rotinas da sala, pois o uso de organizadores ou agendas visuais que identifiquem quando e o que vai acontecer ao longo do dia (Ministry of education, 2015) ajudam a que a S trabalhe não só a noção de tempo, mas também ganhe consciência da rotina da sala, aprenda o comportamento adequado para as diversas situações e preveja a próxima atividade. A estratégia de construir um sistema pictográfico é vantajoso, pois este é um sistema de comunicação básico para as crianças que ainda não sabem ler e que se adapta a indivíduos com níveis cognitivos baixos, “mas também um nível de comunicação muito rico e avançado, embora nunca tão completo e flexível como o que se pode alcançar com o uso da língua escrita” (Basil, s.d.).

De forma a entender se as estratégias contribuíram para a aceitação, ou não, da S por parte do grupo realizei um teste sociométrico para entender até que ponto a S poderia vir a ser escolhida pelos elementos do grupo em diversas situações. As questões escolhidas para este teste tiveram assentes nestes três critérios: brincadeiras dentro de sala, brincadeiras ao ar-livre e uma atividade que aconteça fora do contexto do jardim de infância (festa de aniversário) (cf. anexo D). As questões colocadas às crianças foram formuladas na positiva como na negativa e quando as coloquei em prática fiz questão de o fazer individualmente, para que as respostas não fossem influenciadas.

Começando por analisar as perguntas realizadas na positiva, numa forma geral, olhando para os índices de posição sociométrica apresentados na matriz sociométrica (cf. tabela 4) é notório que o F e o H estão numa posição muito acima da probabilidade, ou seja, são as crianças que mais foram escolhidas pelo grupo. Estas duas crianças demonstrando ao longo da prática disponíveis para ajudar e interagir com a S. A C, a I, o D, o MD, o T e o TN estão numa posição acima da probabilidade. A S foi escolhida 5 vezes e segundo Northway e Weld (1976), este índice sociométrico global corresponde a uma posição abaixo da probabilidade. Na primeira pergunta - *diz-me o nome de três colegas com quem mais gostas de brincar na sala* - a S foi escolhida duas vezes, uma

pela C e outra pelo FP, na segunda pergunta - *diz-me o nome de 3 colegas com quem mais gostas de brincar no recreio* - esta foi escolhida duas vezes também, uma pela C e outra pela M, por fim, na terceira pergunta - *diz-me o nome de 3 colegas que gostavas de convidar para a tua festa de aniversário* - a S foi escolhida uma vez pela C. Este índice sociométrico global regista as 5 vezes que a S foi escolhida, mas apenas 3 crianças (a C, o FP e a M) a escolheram para as perguntas colocadas, sendo que a C foi a criança que a escolheu em todas as perguntas.

**Tabela 4.**  
Matriz sociométrica das questões na positiva.

		Escolhas recebidas																				Nº E.F.	Nº E.	
		C	I	LS	LL	M	R	RC	S	D	FP	F	H	JF	Z	MM	MD	RI	San	T	TN			
Escolhas feitas	C		232						111										323			9	3	
	I	230									300	002	001					113	020			9	6	
	LS																							
	LL	300				101	013	202			020		030									9	6	
	M	100						300	010			001	200	030		020	002			003		9	9	
	R		030		312			221										103				9	4	
	RC	200			300	103						001	032							010	020	9	7	
	S																							
	D						030				020	103	201			010						302	9	6
	FP	001	003				020	030	200			300		010			100		002			9	9	
	F									022	200		030						300	003	111	9	6	
	H									232		120								001	313	9	4	
	JF										013	020	030		001		100		202	300		9	7	
	Z		301			003				100				022		010	230					9	6	
	MM						020			302		200	101				010	033				9	6	
	MD					001		003			002		200	020		010			300	130		9	8	
	RI	232	111																		323	9	3	
	San											303		032			120	211				9	4	
	T	200												030		022	111					303	9	5
	TN									330	001	222	113										9	4
	T C.C.	622	334	000	211	204	041	323	221	433	233	636	555	062	001	051	643	233	423	334	434			
	T Com.	10	10	0	4	6	5	8	5	10	8	15	15	8	1	6	13	8	9	10	11			
	Nº Esc	7	5	0	2	4	4	4	5	3	5	7	10	10	6	1	5	8	3	6	7	5		

Nota. Adaptado de Northway e Weld (1976, p.41).

Nº E.F.: número de escolhas feitas; Nº E: número de escolhidos; T C.C.: Totais em cada critério; T Com.: Totais combinados; Nº Esc: nº dos que escolhem.

Relativamente às questões na negativa (cf. tabela 5) senti, em geral, que o grupo tinha mais dificuldade em responder e, inclusive, o T respondeu que gostava de todos os amigos em todas as perguntas, o MD só conseguiu nomear colegas na última questão, o F, a C, o FP, o H, o San e o TN responderam apenas a algumas questões, estas representadas por um zero a vermelho na matriz sociométrica. A S, foi escolhida 8 vezes que corresponde a uma posição de baixa probabilidade (Northway & Weld, 1976). Na primeira pergunta - *diz-me o nome de 3 colegas que não convidas para brincar contigo na sala* - a S foi escolhida quatro vezes, pelo H, pelo JF, pelo Z e outra pelo RI,

na segunda pergunta - *diz-me o nome de 3 colegas com quem não gostas de brincar no recreio* - a S já foi escolhida apenas uma vez pelo RI, e na última pergunta - *diz-me o nome de 3 colegas que não convidarias para a tua festa de anos* - foi escolhida três vezes: pelo Z, pelo MM e outra pelo RI. Estas escolhas por perguntas dizem-nos que a S foi escolhida 8 vezes, mas foram apenas 5 crianças que a nomearam, a saber: o H, o JF, o Z, o MM e o RI, sendo que o RI nomeou a S em todas as questões. Este índice sociométrico global de 8 torna-se positivo, pois as crianças não escolheram muitas vezes a S às questões na negativa e que as escolhas foram feitas apenas pelos rapazes. Este teste não consegui realizar com as duas crianças com NEE mais graves, a S e a LS, pelas suas características cognitivas e de linguagem.

**Tabela 5.**

*Matriz sociométrica das questões na negativa.*

		Escolhas recebidas																				Nº E.F.	Nº E.		
		C	I	LS	LL	M	R	RC	S	D	FP	F	H	JF	Z	MM	MD	RI	San	T	TN				
Escolhas feitas	C				200							020	010					100				330	6	5	
	I			020		210	030							101	002	303								9	6
	LS																								
	LL											200	100	300	023	001	010	032						9	7
	M									303		120	001				232						010	9	5
	R			122						010				300						233				8	4
	RC		100		020					030							213						301	9	6
	S																								
	D	002		100			200							010				030	001	303	020			9	8
	FP		200			030							120								300	010		6	5
	F					300									210		120	030						6	4
	H			010			300		100							220	030							6	5
	JF	300	020			002	200	031	100				003						010					9	8
	Z			010	100				303				022	031							200			9	6
	MM		103	002	030	010		020	001						300						200			9	8
	MD					003		002														001		3	3
	RI			212						131								323						9	3
	San	120	001								010									002				5	4
	T																								
	TN		001				020									010			002	033				6	5
T C.C.	211	212	353	220	232	320	022	413		131	000	231	234	521	132	333	252	124	423	111	231				
T Com.	4	5	11	4	7	5	4	8		5	0	6	9	8	6	9	9	7	9	3	6				
Nº Esc.	3	6	7	4	6	5	3	5		4	0	4	7	6	4	5	5	6	5	3	4				

*Nota.* Adaptado de Northway e Weld (1976, p.41).

Nº E.F.: número de escolhas feitas; Nº E: número de escolhidos; T C.C.: Totais em cada critério; T Com.: Totais combinados; Nº Esc: nº dos que escolhem.

Os resultados com índices sociométricos mais baixos ou nulos do teste não têm que significar que aquela criança não está incluída no grupo pois, tendo em conta que para cada questão as crianças têm três escolhas, estas acabam sempre por escolher aquelas com quem têm mais afinidade, tornando as outras crianças neutras ao invés de

excluídas. Analisando ainda a matriz sociométrica, podemos averiguar que existem registos em branco que são denominados por “indiferença sociométrica” (Northway & Weld, 1976). Esta indicação, também, não significa que estas crianças sejam indiferentes umas para as outras, mas que, como referem Northway e Weld (1976), “a preferência de cada uma das crianças pelas outras não é suficientemente forte para aparecer como tal neste tipo de teste sociométrico” (p.46).

Os resultados do teste sociométrico para a S, principalmente nas questões formuladas na positiva, não correspondem aquilo que vou observando no contexto quando as crianças estão em interação. Tendo em conta isso, o que observo é que as crianças incluem a S e, como tal, coloquei em questão a validade do teste, mas, e citando Northway e Weld (1976), este tipo de teste “põe simplesmente em evidência o facto de as relações e as preferências sociais estarem continuamente a mudar” (p.70). Acrescentando ainda que, as observações feitas e as respostas ao teste são semelhantes, mas não idênticos, ou seja, Northway e Weld (1976) explicam este facto dizendo que, com quem as crianças brincam nem sempre são aquelas com quem gostariam de brincar. Para se poder fazer esta comparação realizei a análise de conteúdo de 32 notas de campo que evidenciem esta inclusão, de seguida, categorizei-as, como mostra a tabela 6 apresentada abaixo.

Através da análise é evidente que o grupo de crianças interage com a S e ajuda-a nas diversas rotinas, destaco essas interações nas diversas brincadeiras existentes e na entreaajuda para com ela. As brincadeiras proporcionadas eram, na maioria das vezes, na área da casa e da plasticina, como as brincadeiras no exterior, onde brincavam às corridas/ apanhada, cantavam e dançavam para e com a S, como se pode verificar no quadro abaixo. Apesar de haver alguns conflitos com a S, o grupo mostrava-se afetuoso e carinhoso com a mesma e vice-versa. É interessante perceber que, apesar de a frequência dos conflitos ser igual à da entreaajuda, as crianças entendem que a S tem determinado comportamento, que eles aceitam, a despeito de não ser um comportamento pró-social. Quero realçar ainda, que o facto de as crianças e a equipa educativa terem aprendido algumas palavras em língua gestual, o que se evidencia na frequência apresentada, facilitou a comunicação com a S sendo importante para a sua inclusão.

**Tabela 6.***Quadro Síntese da análise de conteúdo das notas de campo.*

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Fq.	
INCLUSÃO	Brincadeiras	Dentro da sala	- Na área da casa e da plasticina. - Explicar regras de brincadeira. - Adaptação de brincadeiras/ jogos.	4	
		No recreio	- Cantar e dançar músicas. - Faz de conta. - Brincar à apanhada.	3	
		Noutros contextos	- Brincar ao comboio.	1	
	Entreajuda	Nos momentos de espera	- Cantar uma música. - Dar uma tarefa enquanto espera.	3	
		Na comunicação	- Utilização da língua gestual. - Construção e utilização dos nomes gestuais. - Utilização da APP da tabela de comunicação.	5	
		Nas atividades	- Explicação dos jogos. - Escrever o nome. - Querer ajudar mesmo que a S não necessite.	4	
		Nas diferentes rotinas	- Sentar junto à S. - Beber água.	2	
		Conflitos	Conflitos	- A S tem atitudes hostis para com as crianças e os adultos.	5
			Autorregulação	- Descalçar. - Gritar.	2
	Demonstração de afetos		- Dar beijinhos e abraços. - A S pede abraços.	4	

*Nota.* O quadro completo da análise de conteúdo com as Unidades de Registo está disponível no Anexo E.

Tendo em conta esta discrepância nos resultados do teste sociométrico com a análise das observações e de forma a entender melhor as relações sociais do grupo para com a S, realizei um inquérito por entrevista às crianças sobre a mesma, onde perguntei: o que gostam mais de fazer com a S; o que sentem por ela e qual a sua opinião sobre a S (cf. anexo B). Através desta entrevista obtive a voz das crianças sobre as relações sociais do grupo para com a S e desta forma consegui identificar quais as atividades que as crianças desenvolvem com a S e qual a sua opinião sobre a mesma, categorizando essa informação, como revela a tabela 7 abaixo demonstrando a análise de 54 respostas das crianças.

Ao longo das estratégias que foram implementadas foi realizada esta entrevista e as crianças evidenciaram a frequência de respostas apresentada a baixo. Posso dizer que as crianças identificam a S como um elemento do grupo, pois referiram gostarem da S, frequência de 14, e de brincar com ela dentro da sala, frequência de 15, mas em

simultâneo, identificam também os comportamentos fora da regra com uma frequência de 13.

O grupo, em geral, gosta da S, gosta de estar e de brincar com ela, destacando as brincadeiras no recreio e dentro de sala, como: a brincadeira na área da Playmobil, gostarem de fazer puzzles com a S e de brincarem à apanhada. Algumas crianças, referiram ainda que também gostam de a ajudar nas transições e nos vários momentos da rotina, como lavar as mãos, ensinar como se “*brinca com os legos*” e “*o que se faz na casinha*”, e finalmente de gostarem de se sentarem junto a ela no tapete.

Relativamente à opinião das crianças sobre a S, estas mencionaram o facto de, por vezes, a S ter comportamentos reprováveis dizendo que esta se comporta mal, magoa os amigos e que atira brinquedos e/ou objetos pelo ar. Apesar disso, algumas crianças referiram que esta por vezes porta-se bem e que “*gosta de brincar com toda a gente*”. Durante esta entrevista houve crianças que caracterizaram a S dizendo que esta é uma menina gira, bonita e divertida, e três crianças (o Z, o F e o H) referiram ainda que esta é uma criança diferente devido a não comunicar verbalmente. Das evidências percebe-se que este discurso mostra assim que as crianças estão conscientes da diferença da S e que gostavam que esta falasse para poderem brincar mais com ela e a ajudar. Por fim, na categoria dos sentimentos pela S a maioria do grupo disse que se sentem feliz pela S, que gostam dela e duas crianças demonstraram não terem empatia com ela, dizendo: “*chateia-me*” e “*o meu coração não gosta da S*”.

**Tabela 7**

*Quadro síntese da análise de conteúdo da entrevista.*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fq</b>
<b>Atividades a desenvolver com a S</b>	Brincar	Brincar dentro da sala	- Brincar com a S - Brincar na Playmobil; - Brincar na garagem; - Brincar com os puzzles e com os legos	15
		Brincar no recreio	- Correr; - Brincar no recreio - Brincar à apanhada.	3
	Ajudar a S	Ajudar nas brincadeiras dentro da sala	- Ensinar/explicar como brincar	2
		Ajudar nas rotinas	- Ajudar; - Lavar as mãos.	2
		Sentar perto da S	- Sentar com a S no tapete	4
	<b>Opinião sobre a S</b>	Comportamentos da S	Comportamentos fora da regra	- Porta-se mal. - Grita. - Magoa os amigos - Atira brinquedos e/ou objetos
Comportamentos Válidos			- Porta-se bem - Gosta de brincar	7

Caracterização da S	Características físicas da S	- É gira e bonita. - É diferente	8
	Características emocionais	- É divertida	3
Sentimentos	Gostar da S	- Gosto da S - Fico feliz ao estar com ela	14
	Sentimentos menos positivos	- Não gosto da S. - A S chateia	2

*Nota.* O quadro completo da análise de conteúdo com as Unidades de Registo está disponível no Anexo C.

Através de todos os dados recolhidos e de uma posteriori análise e discussão dos dados apresentados neste capítulo, posso dar resposta aos objetivos delineados para esta investigação. Relativamente ao primeiro objetivo - *perceber a problemática da inclusão de uma criança com a síndrome de Cornélia de Lange* – posso dizer que ao conhecer as características inerentes desta doença e conhecer as necessidades e as potencialidades da S, a inclusão dela passa, principalmente, pelo desenvolvimento de estratégias relativas à forma de comunicação da mesma e da sua autorregulação. Estes aspetos investigados e identificados por Odom et al. (2007), - a dificuldade em comunicar, o perturbar o ambiente de sala e ter comportamentos agressivos para com o grupo – como estando presentes em crianças que foram socialmente rejeitadas.

O que me leva ao segundo objetivo delineado - *identificar estratégias para a sua inclusão* – estratégias essas que foram supramencionadas e que foram colocadas em prática para ajudar a S a regular o seu comportamento, melhorar a concentração, as relações sociais com o grupo e a forma como comunica. Estas estratégias foram implementadas ao longo da ação pedagógica e adaptadas conforme as reações da S e do grupo, em título de exemplo, o lugar da S no tapete foi um processo longo até perceber qual seria a melhor estratégia para ela. Sendo que, tinha que ter em conta, que o tempo de concentração dela é menor do que do restante grupo e que eu tinha que comunicar devagar e de frente para ela, para que entendesse o que estava a ser transmitido. Estes fatores sendo importantes para ela puder autorregular o seu comportamento no tapete.

Por fim, parece que as estratégias implementadas deram resultado na inclusão da S, pois houve diversos momentos em que as crianças comunicavam em língua gestual com ela, mantinham a calma quando tinha comportamentos menos positivos e mostravam um espírito de entreajuda e de preocupação para com a S. Isto também se deve ao facto de o grupo ter a consciência que este comportamento já fazia parte da cultura de pares (Odom et al., 2007). Como estas estratégias melhoraram e

influenciaram positivamente o comportamento da S, havendo uma resposta por parte das outras crianças no sentido de identificarem que ela foi conseguindo ter esta melhoria, observando-se este aspeto através dos dados que apresento. Realçando, na tabela 6, a frequência com que as crianças mencionaram a utilização da língua gestual (5) e, na tabela 7, a frequência com que as crianças mencionaram gostarem da S (14) e de brincarem com ela nos diferentes espaços (frequência de 18). Assim é perceptível que as estratégias resultaram num comportamento mais correto por parte da S, as suas interações eram mais positivas e percebi que se sentia mais confiante ao comunicar com a comunidade escolar, levando assim à inclusão da S neste grupo.

5. REFLEXÃO DA CONSTRUÇÃO  
DA PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE

|' '' | | ''

Após o fim da PPS II e analisando todas as vivências experienciadas ao longo, não só, mas principalmente, destes três meses, posso dizer que foi uma experiência enriquecedora e que o balanço foi positivo. Durante toda a minha prática senti que fui evoluindo e sentindo-me cada vez mais segura de mim mesma.

Este período de estágio, não só em JI, mas também na valência de creche, é o culminar de colocar tudo o que aprendi em prática e de serem “proporcionados momentos em que se vivenciam experiências pedagógicas de modo a aprender a profissão docente. É o momento de conciliar teoria e prática, tendo como objetivo formar um educador como profissional competente” (Pimenta, 2001, p 73). Por isso, eu achar que o período de estágio é tão importante para a construção da minha profissionalidade docente. É nesta altura que me é dada a oportunidade de errar e aprender com esses mesmos erros, refletindo sobre as minhas práticas e aprendendo com a equipa educativa. É nesta fase que vou traçando o meu caminho e percebendo que educadora de infância quero ser no futuro.

A construção de uma identidade profissional é “uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Posto isto, o processo vivenciado ao longo da licenciatura e principalmente do mestrado contribuíram para a construção da minha identidade profissional, onde o estágio em creche e em JI tiveram um papel fundamental nesta construção.

Relativamente à minha PPS na valência de creche posso dizer que também, e como o esperado, foi um processo de aprendizagem e de ultrapassar as minhas inseguranças. Apesar de ter experiência profissional com crianças com idades desta valência, estar perante um grupo de 18 crianças deixava-me um pouco preocupada, pois até então só tinha trabalhado, em simultâneo, com uma ou duas crianças como babysitter. Sendo que nestas idades o que importa é “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p.5) tendo o adulto um papel bastante importante, preocupava-me o facto de existir uma sala com tantas crianças que necessitavam da nossa atenção e afeto redobrado. Ao longo do tempo, fui conhecendo as crianças e apropriando-me das rotinas e das práticas da equipa educativa, percebendo assim, como poderia atuar da melhor maneira possível de forma a responder positivamente às necessidades das crianças.

Nesta valência, algo que me deixou também um pouco inquietante, ao início, foi o facto de não haver um documento orientador como existe as OCEPE para o JI. Apesar de haver as finalidades educativas de Gabriela Portugal, que são muito uteis, ainda estava um pouco presa às áreas curriculares. Depois de perceber que na creche a dimensão do cuidar, das relações efetivas e sociais têm uma importância acrescida, apercebi-me que o desenvolvimento motor, da autonomia e da curiosidade estariam interligados com estas dimensões. Na mesma linha de pensamento, Portugal (2012) refere que as melhores estratégias para o desenvolvimento curricular é realizar “interações positivas, cuidados de rotina, actividades livres e brincar . . ., sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, “alianças” com as famílias” (p.8).

Desta forma, a minha intervenção em creche foi numa perspectiva de me mostrar sempre disponível para satisfazer e garantir as necessidades básicas destas crianças pequenas estando atenta às: necessidades físicas de bem-estar e biológicas; necessidades de afeto e carinho; necessidades de segurança; necessidades de desenvolvimento pessoal e social.

Já na minha intervenção em JI, onde incide este relatório, estive com um grupo de 20 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade e em que, comparando com a minha prática em creche, senti-me mais à vontade e segura desde início para estar “à frente” do grupo. Este facto foi também relatado pela equipa educativa que afirma que demonstrei estar à vontade com o grupo de crianças e que tive facilidade em gerir o mesmo. Penso que, ao ter essa fragilidade na valência de creche, procurei melhorar esta minha fragilidade nas minhas práticas em JI.

Outra fragilidade, ou melhor, alguma insegurança que sentia, era comunicar com as famílias. Apesar de saber e concordar que as famílias têm um papel importantíssimo na vida escolar das crianças, tinha algum receio de ser mal interpretada de alguma forma ou encontrar famílias que fossem problemáticas, pois não saberia qual seria a melhor forma de lidar com essas situações. Após questionar a educadora de infância como faz esta gestão e como comunica com as famílias, esta descansou-me dizendo que são famílias muito interessadas e disponíveis. Posto isto e ao longo da minha prática, fui melhorando neste aspeto, passando a usar os instrumentos que a educadora utiliza e falando com as famílias de uma forma muito sincera e simples. Penso que também a forma como a educadora cooperante me apresentou às famílias facilitou nesta minha fragilidade, pois as famílias vinham falar comigo como se fosse a

educadora titular do grupo, dando-me segurança e confiança em comunicar com as mesmas.

Como futura educadora de infância, o facto de ter realizado duas reuniões com os encarregados de educação e ter tido este contacto direto com as famílias, me irá ajudar quando tiver o meu próprio grupo de crianças. Como referem Post e Hohmann (2011) a relação entre educador/ equipa educativa com os pais/ família tem que se caracterizar por relações de confiança, respeito e de partilha mútua não esquecendo que a criança está no centro desta relação e que “têm o mesmo objectivo – proporcionar à criança o melhor cuidado e educação possível” (p.333).

O grupo de crianças onde realizei o meu estágio de JI tinha crianças com NEE, nomeadamente duas meninas com doenças raras. Este facto marcou, sem dúvida, as minhas práticas, além de nunca ter trabalho com crianças com doenças raras exigiu de mim um cuidado redobrado em todas as minhas ações. Digo isto, pois ambas necessitavam de práticas diferenciadas, ou melhor, exigia da minha parte criar estratégias diferentes de forma a incluir estas duas meninas nas rotinas do grande grupo. Sendo esta uma grande preocupação desde início, a investigação em JI incidiu no tema da inclusão e onde uma das minhas grandes intenções foi incluir estas crianças em todas as rotinas de sala. Um exemplo disso, é nas tarefas semanais que cada criança tem que desempenhar, pedia sempre à S e à LS para escolherem uma tarefa que gostassem de desempenhar durante a semana:

*Na casa de banho antes de irem para o almoço perguntei quem tinha a tarefa de dar o papel das mãos, o Z foi ver à sala na lista das tarefas. Era o San e a LS, a LS com a minha ajuda desempenhou a função muito bem.*

(cf NC nº 24 do dia 06/11/2018)

Durante a prática regi-me pelas OCEPE onde refere que um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância é considerar a criança como agente e sujeito do seu próprio processo educativo (Silva et al., 2016). Como para mim este fundamento faz todo o sentido e como este grupo tem como prática partilhar com a equipa educativa e com os colegas as suas ideias e os seus conhecimentos, continuei com o constante questionamento às crianças numa perspetiva de esta exercer o seu “direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Silva et al., 2016, p.9). Estes questionamentos às crianças iam neste sentido, de saber a opinião

delas; de como podemos planejar a semana; o que gostariam de fazer; de forma geral dar a possibilidade de escolhas e escutar as mesmas:

*Cheguei a uma altura em que parei a conversa e perguntei ao grupo se queriam continuar a conversar sabendo que iriam ter menos tempo de brincadeira livre e a maioria afirmou que queriam continuar a conversar ao invés de irem brincar.*

(cf. reflexão do dia 03/12/2018, contexto: conversa no tapete)

A educadora cooperante tem como prática fazer planeamento emergente incluindo as crianças nesse mesmo planeamento. Para mim, foi a primeira vez que apliquei o planeamento emergente. Ao início ainda estava muito presa à forma como planeava na licenciatura, utilizando tabelas de planeamento e apenas perguntando às crianças se concordavam e/ou se queriam fazer mais alguma coisa. Mas na PPS II planeava com as crianças e para as crianças valorizando os seus conhecimentos e os seus saberes com o fundamento em novas aprendizagens. Nas sessões de educação física proponha às crianças as minhas intenções, dando espaço para novas ideias por parte das mesmas e incluindo atividades que as crianças gostassem de realizar:

*Conversa no tapete sobre a sessão de educação física a realizar-se no dia seguinte, pergunto-lhes como queriam fazer, mostrei-lhes a minha ideia e gostaram. Apesar disso incluí também as ideias das crianças.*

(cf NC nº 24 do dia 06/11/2018)

De forma a integrar as crianças novas na instituição e por consequência no grupo de crianças tinha como uma das intenções desenvolver a autonomia das crianças e a entreajuda entre pares. Tentando ao máximo que fosse as crianças a se entreajudarem para que se tornassem mais independentes do adulto.

Na realização do projeto “*Como apareceu o 1º macaco? E o 1º homem?*” e durante a minha prática tive sempre em conta as rotinas de sala e os tempos de cada criança, respeitando-as:

*Fui ver quem ainda não tinha feito a família e perguntei ao RI se queria vir fazer a família dele comigo, este aceitou. No dia anterior este não o queria fazer, mas desta vez aceitou.*

(cf NC nº 24 do dia 06/11/2018, tema: atividade da construção das famílias)

*No seguimento da conversa perguntei ao grupo o que queriam fazer depois da informação toda que obtivemos, mas percebi que o grupo já estava cansado e fomos almoçar.*

(cf NC nº 50 do dia 12/12/2018, tema: projeto)

Por fim, penso ter conseguido atingir o que, para Portugal (2012), ser um/a bom/a educador/a de infância teremos que ter “atitudes de respeito, compreensão e empatia, muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família, reflexão crítica e questionamento continuado de práticas, indispensáveis à inovação na resolução de problemas” (p.13).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS  
| ' ' | ' ' |

Após a finalização da PPS II e deste relatório, irei refletir, uma vez mais, sobre a importância de ter posto em prática a ação pedagógica num contexto real e de ter realizado este relatório com a estrutura apresentada.

Primeiramente, quero reforçar que este processo foi importante para a minha aprendizagem como futura educadora de infância. Este processo permitiu-me uma constante ação-reflexão sobre as práticas que iam sendo realizadas, contribuindo assim, para uma aquisição e desenvolvimento de diversas competências. Como refere Freire (2002), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (p. 18), quer isto dizer que, ao desenvolver esta prática reflexiva fui sempre colocando em causa o que ia fazendo, numa perspetiva de melhoria da minha ação.

A construção deste relatório foi importante, não só para esta constante ação-reflexão, mas também para a minha própria aprendizagem. Refletindo sobre a estrutura deste relatório, percebi que é importantíssimo começarmos a nossa prática por conhecer o meio envolvente da instituição e de todo o ambiente educativo. Pois só desta forma consigo conhecer o que o espaço tem para oferecer às crianças e saber quais são as fragilidades e as necessidades delas, para assim conseguir desenvolver um plano de intenções que vão ao encontro destas. Este planeamento envolvendo não só o grupo de crianças, mas também suas famílias e a equipa educativa.

Relativamente à investigação, foi sem dúvida um desafio que tive que superar e ao mesmo tempo bastante gratificante. A escolha desta temática foi desde cedo muito evidente para mim, pois, considero que durante a licenciatura e o mestrado, foi-nos dado poucas bases para lidar com crianças com NEE, e senti necessidade de pesquisar mais e compreender melhor estas crianças. Tendo em conta o contexto em que estava inserida, recorri à leitura e pesquisa de referenciais teóricos, pois considero que são indispensáveis para o desenvolvimento de uma prática de qualidade.

Por fim, como tudo na vida, a elaboração deste relatório teve momentos altos e baixos, mas considero que o balanço final é positivo. Este processo foi rico em aprendizagens tanto a nível pessoal como profissional e vou, certamente, recordá-las e aplicá-las na minha vida futura. Apesar de esta ser a etapa final para me tornar docente em educação, não descoro a importância de uma formação contínua, para aprofundar e me manter atualizada dos conhecimentos e competências.

REFERÊNCIAS  
| ' ' | | ' |

- André, M. (2013). *O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 22 (40), 95-103.  
<https://tinyurl.com/y7whfebz>
- Annerén, G., & Malm, A. G. (2016). *Cornelia de Langes syndrom*. Consultado em, <http://www.socialstyrelsen.se/ovanligadiagnoser/corneliadelangessyndrom>
- Basil, C. (s.d.). *O que são sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC)?*. Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa.  
<http://www.arasaac.org/aac.php>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Dados qualitativos – 1. Notas de campo. *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.) (pp. 150-182). Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Fundamentos da investigação qualitativa em Educação: Uma introdução – 2. Características da investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.) (pp. 47-51). Porto Editora.
- Brandão, M. T. & Ferreira, M. (2013, Out. - Dez.). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Inclusão na educação infantil*, 19(4), 487-502.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. (2.<sup>a</sup> ed.). Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M., Martins, A. P., Santos, A. C., & Ferreira, R. M. (2005). Algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (pp. 31-37). Porto Editora.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal]. Moodle da Escola Superior de Educação de Lisboa.  
[http://moodle.eselx.ipl.pt/pluginfile.php/76365/mod\\_resource/content/1/Projecto %20educuidar\\_Daniela%20Dias.pdf](http://moodle.eselx.ipl.pt/pluginfile.php/76365/mod_resource/content/1/Projecto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf)
- Ferrari, M. G., & Castro, M. G. L. (2012). *As Crianças Com Síndrome Cornélia De Lange Na Escola Comum: Desafios e Superação a Partir de Relatos*

*Familiares. Pró-Discente - Caderno De Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós Graduação em Educação*, 18(1), 7-17.

<https://tinyurl.com/y9f45bd7>

- Ferreira, M. (2004). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!* Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. (Coord.). (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). (pp. 61-108). Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. *Qualidade em Educação Infantil*. (pp. 229 – 281).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gonçalves, J. (2010). *Observação*. Sapó Campus Wiki. <https://tinyurl.com/wunv83f>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (H. A. Marujo e L. M. Neto, Trad.) (5.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (H. A. Marujo e L. M. Neto, Trad.) (5.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lacombe, D. (fev, 2009). *Síndrome de Cornelia de Lange (CdLS)*. Orphanet. <https://tinyurl.com/yb58ucl9>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). (pp. 109-140). Porto Editora.

- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na Educação de Infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(3), 137-154. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>
- Ministry of Education. (2015). Down syndrome – A resource for educators. Consultado em <http://www.inclusive.tki.org.nz/assets/inclusive-education/MOE-publications/MOESE0045DownSyndrome-booklet.pdf>
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. [Dissertação de Pós-graduação, Universidade Católica de Brasília, Brasília]. <https://tinyurl.com/t6ja89t>
- Northway, M. L. & Weld, L. (1976). *Testes Sociométricos*. Horizonte.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. *Alargando a roda* (pp. 58-70) (H. Antunes, Trad.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). (pp. 25-60). Porto Editora.
- Pimenta, S.G. (2001). *O estágio na formação de professores: unidade teoria prática?*. Cortez Editores.
- Pimentel, A. (2011). *Inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa]. Repositório Científico da Lusófona. <https://tinyurl.com/y8x4xy2h>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Associação de Professores de Matemática.
- Portugal, G. (2010). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 45-60). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ricardo, M. M. M. (2002). *Subsídios para o Estudo da Comunicação e Ensino De Crianças Multideficientes: o caso de uma criança portadora da síndrome de Cornélia de Lange*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://tinyurl.com/yb9hosep>
- Sandall, R. S., & Schwartz, S. I. (2003). *Construindo blocos* (A. P. Mendes, Trad.). Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus social, (pp.46-64).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. (A. R. Lopes, Trad.) (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Sobre Princípios, Políticas e Práticas*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em Educação de Infância. In Bernard Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (A. M. Chaves, Trad.) (pp. 1037-1066). Fundação Calouste Gulbenkian.

#### **Legislação consultada:**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série -- N.º 4.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série --- N.º 129.

#### **Documentos consultados:**

Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)

Plano Curricular de Grupo (PCG)

ANEXOS  
| " | | " |

ANEXO A.  
PORTEFÓLIO DA PRÁTICA  
PROFISSIONAL  
SUPERVISIONADA II<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> O anexo A não consta no relatório para garantir o sigilo profissional e respeitar a privacidade e confidencialidade.

ANEXO B.  
GUIÃO E TRANSCRIÇÃO DO  
INQUÉRITO POR ENTREVISTA  
APLICADO ÀS CRIANÇAS

| ' ' | ' ' |

**Tabela 8.**

Guião de entrevista às crianças da sala 2.

<b>GUIÃO DE ENTREVISTA</b>		
<b>Destinatário/s:</b> crianças da sala 2		
<b>Objetivo:</b> compreender as conceções das crianças sobre a S.		
<b>Local:</b> sala 2		
<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Observações</b>
<b>1. O que gostas de fazer com a S?</b>	T: <i>“brincar, brincar à apanhada”</i> M: <i>“desenhar a S, brincar”</i> H: <i>“brincar e estar ao pé dela no tapete”</i> F: <i>“brincar com ela no recreio, imitava-a e ela ria-se. Gosto de sentar ao pé dela”</i> TN: <i>“gosto de brincar com ela, gosto que ela se porte bem”</i> I: brincar com a S, fazer mimosinhos. C: brincar com ela e ajudar. MD: explicar o que se faz na casinha, brincar na Playmobil e ir para a garagem. LL: Brincar e fazer puzzles. RC: Brincar, brincar às escondidas. D: brincar com ela. Z: Playmobil, lego e casinha. JF: Brincar e não sei. FP: Brincar, ensinar a S a brincar com os legos. San: gosto de ficar ao pé dela na cadeira. RI: eu gosto de brincar com a S mas ela às vezes bate-me. MM: Lavar as mãos. R: brincar, correr com ela, divertir-me com a S.	
<b>2. Qual a tua opinião sobre a S?</b>	T: é gira, gosto de brincar com a S. M: ela porta-se mais ou menos. H: gosto de brincar com a S.	Explicar o que é opinião.

	<p>F: tira sempre os óculos, é diferente de nós e porta-se mal; <b>Eu</b>: diferente como? <b>F</b>: “não fala”.</p> <p>TN: ela às vezes porta-se um bocadinho mal, outras vezes ela também se porta bem.</p> <p>I: não sei opiniões, (<i>explico o que é</i>) gosto muito da S, porta-se mal.</p> <p>C: a S é muito gira, porta-se mal.</p> <p>MD: Porta-se mais ou menos, brinca muito, as vezes atira as coisas da casinha e às vezes magoa os amigos.</p> <p>LL: Gosto da S, gosto de brincar, porta-se mal.</p> <p>RC: é fofa e bonita.</p> <p>D: porta-se mal, brinca e dá beijinhos.</p> <p>Z: não fala, grita, a filipa zanga-se com ela.</p> <p>JF: ela bate.</p> <p>FP: ela é uma menina muito gira.</p> <p>San: porta-se mal e não pode portar mal.</p> <p>RI: Porta-se bem, às vezes.</p> <p>MM: não se porta bem.</p> <p>R: ela é muito bonita, vaidosa e amorosa.</p>	<p>O que achas da S?</p>
<p><b>3. O que sentes pela S?</b></p>	<p>T: gosto dela como amiga.</p> <p>M: é muito divertida e gosta de brincar com toda a gente.</p> <p>H: gosto dela, precisa de falar para a entender.</p> <p>F: gosto da S.</p> <p>TN: gosto da S.</p> <p>I: não é chata, gosto de estar ao pé dela, gosto de fazer coisas com ela. <b>Eu</b>: <i>que coisas?</i> I: “Brincar, saltar...”</p> <p>C: Feliz por estar com a S, gosto de estar ao pé da S no tapete.</p> <p>MD: Gosto mais ou menos.</p> <p>LL: Feliz, gosto de estar com ela.</p> <p>RC: amor, é a melhor menina de sempre.</p>	<p>Quais são os teus sentimentos pela S?</p> <p>O que o teu coração diz da S?</p>

	<p>D: divertida.</p> <p>Z: feliz.</p> <p>JF: chateia-me.</p> <p>FP: é divertida.</p> <p>San: o meu coração não gosta da S.</p> <p>RI: ela brinca comigo e ela é minha amiga.</p> <p>MM: gosto da S.</p> <p>R: eu quero que ela seja uma menina grande para se portar bem.</p>	
--	---	--

ANEXO C.  
TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO  
INQUÉRITO POR ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

'' '' | '' ''

**Tabela 9.**

Análise de Conteúdo do Inquérito por entrevista.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Fq.
Atividades a desenvolver com a S	Brincar	Brincar dentro da sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar na Playmobil</li> <li>- Brincar na garagem;</li> <li>- Brinca com os puzzles e com os legos.</li> </ul>	(M): "...brincar" (H): "brincar..." "...gosto de brincar com a S." (TN): "... brincar com ela . . ." (I): "brincar com a S..." (C): "brincar com ela..." (MD): "... brincar na Playmobil e ir para a garagem" (LL): "Brincar e fazer puzzles." (RC): "Brincar, brincar às escondidas." (D): "brincar...". (Z): "Playmobil, lego e casinha." (JF): "Brincar..." (FP): "Brincar..." (RI): "... brincar com a S..." (R): "brincar ... divertir-me com a S" (I): "Brincar, saltar..."	15
		Brincar no recreio	- Correr;	(F): "brincar com ela no recreio, imitava-a e ela ria-se..."	3

			- Brincar à apanhada.	(T): “brincar, brincar à apanhada” (R): “correr com ela”	
	<b>Ajudar a S</b>	<b>Ajudar nas brincadeiras dentro da sala</b>	- Explicar/ ensinar a brincar	(MD): “explicar o que se faz na casinha...” (FP): “...ensinar a S a brincar com os legos”	2
		<b>Ajudar nas rotinas</b>	- Lavar as mãos	(C): “...e ajudar” (MM): “Lavar as mãos”	2
		<b>Sentar perto da S</b>	- Sentar no tapete	(H): “... e estar ao pé dela no tapete” (F): “... <i>sentar ao pé dela</i> ” (San): “... ficar ao pé dela na cadeira” (C): “... gosto de estar ao pé da S no tapete.”	4
<b>Opinião sobre a S</b>	<b>Comportamentos da S</b>	<b>Comportamentos fora da regra</b>	- Porta-se mal. - Magoa os amigos. - Atira brinquedos e/ou objetos.	(M): “ela porta-se mais ou menos.” (F):” tira sempre os óculos ... e porta-se mal;” (TN): “ela às vezes porta-se um bocadinho mal” (I): “...porta-se mal.” (C): “...porta-se mal.” (MD): “...as vezes atira as coisas da casinha e às vezes magoa os amigos.” (LL): “...porta-se mal.”	13

				(D): “porta-se mal...” (Z): “...grita...” (JF): “ela bate.” (San): “porta-se mal...” (MM): “não se porta bem.” (RI): “...mas ela às vezes bate-me.”	
		<b>Comportamentos Válidos</b>	- Porta-se bem. - Gosta de brincar.	(RI): “Porta-se bem, às vezes” (D): “...brinca e dá beijinhos.” (MD): “Porta-se mais ou menos, brinca muito...” (TN): “...ela também se porta bem.” (M): “... gosta de brincar com toda a gente.” (RI): “ela brinca comigo e ela é minha amiga.” (TN): “ <i>gosto que ela se porte bem</i> ”	7
	<b>Caracterização da S</b>	<b>Características físicas da S</b>	- É gira e bonita. - É diferente.	(T): “é gira...” (C): “a S é muito gira” (RC): “é fofa e bonita.” (Z): “não fala” (FP): “... é uma menina muito gira.” (R): “ela é muito bonita, vaidosa e amorosa.” (F): “é diferente de nós ... não fala”.	8

				(H): "...precisa de falar para a entender."	
		<b>Características emocionais</b>	- É divertida.	(M): "é muito divertida..." (D): "divertida." (FP): "é divertida."	3
	<b>Sentimentos</b>	<b>Gostar da S</b>	- Gosto da S. - Sentir-se feliz por estar com a S.	(I): "gosto muito da S..." (LL): "Gosto da S, gosto de brincar..." (T): "gosto dela como amiga." (H): "gosto dela..." (F): "gosto da S." (TN): "gosto da S." (I): "não é chata, gosto de estar ao pé dela, gosto de fazer coisas com ela." (C): "Feliz por estar com a S" (MD): "Gosto mais ou menos." (LL): "Feliz, gosto de estar com ela." (RC): "amor, é a melhor menina de sempre." (Z): "feliz." (MM): "gosto da S." (R): "eu quero que ela seja uma menina grande para se portar bem."	14

		<b>Sentimentos menos positivos</b>	- Não gostar da S.	(JF): "chateia-me." (San): "o meu coração não gosta da S."	2
--	--	--	-----------------------	---	---

ANEXO D.  
PERGUNTAS E RESPOSTAS DAS  
CRIANÇAS ÀS QUESTÕES DO  
TESTE SOCIOMÉTRICO

| ' ' | | ' ' |

## **1. Perguntas na positiva:**

### **1.1- Diz-me o nome de três colegas com quem mais gostas de brincar na sala.**

T: o MD, a C e o TN

M: a C, o H e a RC

H: o F, o D e o TN

F: o TN, o FP e o San (o H foi uma escolha, mas é irmão gémeo dele)

TN: o H, o F e o D

I: o RI, a C e o FP

C: a S, a I e o San

MD: o T, o H e o San

LL: a M, a RC e a C

RC: a M, a C e a LL

D: o F, o H e o TN

Z: o D, o MD e a I

JF – o MD, o San e o T

FP – o MD, a S e o F

San – o MD, o RI e o F

MM – o H, o F e o D

RI – a I, a C e o T

R – o MD, a RC e a LL

### **1.2- Diz-me o nome de 3 colegas com quem mais gostas de brincar no recreio.**

T: o MD, o MM e o JF

M: a S, o MM e o JF

H: o TN, o F e o D (*“Tenho quatro amigos, não posso por os 4?”* Eu: *“Não só podes escolher 3. H: “Querias também o T”*).

F: o TN, o D e o H

TN: o H, o F e o D

I – o RI, o San e a C

C - a S, o San e a I

MD – o MM, o JF e o T

LL – a R, o FP e o H

RC – o T, o TN e o H

D - o MM, o FP e a R  
Z: o MM, o JF e o MD  
JF – o FP, o F e o H  
FP – o JF, a R e a RC  
San – o RI, o MD e o JF  
RI – a I, o T e a C  
MM – o MD, a R e o RI  
R – a LL, a RC e a I

**1.3- Diz-me o nome de 3 colegas que gostavas de convidar para a tua festa de aniversário.**

T: o MD, o MM e o TN  
M: o F, o MD e o T  
H – o T, o D e o TN (o F é irmão gémeo)  
F: o TN, o D e o T (o H é irmão gémeo)  
TN: o FP, o F e o H (também queria o D)  
I – o H, o F e o RI  
C – a S, a I e o San  
MD – a M, o FP e a RC  
LL – a M, a RC e a R  
RC – o F, o H e a M  
D – o H, o TN e o F  
Z – a I, o JF e a M  
JF – o Z, o San e o FP  
FP – a C, o San e a I  
San – *“a mãe disse que podia ser na escola.”* Eu: *Mas se tivesses que escolher 3 quem seria?* San: *“o RI, o JF e o F”*  
RI – a I, a C e o T  
MM – o H, o D e o RI  
R – *“Todos os meninos, a minha mãe deixa-me convidar todos.”* Eu: *E se só pudesses escolher 3?* A R respondeu: a RC, a LL e o MD

## **2. Perguntas na negativa:**

**2.1. Diz-me o nome de 3 colegas que não convidas para brincar contigo na sala.**

T: *“gosto de brincar com todos os amigos”*

M: o F, o MD e o D

H: a S, o Z e a R

F: o MM, o JF e a M

TN: *“não sei”*

I: o JF, a M e o MD

C: o RI (*“está sempre a chatear-me”*), a LL e o TN

MD: *“gosto muito de todos”*

LL – o H, o F e o JF

RC – a I, o MM e o TN

D – a LS, a RC e o San

Z – a LL, o San e a S

JF – a S, a R e a C

FP – o H, a I e o T

San – *“não gosto de brincar na sala.”* Eu: *porque?* San: *“Porque a C disse que não era minha amiga.”* Eu: *Então não gostas de brincar com a C?* *“Não.”* Eu: *Só a C?* *“sim”.*

RI – a S, a LS e o MD

MM – a I, o San e o JF

R – a LS, o San e o JF

**2.2. Diz-me o nome de 3 colegas com quem não gostas de brincar no recreio.**

T: *“gosto de brincar com todos”*

M: o TN, o F e o MD

H – a LS, o Z e o MM

F - *“gosto de brincar com todos”* – o JF, o MM e o MD

TN: o Z, a R e o San

I: a M, a LS e a R

C: o H, o F e o TN

MD: *“gosto de brinca com todos”*

LL: o MD, o Z e o RI (*“mais ou menos”*)

RC: o MM, a LL e o D

D: o JF, o T e o MD

Z: a LS, F e o H

JF – “*não sei*” Eu: *brincas com todos?* “Não!” Eu: *Então com quem brincas menos?*

“*Com o RI, a I e a RC*”

FP – o TN, o H e a M

San – o D, a C e não sei

RI – a LS, o MD e a S

MM – a M, a RC e a LL

R – o D, a LS e o San

### **2.3. Diz-me o nome de 3 colegas que não convidarias para a tua festa de anos.**

T – “*Costumo convidar todos*”

M: o H, o MD e o D

H: “*não sei*”

F – “*ia convidar todos, a minha mãe diz para convidar todos e eu quero convidar todos.*”

TN: a I (se ela se sentar mal no tapete), o RI e o San

I: o JF, o Z e o MM

C - “*Convidava todos*”

MD: o T, “*vai atrapalhar a minha festa e fazer muito trabalho, não quero muitos amigos porque depois fazem muito barulho*”. A RC “*chateia-me um bocadinho no tapete*”. E a M.

LL: o MM, o RI e o Z

RC: o TN, o H e o MM

D- o RI, a C e o San

Z – o H, o F e a S

JF – a RC, a M e o H

FP – “*se fosse convidar, eu convidava todos*”

San – a I e o RI, “*eles não brincam comigo*”

RI – a S, a LS e o MD

MM – a S, a LS e a I

R – o San, a LS e “*não sei*”

ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS NOTAS DE CAMPO ANEXO E.  
| ' ' | ' ' |

**Tabela 10.**

Análise de conteúdo às Notas de campo sobre a inclusão da S.

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO	Fq.
INCLUSÃO	Brincadeiras	Dentro da sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na área da casa e da plasticina.</li> <li>- Explicar regras de brincadeira.</li> <li>- Adaptação de jogos/brincadeiras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A S brinca na área da casa com o T que se voluntariou para ajudar a S a perceber as regras de brincadeira da casa. (cf. NC nº26)</li> <li>- . . . a S estava a brincar na área da casa com o T e este ajudava-a a vestir as roupas e incluía-a nas brincadeiras (cf. NC nº 59).</li> <li>- Está o H, o F e a S na área da plasticina e eles começaram a fazer figuras para darem à S (cf. NC nº 8).</li> <li>- Fiz um jogo com instrumentos musicais . . . Para a S também brincar, deixei que fosse ela a tocar um instrumento e dizer qual era a criança que identificava o som. Antes de se sentar, toquei dois instrumentos e pedi-lhe que identificasse, ela apontou e conseguiu acertar (cf. NC nº 65).</li> </ul>	4
		No recreio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar e dançar músicas.</li> <li>- Faz de conta.</li> <li>- Brincar à apanhada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A S veio ter comigo e pediu a música da roda do autocarro (por gestos). Comecei a cantar-lhe a música . . . O T juntou-se a nós e depois pediu a música da “<i>taça, chaleira</i>”, a C, a I, a S e a LS também se juntaram e começaram a dançar (cf. NC nº 11).</li> <li>- A S está a brincar com nenuco da R com a própria e a M também se juntou à brincadeira. Estão a brincar “<i>aos pais e aos filhos</i>” (cf. NC nº 25).</li> </ul>	3

<b>Entreajuda</b>				- As crianças brincam com a S, estão a correr atrás dela, uma delas diz-me: “Filipa estamos a brincar à apanhada” (cf. NC nº 25).	
	Noutros contextos	- Brincar ao comboio		- ... esperávamos a hora de iniciar o teatro ... O T e o D começaram a formar um comboio atrás da S e esta mostrava estar contente. Logo o comboio começou a crescer, as crianças do grupo formaram todos um comboio e diziam “ <i>pouca terra pouca terra uhuhuh</i> ” (cf. NC nº 56)	1
	Nos momentos de espera	- Cantar uma música. - Dar uma tarefa enquanto espera.		- As crianças já estavam sentadas para o lanche ... começaram a cantar a música do autocarro para a S (cf. NC nº 17). - .... Enquanto esperavam, as crianças cantaram a música do autocarro para a S mas adaptada aos elementos do grupo, tanto com os nomes das crianças como dos adultos (cf. NC nº 58). - Definir as tarefas da semana: dei os cartões dos nomes à S para esta conseguir participar e não começar a ficar impaciente (cf. NC nº 19).	3
	Na comunicação	- Utilização da língua gestual. - Construção e utilização dos nomes gestuais. - Utilização da APP da tabela de comunicação.		- Lanche: ... Quando a C chegou ao pé da S esta perguntou-lhe, em língua gestual, se quer ou não uma goma. A C fez os gestos muito bem e a S respondeu (cf. NC nº 21). - A terapeuta da fala da S chegou à sala e começamos a escolher nomes gestuais... À medida que cada criança ia escolhendo o nome gestual a S aproximava-se e dava a sua opinião, fazendo um gesto para cada criança (cf. NC nº 15).	5

				<p>- . . . queriam ver a tabela de comunicação que instalei no tablet. A S juntou-se ao grupo de crianças para juntas verem a tabela, o H, o T e o D iam fazendo perguntas à S e ficavam entusiasmados quando ela respondia dizendo frases como: “Filipa a S disse que gosta de bolo”; “Filipa a S está a dizer que quer a mãe” (cf. NC nº 57).</p> <p>- . . . Fiz o jogo da dispensa com as crianças. Quando foi a vez da S de adivinhar quem estava escondido, ela começou a dizer o nome das crianças em língua gestual e/ou usou as fotografias que estavam na parede apontando para a fotografia da criança em estava escondida (cf. NC nº 63).</p> <p>- De forma a entender se a S identifica algum elemento do projeto, depois do cartaz feito, fui-lhe fazendo algumas questões e esta apontava para o cartaz e sempre que houvesse algum elemento em sala (como a cabana, as armas primitivas...) ela ia lá e apontava (cf. NC nº 67).</p>	
--	--	--	--	---	--

		Nas atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação dos jogos.</li> <li>- Escrever o nome.</li> <li>- Querer ajudar mesmo que a S não necessite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comemoração do dia do mar: Durante a atividade o T deu a mão à S e ia com ela de jogo em jogo e explicava-lhe as regras (cf. NC nº 32).</li> <li>- Sessão de EF: jogo da raposa, o D e o T deixavam a S tirar-lhes o “rabo” e corria com ela para que esta tivesse sucesso no jogo (cf. NC nº 40).</li> <li>- A S veio pedir-me, na forma dela, que lhe escrevesse o nome e a data no desenho da manhã. Pedi a uma criança que a ajudasse (NC nº 5).</li> <li>- Crianças em brincadeira livre fui pintado o fogo com as outras crianças. Nomeadamente com a S, o H quis ajudá-la, mas tive-lhe que dizer que esta conseguia fazer sozinha (cf. NC nº 62).</li> </ul>	4
		Nas diferentes rotinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentar junto à S.</li> <li>- Beber água.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- . . . F pediu me para se sentar junto à S, disse-lhe que sim e imediatamente depois, houve mais crianças a pedirem-me para ficarem junto à S. Decidi então, que em cada dia ficava uma criança . . . (NC nº: 48)</li> <li>- A S queria beber água depois de termos vindo do recreio. Como não consegue chegar à torneira sozinha, veio pedir ajuda. Logo um grupo de crianças disponibilizou-se para a ajudar e eu escolhi a M. (NC nº 6)</li> </ul>	2

	<b>Conflitos</b>	Conflitos	<p>- A S tem atitudes hostis para com as crianças e com os adultos.</p>	<p>- Ao ir para o recreio, a S começou a dar pontapés ao D (o par que escolheu para o comboio) pois este não lhe largava a mão para que ela não saísse a correr. (cf. NC nº 55).</p> <p>- ... uma auxiliar foi bater à porta da sala com o T a chorar. ... a S tinha espetado uma faca no canto do olho do T. Fui ter com a S mostrei-lhe que o que fez está errado e que tanto eu como o T estávamos tristes com a sua atitude, expliquei-lhe que o que fez foi muito grave, que podia ter cegado o amigo e para pedir desculpa. A S não se mostrou preocupada e ria-se enquanto estava a falar com ela (cf. NC nº 10).</p> <p>- Durante a brincadeira livre a S estava na área da <i>Playmobil</i>, começou a tirar as peças aos colegas e colocou-as na boca deixando-as babadas. As crianças repreenderam-na e chamaram-me para resolver a situação (cf. NC nº 58).</p> <p>- Ir para a casa de banho e no caminho a diretora da instituição fala com a S. A S começou a bater com os pés, dá pontapés à M, à R e a mim. A diretora repreende-a falando com ela, mas continua a dar pontapés. Levei-a até ao WC mas a S continua com o mesmo comportamento. Levei-a para a sala, sentei-a e fiquei à espera que se acalmasse (cf. NC nº 18).</p>	5
--	------------------	-----------	---	---	---

				- A S, durante a explicação, não se sentava e começou a desafiar-me. Batendo com os pés, rindo-se e dando alguns gritos (cf. NC do dia 15/10).	
		Autorregulação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descalçar.</li> <li>- Gritar.</li> </ul>	<p>- Recreio: a S sentou-se no canteiro e começou a atirar terra para o ar sujando-se toda e aos colegas que estavam em seu redor. Fui ter com ela e pedi-lhe que parasse, podia brincar com a terra, mas não assim. Esta parou e começou a descalçar-se mandando os sapatos para longe, calcei-a e ela descalça-se mais uma vez. Tive que ser firme e não deixar que continuasse a descalçar-se mostrando-lhe que estava a ficar triste (cf. NC nº 4).</p> <p>- Fiz um jogo de mesa com a S, se eu tivesse que me ausentar para ajudar outras crianças, ela não queria que me levantasse, agarrando-me e gritava (cf. NC nº 22).</p>	2
		<b>Demonstração de afetos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar beijinhos e abraços.</li> <li>- A S pede abraços.</li> </ul>	<p>- Enquanto a terapeuta nos explicava e mostrava como comunica com a S, o FP, a I e a R mostravam-se amorosos com a S pedindo-lhe e dando-lhe beijinhos e abraços (cf. NC nº 10).</p> <p>- A S não tem vindo ao jardim de infância . . . e voltou hoje. As crianças abraçaram-na e deram-lhe beijinhos (cf. NC nº 48).</p> <p>- Enquanto as crianças se vão sentando a S, já sentada no lugar dela, pede-me um abraço. Digo-lhe que já vou ter com ela e enquanto não lhe fui dar o abraço esta seguia-me com o olhar e fala</p>	4

			<p>por língua gestual e/ou por gestos. Dei-lhe o abraço e continuou sentada a comer. (NC nº 14)</p> <p>- ... Apesar da S ter tratado assim o D, depois do adulto intervir esta acalmou-se, e ele deu-lhe beijinhos (cf. NC nº 55).</p>	
--	--	--	--	--

ANEXO F.  
ROTEIRO ÉTICO

| | | | |

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Ética na Investigação e na ação	Ética na profissionalidade (APEI, 2011)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>- Na minha primeira semana de PPS II, pude estar presente em ambas as salas de JI que iam receber estagiárias e apresentei-me em ambas as salas, tanto às crianças como às famílias.</p> <p>- No meu primeiro dia na sala da PPS II, a EC apresentou-me ao grupo e à AAE dizendo que ia ficar naquela sala por algum tempo para brincar e realizar atividades com todas as crianças.</p> <p style="text-align: center;"><i>[ . . . sentar no tapete para conversar.</i></p> <p>- <i>No tapete: comecei a apresentar-me da mesma forma que na outra sala e informo também que ainda não sabia se era naquela sala que iria estagiar:</i></p> <p><i>Eu: Olá meninos e meninas, o meu nome é Filipa Godinho e tenho 24 anos. Vou estar a estagiar na vossa escola durante algum tempo.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Vocês sabem o que é uma estagiária?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Crianças: “Siiim és igual à Maria João”.</i></p> <p><i>Educadora: “É a anterior estagiária que eles adoraram, portanto eles já estão familiarizados a terem, de vez em quando, uma pessoa nova aqui com eles. Portanto vocês já sabem que se dirigirem a mim, à</i></p>	<p>- “Respeitar cada criança . . . numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” (p.1);</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2).</p> <p>- “Respeitar os colegas da profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminação.” (p.2)</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p>

*AAE ou à Filipa é igual certo? Somos todas educadoras e estamos aqui todos em pé de igualdade”.*

*Eu: Obrigada. Sim sempre que precisarem de alguma coisa a Filipa vai estar aqui para vos ajudar. Mas agora eu gostava de vos conhecer melhor, poderiam dizer-me os vossos nomes?”*

*Cada criança apresenta-se.]*

[cf NC nº 2]

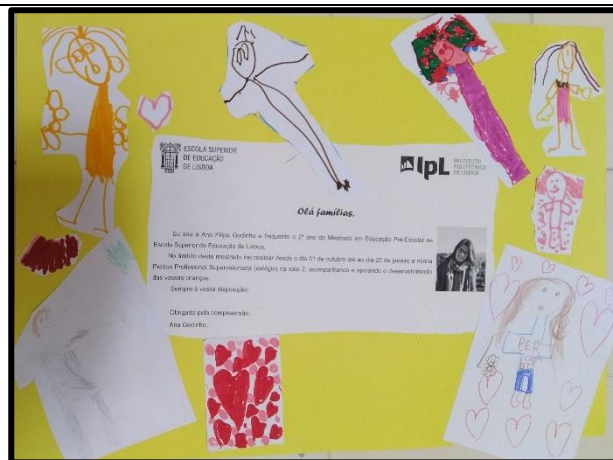
Para a equipa educativa:

- Com a equipa educativa, em conversas informais, expliquei quais eram os meus objetivos e quis saber qual era a sua opinião.

Para as famílias:

- O modo de comunicação com as famílias, além das conversas diárias no acolhimento se fossem necessárias, havia um blog onde partilhava os trabalhos das crianças que tinha sido criado em anos anteriores pela EC e foi criado, pela iniciativa dos pais, um grupo de WhatsAap para informações mais urgentes.

- Criei, juntamente com as crianças da sala 2, esta apresentação a baixo para as famílias e coloquei-a na porta da sala. Apesar disso, no início da minha PPS II, dava os “bons dias” às famílias e apresentava-me.



*[No dia anterior tinha mostrado às crianças a minha carta de apresentação às famílias e à comunidade escolar para lhes perguntar como gostariam de a colocar à porta da sala, algumas crianças deram a ideia de me desenharem. Então, neste dia, após o desenho da manhã, perguntei às crianças quem me queria desenharem.]*  
(cf. Reflexão do dia 09/11/2018)

**2. Custos e benefícios**

**9. Possível impacto nas crianças**


Para as crianças:

- No que diz respeito aos custos penso que não os houve pois tentei sempre fazer a minha observação de uma forma discreta para que as crianças não se sentissem observadas e que condicionasse, de alguma forma, as suas ações. Os benefícios estão ligados ao facto de ter em conta sempre as necessidades das crianças e respondendo-

- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” (p.1).  
- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica,

	<p>lhes positivamente e a promoção de novas aprendizagens ou/consolidar aprendizagens já adquiridas. Um exemplo de responder às necessidades das crianças:</p> <p><i>[No tapete: . . . questionei as crianças sobre o mapa dos aniversários: se não faltava nada; o que poderíamos fazer. Colocamos as fotos dos meninos . . . , reescreveu-se alguns meses e fez-se desenhos para as estações do ano. Estes desenhos foi decisão deles fazerem e como fazer, perguntei quais eram as crianças que queriam participar e decidi escolher duas crianças por estação do ano.]</i></p> <p>(cf. NC nº 21)</p> <p><u>Para a equipa educativa:</u></p> <p>- Os principais custos para a equipa educativa foram relativos ao tempo que tinham que dispensar para a realização das entrevistas e para a partilha de ideias e opiniões sobre os acontecimentos que iam decorrendo para um trabalho de cooperação e de aprendizagem. Nos benefícios penso que ambas as partes ganham bastante na troca de ideias e opiniões, pois juntos estamos em constante aprendizagem.</p>	<p>situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2).</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p><u>Para as crianças:</u></p> <p>- Tive sempre em conta a privacidade e confidencialidade das crianças não colocando, por exemplo, os nomes próprios das</p>	<p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>

<p><b>7. Consentimento informado</b></p>	<p>mesmas e as suas caras no relatório, utilizando iniciais para o nome e desfocando as caras das crianças nas fotografias utilizadas.</p> <p>- No início da PPS II perguntei às crianças se, por vezes, poderia tirar fotografias a eles e aos trabalhos deles e, em geral, todas as crianças respondiam-me afirmativamente. Apesar disso, antes de o fazer perguntava se podia tirar a fotografia. Por vezes, eram eles que me pediam para tirar fotografia a eles e aos trabalhos realizados:</p> <p><i>[A brincadeira predileta das crianças é a construção de legos . . . O T e o H mostram-me as construções que fizeram e pedem-me para tirar fotografia “para pões no blog”.]</i></p> <p style="text-align: right;">(cf. NC nº 6)</p> <p><u>Para a equipa educativa:</u></p> <p>- Tanto nas entrevistas como nas notas de campo não coloquei os nomes próprios, usando siglas, para respeitar a confidencialidade.</p> <p><u>Com as famílias:</u></p> <p>- Elaborei um consentimento informado para as famílias poderem aceitar ou não que fotografasse o/s seu/s educado/s.</p>	<p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2)</p> <p>Com a instituição:</p> <p>- “Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas.” (p.2)</p> <p>- “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)</p>
--	--	--

	<div style="text-align: center;">  <p><b>CONSENTIMENTO INFORMADO</b></p> <p>Eu, Ana Filipa da Silva Godinho, venho por este meio pedir autorização aos Encarregados de Educação, para a captação de imagens, vídeo e áudio do/a seu/sua educando/a com uso exclusivo para efeitos académicos e nunca serão divulgadas publicamente. Esta captação será de forma a não aparecer o rosto do/a mesmo/a, não sendo possível a sua identificação. Este pedido surge no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada II (estágio em jardim de infância) para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEb).</p> <p>Mais informo que apenas terão acesso às imagens, além de mim, a supervisora institucional (ESEb) e a orientadora cooperante (educadora Isaura). Muito obrigada.</p> <p>_____</p> <p>(A Educadora responsável)</p> <p>_____</p> <p>(A Estagiária)</p> <p>_____</p> <p>Eu, _____</p> <p>encarregado de educação do(a) _____</p> <p>AUTORIZO / NAO AUTORIZO a captação de imagens, vídeo e som do/a meu/minha educando/a (riscar o que não importa).</p> <p>_____</p> <p>(O/A Encarregado/a de Educação)</p> <p>Local _____ de _____ de 2018</p> </div> <p>- Na caracterização das famílias tive o cuidado de não colocar quaisquer informações que pudesse identificar as mesmas.</p>	
<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p> <p><b>10. Informação às crianças e aos adultos envolvidos</b></p>	<p>- Durante a PPS II mostrava às famílias os trabalhos realizados e enviava algumas fotografias tiradas através do grupo de WhatsAap criado com as famílias e a equipa educativa e também utilizei o blog já criado pela EC em anos anteriores.</p> <p>- Tenho como intenção devolver à equipa educativa e às famílias as conclusões desta investigação.</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>