



RELATÓRIO

“Estratégias do/a Educador/a na Inclusão de uma Criança com NEE”

Diana Neves
(2019059)

Relatório apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada II,
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

2020-2021





RELATÓRIO

“Estratégias do/a Educador/a na Inclusão de uma Criança com NEE”

Diana Neves
(2019059)

Relatório apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada II,
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora:
Professora Especialista Manuela Rosa

2020-2021



AGRADECIMENTOS

Após um ano atípico, com o surgimento de uma pandemia que obrigou à interrupção, por meses, do estágio, e a um ajustamento e adaptação por parte de todos face a uma realidade nova e incerta, existiu uma jornada longa, mas com muita dedicação e empenho e com a certeza que sem as pessoas que passaram por mim neste processo, este projeto não teria o mesmo sucesso. Por tudo isto, gostaria de agradecer:

Em primeiro lugar, à Organização Socioeducativa e aos profissionais que nela trabalharam comigo, que me permitiram, mesmo em época de Covid-19, realizar e continuar o estágio junto desta instituição. Apesar de um percurso atribulado e de muitas mudanças, aprendi muito com estas profissionais da educação.

À minha Educadora Cooperante, que foi excepcional na sua partilha de conhecimento, atenta às minhas dificuldades e sempre pronta para ajudar em tudo o que fosse necessário ou por mim solicitado. Acredito que o sucesso deste trabalho se deve em muito à sua colaboração.

De seguida, gostaria de agradecer à minha colega de mestrado, que também realizou o seu estágio nesta instituição. Apesar de cada uma estar na sua sala, com o seu grupo realizando a sua prática, as dúvidas foram muitas, e deram lugar a uma partilha de conhecimento, fazendo surgir um espírito de interajuda nesta “batalha”, fazendo com que tudo ficasse mais fácil.

Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora de estágio, que sempre esteve presente, com toda a sabedoria e calma, para me orientar neste percurso tão atribulado. Nunca me deixou sem uma resposta, ou desesperar por falta delas. Sinto um orgulho enorme por ser sua aluna e ter experienciado trabalhar e aprender com alguém que tanto tem para nos ensinar. É sem dúvida um privilégio.

À minha mãe, que me apoia incondicionalmente, e que sabe, que todo este sacrifício trará a sua recompensa, e que ano após ano que luto para chegar ao fim deste percurso tão longo, me apoia e ajuda a superar cada obstáculo. Nunca me deixou desistir,

sempre reconheceu a minha evolução, tanto a nível académico, como pessoal e profissional, e sei que sem ela talvez não tivesse sido possível chegar tão longe.

Por fim, mas com a mesma importância, gostaria de agradecer às crianças que por mim passaram neste estágio, sem elas nada disto faria sentido. Ajudaram-me a crescer não só como profissional, mas como pessoa. Foi maravilhosa a partilha de amor e cumplicidade que dia após dia foi crescendo e que me deixou de coração cheio.

A todos um muito obrigada, cheio de amor e carinho, sem nunca esquecer do reconhecimento. Sem vocês nada teria sido igual.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, cujo objetivo é a reflexão sobre uma intervenção num determinado contexto, tendo sido realizada uma investigação com base num tema pertinente, quer para a organização socioeducativa, bem como para o grupo onde o estágio foi realizado.

Desta forma, o tema surge no decorrer das primeiras semanas de estágio, com base na observação realizada e a captação dos interesses e dificuldades do grupo. No decorrer desta observação constatei que uma das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), devido às suas dificuldades específicas, não demonstrava uma integração plena no grupo. Assim sendo, a problemática emergente prende-se à questão da inclusão de crianças com NEE, revelando-se fundamental para este contexto em específico. Trata-se de um grupo heterogéneo de 20 crianças, entre os quatro e os seis anos de idade, sendo que duas destas crianças apresentavam NEE, uma com Trissomia 21, e outra com um diagnóstico ainda em aberto, no entanto, as suas dificuldades prendem-se ao nível cognitivo, na comunicação e nos seus comportamentos prossociais, sendo esta última a criança alvo da presente investigação.

Deste modo surge o tema “*Estratégias do/a Educador/a na Inclusão de uma Criança com NEE*”. É nesta fase que as crianças adquirem competências sociais que as ajudam a compreender e aceitar as diferenças e dificuldades de cada um. Assim sendo, é importante que todas as crianças desta sala participem neste estudo, de forma a adquirirem competências e valores que as façam crescer cidadãos conscientes e solidários promovendo a inclusão de todos os indivíduos.

Tendo por base esta situação, como futura educadora de infância, tive necessidade de investigar e saber mais sobre este tema, não só para contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças, bem como outras crianças, em situações semelhantes, ao longo do meu futuro profissional.

Palavras-Chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação de infância, Estratégias Educativas.

ABSTRACT

The present report refers to Professional Supervised Practice II, aiming to reflect about an intervention in a certain context. The research was conducted based in a relevant matter for both socio-educative organisation and the group where the internship was completed.

Therefore, the theme was developed on the first two weeks of the internship, based on observing, appealed interests and group difficulties. During this observation it was noticed that a child with special educational needs, did not showed a full integration with the group, due to his specific difficulties. Therefore, the emergent issue that needs to be tackle is the inclusion of children with special needs, which reveled to be fundamental in this specific context. It is a heterogenic group of 20 children, ages between four and six years old, with two children with special educational needs, one with Trisomy 21 and the other one with an open diagnostic. However, their difficulties are related with cognitive level of communication and their prosocial behavior. Thus, the second child, with an open diagnostic, was the target of the present research.

Therefore, the research theme is “Educator Strategies to include a Special Educational Necessities Child”. It is in this stage that children acquire social competences that helps to understand and accept the differences and the difficulties of each other. Thus, it is important that every child from the playroom engage in this study, so that they can acquire competences and values to make them grow as conscious and solidary citizens, promoting the inclusion of all individuals.

Having in mind this situation, as future kindergarten teacher, there was a need to research and to know more about this thematic, not only to contribute to these children development and learning, but also with other children along my professional future.

Key-words: Inclusion, Special Educational Needs; Child care; Educational Strategies

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	2
1.1 Meio onde está inserido o contexto.....	3
1.2 Contexto Socioeducativo.....	4
1.3 Equipa Educativa.....	5
1.4 Ambiente Educativo.....	7
1.4.1 O Espaço	8
1.4.2 O Tempo	12
1.5 Caracterização das Crianças	14
1.6 Caracterização das Famílias	17
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	19
2.1 Avaliação global da Concretização das Intenções.....	20
2.1.1 Intenções com as Crianças.....	21
2.1.2 Intenções com as Famílias.....	23
2.1.3 Intenções com a Equipa Educativa.....	24
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	26
3.1 Identificação da Problemática Emergente.....	27
3.2 Revisão da Literatura sobre a Temática Identificada	28
3.2.1 Desenvolvimento, NEE e Inclusão	28
3.2.2 Compreender as Necessidades Especiais da LP	32
3.2.3 Estratégias de Inclusão para crianças com NEE	34
3.3 Roteiro Metodológico e Ético.....	36
3.4 Apresentação e Discussão dos Dados	38
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A EM CONTEXTO	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58

REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	66
ANEXO I. Portefólio da Prática	67
ANEXO II. Análise Categorical das Notas de Campo	69
ANEXO III. Análise dos Dados	83

LISTA DE ABREVIATURAS

CAF Componente de Apoio à Família

EC Educadora Cooperante

EI Educadora de Infância

MTP Metodologia de Trabalho por Projeto

NC Notas de Campo

NEE Necessidades Educativas Especiais

PCG Projeto Curricular de Grupo

PEA Projeto Educativo do Agrupamento

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

TAE Técnica de Ação Educativa

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que se realizou em contexto de Jardim-de-Infância (JI), com o objetivo de espelhar a prática pedagógica desenvolvida em 300 horas de estágio.

Este estágio teve como objetivo encontrar um tema de investigação pertinente para a prática educativa realizada. Este documento pretende refletir a prática pedagógica, consolidando competências e saberes adquiridos. Tendo isto como base, de forma sistemática e fundamentada, considereei pertinente aprofundar o tema *“Estratégias do/a Educador/a na Inclusão de uma Criança com NEE”*.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos: i) Caracterização do Contexto Socioeducativo; ii) Análise reflexiva da Intervenção; iii) Introdução à Investigação em JI; iv) Construção da Profissionalidade Docente como Educador/a em Contexto; e v) Considerações Finais.

O primeiro capítulo pretende caracterizar o meio e o contexto socioeducativo, bem como a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e suas famílias.

O segundo capítulo pretende revelar as intenções pedagógicas da EC, que em conjunto com a caracterização realizada no primeiro capítulo, deram origem à construção das minhas intenções pedagógicas e de que forma as coloquei em prática ao longo deste estágio, detalhando todo o processo de intervenção.

O capítulo seguinte, visa apresentar todo o processo de investigação em JI, revelando como surge a problemática emergente abordada neste trabalho, a revisão da literatura, opções metodológicas e os resultados da investigação.

O quarto capítulo prende-se à elaboração de uma reflexão sobre todo o processo de estágio, que pretende revelar todo o percurso percorrido na PPS II, salientando os pontos positivos e negativos e aprendizagens adquiridas, tanto a nível profissional como pessoal.

O último capítulo revela a construção do relatório e suas maiores dificuldades.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Este primeiro capítulo tem como objetivo expor a caracterização do contexto socioeducativo da organização educacional na qual tive oportunidade de realizar a PPS II.

Deste modo, este encontra-se dividido em seis tópicos que pretendem caracterizar: i) o meio envolvente; ii) o contexto socioeducativo; iii) a equipa educativa; iv) o ambiente educativo; v) as crianças; iv) e as famílias.

Recorri a diversos métodos para a recolha de dados, tais como, notas de campo (NC), reflexões semanais, entrevista realizada à educadora cooperante (EC) e análise documental: Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e Projeto Curricular de Grupo (PCG).

1.1 Meio onde está inserido o contexto

É importante ter em conta o meio envolvente onde se encontra a instituição, pois este serve de suporte ao educador, no sentido de o poder explorar, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e envolvimento com a sociedade. A instituição na qual realizei a PPS II está inserida na região Norte de Lisboa, possuindo assim localização privilegiada com fácil acesso, tanto ao centro da cidade, como aos concelhos das periferias. Importa ainda referir a boa rede de transportes públicos. A nível das infraestruturas de comércio e serviço, destacam-se os espaços de lazer, como os cafés, o pavilhão gimnodesportivo e o parque infantil, os espaços culturais e os serviços de saúde, como as farmácias.

Esta instituição encontra-se numa zona essencialmente residencial “em crescente expansão demográfica e económica” (PEA,2016/2020, p.9), existindo também bairros sociais mais desfavorecidos. Assim, é possível caracterizar a população residente como heterogénea, tanto a nível social, cultural, como económico. De acordo com o PE (2016/2020) “a grande maioria dos alunos evidencia sinais de estabilidade e capacidade financeira” (p.16), sendo que apenas 13,4% dos alunos beneficiam de auxílios económicos da Ação Social Escolar. Deste modo verifica-se que a maioria da população apresenta um estrato económico médio/elevado.

1.2 Contexto Socioeducativo

Esta organização socioeducativa faz parte de um agrupamento de escolas que integra estabelecimentos educativos desde o jardim-de-infância (JI) até à escola secundária, distribuídos por vários edifícios na zona norte, da área metropolitana de Lisboa. Trata-se de uma instituição pública, e por isso tutelada pelo ministério da educação. Desde a sua abertura, o estabelecimento em questão, agrupa apenas as valências de JI e 1º ciclo, tendo o edifício sido construído de raiz, em 2002, com esta finalidade, sendo este da responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa.

O estabelecimento educativo em questão, tem capacidade para receber um total de 381 crianças. Este encontra-se dividido por dois pisos: o primeiro piso agrega doze salas destinadas ao 1º ciclo; o piso térreo integra quatro salas de atividades reservadas ao ensino pré-escolar.

No piso do rés do chão, encontra-se ainda, junto às salas do pré-escolar, casas de banho, que contempla um espaço para guardar os pertences destas crianças, um jardim interior que dá lugar à horta do JI, uma biblioteca que fornece à comunidade escolar livros e computadores, uma ludoteca, uma sala de atividades destinada ao prolongamento em pré-escolar Componente de Apoio à Família (CAF), o ginásio (que se encontra inativo devido às restrições colocadas desde o aparecimento do covid-19), a cozinha e o refeitório, uma secretaria e três salas reservadas a pessoal docente e não docente.

No que diz respeito ao espaço exterior/recreio, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) este “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27). Este estabelecimento contempla dois espaços exteriores, que também se encontra no piso do rés do chão, sendo destinados um para o 1º ciclo, e outro para o pré-escolar. O recreio do pré-escolar, é composto por três áreas distintas: um espaço coberto podendo ser explorado em dias de chuva; um espaço com baloiços e escorregas; e espaços com zonas verdes possibilitando a exploração da natureza.

O horário de abertura deste contexto educativo é às 8h00 encerrando às 19h00, funcionando da seguinte forma:

- Acolhimento das crianças (CAF) - das 8h00 às 9h00;
- Horário letivo – das 9h00 às 15h00;
- CAF – das 15h00 às 17h30;
- Prolongamento do CAF - 17h30 às 19h00.

Segundo o PEA (2016/2020), estes apoiam-se em três grandes alicerces: a sua missão, visão e valores. A missão do agrupamento assenta em prestar um serviço educativo de excelência “contribuindo 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”, (PEA, 2016/2020, p. 31). No que diz respeito à visão, esta pretende consolidar o reconhecimento do sucesso do agrupamento perante “práticas educativas de qualidades capazes de mobilizar recursos e estratégias que assegurem a plena inclusão.”, (PEA, 2016/2020, p. 31). Por fim, este agrupamento revela valores bem definidos, atuando no combate ao insucesso escolar, espelhando princípios como o” Humanismo; Ética; Inclusão; Tolerância; Justiça; Responsabilidade; Disciplina; Rigor; Cooperação.”, (PEA, 2016/2020, p. 31).

Este capítulo é importante na medida em que me permite conhecer o agrupamento e refletir sobre os seus pilares, de modo a atuar em concordância com os seus ideais, na minha prática educativa.

1.3 Equipa educativa

É importante realizar uma breve caracterização da equipa educativa da organização, assim como da equipa educativa presente na sala na qual estive a realizar a PPS II. Começando por referenciar a equipa educativa da organização. Existe uma coordenadora do estabelecimento que coordena toda a equipa docente e não docente. Esta conta com o apoio de uma educadora de infância (EI), representante do JI e uma professora, representante do 1º ciclo. A equipa do 1º ciclo é composta por doze professores titulares e oito técnicas de ação educativa (TAE), e a equipa do JI é composta

por cinco EI, sendo que uma delas apenas realiza as suas funções um dia por semana numa sala, e cinco TAE, em que quatro delas são fixas nas salas e a apenas uma tinha um papel polivalente, quer isto dizer, circula pelas quatro salas, conforme as necessidades que surgirem. Atualmente, devido à pandemia, foram contratadas mais duas TAE, de modo a dar apoio às salas que têm crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), perfazendo assim um total de sete TAE. Assim sendo, a equipa educativa da componente do JI é constituída por cinco EI e por sete TAE.

Em situações normais, é comum o trabalho em equipa entre os docentes da componente do JI e do primeiro ciclo, pois ambos funcionam como um elo de ligação e preparação das crianças para o ciclo seguinte. Havia sempre muito trabalho conjunto, muita partilha e trocas de informação, porém atendendo às condições atípicas que o país atravessa, devido à pandemia, este trabalho não está a ser tão facilitado, dado que não há contacto entre salas.

Nesta instituição existiam ainda três profissionais do ensino especial que se deslocavam às salas uma ou duas vezes por semana de modo a acompanharem as crianças com NEE. Estes profissionais exercem sempre as suas funções tendo em conta as características e unicidades de cada criança e em consonância com o que estava a ser realizado pela EI, em sala.

Por último, importa mencionar a existência de oito profissionais do CAF, responsáveis pelas crianças nos horários não letivos, quer isto dizer, entre as 8h00 e as 9h00 e entre as 15h00 e as 19h00. Estes profissionais monitores, que proporcionam às crianças momentos lúdicos com base no trabalho desenvolvido em sala, e são também responsáveis por transmitir todas as informações recebidas pelas famílias à EI, assim como transmitir todas as informações fornecidas pela EI para as famílias. Os monitores do CAF funcionam como um elo de ligação entre estes agentes educativos, existindo sempre uma boa comunicação, partilha e troca de informações entre os mesmos.

Em relação à equipa educativa da sala onde realizei a PPS II, esta é constituída por uma educadora de infância (EI) e duas TAE. Após realizar uma entrevista à EC (*cf.* Anexo A, Portefólio), com a intenção de conhecer melhor o seu percurso académico e profissional, pude constatar que esta coopera com esta instituição desde 2009. De acordo com a mesma entrevista, esta indica que é licenciada em Educação de Infância desde

1978, onde iniciou de imediato a sua prática profissional. Deste modo, exerce a profissão de EI há 43 anos.

Quanto à TAE, em conversa informal, referiu que já exerce funções nesta instituição há 15 anos, e as suas habilitações literárias são ao nível 9º ano, sem qualquer formação profissional na área da educação.

Nesta sala, por existir duas crianças com NEE, existiam outra TAE, tendo como principal função, auxiliar estas crianças nas suas especificidades e suas rotinas, momentos de higiene ou tarefas que realizem e precisem do seu auxílio. Em conversa informal, indica que exerce funções nesta instituição há dois anos e que tem o 12º ano de escolaridade, formada como TAE há 9 anos.

No decorrer deste estágio, tive oportunidade não só de colaborar com a EC e as TAE, mas também de observar e aprender com as suas experiências profissionais. Estas aprendizagens realizam-se não só em momentos com o grupo, mas também em momentos de conversas informais que ocorreram durante o estágio.

É de referir que existe uma excelente relação entre a EC e as TAE, relação esta que permite uma prática com base na cooperação e respeito entre estas intervenientes, que resulta num excelente trabalho de equipa. Na minha opinião, este tipo de relacionamento é fundamental para o bom funcionamento de uma sala em EI e para o desenvolvimento e aprendizagem de qualidade das crianças.

Por tudo isto, considero que a aprendizagem que realizei na PPS II, revelou-se muito importante para a minha formação académica e para o meu futuro como EI, na medida que me permitiu ter contacto com diversos profissionais da área, e novos grupos de crianças, consolidando assim aprendizagens tão importantes como a individualidade de cada criança, tendo sempre como premissa o respeito pelas características, necessidades e interesses de cada uma.

1.4 Ambiente Educativo

Em relação ao ambiente educativo, segundo Silva et al. (2016), este deve procurar responder às necessidades do grupo, procurando adaptar-se consoante as necessidades que as crianças vão apresentando ao longo do tempo, com a intenção de criar um ambiente rico, estimulante e diversificado. Para isso, o educador deverá ter em conta a exploração e utilização de espaços e materiais, as interações e relações entre todos os elementos da sala e a distribuição e utilização do tempo.

A organização do ambiente educativo, pressupõe o tempo o espaço e o grupo, tendo por base as suas características, seja em creche ou em JI. Por este motivo, revela-se importante realizar a caracterização do ambiente educativa da sala, sendo este um suporte curricular para o educador.

1.4.1 O Espaço

As crianças necessitam de um *espaço* rico em oportunidades de aprendizagem e descoberta, que as estimule, pois, segundo Zabalza (citado por Dias, Fonseca, Lemos & Quaresma, 2015) o espaço onde a criança aprende e se desenvolve tem influência direta na aquisição do seu desenvolvimento e aprendizagem, linguístico e relacional.

De acordo com este autor, o docente deve ter em conta vários critérios quando organiza um espaço em educação de infância, tais como a promoção da autonomia, a versatilidade do espaço para que possa ser adaptado e trabalhado quer em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente, que desperte a curiosidade e permita novas descobertas e aprendizagens e que seja rica em materiais diversificados.

Os educadores e as crianças passam muito tempo em sala e é por esse motivo que esta deve constituir um ambiente educativo alegre, acolhedor e rico em objetos de qualidade. É nesse sentido que a sua disposição e recursos se tornam elementos indispensáveis para cada criança e para o seu correto desenvolvimento e aprendizagem (Zabalza, 1992).

A EC iniciou o ano com uma proposta de organização do ambiente educativo. No entanto, esta organização foi sendo alterada de forma gradual ao longo do período de adaptação do grupo, consoante as seus interesses e necessidades. De acordo com a

observação que realizei a esta sala de atividades, esta revela uma dimensão que julgo adequada para as 20 crianças que recebe, e dispõem de muita luz natural, que atravessa a sala através de três amplas janelas.

De acordo com conversas informais com a EC, a sala encontra-se organizada por áreas de trabalho onde se desenvolvem as atividades individuais, a pares ou em pequenos grupos e duas áreas polivalentes (tapete e mesas) para as atividades coletivas. Estas áreas encontram-se devidamente identificadas, particularmente, a área da biblioteca, da escrita e da leitura, do tapete e dos jogos de chão, a área dos jogos de mesa, da natureza, da pintura, da garagem e mesas de trabalho.

Junto à entrada da sala, encontra-se a *área dos jogos de mesa*. Esta área incorpora uma mesa redonda e sete cadeiras, que permita às crianças explorar e manusear os jogos em pequenos grupos ou de forma individual. É também composta por um armário que alberga jogos de tabuleiro e puzzles. Esta área possibilita o relacionamento entre crianças, estimulando os seus comportamentos prossociais; a nível cognitivo, permite o desenvolvimento do raciocínio, estratégia, concentração e até da própria comunicação. Esta era uma das áreas preferidas do grupo, sendo diária a sua procura, por todas as crianças desta sala.

Entre a área dos jogos de mesa e a janela, encontra-se a *área da biblioteca*. Este era um espaço onde as crianças ampliavam as suas capacidades de concentração e conhecimento durante a exploração e manuseamento dos livros. Neste tipo de atividades, as crianças desenvolvem conceções da escrita e da leitura, promovendo o gosto pela leitura. Esta área é composta por dois pequenos sofás, e por uma estante com diversos livros, que se encontra ao nível das crianças, de forma que estas os possam alcançar de forma autónoma. No entanto, apesar de ter sido criado um espaço confortável e com muita luz natural, as crianças não demonstram muito interesse na exploração desta área. Ainda assim, a leitura de histórias revela-se uma atividade de bastante interesse do grupo.

Ao lado da biblioteca, junto à janela, situa-se a *área da escrita e da leitura*. Tal como a área da biblioteca, este também é um espaço que promove a literacia emergente. Este espaço é composto por uma mesa redonda, com sete cadeiras e dois armários, um

reservado aos arrumos dos trabalhos realizados pelas crianças e encontra-se dividido por secções, onde cada criança tem o seu espaço, podendo realizar de forma autónomo a arrumação dos seus trabalhos; o outro armário destinação à arrumação de diversos materiais de escrita, tais como: canetas, lápis, borrachas, afias, tesouras, régua, lápis de cor, canetas de filtro, colas, fita colas, entre outros. Na lateral deste armário, existe também um quadro com os nomes das crianças da sala. Os nomes estão plastificados e colados com velcro, o que possibilita à criança consultar a forma como se escreve o seu nome, podendo remover o cartão transportando-o para a sua mesa de trabalho e voltar a colocá-lo quando já não precisar dele.

Na esquina, entre a janela e uma parede, encontra-se a *área da natureza*. Nela encontra-se alguns objetos recolhidos diretamente na natureza, tais como: folhas, pedaços de trocos, pinhas, castanhas, ouriços, entre outros. No centro, está presente uma pequena mesa forrada com relva sintética, criando um ambiente mais natural. Esta era uma área pouco ou nada explorada pelas crianças. Acredito que o motivo seja por a sua conceção estar um pouco confusa e inacabada, e também pelo uso indevido deste espaço por parte dos adultos, sendo que o utilizam para guardar alguns objetos de grandes dimensões, que não são possíveis de os arrumar nos armários; assim sendo, as crianças acabavam por não perceber a verdadeira intenção que esta área pretende oferecer.

A *área do Tapete e Jogos de Chão* é um espaço de carácter multiusos. Aqui ocorrem diversas atividades, tais como, reuniões de grupo, leituras de histórias, atividades relacionadas com música, jogos em grande grupo, entre outras. Esta área está equipada com um armário que arruma diversos jogos de chão, e assim sendo, é aqui também que as crianças realizam este tipo de atividades. É uma área bastante procurada pelas crianças, no momento de brincadeira livre, onde estas se agrupam em pequenos grupos manipulando os jogos de chão.

Na *área da Garagem*, encontra-se presente um tapete com desenhos alusivos ao tema, uma garagem de madeira com vários andares e duas caixas reservadas à arrumação de diversos brinquedos, tais como carros, aviões, bonecos, entre outros. Esta área possibilita à criança a oportunidade de desenvolver a sua destreza e competência na manipulação de objetos, bem como a sua organização espacial, e o jogo simbólico.

No canto da sala, junto à área da garagem e do lavatório que se encontra nesta sala, encontramos a *área da Pintura*. Este espaço disponibiliza um cavalete com um suporte munido de diversos recipientes com tintas e pinceis, batas impermeáveis para as crianças vestirem e protegerem as suas roupas de tinta e de um estendal para pendurar as suas produções. Este é um espaço que apesar de receber apenas uma criança de cada vez, ainda assim é procurado pelas crianças, mas de forma mais reservada.

Por fim, no centro da sala, encontra-se a *área da mesa de trabalho*, este era também um espaço muito utilizado em grande e pequeno grupo. Permite a exploração da competência expressiva e plástica das crianças, uma vez que oferece condições para a realização de desenhos, pinturas, colagens, entre outras atividades.

Para ilustrar todas as áreas acima referidas e a forma como estão distribuídas pela sala de atividades, foi construída uma planta da sala que se encontra no (*cf.* Anexo C, Portefólio).

Nesta sala de atividades as paredes estão reservadas à área de exposição de trabalhos, que vão sendo alterados conforme as crianças os vão produzindo, bem como o calendário de aniversários, mapa mensal das presenças, mapa diário (dia da semana, dia do mês, mês e ano presente) e mapa do tempo. Também se encontra contemplado numa pequena parede desta sala o mapa das regras da sala, realizado pelo grupo em conjunto com a EC, no início do ano letivo; sempre que era necessário era facilmente consultado pelo grupo, de forma a relembrar o comportamento acordado por todos no início do ano. Estes instrumentos orientadores, são importantes na medida em que, guiam as crianças no decorrer das suas rotinas, ajudando a orientá-las na execução de algumas tarefas diárias.

Devo revelar que a organização do espaço da sala, pareceu-me bastante adequado às crianças, respeitando os seus interesses e necessidades. Deixo apenas a ressalva, da falta da área da casinha. Esta é uma área bastante requisitada nestas idades, que possibilita o jogo simbólico e as representações do quotidiano em brincadeiras “faz de conta”. No entanto, devido à pandemia, este ano esta área foi retirada da sala por obter diversos objetos que dificultariam o processo de desinfestação, após cada manuseamento.

1.4.2 O Tempo

A rotina possibilita a autonomia, segurança e o sentimento de bem-estar às crianças, facilitando a sua compreensão nos momentos de mudanças ou novidades, ou seja, “a ‘rotina’ é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades” (Garms & Rodrigues, 2007, p.5).

De acordo com os mesmos autores, a rotina em EI deve contemplar diversos momentos, tais como momentos livres onde as crianças podem descansar, brincar, jogar livremente; momentos de grande/pequeno grupo orientados pelo educador, mas tendo por base o interesse das crianças; momentos dedicados a trabalho de conteúdos específicos; e por fim, mas não menos importante, contempla momentos em que o educador dedica tempo a cada criança individualmente. No entanto, é de salientar que a organização das rotinas, deve contemplar os momentos de alimentação e higiene.

Relativamente à rotina da sala, esta apresenta-se detalhada na tabela 2 (*cf.* Anexo D, Portefólio), contudo, esta pode sempre sofrer alterações conforme as necessidades e interesses do grupo.

Algumas crianças chegavam à instituição no período do acolhimento. Este é realizado pelos monitores do CAF, no período entre as 8h00 e as 9h00. Não é permitida a entrada das famílias na instituição, sendo estas recebidas pelos monitores ou pelas TAE à entrada da instituição. No entanto, a entrada das crianças na sala de atividades ocorre entre as 9h00 e as 9h15, sendo este o momento em que o grupo se reúne. Este era também o momento em que chegava à organização socioeducativa, onde ajudava a EC e a TAE a receber as crianças. Conforme iam chegando à sala, as crianças marcavam a presença, alterando a data e realizavam o desenho da manhã, sendo o momento de acolhimento das crianças, orientado pela EC e pela TAE.

Entre as 9h15 às 10h00, era realizado uma reunião no tapete com todas as crianças, com a intenção partilhar alguns momentos e curiosidades que estas pretendiam partilhar com o grupo, bem como delinear as tarefas do dia e/ou projetos que estavam a decorrer, podendo estas propor atividades/projetos a realizar. De seguida, entre as 10h00 e as 10h30

as crianças realizavam as atividades propostas no momento anterior e/ou brincavam nas áreas de interesse reveladas no momento.

Das 10h30 às 10h45, as tarefas eram interrompidas para as crianças se deslocarem à casa de banho para o momento de higiene. No momento a seguir, regressavam à sala, para realizar o lanche da manhã. Conforme o pedido da EC, o grupo sentava-se nas mesas ou no tapete, enquanto a TAE distribuía um pacote de leite por cada criança.

Terminando o período do lanche da manhã, entre as 10h45 e as 11h35, conforme o que foi terminado no momento anterior, as crianças retomavam as tarefas anteriores, ou iniciavam novas propostas e/ou brincavam nas áreas de interesse. Dependendo da meteorologia e da realização das propostas escolhidas para cada dia, haveria a possibilidade de o grupo poder brincar no recreio.

Entre as 11h35 e as 11h45, as crianças encaminhavam-se novamente para casa de banho, para um novo momento de higiene, com a finalidade de se prepararem para a hora do almoço. Entre as 11h45 e as 12h45, ocorria a hora de almoço da EC, sendo que as crianças ficavam ao encargo de uma TAE e por auxiliares de cozinha. É importante referir que a EC, fazia questão de acompanhar o grupo até ao refeitório, permanecendo até a maioria das crianças terminarem a sopa, com a intenção de conhecer os hábitos alimentares das crianças e seus comportamentos na hora da refeição.

Depois do almoço, entre as 12h30 e as 13h00 as crianças brincavam no recreio com a supervisão da TAE. A EC depois da sua hora de refeição, juntava-se ao grupo no recreio, conversando e brincado com as crianças antes do regresso à sala. Das 13h00 às 13h45 as crianças dirigiam-se novamente à casa de banho para o momento da higiene, antes do regresso à sala de atividades.

Entre as 13h15 e as 13h45 o grupo regressava à sala de atividades, sentava-se no tapete e enquanto a TAE distribuía um copo de água por cada criança, enquanto a EC planeava as tarefas que irião ser realizadas no período da tarde. Este tempo estava também reservado para a leitura de histórias e/ou ouvir e/ou cantar músicas.

Entre as 13h45 e as 14h45, o grupo realizava as propostas combinadas no momento anterior. Para terminar o horário da sala de atividades, entre as 14h45 e as

15h00, as crianças arrumavam a sala e sentavam-se no tapete. Em grupo, com a orientação da EC era realizada uma retrospectiva do dia, de forma a avaliar o que foi feito. Neste momento era também realizado um jogo de grupo, com a intensão que este retorne à calma e aguarde pela hora de saída.

O horário de saída era dividido em dois grupos: um grupo ficava com as TAE, sendo que estas as vão entregar às famílias à porta da instituição; e o outro grupo permanecia na instituição no horário do prolongamento, em que um monitor do CAF ficava com o encargo destas crianças, indo-as buscar à sala.

1.5 Caracterização das crianças

De acordo com Howes & James (2002), o educador de infância deverá ter em consideração um conjunto de dimensões chave que atuam intrinsecamente no processo de socialização das crianças do seu grupo, a disposição da criança e o seu histórico de relações, a qualidade da relação educadora-criança, as interações e relações entre os pares, e o ambiente/clima social e emocional presente no grupo. A disposição da criança e o histórico das relações de socialização dizem respeito ao temperamento, e simultaneamente à qualidade de relações e interações que esta veio a estabelecer ao longo da sua vida, no seio da família e relações próximas. É neste sentido, que desde o primeiro dia, que interagi com as crianças, que me envolvi nas suas brincadeiras e observei as reações que estas apresentavam quando interagem entre elas ou até mesmo com os adultos.

Por esta razão, considero importante a caracterização do grupo onde estive inserida, de modo a adequar a minha prática da forma mais correta. Assim sendo, no presente tópico pretendo apresentar o grupo de crianças da sala onde me encontrei a realizar o estágio, tendo em conta as suas potencialidades, fragilidades, interesses, necessidades específicas e realçar características individuais de cada criança. Para tal, irei basear-me numa entrevista que realizei à EC (*cf.* Anexo A, Portefólio), ao PCG, conversas informais obtidas ao longo destas semanas com a mesma e com a TAE e à observação direta realizada e durante o estágio.

De acordo com a Tabela 1 (*cf.* Anexo I, p. 14), este grupo era constituído por vinte crianças, oito meninas e doze meninos, com idades compreendidas entres os quatro e os seis anos (duas crianças com quatro anos, nove crianças com cinco anos e nove crianças com seis anos), sendo que uma destas crianças frequenta este JI pela terceira vez, treze pela segunda vez e as restantes é o primeiro ano que estão a frequentar. Existem sete crianças com irmãos que frequentavam a mesma instituição.

Duas crianças desta sala têm NEE, uma com trissomia 21 e outra com o diagnóstico ainda em aberto, mas que revelava dificuldades a nível cognitivo, na comunicação e nos seus comportamentos prossociais. Existiam ainda duas crianças, o AM e o GP que frequentavam terapia da fala.

Em momentos de conversa informal com a EC, esta revelou-me que apesar de o grupo ser constituído por 20 crianças, uma delas não frequenta o JI desde o início do ano. Devido ao Covid-19, a família desta criança ainda não decidiu frequentar a instituição, por receio do contágio. Outra questão a salientar, que se prende às atividades extracurriculares, estas foram canceladas este ano, devido à pandemia. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa com exceção do AM que tem dupla nacionalidade, portuguesa e italiana, e a MM que é romena.

Segundo o PCG, este grupo é caracterizado como heterogéneo, simpático alegre, afável e muito comunicativo, sendo também um grupo assíduo e pontual. Refere ainda que as crianças mais velhas e as que frequentaram a sala no ano anterior, “são muito solidárias, gostam de ajudar os colegas mais novos e colaborar com os adultos na resolução de problemas.” (p. 29). O grupo revela uma “boa capacidade de motivação para o trabalho diário, bem como para a concretização das atividades ou propostas que se propõem.” (p. 29).

Quanto às fragilidades do grupo, de acordo com a documentação disponibilizada, o seu desenvolvimento desenrola-se de forma regular, no entanto existem alguns elementos que “apresentam ainda períodos curtos de atenção e concentração e algumas dificuldades de concretização das regras da sala.” (PCG, p. 29). Revelam ainda alguma dependência do adulto, principalmente nos momentos de refeição. Algumas crianças ainda revelam dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente no recorte, e em

outros casos dificuldades na expressão oral, como por exemplo, na articulação de palavras e estrutura de frases. Embora duas crianças já se encontrem a frequentar a terapia da fala, de acordo com a EC, outras cinco crianças deveriam ser avaliadas no sentido de poderem frequentar também este tipo de terapia.

Ao nível da interação entre pares, através da observação direta, ressalvo uma boa relação entre as crianças, com a exceção de uma das crianças com NEE, devido às suas dificuldades em comportamentos prossociais, verificando-se também um afastamento do próprio grupo em relação a esta criança.

O grupo revela ser independente em diferentes momentos, tais como: na realização da sua higiene (mesmos as crianças com NEE); nas refeições (apenas uma das crianças com NEE requer algum apoio durante as suas refeições); a vestir os seus casacos na hora do recreio; a arrumar os seus pertences no local para esse fim destinado; e na arrumação e organização da sala.

Quanto à perceção do grupo em relação ao ambiente educativo, estes parecem distinguir bem as diferentes áreas da sala, tendo total liberdade na exploração de cada uma. A EC não restringe o número de crianças por cada área, mas pede sempre para que estas respeitem o espaço de brincadeira onde estão inseridas. Existem duas áreas menos exploradas pelo grupo, a área da biblioteca e da natureza, que acredito que seja menos explorada pelo uso que os adultos fazem destas áreas, acabando por ocupar demasiado estes dois espaços, com outras tarefas e materiais. Ainda assim, de uma forma geral as crianças dispersam-se pelas restantes áreas, brincado e interagindo uns com os outros, seja a realizar jogos de mesa ou no tapete, em grupo ou individualmente, ou a brincar na área da garagem, privilegiando o jogo simbólico e o faz-de-conta, com corridas de carros e exploração dos diversos brinquedos desta área, ou até mesmo na área da escrita e da leitura, onde dispensam muito do seu tempo na produção de desenhos ou até mesmo a copiar algumas letras realizando as suas primeiras produções escritas, deixando para traz as garatujas.

Em relação aos interesses do grupo, estes demonstram bastante interesse pelo subdomínio das artes visuais uma vez que é notório o empenho, aquando realizam estas

atividades. De forma surpreendente, uma grande parte do grupo, ocupa e privilegia muito do seu tempo livre a realizar desenhos, utilizando diversos materiais nas suas produções. Também a área dos jogos é bastante procurada pelas crianças, desde os puzzles aos jogos de tabuleiro. E apesar da área da biblioteca ser das menos procuradas pelo grupo, as crianças revelam bastante interesse em ouvir a leitura de histórias, sendo este um momento diário, em que o grupo demonstra atenção e curiosidade pelas histórias contadas. Neste sentido, o grupo caracteriza-se como: autônomo, participativo, interessado, sociável e curioso.

1.6 Caracterização das Famílias

É importante caracterizar as famílias deste grupo, no sentido de que estas, representam uma importante via para conhecer cada uma das crianças da sala onde me encontrei a realizar a PPS II. É através das famílias que a criança tem o primeiro contacto com o meio, só mais tarde as instituições passam também a fazer parte ativa da educação da criança, assumindo um papel fundamental na sua aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Silva, et al. (2016), é muito importante que estes dois contextos sociais, em que a criança está envolvida, se relacionem e partilhem informação entre si. Tendo em conta que a família é a principal responsável pela educação da criança, “têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.” (Silva et al, 2016, p. 29).

Assim sendo, pretendi conhecer um pouco as famílias das crianças com quem me relacionei neste estágio, bem como o contexto social em que estavam inseridas. Deste modo, pude conhecê-las um pouco melhor, fora do contexto do JI, adaptando a minha prática com maior intencionalidade.

Desta forma, para a realização deste capítulo, consultei informação disponibilizada no PCG e recorri a informações que me foram concedidas através de conversas informais com a EC e com as próprias famílias. Para a descrição das famílias deste grupo, realizei uma tabela de modo a obter dados como idade, profissão,

habilitações literárias e nacionalidade, quer da mãe como do pai e número de irmãos de cada criança (*cf.* Anexo I, p. 19).

Através da tabela acima mencionada, é possível verificar que as famílias apresentam idades compreendidas entre os 33 e os 49 anos. A maioria dos pais tem nacionalidade portuguesa. No entanto, existem exceções: os pais do AM são brasileiros residentes em Portugal; e os pais da MM são romenos. Esta família equaciona voltar para a Roménia, devido à pandemia. A mãe encontra-se desempregada há muitos meses, por este motivo a vida desta família tem-se complicado. Nesse sentido a solução que julgam encontrar será regressar ao seu país de origem no final do ano letivo.

De acordo com conversas informais com a EC, a maioria das famílias apresentam uma estrutura nuclear, ou seja, as crianças vivem com o pai e com a mãe. No entanto, existem duas crianças em que os pais se encontram separados, dividindo a guarda da criança, semanalmente. É de salientar que uma dessas crianças é a LP (criança com NEE).

De acordo com a informação disponibilizada, as habilitações literárias da maioria dos responsáveis das crianças, prende-se ao ensino superior. No entanto, entre 38 pais, 13 têm entre o 9º e o 12º ano. É importante referir ainda, que dois encarregados de educação se encontram desempregados no momento.

Quanto ao agregado familiar, apenas duas crianças não têm irmãos, as restantes, dez têm um irmão, e sete dois ou mais irmãos. Tendo em conta esta informação e as profissões que as famílias desempenham, pressupõem-se que estas pertençam à classe média/média-alta. Todas as crianças moram perto da instituição, sendo esta uma zona privilegiada de Lisboa.

É importante referir também, que a EC, para além reuniões que realiza no decorrer do ano letivo, esta também disponibiliza um dia por semana para atendimento familiar e diariamente mantem os pais informados sobre as atividades, saúde e alimentação das crianças, através de mensagens via WhatsApp, que permite a estes saberem ao longo do dia informações pertinentes sobre os seus filhos, sendo esta a estratégia de trabalho da EC com as famílias do grupo, no momento.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo pretende apresentar como foram desenvolvidas as intenções que nortearam a minha ação ao longo do estágio, intenções estas que foram baseadas num conjunto de intenções já definidas pela EC e que conduzem a sua prática pedagógica. É importante referir que estas intenções foram criadas não só para a prática com as crianças, mas também para as suas famílias e equipa educativa, de forma a assegurar o bem-estar de todos e conduzir a minha ação em conformidade com a necessidade de todos os que me rodearam na PPS II.

2.1 Avaliação Global da Concretização das Intenções

A intencionalidade educativa permite dar sentido à ação do educador de forma a se perceber qual o objetivo da ação e de que forma poderá ser alcançado. Dai a sua importância. É um apoio ao raciocínio do docente, tornando-se um apoio na construção da sua ação. É importante que o docente assente as suas ações em diversas intencionalidades educativas de modo a abranger vários pontos de interesse de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo (Silva et al, 2016).

Neste sentido, com base no capítulo anterior, pude observar e refletir sobre o grupo de crianças, as suas famílias e a equipa educativa, onde me encontrei a realizar a PPS II. É importante que exista uma avaliação prévia de todos os intervenientes com quem me encontrei a realizar este estágio, só desta forma poderia adequar a minha ação pedagógica, com base em intenções adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e às suas unicidades, bem como na construção de uma relação cooperativa e de confiança com as suas famílias e equipa educativa da sala, tendo como premissa o bem-estar de todos os intervenientes.

Com base em tudo o que foi referido acima, construí a tabela 3 (*cf.* Anexo I, p. 23), onde refiro as intenções que nortearam a minha prática educativa, com as crianças, suas famílias e equipa educativa onde estive inserida.

2.1.1 Intenções com as Crianças

A intencionalidade educativa permite dar sentido à ação do educador de forma a se perceber qual o objetivo da ação e de que forma poderá ser alcançado. Dai a sua importância. É um apoio ao raciocínio do docente, tornando-se um apoio na construção da sua ação. É importante que o docente assente as suas ações em diversas intencionalidades educativas de modo a abranger vários pontos de interesse de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo (Silva et al., 2016). Neste sentido, defini um conjunto de quatro intenções que orientaram toda a minha prática pedagógica junto das crianças, ao longo da PPS II.

A primeira intenção por mim definida pretende i) *estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, criando laços afetivos numa base de confiança*. Desde o primeiro dia que este foi o meu principal objetivo, de modo a cativar cada criança e conquistar a sua confiança. De acordo com Silva et al (2016), “Numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo.” (p. 28). É também muito importante criar laços afetivos nestas idades. A criança necessita de um conjunto de necessidades básicas no seu desenvolvimento, que abrange não só necessidades físicas, como também aspetos afetivos, emocionais e de segurança, adquirindo assim valores e significado nas suas aprendizagens (Portugal, 2009). Deste modo, consegui criar laços afetivos com todas as crianças, do início ao fim do estágio, envolvendo-me nas suas rotinas e atividades, bem como nas suas brincadeiras,

Neste segundo dia de estágio aproveitei para me focar mais nas crianças (visto no primeiro ter estado grande parte do tempo em conversa com a EC).

Envolvei-me nas tarefas que as crianças estavam a realizar, aproveitando vários momentos para as questionar sobre o que mais gostavam de fazer.

(NC 02 -10 novembro de 2020)

Em relação à segunda intenção por mim definida, esta diz respeito a ii) *promover um sentimento de segurança, autoestima e autoconfiança em cada criança*. Brazelton e Greenspan (2002), afirma que “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da

organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p. 188). Neste sentido, tive desde o primeiro dia a preocupação de criar laços afetivos com todas as crianças, de modo a poder chegar a cada uma delas, transmitindo-lhes confiança, promovendo sua autoestima e autoconfiança

Ao longo destes primeiros dias de estágio, tive atenta às necessidades de cada criança, envolvendo-me nas suas tarefas e brincadeiras, de forma a conhecê-las melhor e a conquistar a sua confiança. Deste modo, tentei intervir junto deste grupo de forma plena, criando laços afetivos com cada um e estimulando a sua autoestima.

(NC 6 – 16 de novembro de 2020)

Através desta intensão, pretendi incentivar e valorizar as iniciativas de cada criança, permitindo que estas pudessem realizar as suas escolhas, sempre com o meu apoio. Tentei intervir diretamente apenas quando foi necessário, mas agindo de forma a ajudar a criança a refletir sobre as suas opções e atos.

Senti que foi muito importante e gratificante realizar a proposta com a participação de todo o grupo, realizando estas as suas escolhas para a proposta. O grupo demonstrou um real envolvimento e interesse, visto que todos tiveram voz ativa neste processo.

(NC 08 – 18 de novembro de 2020)

Relativamente à terceira intenção, esta pretende, iii) *desenvolver atividades pertinentes e adequadas ao grupo, com base nos interesses e curiosidades das crianças.* De acordo com Portugal (2009), o educador necessita de identificar as potencialidades desenvolvimentais e educacionais das atividades planeadas. Para tal, deverá criar um ambiente educativo em que disponibiliza diversos materiais que estimulem os interesses das crianças, permitindo às mesmas escolher.

Após a alteração de alguns materiais na área do desenho e da escrita, AR revela bastantes progressos. Os seus desenhos já não são apenas riscos, esta já tenta preencher os seus traços com cor. Também utiliza várias cores em vez de só uma, como até então não o fazia.

(NC 30 – 17 de março de 2021)

Por último, a quarta intenção pretende, iv) *promover a participação ativa das crianças, valorizando as suas conceções, envolvendo-as no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.* De acordo com Silva et al (2016), “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (p. 8). Deste modo, é importante que o educador dinamize as suas propostas de forma diversificada, mas tendo sempre em conta a participação do grupo neste processo, dando a escolher a forma como pretende realizar cada tarefa e disponibilizando diversos materiais para que as crianças possam escolher o modo como pretendem realizar a proposta.

Hoje realizamos o planeamento para a maqueta do ciclo da água, uma das atividades propostas para o projeto. No tapete, em grande grupo as crianças pensaram como gostariam de realizar a maquete, e que materiais poderíamos utilizar para a construir.

Eu sugeri algumas ideias através de imagens de outras maquetes.

Depois disso as crianças pensaram nos elementos que a maquete teria de conter, e que materiais poderíamos utilizar em cada elemento.

(NC 30 – 17 de março de 2021)

2.1.2 Intenções com as Famílias

Sabemos que os primeiros vínculos traçados pelas crianças são com as suas famílias, e é nesta perspetiva, que é importante estabelecer uma boa ligação com estas. De acordo com Silva et al (2016), “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p. 28).

No entanto, devido à pandemia que se encontra a decorrer não só no nosso país, mas em todo o mundo, a aproximação física das famílias com a organização educativa não se verificou. Estas, por motivos de segurança, encontravam-se impedidas de entrar na instituição. Por esse motivo, a minha aproximação às famílias foi mais limitada. Ainda assim, defini como principal intenção ii) *dar continuidade ao trabalho bilateral que a EC realiza com as famílias.* Através desta intenção, consegui manter contacto com as

famílias, utilizando outras vias, que não a presencial, para manter os pais informados sobre o meu trabalho, e até coloquei alguns desafios para dar continuidade a alguns projetos realizados em sala.

“Conversamos muito na reunião da tarde, no tapete, sobre o que fizeram no confinamento, o que mais gostaram de fazer durante estas férias, algumas crianças mostraram trabalhos que realizaram em casa, sobre o projeto. Neste sentido, à medida que íamos vendo os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, íamos preenchendo o placar do projeto com todos os trabalhos.

No fim tiramos fotografias para mostrar aos pais.”

(NC 29 – 16 de março de 2021)

É de salientar, que apesar da inexistência de contacto físico com as famílias, foi possível realizar, no início do estágio, uma reunião de pais presencial, e outra no final do 2º período, via Zoom. Nestas reuniões foi possível participar e dar continuidade ao trabalho que a EC realiza com estas famílias.

Esta foi a primeira reunião de pais que pude assistir. Foi muito importante para mim puder assistir e compreender o que exige uma reunião desta natureza. Ao longo de toda a reunião, a EC deu-me espaço para participar, com exemplos do que têm ocorrido na sala de atividades, podendo deste modo participar ao longo de toda a reunião. Foi muito compensador este trabalho de equipa e cooperação que a EC me proporcionou com as famílias do grupo.

NC 16 – 06 de janeiro de 2021)

2.1.3 Intenções com a Equipa Educativa

De forma a criar uma parceria com a EC e TAE, baseada no respeito, confiança e num trabalho ativo, defini como único objetivo i) *construir uma relação de trabalho com a equipa educativa, baseada na cooperação, comunicação e reflexão sobre tudo o que envolve a minha ação pedagógica.* Hohmann e Weikart (2011), apela a um conjunto de princípios e estratégias comuns, que se baseiam na sinceridade, na preocupação com o outro e no diálogo aberto, assim como não faz qualquer tipo de julgamento. Assim, através desta intenção, pude proporcionar um trabalho ativo, de cooperação e partilha com a equipa educativa. Procurei sempre partilhar os meus pensamentos e inquietações, sobre as crianças e o meu trabalho diário com este grupo.

“A partir desta conversa, conseguimos chegar a acordo sobre a forma como devo adequar a minha prática ao longo de toda a PPS II. A EC deu-me “carta branca” para escolher a forma e o método que considero mais adequado para a realização das propostas que irei realizar, e eu sugeri guiar-me pelo seu método sempre que estiver a dar apoio à sua ação. Deste modo, poderemos fazer um bom trabalho de equipa, respeitando a forma de trabalhar de cada uma.”

(Reflexão semanal de 09 a 13 de novembro de 2020)

Julgo que as conversas informais foram de extrema importância para desenvolver uma relação de confiança e cooperação. Através destes diálogos pude esclarecer todas as minhas dúvidas e consolidar várias aprendizagens que me foram muito úteis não só para o estágio, mas também para a minha formação profissional e pessoal,

“Ao longo destes dias, tive oportunidade de conversar com a EC, em que esta se mostrou bastante receptiva e empenhada em todo o processo que este estágio exigirá. Julgo ter sido importante a partilha de informação para que nos possamos conhecer melhor, para conhecer o contexto, bem como o grupo e cada criança na sua individualidade.”

(Reflexão semanal de 09 a 13 de novembro de 2020)

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo pretende refletir sobre a problemática emergente que deu origem ao presente relatório, sendo que, ao longo deste, se debate a forma como surge e de que modo ocorre a sua investigação. Este encontra-se dividido em três subcapítulos: i) Identificação da Problemática Emergente; ii) Revisão da Literatura sobre a problemática identificada; iii) Resultados da Investigação.

3.1 Identificação da Problemática Emergente

A investigação da infância é uma realidade bastante recente em Portugal, no entanto tem-se vindo a expandir nos últimos anos no nosso país. De acordo com Tomás (2008), a verdadeira importância da investigação da infância, prende-se com a ideia de que a “existência de outras visões e outras vozes sobre o mundo da infância não é sinónimo de desordem ou caos metodológico, é antes uma última e legítima expressão da própria complexidade e multidimensionalidade do fenómeno a estudar.” (p. 389).

Ao longo da PPS II, pretendeu-se realizar uma investigação em contexto de JI, com base num tema pertinente quer para a organização socioeducativa, onde realizei o estágio, quer para o grupo de crianças que me foi atribuído.

Com base no que acima foi referido, e tendo como foco captar e intervir de acordo com os interesses e dificuldades deste grupo, a problemática da investigação surge no decorrer das primeiras semanas de estágio. A LP, criança alvo do presente estudo, é uma criança aparentemente “normal”, foi sinalizada como NEE, não tem ainda um diagnóstico ainda concluído, apresenta dificuldades ao nível cognitivo, de comunicação e nos comportamentos prossociais. Estas dificuldades não são reconhecidas pelo grupo devido à aparente “normalidade”, levando a um afastamento recíproco. Neste sentido, senti a necessidade de aprofundar o tema da inclusão, orientado para a ação do educador, de onde decorre a seguinte questão de investigação: *“Quais as Estratégias do/a Educador/a na Inclusão de uma Criança com NEE”*.

A Declaração dos Direitos da Criança (1959), baseia-se num conjunto de princípios que protegem os direitos de todas as crianças. Esta declaração afirma que “A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua

particular condição.” (Princípio 5.º). Neste sentido, a importância deste tema prende-se com o seu estreitamento em relação ao direito da inclusão de todas as crianças e de perceber como promover essa inclusão.

Esta investigação, pretende ir ao encontro, não só dos interesses e necessidades do grupo em questão, mas também mobilizar e colocar em prática os valores desta instituição, que como afirma o PEA (2016/20), “A inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos (...) Espera ainda uma escola inclusiva e abrangente, capaz de respeitar a diversidade e a multiplicidade, potencializando-as na maximização de uma aprendizagem para todos.” (p. 26), a visão do agrupamento assenta numa prática educativa capaz de utilizar recursos e estratégias que assegurem a inclusão de todas as crianças.

Da questão “Que estratégias adotar para a inclusão de uma criança com NEE?”, decorrem os seguintes objetivos orientadores da investigação: i) Perceber os comportamentos do grupo com a criança NEE; ii) Identificar estratégias para a inclusão de uma criança com NEE; iii) Reconhecer as mudanças de comportamento do grupo para com a criança com NEE;

3.2 Revisão de Literatura sobre a Temática Identificada

A temática emergente em estudo, no presente relatório, remete para a importância da inclusão de uma criança com NEE. Contudo, para melhor compreender este processo, será importante conhecer alguns conceitos, relativos ao presente estudo. Este ponto da revisão da literatura, foi organizado nos seguintes tópicos: i) Desenvolvimento, NEE e Inclusão; ii) Compreender as Necessidades Especiais da LP; iii) Estratégias de inclusão para crianças com NEE.

3.2.1 Desenvolvimento, NEE e Inclusão

É necessário compreender em primeiro lugar o que é *desenvolvimento*. Segundo Bronfenbrenner (2011), “o desenvolvimento é um fenómeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos”. Assim sendo, o desenvolvimento de um indivíduo ocorre desde que nasce até

que morre, relacionando-se com várias áreas sensíveis, tais como física, cognitiva, motora, emocional, comunicacional e linguística, relacional, biológica e pedagógica. Constrói uma relação com o meio, vivenciando sempre novas descobertas (Portugal, 2009). Em concordância, Berger (2011) afirma que, o desenvolvimento não depende apenas de fatores genéticos, físicos ou do crescimento, este é também influenciado pelo meio envolvente em que o indivíduo se encontra inserido e suas interações sociais.

De acordo com Souza (1996), é espectável que a criança estabeleça uma ligação com o mundo e o meio ao seu redor, que se torne um ser capaz, saudável, motivado respeitando o próximo e o meio onde vive. Assim sendo, é importante ter em conta que o desenvolvimento depende também de fatores externos, tais como o ambiente em que se insere e as pessoas que a rodeiam, sendo por isso importante conhecer o meio cultural e social em que a criança se encontra inserida.

Segundo Portugal (2009), é importante compreender que as relações entre as crianças e o/a educador/a, devem partir de uma base sólida, construída através de laços afetivos e de confiança, para que esta se autorregule emocional e socialmente, proporcionando um ambiente escolar em que esta tenha um papel ativo e determinante na sua aprendizagem, promovendo um ambiente motivador e estimulante, através do qual estará “continuamente envolvida num processo de interpretação ativa e de transformação da nova informação.” (p. 49).

Tendo em conta a relação e o envolvimento que o educador/a deverá construir com cada criança, torna-se necessário compreender que tal comportamento deverá perceber que cada uma é um ser único e detentor das suas próprias características, potencialidades e fragilidades, mesmo que estas sejam crianças com NEE.

Aprofundando o conceito de *NEE*, Madureira e Nunes (2016), afirma que as existem crianças que ao longo do seu processo de crescimento, apresentam dificuldades no seu desenvolvimento. Estas dificuldades podem manifestar-se de diversas formas, revelando-se em situações do seu quotidiano, mas também, “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionem com deficiência ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6). É importante referir que estas necessidades específicas podem

surgir em qualquer etapa do desenvolvimento da criança, até mesmo antes do nascimento. Assim sendo, de acordo com Madureira e Nunes (2016), estas dificuldades podem resultar de diversos fatores, podendo estes ser de natureza ambiental, biológica ou mista. É importante saber, que tais dificuldades podem ter um caráter temporário ou permanente, sendo que as dificuldades de caráter permanente, “decorrem, frequentemente, de situações de deficiência, as quais podem causar limitações graves ao nível da realização de atividades e da participação, num ou mais domínios da vida: mobilidade e autonomia, comunicação e aprendizagem ou relacionamento interpessoal e participação social.” (p. 21).

Assim sendo, chegamos ao ponto importante deste tema, a *Inclusão*. Para melhor compreender o que acima foi referido, é importante compreender os conceitos de exclusão e inclusão social. De acordo com COM (2003), citado por Alvino-Borba e Mata-Lima, 2011, a exclusão social “É um processo através do qual certos indivíduos são empurrados para a margem da sociedade e impedidos de nela participarem plenamente em virtude da sua pobreza ou da falta de competências básicas e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, ou ainda em resultado de discriminação. (p.222). Quanto ao conceito de Inclusão Social, segundo Sheppard, (2006), citado por Alvino-Borba & Mata-Lima, 2011, refere que “está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade. A cidadania social preocupa-se com a implementação do bem-estar das pessoas como cidadãos.” (p. 222).

É a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que se verifica uma profunda modificação no que se refere à educação inclusiva, sendo que um dos seus propósitos seria “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (citado por Correia, 2008, p. 14).

No entanto, segundo a UNESCO (1994), o princípio da Inclusão ganha força após a conferência mundial, que foi marcada pela conceção dos Princípios, a Política e as Práticas a adotar na área das NEE. Neste documento são reafirmados os direitos dos Homens, lembrados todas as declarações efetuadas até a data do documento, referentes

a inclusão e evidenciadas todas as promoções para a inclusão. A Declaração surgiu em consequência da conferência mundial sobre as NEE, que se realizou na cidade Espanhola de Salamanca, em julho de 1994.

De acordo com Joaquim (2011), “O ano de 1997, foi chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar passando o Jardim-de-infância a ser também da responsabilidade do Estado.” (p. 19). É a partir desta data, que a legislação começou a prever a inclusão de crianças com NEE nos JI.

É importante também conhecer o Decreto-Lei 281/ 2009, que surge organizando instituições e famílias visando o bom desenvolvimento da criança, criando para isso o *Sistema Nacional de Intervenção Precoce* (SNIP). Este destina-se a crianças entre os 0 e os 6 anos, que revelem algum tipo de limitação que coloque em causa o seu desenvolvimento, que impeça a sua boa relação social e que complique o desempenho de atividades típicas para a sua idade. No artigo 4º são descritos os objetivos do SNIP que passam por assegurar os direitos das crianças, detetar e sinalizar crianças, intervir após a sinalização, apoiar as famílias e envolver a comunidade.

Recentemente, foi criado o Decreto-Lei 54/ 2018, que vem substituir Decreto-Lei 3/ 2008, que regulamentou o ensino especial durante os últimos 10 anos, com a intenção de cada escola reconhecer a importância da diversidade dos seus alunos, criando mecanismos para lidar com as diferenças, encarando cada criança com as suas unicidades e encontrado formas de lidar com cada uma delas, para que todas tenha a mesma oportunidade de participar na vida da comunidade educativa.

De acordo com Correia (2008), um modelo curricular inclusivo acarreta inúmeras vantagens para a aprendizagem de todas as crianças no ensino regular e “para além de estabelecer um objetivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual para os alunos com NEE, ela facilita, ainda, o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores do ensino especial” (p. 23), favorecendo assim estas crianças, no sentido destes profissionais desenvolverem um plano curricular mais

adaptado e adequado às suas necessidades, construindo um trabalho de parceria e tendo a oportunidade de compreendendo melhor as características destas crianças.

3.2.2 Compreender as Necessidades Especiais da LP

Como já foi referido acima, a LP ainda não tem um diagnóstico fechado, apresentando dificuldades a vários níveis, tais como, a nível cognitivo, na comunicação e nos seus comportamentos prossociais. Assim sendo, importa perceber, de que forma estas questões se podem manifestar e quais as necessidades que esta pode apresentar, mesmo não conhecendo os fatores que levaram a LP a apresentar tais dificuldades.

Assim sendo, é importante saber como se manifestam *deficits no funcionamento executivo*. De acordo com Aboud e Yousafzai (2016), durante os primeiros dois anos de vida, o desenvolvimento das competências mentais de uma criança, são decisivos no que diz respeito às estruturas cognitivas tendo um forte impacto na conceção das funções executivas.

Existem fatores decisivos que afetam o desenvolvimento mental das crianças, tais como, o estado da mãe durante a preceção e a gravidez, o peso no nascimento e o seu aumento linear, as condições do parto, a saúde mental da mãe, e as condições do ambiente de crescimento, tais como a estimulação psicológica, a nutrição, a comunicação, o nível socioeconómico, entre outros (Aboud & Yousafzai, 2016). Desta forma, crianças que apresentem desajustes ao nível do funcionamento executivo, irão manifestar estas dificuldades no ambiente de sala em JI, afetando as relações entre os pares, no grupo, e a própria dinamização das atividades do ambiente educativo (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Nesse sentido, de acordo com os mesmos autores, perante estas situações, o educador/a deverá adequar a sua prática pedagógica, direcionando a sua ação para um comportamento responsivo e afetivo, com a intenção de proporcionar ao grupo um desenvolvimento sadio das habilidades executivas.

Quanto ao desenvolvimento *Comunicativo*, existem fatores importantes que determinam o seu desenvolvimento, que se prende às capacidades naturais da criança, tais

como: sensoriais, neurológicas, motoras, cognitivas e sociais; e o papel do ambiente físico e social: interações entre pares, cultura, e a oportunidade que a criança tem para agir, explorar, brincar e desenvolver-se (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

De acordo com as autoras referenciadas acima, o ato de comunicar pressupõe a interação de pelo menos dois sujeitos, com a intenção de partilhar ideias, emoções ou experiências. O ser humano nasce com a capacidade inata para comunicar. Neste sentido, é necessário, que a criança interaja socialmente estando exposta à comunicação verbal. Assim sendo, é através das suas interações sociais e dos seus fatores genéticos que esta desenvolve a sua capacidade comunicativa.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), para que uma criança seja bem-sucedida nas suas capacidades comunicativas, não é só necessário a visão e a audição, mas também “a vivência de experiências sociais e cognitivas significativas, sendo de especial utilidade a interacção [sic] sistemática com o ambiente social e com os objectos [sic] do meio físico” (p. 33). Neste sentido, o educador/a poderá ter importante papel, no sentido de ajudar a criança a construir a consciência simbólica da comunicação verbal, em diversos contextos do seu quotidiano.

Importa ainda compreender as dimensões do *desenvolvimento social* que irão contribuir para o aparecimento e aprendizagem das competências sociais nas crianças, assim como a consequente construção de relações positivas num contexto de JI.

De acordo com Howes e James (2002), a competência social de uma criança, reflete a eficácia das suas capacidades num comportamento social positivo, atingindo desta forma os objetivos sociais na relação com os outros e na comunicação com os pares, o que, por sua vez, também capacita aqueles com quem se relaciona em atingirem os seus próprios objetivos sociais.

Fabes, Gaertner e Popp (2006), prenunciam três fatores que influenciam as competências sociais nas crianças pequenas: o *temperamento*, que se refere aos comportamentos intrínsecos da criança, determinados desde tenra idade; *as competências sociocognitivas*, que remete para a construção progressiva da compreensão emocional que permite à criança conhecer e adaptar-se a situações sociais que irão ocorrendo no seu quotidiano; e *as competências comunicacionais das crianças*, que tem um papel

importante no que se refere à construção das relações e na consolidação do contacto interpessoal.

Neste sentido, o educador/a deverá compreender, que cada criança tem uma disposição interna capaz de regular e controlar as suas emoções e impulsos, estas serão mais propensas a desenvolver interações e relações harmoniosas com os outros (Howes & James, 2002).

De acordo com Fabes et al. (2006), a relação entre a competência social e as interações entre pares é complexa e recíproca, dado que as crianças socialmente competentes têm mais interações positivas com pares, e conseqüentemente, aumentam a competência social mantendo e facilitando o contacto social, as capacidades sociais e as experiências de socialização.

Segundo Grusec, Davidov e Lundell, (2002), os comportamentos prossociais são adquiridos pelo individuo desde os primeiros anos de vida. De acordo com os mesmos autores, as crianças que têm mais comportamentos prossociais são aquelas que conseguem regular melhor as suas emoções controlando melhor os seus impulsos, construindo, deste modo, uma estrutura emocional mais forte e positiva. É possível então concluir, que os comportamentos prossociais aumentam com o passar dos anos e também as aprendizagens que o individuo vai adquirindo.

De acordo com Grusec, Davidov e Lundell, (2002), todos os adultos presentes no quotidiano de uma criança, têm influência na promoção de comportamentos prossociais. As crianças aprendem a observar e é neste sentido que se torna importante envolver as crianças em tarefas diárias. Também a interação com os pares tem influência neste tipo de comportamentos. Existem boas interações entre pares, que se baseia na brincadeira e na habilidade social e crítica da criança. Já uma má interação entre pares provoca sentimentos de insegurança raiva e agressividade, tornando estas crianças menos propensas a terem comportamentos prossociais.

3.2.3 Estratégias de inclusão para crianças com NEE

De acordo com Tomlinson (2002), “O que temos em comum com os outros tornamos humanos. As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos.” (p. 13).

É neste sentido que Correia (2008), afirma que, uma organização socioeducativa inclusiva exige mudanças significativas no ambiente educativo e de todos os que nela se encontram inseridos, de modo a promover a integração de todos, principalmente dos que apresentam NEE.

É necessário compreender as necessidades de cada um, de forma a promover a igualdade de oportunidades para todas as crianças. Neste sentido, é essencial promover estratégias de forma a conquistar uma comunidade escolar dinâmica, bem-sucedida e inclusiva, ou seja, “a ciência educativa exige que o ensino se baseie nos resultados da investigação (...), fazendo do professor também um investigador (...), para torná-lo eficiente com todos os alunos” (Correia, 2008, p. 95).

Correia (2008), refere ainda que, nenhuma estratégia funciona de forma linear, com todos os indivíduos ou em todos os contextos educativos. É importante focar nas características individuais de cada criança, nas suas necessidades e contextos em que se encontram. Este autor acrescenta ainda que no caso das crianças com NEE é importante a adaptação do currículo, “desde que o professor, apoiado por outros agentes educativos, possa conceber respostas educativas eficazes assentes nas necessidades de aprendizagem específicas, nas competências e interesses desses alunos.” (p. 95).

De acordo com Tomlinson (2002), a forma de um educador/a responder de modo adequado às necessidades de cada criança, define-se a partir da diferenciação, ou seja, esta diferenciação é resultado da atenção prestada no desenvolvimento e aprendizagem de cada um, ou de um pequeno grupo, em oposição de um modelo de aprendizagem em que se envolvem todos os participantes em simultâneo, como se todos tivessem características semelhantes. Assim sendo, é essencial que o educador/a esteja preparado para receber crianças com NEE. Este tem um importante papel na inclusão destas crianças, sendo que “desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores” (Correia, 2008, p.96).

Para que tal aconteça, é importante que os educadores tenham uma formação contínua. Silva (2009), afirma que “não se continue a trabalhar, na melhor das intenções,

com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção.” (p. 148).

Em suma, inclusão e pedagogia diferenciada são conceitos indissociáveis, no sentido de que todas as crianças são seres únicos detentoras das suas unicidades, ou seja, todas “têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p.30). Neste sentido, de modo a evitar a desigualdade ao nível do desenvolvimento e aprendizagem e criando as mesmas oportunidades para todos, é importante que o educador/a tenha como premissa, que não deve encarar todas as crianças da mesma forma, “A diferenciação diz respeito às práticas educacionais e aos dispositivos pedagógicos e didáticos, como uma única variável inconstante” (Ragazzan, 2002, p.110).

3.3 Roteiro Metodológico e Ético

De acordo com o tema escolhido para a Investigação na PPS II, para a realização deste estudo, seguiu-se o modelo de investigação de *natureza qualitativa*. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), na “investigação qualitativa, procura-se a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real.” (p. 50), sendo este o fundamento desta investigação, ou seja, apresentar uma abordagem naturalista e interpretativa dos sujeitos em estudo. De acordo com estes autores, esta abordagem consiste em observar e recolher dados de forma metódica de modo a investigar fenómenos em contexto natural. Segundo Flick (2005), neste tipo de abordagem, o investigador deve estar presente e atento aos elementos investigados, sendo que esta forma de investigação pressupõe um envolvimento da sua parte, traduzindo-se em conversas e escuta ativa, permitido a expressão espontânea dos seus participantes.

Optou-se pela metodologia *Investigação-Ação*, que de acordo com Coutinho et al. (2009), caracteriza-se por desafiar o investigador que pretende alterar ou melhorar as suas práticas educativas, com uma intenção de mudança. Segundo Stenhouse (1983), citado pelos mesmos autores, este método de estudo caracteriza-se “por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade [sic] social, maior proximidade do

real pela predominância da Praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora, torna-se um verdadeiro esteio” (p. 357).

Sendo esta uma metodologia que valoriza sobretudo a prática, importa reforçar a importância do pensamento reflexivo sobre a ação educativa, devendo existir uma compreensão nessa simbiose (Coutinho, 2009).

Existem inúmeras definições que caracterizam o conceito de Investigação-Ação, devido à sua versatilidade e ambiguidade, no entanto, Bartalomé (1986), citado por Coutinho (2009), refere este método de estudo como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.” (p. 360). No entanto, de acordo com estes autores, o que melhor caracteriza esta natureza investigativa, “é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (p. 362).

Relativamente às *técnicas e instrumentos a utilizar* irei recorrer à *observação direta*, através de notas de campo, reflexões diárias e semanais, de modo a relatar os episódios ocorridos junto dos sujeitos em investigação de forma a refletir sobre as suas práticas (Queirós & Rodrigues, 2006); *análise documental*, como forma de pesquisa e aprendizagem (Coutinho et al, 2009); *entrevistas* à equipa educativa desta sala, com a intenção de recolher diversos pontos de vista sobre determinados temas (Meirinhos & Osório, 2010).

A minha ação foi orientada por princípios éticos, baseando-me em dois documentos: i) a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), que me ajudou a estipular compromissos e princípios no decorrer da ação da minha prática educativa em que destaco entre os de mais, o respeito pela confidencialidade de dados de todos os intervenientes e a partilha de informação com a equipa educativa; ii) Princípios Éticos e Deontológicos de Tomás (2011), onde é descrito a importância do consentimento informado e da confidencialidade, e o possível impacto e benefícios que a investigação terá para todos os intervenientes (*cf.* Anexo G, do portefólio).

3.4 Apresentação e Discussão dos Dados

Este ponto pretende revelar e clarificar os resultados da investigação que realizei na PPS II. Assim sendo, importa relembrar os objetivos que foram traçados e que nortearam a minha prática pedagógica. Da questão “Que estratégias adotar para a inclusão de uma criança com NEE?”, decorreram os seguintes objetivos orientadores da investigação: i) Perceber os comportamentos do grupo com a criança NEE; ii) Identificar estratégias para a inclusão de uma criança com NEE; iii) Reconhecer as mudanças de comportamento do grupo para com a criança com NEE.

A partir dos objetivos traçados, referidos no parágrafo anterior, construí um percurso que orientou toda a minha ação pedagógica no decorrer desta investigação que por sua vez, me ajudou a encontrar estratégias para a inclusão da LP.

Para a realização desta investigação, utilizei como instrumentos de investigação, notas de campo, decorrentes da observação do grupo, uma entrevista à EC, com a intenção de obter a sua perspetiva sobre o tema da inclusão e defini um plano de ação, com a intenção de encontrar estratégias adequadas à situação para a inclusão da LP.

Assim sendo, após a recolha dos dados, procedeu-se à sua análise, com a intenção de espelhar de seguida os seus resultados.

Perceber os comportamentos do grupo com a criança NEE _1º Objetivo

De forma a reforçar o enquadramento do tema de investigação, presente neste relatório, é importante referir novamente, que a inclusão é um “Processo que, atendendo à diversidade, promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um.” (Silva et al., 2016, p. 107). A perspetiva da EC, vai ao encontro das autoras acima referidas, que afirma que “Para incluir uma criança com NEE no grupo, deve o educador inicialmente preparar o grupo para receber essa criança, que necessita de interagir e conviver com outras crianças, pois é através desse convívio e dessa interação, que a criança irá adquirir conhecimentos e desenvolver competências.” (excerto da entrevista à EC – cf. anexo B, Portefólio). Assim sendo, Silva et al. (2016), acrescenta ainda que, “Em contexto

educativo implica criar respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades. (p. 107).

Deste modo, de forma a promover a igualdade de oportunidades a todas as crianças, valorizando a diversidade existente, observei durante várias semanas o comportamento de todos os elementos do grupo, de modo a identificar os comportamentos de exclusão existentes, perante a criança com NEE, com o objetivo de criar estratégias para a minha ação pedagógica, promovendo a inclusão desta criança.

Assim sendo, através dos registos de observação, realizei uma análise categorial das notas de campo registadas, com a intenção de avaliar o comportamento do grupo perante a criança em questão (cf. Tabela 1, Anexo II).

Através desta tabela, é possível verificar várias unidades de registo, que revelam comportamentos de exclusão, de diversos elementos do grupo, quer em sala, quer no recreio, como se verifica nos exemplos mencionados abaixo:

Hoje pela primeira vez, presenciei uma criança a rejeitar a LP.

AM: Sai daqui LP. Não quero brincar contigo. - com um ar irritado afasta os brinquedos da LP.

LP não responde, mas insiste em querer brincar com o AM. Este acaba por a empurrar, na tentativa de a afastar definitivamente.

(NC 10- 15 de dezembro de 2020)

Observei bastante as crianças, no recreio, da parte da tarde e constei mais uma vez a rejeição do grupo pela LP.

Sugeri, de forma discreta, a um grupo de crianças que estavam a cantar e a dançar, que chamassem também a LP.

DS: Nós não gostamos muito de brincar com a LP.

EU: Porquê?

DS: Não sei bem dizer, mas ela é esquisita.

JB: Ela não gosta de brincar às mesmas coisas que nós gostamos.

Rapidamente fogem do assunto e voltam a brincar.

(NC 11- 16 de dezembro de 2020)

De acordo com Correia (2008), perante comportamentos como estes que foram referidos acima, é importante que o educador/a tenha um papel ativo na promoção de um ambiente educativo positivo, pois “as suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, dado que, se elas não forem adequadas, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos recetivos à aceitação dos colegas com NEE.” (p. 96).

Através desta análise categorial, é possível também observar a forma como a LP se sente perante os comportamentos de exclusão de vários elementos. Quer em contexto de sala quer de recreio, é possível encontrar registos que revelam que esta criança não se sente incluída no grupo:

EU: Desenhaste uma menina. Ela está no meio da tempestade?

LP: Ela não consegue fugir da tempestade. As nuvens estão a fechar e ela não consegue fugir!

E depois fica sozinha como eu, quando brinco no recreio.

(NC 22- 14 de janeiro de 2021)

EU: Porque não estás a brincar com nenhum amigo?

A LP de uma aforma muito tranquila responde:

LP: Eles não querem brincar comigo, mas não importo. Estou a apanhar folhas. – e sorri para mim.

(NC 12- 17 de dezembro de 2020)

A partir das observações relatadas anteriormente, compreendi que era necessário criar estratégias de intervenção, com a intenção de ajudar o grupo a compreender e aceitar as diferenças e unicidades de cada um, ajudando a incluir e aceitar a LP. Segundo Silva et al. (2016), “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (p. 10). Neste sentido, é importante criar um ambiente motivador para esta criança, criando as mesmas oportunidades para todos, tal como a EC menciona na entrevista que lhe foi realizada, “A intervenção da ação educativa será tanto mais significativa e proveitosa para a criança,

quanto mais esta for motivada e envolvida nas atividades realizadas e quanto mais importância as tarefas propostas tiverem.” (cf. anexo B, Portefólio).

Encontrar estratégias para a inclusão de uma criança com NEE_ 2º Objetivo

Através da análise categorial referida anteriormente, e perante os comportamentos de exclusão encontrados, defini um conjunto de estratégias que orientaram a minha ação pedagógica ao longo da investigação, com a intenção de alterar o comportamento de exclusão do grupo perante a LP, incentivando estas crianças a aceitar e admirar as unicidades de cada um. Assim sendo, realizei a tabela 2 (cf. Anexo II), com a análise dos ciclos de investigação-ação.

De acordo com Silva et al. (2016), as intenções do educador/a devem ser ajustadas no dia-a-dia da sala, perante a sua observação. Assim sendo, “o projeto curricular de grupo vai sendo revisto e ajustado, através de ciclos sucessivos de planeamento, ação e avaliação, que se vão alargando e aprofundando” (p. 18). Neste sentido, após o desenvolvimento de cada estratégia proposta ao grupo, esta foi analisada, com a intenção de avaliar os comportamentos das crianças. Desta forma criei um ciclo de planeamento, ação e avaliação, de modo a atingir os resultados pretendidos. Deste modo, e de acordo com Cardona (2017), que afirma que, a educação pré-escolar, ao contrário ensino formal, desenvolve-se através de um trabalho espontâneo, partindo de situações do quotidiano e curiosidades demonstradas pelas crianças, não devendo se prender a uma aprendizagem rígida e aborrecida, dando lugar a uma articulação entre a intencionalidade do educador e os conteúdos formativos com outras que vão surgindo no dia-a-dia.

Assim sendo, a primeira abordagem traçada, foi a *Leitura da História “Os Ovos Misteriosos”*. Aproveitando o gosto das crianças pela leitura de histórias, que era realizada diariamente, depois da hora do almoço, planeei realizar uma primeira abordagem ao tema da inclusão, através deste conto.

Esta proposta tinha com intenção *sensibilizar o grupo para a importância da inclusão*, promovendo a seguinte aprendizagem: Respeitar as diferenças e compreender a importância das unicidades de cada um.

A história apela à consciência da importância de respeitar as diferenças e compreender a importância das unicidades de cada um, conscientizando o leitor da importância da inclusão. Depois da leitura do conto, foi realizada uma conversa com o grupo, sobre a “lição” que poderíamos retirar desta história. O grupo compreendeu o seu significado, retirando boas conclusões

SH: Sabes, os ovos eram todos diferentes, e a galinha tinha muito trabalho com eles, mas eram todos especiais.

DS: Sim, todos ajudaram no fim.

DA: Mesmo diferentes eram uma família.

LM: É como nós, também somos diferentes, mas a L. (EC), gosta de todos da mesma maneira.

(NC 39 - 06 de abril de 2021)

De acordo com Sequeira (2000), as histórias podem ajudar as crianças a desenvolverem-se, contribuindo na sua educação, promovendo uma sociedade em mudança, referindo que esta prática pode “desenvolver e enriquecer a personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real.” (citado por Soares, 2000, p. 8). Assim sendo, julgo que esta tenha sido uma boa forma de introduzir o tema da inclusão ao grupo.

A segunda estratégia realizada foi o **Jogo** “*Vamos conhecer-nos melhor!*”. Esta atividade teve como objetivo, que o grupo se conhecesse melhor. Deste modo poderiam encontrar amigos da sua sala que também pudessem reconhecer afinidades, podendo assim diversificar parceiros de brincadeira. Por consequência ajudaria as crianças com mais dificuldades nos seus comportamentos prossociais a incluir-se no grupo e a ser incluída por este. Assim sendo, o desafio desenrolou-se da seguinte forma: foram distribuídos cartões, por todas as crianças; estas escreveram o seu nome no centro do cartão e respondendo às seguintes questões:

- 1- O que gostas mais de fazer/brincar?
- 2- O que sabes fazer muito bem?
- 3- Onde gostas mais de brincar?
- 4- Com quem gostas mais de brincar?

Esta estratégia tinha com intenção *promover a união do grupo, através da partilha de gostos pessoais*, desenvolvendo o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, como aprendizagem a promover.

Depois de realizar o desafio e a partilha de informação, conversei com o grupo sobre as suas conceções sobre o mesmo

DS: Este jogo é muito fixe! Descobri que a LP e a LS também gostam de brincar aos mesmos jogos que eu.

GC: O GS e o FM também gostam de brincar mais no recreio, como eu!

LS: a DS, a MM e a JB gostam de desenhar. Eu também gosto...podíamos fazer desenhos mais vezes juntas.

FM: GP no recreio podemos jogar mais vezes juntos.

(NC 40 – 07 de abril de 2021)

De acordo com Correia (2008), o educador “pode considerar um conjunto de atividades que ajudem a criar verdadeiras comunidades de apoio que permitam que todos os alunos aprendam um pouco sobre cada um” (p. 96). Foi de acordo com este autor, que planeei este jogo, com a intenção de motivar as crianças a adquirirem novas interações entre pares.

Posto isto, tive a necessidade de encontrar uma estratégia que ajudasse não só o grupo a incluir a LP, mas também a LP a melhorar os seus comportamentos prossociais e a sua interação e comunicação entre pares. Neste sentido, surge a construção da *História Social* “*Posso Brincar?*”.

Esta proposta tinha como intenção *compreender um comportamento que origina uma situação específica, contribuindo para a redução do comportamento problemático*, promovendo a seguinte aprendizagem: Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

A história foi lida em primeiro lugar à LP, e por sua vontade, posteriormente, em grande grupo. No fim, existiu uma conversa sobre a história e algumas dificuldades que a LP revela em interagir com os outros, de modo a sensibilizar o grupo para este facto e ajudar a LP a adquirir uma melhor abordagem nas suas interações com os pares.

Ao acabar de ler a história, conversei com a LP sobre o assunto. Esta revela compreender a ação da história e o seu desfecho.

EU: Porque é que os meninos não queriam brincar contigo?

LP: eu não pedi para brincar e empurrei o SH, isso não se pode fazer!

EU: e como se deve fazer então?

LP: temos de ser simpáticos com os amigos e pedir para brincar...ah, e também não podemos jogar só à nossa maneira!

(NC 41 – 08 de abril de 2021)

De acordo com Soares 2020, Carol Gray criou as histórias sociais, em 1991, com a intenção de desenvolver os comportamentos sociais de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. No entanto, mais tarde, verificou-se que este método de intervenção também poderia ser utilizado com crianças com outros níveis de dificuldades.

De acordo com a mesma autora, as histórias sociais baseiam-se em crianças que revelam “dificuldades em “ler” e entender pistas, situações especiais e as perspetivas dos outros.” (p. 22). Assim sendo, perante a dificuldade que a LP apresentava na abordagem com os seus pares, em momentos de brincadeira, tracei esta estratégia para que pudesse compreender e adotar uma nova abordagem nas suas socializações.

Tendo em conta o entusiasmo e motivação pelo jogo “Vamos conhecer-nos melhor!”, resolvi realizar o **Desafio** “Os Presentes”, com a intenção de motivar o grupo para esta aprendizagem.

Esta estratégia tinha com intenção *promover a amizade entre o grupo, respeitando e admirando as diferenças e unicidades de cada criança, sem julgamento pela primeira impressão*, desenvolvendo o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, como aprendizagem a promover.

Este desafio consistia em:

- 1- Escolher presentes considerados “muito bons” (brinquedos, livros, jogos, etc.) e escolher presentes considerados “menos bons” (talheres, copos, guardanapos, etc.);
- 2- Embrulhar os presentes “muito bons” com papel de jornal e os “menos bons” em papel de embrulho apelativo;

- 3- Reunir o grupo em círculo e colocar os presentes no centro. Questionar as crianças se são capazes de descobrir quais os melhores presentes.
- 4- Pedir às crianças para desembulhar os presentes, e conversar com estas sobre não se poder julgar ou adivinhar o conteúdo pelo aspeto do embrulho;

Segundo Correia (2008), o educador deve ser “um modelo para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, que suscite um aumento de interações entre alunos sem NEE e alunos com NEE, fomentando entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença.” (p. 96). Neste sentido, achei pertinente desenvolver este desafio em grupo, promovendo a partilha de todas as crianças junto da LP.

Depois de sensibilizar o grupo para o tema da inclusão, e de criar abordagens que os levasse a conhecerem-se melhor, tive necessidade de encontrar estratégias mais direcionadas para dificuldades específicas, com o objetivo que as crianças se colocassem na pele de alguém com uma dificuldade auditiva.

Esta proposta tinha como intenção de *promover a sensibilização das crianças, para as diferenças e dificuldades de crianças com NEE*, desenvolvendo a seguinte aprendizagem: Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

A simulação foi realizada, para dar o exemplo do problema de um adulto: a estagiária. Desta forma, será reforçado que os adultos também têm dificuldades em diversas áreas.

As crianças utilizaram uns copos a tapar o ouvido, de forma a simular um problema auditivo, durante uma a leitura de uma história. No final da proposta, conversei com o grupo sobre as dificuldades sentidas durante o exercício.

DS: Eu ouvia, mas... não sei dizer. Não ouvi tão bem e acabei por me distrair mais!

GS: Foi como eu.

LM: Eu até ouvi. E sei a história.

EU: Pois é, mas o LM está na primeira fila, mesmo perto de mim, por isso deve ter ouvido melhor.

AM: Eu até ouvia, mas foi mais difícil. Diana, quando eu falar para ti, vou falar bem alto para me ouvires melhor.

EU: Obrigada AM.

(NC 44 – 13 de abril de 2021)

Há semelhança da estratégia anterior, e tendo em conta que existia uma criança com trissomia 21 na sala, achei pertinente ler a **História** “*É bom ter amigos!*” que relata as dificuldades de uma menina com Trissomia 21, no seu quotidiano em JI.

Esta proposta tinha como intenção *sensibilizar o grupo para a importância da inclusão*, promovendo a seguinte aprendizagem: Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

Foi fácil para as crianças compreender, pois já tinham falado algumas vezes sobre este assunto, de forma a ajudarem a AR. Inclusive os pais de uma criança, que são médicos, já tinham conversado com o grupo sobre a Trissomia 21.

(NC 45 – 14 de abril de 2021)

A utilização do conto de histórias com estratégia, para a abordagem ao tema da inclusão com este grupo, pareceu-se adequada, na medida em que as crianças nestas idades revelam o gosto pela leitura de histórias. Neste sentido, este método possibilita “O exercício de ouvir, dialogar a respeito de uma ideia, de um sentimento e dar expressão às imagens, funciona como um instrumento para comunicar algo, sendo importante a fomentação de espaços nos quais a criança possa falar das suas experiências.” (Soares, 2000, p. 8)

Continuando com a estratégia de sensibilizar as crianças para dificuldades específicas, com a intenção de que o grupo compreendesse algumas dificuldades ao nível cognitivo que a LP apresenta, realizei uma **Simulação**: “Desenhar com a mão não dominante”.

Esta estratégia tinha com intenção *promover a sensibilização das crianças, para as diferenças e dificuldades de crianças com NEE*, promovendo a seguinte aprendizagem: Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

A simulação realizou-se da seguinte forma:

- 1- Escreveram o seu nome e realizaram o desenho de três formas geométricas, primeiro com a mão dominante, e depois com a mão não dominante;

- 2- Realizaram o jogo dos opostos (saltar com o pé direito quando a indicação for para saltar com o pé esquerdo, correr para a frente quando a indicação for para correr para trás, etc.);

Depois do exercício, conversei com o grupo sobre as dificuldades sentidas

Quando as crianças terminaram a apresentação de seu trabalho, expliquei que muitos meninos têm algumas dificuldades cognitivas, como por exemplo a AR e a LP, e que aprendem noutra ritmo, mais devagar, e que sentem dificuldades como esta que hoje tiveram oportunidade de experienciar, e outras diferentes também.

DS: Ahhh, por isso é que a LP também costuma estar com o Cl. (professor de NEE).

DA: Pois, eu também já tinha reparado, mas não sabia.

EU: Então e agora que já sabes, o que achas que deves fazer?

DA: Acho que devemos ajudá-la.

SH: Eu também posso ajudar a LP.

EU: LP, gostavas que os amigos te ajudassem quando precisares?

LP: Sim, eu gosto de brincar com eles.

(NC 45 – 14 de abril de 2021)

Smith (2001), refere que “os alunos com NEE só se sentem verdadeiramente incluídos na classe regular quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas.” (citado por Correia, 2008, p. 96). Neste sentido, acredito que esta simulação tenha ajudado o grupo a compreender algumas dificuldades que a LP apresenta, promovendo um maior respeito e admiração pelas unicidades desta criança.

Por fim, realizei a leitura da *História sobre Síndrome de Asperger*, “*O fácil que é difícil e o difícil que é fácil*”, de modo a consolidar as aprendizagens adquiridas, este conto teve como missão relatar diferentes dificuldades, que várias crianças podem ter, e de que forma estas podem ser sentidas no seu quotidiano.

Esta estratégia tinha como intenção *sensibilizar o grupo para a importância da inclusão*, respeitando a diversidade e solidarizar-se com os outros, como aprendizagem a promover.

Como habitual, o grupo conversou sobre o tema no final da leitura. Seguidamente fomos ao recreio onde constatei, mais uma vez, que a MC se junta à LP para brincarem juntas neste espaço

Mais uma vez a MC e a LP brincam juntas no recreio, contam segredos e se revelam cúmplices perante o resto do grupo.

(NC 54 - 27 de abril de 2021)

Mais uma vez, adotei a estratégia da leitura de uma história. De acordo com Plano Nacional de Leitura (2006), (citado por Proença, 2010) através das histórias o educador promove a literacia e envolve as crianças numa multiplicidade de situações, personagens, espaços, dilemas, problemas e soluções, que possibilitam inúmeras aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Reconhecer as mudanças de comportamento do grupo para com a criança com NEE_3º Objetivo

Tendo por base as estratégias traçadas e descritas acima, foi pertinente construir a tabela 3 (cf. Anexo III), onde estão contemplados, de forma sintetizada, os resultados das estratégias aplicadas. Desta forma, é possível observar que as propostas foram obtendo resultados positivos, embora que gradualmente.

Ainda assim, é possível perceber que as **estratégias** com **menos** unidades de registo foram as que envolviam a leitura de histórias, sendo que a *Leitura da História sobre a Trissomia 21 “É bom ter amigos!”*, obteve apenas um registo observado. Concluo, que devido ao facto da AR, ter Trissomia 21 e por várias vezes já se ter falado deste assunto, o comportamento do grupo possa não se ter alterado tanto, comparativamente a outras estratégias.

Ao contrário do que foi referido anteriormente, a **estratégia** com **maior** número de unidades de registo foi a *“Simulação: Desenhar com a mão não dominante”*, com 14 registos observados. Esta foi a penúltima estratégia realizada, pelo que se pode depreender que este resultado possa não se dever apenas à proposta em questão, mas também ao ciclo de estratégias já realizadas anteriormente. Esta foi também a estratégia com maior número de registos, quer em sala, quer no recreio.

No entanto, é possível observar, que as propostas que envolvem desafios, jogos ou simulações, são as que obtiveram melhores resultados. Segundo Silva et al. (2016), “para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer. Esses motivos podem ser muito diferenciados, (...) pela satisfação que a situação nos proporciona ou pelo sentimento de realização e competência.” (p. 71). Neste sentido, acredito que estas estratégias tenham obtido melhores resultados pela motivação e interesse que trouxe ao grupo.

Relativamente às **aprendizagens promovidas**, das três que foram traçadas, a que teve **menos** unidades de registo, foi “*Respeitar as diferenças e compreender a importância das unicidades de cada um*”, com 7 registos observados. Todas foram contos de histórias, sendo estas referentes às estratégias que revelaram menos resultados.

Continuando a comparar as três **aprendizagens que foram promovidas**, no decorrer deste ciclo de ação, a que teve **mais** unidades de registo, foi “*Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros*”, com 22 unidades de registo. No entanto, “*Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social*”, com apenas duas estratégias, teve 10 unidades de registo. Neste sentido, podemos concluir, mais uma vez, que as estratégias que envolvem desafios e jogos, foram mais apelativas para o grupo.

É importante referir ainda que, embora em todas as **aprendizagens** promovidas tenham sido observadas recorrências no **recreio**, no entanto, em 39 unidades de registo, apenas 6 ocorreram neste espaço, sendo que a aprendizagem promovida, mais recorrente no recreio, foi “*Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros*”, com 4 unidades de registo, num total de 6 observadas.

Assim sendo, após a reflexão de todo este processo, é possível verificar alterações no comportamento do grupo, perante os comportamentos de exclusão observados inicialmente, para com a LP. Num momento de conversa informal com a EC, esta partilhou a sua opinião perante os resultados das propostas apresentadas

No decorrer desta manhã ocorreu uma troca de ideias com a EC, onde esta me revelou as suas concessões sobre as estratégias por mim trabalhadas nos últimos dias, e os seus resultados.

Para além de esta observar as mesmas situações que eu, e de concordar que vários elementos do grupo, em várias situações, se encontram mais próximos da LP, esta revela que observa a LP mais feliz em sala e no decorrer das suas brincadeiras, e que acredita que este é sem dúvida, resultado de todas as alterações que tem ocorrido no comportamento das outras crianças e da sua aproximação. Segundo a EC, esta situação fez com que a LP tenha tido oportunidade de brincar com outras crianças e que seja envolvida em outras brincadeiras que o grupo até então não a incluía.

(NC 53 – 26 de abril de 2021)

No entanto, considero que o tempo da PPS II se revelou curto para esta prática investigativa, no sentido em que esta investigação pressupunha uma mudança de comportamento deste grupo. Ainda assim, os três objetivos traçados para esta investigação foram atingidos, revelando resultados positivos. No entanto, acredito que seria necessário mais tempo de observação, para se poder afirmar que a mudança foi definitiva, sendo concluída com sucesso.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA/A DE INFÂNCIA
EM CONTEXTO

| | ' ' | | ' ' |

Considero importante a realização desta reflexão, mediante os processos realizados em todo o período de intervenção. É importante refletir sobre toda a prática exercida, ao longo deste estágio, tal como Júnior (2010), refere que “A reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.” (p. 538). Deste modo, é importante reconhecer o contributo que a PPS II trouxe para o meu desenvolvimento profissional, refletindo sobre as minhas expectativas, aspetos mais significativos e dificuldades, no sentido de evoluir como futura docente.

Existia uma grande expectativa da minha parte em relação a este estágio de intervenção. Apesar da experiência profissional que já tenho como TAE em outras instituições, ou até mesmo outros estágios que tive oportunidade de realizar ao longo deste percurso académico, este seria o último, que encerra esta etapa formativa na minha vida.

De acordo com Correia (2008), “A aquisição de comportamentos desejados, quer sejam académicos, pessoais quer sejam sociais, deve ser sempre um objectivo [sic] que o professor tenha em mente.” (p. 102). Neste sentido, a oportunidade de trabalhar numa sala, com crianças com NEE foi de extrema importância para a minha formação. Perante a minha inexperiência com o contacto com crianças com NEE, adquirir um comportamento correto perante as especificidades destas crianças, trouxe-me desafios por descobrir e ultrapassar.

Assim sendo, acredito que as primeiras semanas da PPS II foram de extrema importância para a descoberta desta nova realidade. Pude observar as rotinas da sala, bem como o planeamento e forma de atuar da EC, o que me ajudou bastante a compreender o modo de atuar neste contexto. Através de uma relação de partilha, confiança e cooperação que construí, desde cedo, com a equipa educativa da sala e através de conversas informais que tive oportunidade de ter com a EC, pude ter um maior conhecimento da vida e do meio socio/económico de cada criança, das suas dificuldades e pontos fortes, da forma a que estão habituadas a trabalhar, aprofundar as suas rotinas e ainda esclarecer todas as

dúvidas que foram surgindo no decorrer da primeira fase da intervenção, quer a nível do grupo, quer a nível da prática em contexto de JI.

Durante este período inicial, fui dinamizando algumas ações, tais como a leitura de histórias, poiar atividades realizadas pela EC, bem como a participação em todos os momentos de rotina do grupo, tais como hora de almoço, lanche, etc. Também foi importante interagir em alguns momentos de brincadeira das crianças e assim conquistar a confiança de cada uma e estar com elas em diferentes momentos, de modo a conhecer e a aproximar-me o máximo possível do grupo, criando laços afetivos com este, para que desta forma, o período de intervenção fosse significativo, pois como afirma Brazelton e Greenspan (2009, “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p.188).

É importante referir que a aproximação ao grupo foi progressiva, mas correu de forma bastante fácil e natural, tendo conseguido construir laços afetivos com base numa relação de confiança com todas as crianças, inclusive com as crianças com NEE, o que inicialmente me trouxe algum receio, mas com o decorrer do tempo, compreendendo as suas unicidades, consegui criar uma relação de afeto e proximidade. Deste modo, foi bastante, mais fácil adequar o meu desempenho neste estágio atingindo os seus objetivos com maior sucesso.

Ainda assim, é importante referir, que em relação às crianças com NEE, tive o cuidado de conhecer melhor as suas características, não só através de conversas informais com a EC, mas também através de documentos, de outros profissionais especializados, que acompanham estas crianças; do professor de NEE da instituição, que uma vez por semana ia a sala, acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem destas; e por fim, de um estudo autónomo que realizei, com a intenção de conhecê-las melhor. É importante aprofundar e refletir sobre os nossos conhecimentos, no sentido de contextualizar a nossa ação, para uma prática educativa com intencionalidade. De acordo com Dewey (1959), o pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração” (p.51). Desta forma, julgo que consegui adequar melhor a minha ação pedagógica perante as características específicas destas crianças.

Um dos grandes desafios que este estágio revelou, prende-se com os constrangimentos que a pandemia trouxe no decorrer da PPS II. Foram inúmeras as interrupções ocorridas durante este processo, desde confinamento profilático, devido ao contágio da EC, às interrupções letivas para as Férias de Natal e Páscoa e também à interrupção do confinamento geral durante sete semanas. Apesar das 300h que o estágio contempla, terem sido cumpridas, as várias interrupções fizeram com que os processos de trabalhos a realizar, tenham sido constantemente interrompidos, e voltar a iniciá-los requeria o seu tempo. Devido a este fator, senti falta de realizar mais atividades emergentes do quotidiano. Sendo que é a partir da observação diária que o educador/a deve realizar o planeamento emergente, promovendo uma aprendizagem motivadora e real. Ainda assim, sinto-me realizada com os resultados da minha intervenção.

Outro desafio superado neste estágio, prendeu-se com a minha dificuldade, manifestada na PPS I, em propor as atividades ao grupo, proporcionando aprendizagens de forma a que as crianças tivessem um papel ativo em todo o processo. De acordo com Silva et al (2016), “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p. 9), ou seja, não basta adequar as propostas aos interesses manifestados pelo grupo, é preciso envolver as crianças em todo o seu processo, dando oportunidade de escolher como fazer e que materiais utilizar, conseguindo manter uma postura de mediadora neste processo. Assim sendo, julgo que esta dificuldade foi transposta neste estágio.

A PPS II tinha como propósito realizar uma investigação com um tema que fosse pertinente tanto para o grupo como para a organização socioeducativa, e que fosse ao encontro dos seus interesses. A escolha do tema não foi óbvia para mim. Inicialmente, pretendia realizar uma investigação com base no afastamento das famílias da instituição, devido à pandemia que decorre no nosso país, com o objetivo de perceber os constrangimentos que esta situação trouxe para este contexto. No entanto, em conversa com a minha orientadora de estágio, compreendi que para além da importância deste tema se pudesse revelar ambígua, a participação das famílias seria indispensável, o que me poderia trazer bastantes obstáculos.

Assim sendo, encontrei outro tema para a investigação, que pela sua pertinência perante o grupo, os valores da organização socioeducativa, e da minha inexperiência na prática com crianças com NEE, se revelou pertinente que a investigação se debruçasse sobre a temática da inclusão de crianças com NEE. Achei que seria um tema bastante útil para a minha formação profissional, e no fim, constatei que estava certa. De acordo com Correia (2008), é importante o trabalho cooperativo entre docentes, com vista a adotar estratégias para a inclusão. Indo ao encontro deste autor, compreendi que apesar de alguns comportamentos desafiantes de um grupo, ou de uma criança, o educador/a, através de estratégias adequadas a cada situação, poderá conseguir alterar esses comportamentos, promovendo um ambiente educativo estimulante, motivador e inclusivo.

Relativamente à minha prestação e envolvimento na PPS II, sinto que foi bastante positiva. Construí uma relação baseada na cooperação, respeito e partilha com a equipa educativa da sala, principalmente com a EC que, com a sua experiência e afeto, me ajudou a superar as dificuldades que foram surgindo ao longo do estágio, tais como, conhecer as fragilidades que o grupo apresentava e de que forma a minha prática poderia contribuir para ajudar estas crianças a ultrapassar as suas dificuldades, principalmente as crianças com NEE.

De acordo com Silva et al (2016), “Numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo.” (p. 28). Neste sentido, constatei a importância que o trabalho de equipa tem para a obtenção de resultados com o grupo. Estas autoras referem ainda que uma boa comunicação irá “favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças. Esse trabalho em equipa pode realizar-se a vários níveis” (Silva et al., 2016, p. 28). Assim sendo, posso afirmar que foi construída uma boa parceria com a EC, que resultou num trabalho de respeito, partilha e cooperação.

No decorrer da PPS II, observei bastante o comportamento da EC, com quem tive oportunidade de trabalhar, sendo que me pareceu ser atenta às questões de inclusão, na sala. Sempre que possível deu lugar ao diálogo, à reflexão com o grupo, sobre a importância de respeitarmos as diferenças e dificuldades de cada um, contribuindo para

a construção da autoconfiança e segurança de cada criança, respeitando as características e especificidades de cada uma. Este exemplo foi muito importante para a minha aprendizagem. Através desta conduta, pude observar e adequar melhor a minha prática, principalmente nas primeiras semanas de estágio, onde ainda não conhecia as crianças.

Em relação ao grupo com quem desenvolvi a minha ação, construí uma boa ligação efetiva com todas as crianças, conseguindo alcançar os interesses demonstrados pelo grupo e compreender e adaptar a minha ação às dificuldades reveladas por cada criança. Deste modo, surgiu um tema pertinente para esta intervenção, contribuindo desta forma para o desenvolvimento e aprendizagem de todos. Nem sempre foi fácil gerir o grupo sozinha, mas de forma geral, são crianças meigas e afetuosas, que sempre me ajudaram em todo o processo.

Por sua vez, posso referir que este estágio teve uma grande importância na minha vida enquanto futura profissional. Todo o envolvimento, quer com as crianças, quer com as suas famílias, quer com a EC e com toda a comunidade escolar, todos sem exceção, contribuíram para a minha aprendizagem, na medida em que me fizeram viver esta experiência e aprender, o que terá um grande peso no meu futuro.

O contexto de JI não foi algo novo para mim, devido ao contacto profissional que tenho em outras instituições, no entanto, trouxe-me novas aprendizagens, melhorando cada vez mais a minha prática pedagógica a vários níveis, tais como, gerir um grupo, gerir as suas aprendizagens, trabalhar em equipa - sim porque um bom educador não trabalha sozinho numa sala, um TAE também tem um papel importante dentro da sala- só um bom trabalho em conjunto faz com que os resultados sejam o melhor e aprendi a importância do envolvimento familiar com a escola. Um bom educador cultiva sempre que possível a ligação com a família, pois segundo Silva et al. (2016), “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p. 28).

Deste modo, posso concluir que a minha passagem por esta instituição foi bastante positiva. Foi difícil a despedida com o grupo, pois deixará saudades, pelos laços afetivos

que criei ao longo de todo o período de intervenção, que contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças.

É de salientar também a importância da parceria e espírito de ajuda que ocorreu com a colega que também realizou estágio nesta instituição. Foi muito importante a relação de interajuda que criamos, podendo partilhar algumas dúvidas que foram surgindo, quer na prática, quer na realização do relatório, tornando mais fácil todo este processo.

Considero que esta foi uma experiência bastante enriquecedora, no sentido que me acrescentou a vários os níveis, tais como, na aprendizagem que realizei com a prática profissionalizante, na qual consegui tornar mais rica a minha formação, dando mais sentido a toda a teoria já adquirida, mas também a nível social, percebendo a importância das parcerias que criamos no nosso futuro profissional, tendo esta uma grande importância no trabalho que realizamos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório teve como objetivo reunir informação obtida ao longo de toda a PPS II, com o objetivo de refletir sobre a prática desenvolvida, espelhando todo o aprendizado adquirido durante o estágio.

No decorrer da PPS II, realizei a construção de um portfólio, que me permitiu reunir de forma organizada, informação necessária para a construção deste relatório, e registrar as observações que realizei diariamente, bem como reflexões semanais. Este foi um processo que me permitiu refletir de forma sistemática, sobre o percurso da minha prática, adequando-a e alterando-a sempre que necessário.

Em relação ao processo de desenvolvimento do relatório, existiram alguns pontos que foram mais difíceis de executar. A realização da *Revisão da Literatura sobre a Temática Identificada* trouxe-me alguma dificuldade pelo processo de recolha de informação pertinente de modo a fundamentar as minhas ideias e construir um texto com um fio condutor e coerente. Redigir algumas especificidades no que diz respeito ao *Roteiro Metodológico e Ético*, também se revelou difícil em alguns pontos, embora não tenha sido tão difícil quanto o da PPS I. O facto de ter sido a primeira vez que realizei a metodologia de investigação-ação, revelou alguma insegurança sobre as suas especificidades e forma de desenvolver a investigação, no entanto, julgo que ultrapassadas com sucesso.

Ao desenvolver este relatório, percebi que tive dificuldade em construir um texto mais reflexivo, descrevendo as minhas vivências, certezas, inseguranças e conclusões, tornando-o mais descritivo. Através das tutorias com a minha orientadora de estágio, tentei corrigir o máximo possível esta tendência. No entanto, por nem sempre o ter conseguido, sei que é algo a ter em conta e a melhorar no meu futuro profissional.

A pertinência desta intervenção prendeu-se não só com o contexto de JI e com a sua prática investigativa, mas também com a experiência de trabalhar com crianças com NEE. Sendo esta uma experiência nunca antes por mim vivenciada, em contexto de sala, perante este desafio, o tema escolhido foi “*Estratégias do/a Educador/a na Inclusão de uma Criança com NEE*”.

Acredito que o tema tenha sido pertinente quer para o grupo de crianças onde me encontrava inserida, quer para mim, enquanto futura educadora. Este é um tema pertinente, na medida em que é necessário saber lidar com situações de exclusão e saber combatê-las, tendo em conta que as crianças, nestas idades, estão a adquirir uma série de competências e regras sociais, que as ajudaram a compreender as diferenças e unicidades de cada um. Deste modo, julgo que o meu contributo possa ter ajudado estas crianças, neste processo, e a mim, enquanto futura profissional.

Considero que a realização deste relatório se demonstrou pertinente, na medida em que guia e reflete toda a prática desenvolvida, traduzindo-se numa ferramenta de trabalho bastante útil não só para o sucesso a nível académico, mas também profissional.

Importa referir ainda a importância da minha determinação e força de vontade, ao longo deste processo, aliada à grande ajuda por parte da EC e da minha orientadora de estágio, que me guiaram e apoiaram em todos os momentos, conseguindo desta forma ultrapassar os obstáculos que foram ocorrendo ao longo da PPS II. Desta forma, pude melhorar e adequar a minha prática e consegui agir de forma segura e comprometida, atingindo os objetivos e intencionalidades traçados inicialmente.

Por fim, posso afirmar que todo este caminho, fez-me crescer como pessoa, tornando-me mais confiante, humilde e responsável e possibilitou-me demonstrar as minhas capacidades e valores que contribuem para a minha identidade profissional.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | | ' ' |

- About, F. & Yousafzai, A. (2016). *Very Early Childhood Development*. In Black, Laxminarayan, Temmerman & Walker (Eds.), *Disease Control Priorities: Reproductive, Maternal, Newborn, and Child Health* (pp. 241-261). Washington (DC): The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI
- Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011, junho). *Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar a situação em Portugal e na União Europeia*, 106, pp. 219-240.
- Berger K.S (2011). *O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade*. Trad de Dalton Conde de Alencar. Reimpressão – 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Bronfenbrenner U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença: Lisboa.
- Cardona, M. J. (2017). *Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas*. *Revista Linhas*, 18(38), 143-159.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Construção do sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro: como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas: Estudo n. 11*. Harvard: Center on the Developing Child at Harvard University.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 355-380.

- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República N.º 193 — 6, série I*. Lisboa: Ministério da educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*. Lisboa: Ministério da educação.
- Dias, I., Fonseca, V., Lemos A. R., & Quaresma, A. (2015). *Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Dewey, I. (1959). *Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 297-316). Cornwall: Blackwell Publishing.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Garms, G. M. Z. & Rodrigues, S. A. (2007). *Intencionalidade da ação educativa na educação Infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades*. Revista Nuances: estudos bre Educação.
- Grusec, J. E., Davidov, M. & Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. In P. K. Smith & C. H. Hart, *Blackwell handbook of childhood development* (pp. 457-474). Blackwell Publishers.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - As fronteiras da cooperação* (1ª ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Howes, C. & James, J. (2002). Children's Social Development within the Socialization Context of Childcare and Early Childhood Education. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 137-155). Cornwall: Blackwell Publishers.

- Joaquim, S. (2011). *As representações das educadoras de infância na inclusão de 56 crianças com NEE*. Dissertação. Escola Superior de Educação de Lisboa. Portugal.
- Júnior, V. C. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Brasil: Revista brasileira de educação médica.
- Madureira I. & Nunes C. (2016, setembro). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Educação em Loures, pp. 21.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, 2, 49-65.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67), Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Proença (2010). *Histórias Multisensoriais, histórias com sentidos dentro- uma metodologia inovadora*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). “*Não, não somos jornalistas*”. *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. [Comunicação oral]. Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto, Portugal.
- Ragazzan, D. M. (2002). *Resenha Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Revista da Educação, nº1, vol.2.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna, nº8, 5ª serie.
- Sarmiento, T. (1992). *As práticas de envolvimento de pais em Jardins de Infância, Um Estudo de caso*. CEFOPE, Universidade do Minho.
- Silva, M. O. E. (2009) *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. Revista Lusófona, pp. 139-151.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Soares, S. (2020). *Promoção do Desenvolvimento Social de uma Criança com Multideficiência- Contributo do Conto de Histórias* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12636>
- Souza, S. J. (1996). Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In S. Kramer & M. I. Leite (Orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (p. 39-55). Campinas: Papirus.
- Tomás, C. (2008). *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.)*. Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomlinson, C. & ALLAN, S. (2002). *Liderar Projecto de Diferenciação Pedagógica*. Porto: ASA Editores.
- 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.
- Zabalza, M. A. (1992). *A organização dos espaços. Didática da Educação Infantil*. Serzedo: Edições ASA.

ANEXOS

| ' ' | | ' '

ANEXO I
PORTEFÓLIO DA PRÁTICA

| | ' ' | | ' ' |

Anexo A. *Portefólio da Prática.*

(entregue em PDF num documento isolado)

ANEXO II
ANÁLISE CATEGORIAL DAS
NOTAS DE CAMPO

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 1- Avaliação comportamental do grupo com a LP

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Local	Unidades de registo (NC)	Frequência de Registo
Educação para a cidadania e Inclusão Social	Aceitação do outro	Comportamentos de exclusão	Sala	<p>Hoje pela primeira vez, presenciei uma criança a rejeitar a LP.</p> <p>AM: Sai daqui LP. Não quero brincar contigo. - com um ar irritado afasta os brinquedos da LP.</p> <p>LP não responde, mas insiste em querer brincar com o AM. Este acaba por a empurrar, na tentativa de a afastar definitivamente.</p> <p style="text-align: right;">(NC 10: 15-12-2020)</p> <p>Hoje na hora do desenho da manhã, como de costume, observei as crianças enquanto realizavam o seu desenho. Quando cheguei à LP, observei o seu desenho, que apenas continha nuvens, chuva e trovões. De seguida, no meio da folha começa a desenhar uma menina. Resolvi questioná-la sobre a sua produção:</p> <p>EU: O que estás a desenhar?</p> <p>LP: É o céu e muitas nuvens.</p> <p>EU: E o que é isso que estás a desenhar a amarelo?</p> <p>LP: São os raios. Mas quando eu usar o preto, vai ficar uma grande tempestade!</p>	3

				<p>EU: Agora já pintaste os raios de amarelo e preto. Porquê preto?</p> <p>LP: Porque passa de raios para trovões!</p> <p>EU: Desenhaste uma menina. Ela está no meio da tempestade?</p> <p>LP: Ela não consegue fugir da tempestade. As nuvens estão a fechar e ela não consegue fugir! E depois fica sozinha como eu, quando brinco no recreio.</p> <p style="text-align: right;">(NC 22: 14-01-2021)</p> <p>A LP termina a tarefa da manhã e prepara-se para brincar nas áreas de interesse. O LM, o DA e o FM, encontram-se a brincar a fazer pizzas e a LP decide brincar com eles sem lhes perguntar. Estas crianças revelam desagrado e pedem à LP para ir embora.</p> <p>Sugeri à LP para pedir aos amigos se pode brincar com eles, mas só o LM aceita o seu pedido. Os dois brincam juntos divertidos.</p> <p style="text-align: right;">(NC 25: 19-01-2021)</p>	
		Comportamentos de exclusão	Recreio	<p>Observei bastante as crianças, no recreio, da parte da tarde e constei mais uma vez a rejeição do grupo pela LP.</p>	4

			<p>Sugeri de uma forma discreta a um grupo de crianças que estavam a cantar e a dançar para chamarem também a LP.</p> <p>DS: Nós não gostamos muito de brincar coma a LP.</p> <p>EU: Porquê?</p> <p>DS: Não sei bem dizer, mas ela é esquisita.</p> <p>JB: Ela não gosta de brincar às mesmas coisas que nós gostamos.</p> <p>Rapidamente fogem do assunto e voltam a brincar.</p> <p style="text-align: right;">(NC 11: 16-12-2020)</p> <p>Mais uma vez um grupo de crianças rejeita brincar com a LP encontrando-a a brincar sozinha no recreio, depois da minha hora de almoço.</p> <p>EU: Porque não estás a brincar com nenhum amigo?</p> <p>A LP de uma aforma muito tranquila responde:</p> <p>LP: Eles não querem brincar comigo, mas não importo. Estou a apanhar folhas. – e sorri para mim.</p> <p style="text-align: right;">(NC 12: 17-12-2020)</p> <p>No recreio, observo uma discussão da MC com a LP:</p> <p>MC: Não jogas mais connosco!</p> <p>LP: Jogo sim, eu quero, tu não mandas.</p> <p>MC: Tu não sabes brincar, não jogas mais.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Ao perceber o motivo da discussão, aproximei-me das duas crianças e tentei mediar o assunto, de forma que as duas se resolvessem.</p> <p>EU: MC, em vez de expulsares da brincadeira a LP, porque não lhe explicas as regras do jogo! Talvez ela ainda não as tenha percebido bem!</p> <p>EU: LP se queres brincar com os amigos, tens de tentar perceber melhor como é o jogo, e se não percebes deves perguntar aos amigos. Da forma como estás a fazer eles não vão querer brincar contigo.</p> <p>MC: Olha, tu queres perceber como se joga? - diz para a LP.</p> <p style="text-align: right;">(NC 23: 15-01-2021)</p>	
--	--	--	---	--

Tabela 2- Análise dos Ciclos de Investigação-Ação

Intenções	Aprendizagens a Promover	Estratégias	Local	Unidades de registo (NC)	Frequência de registo
Sensibilizar o grupo para a importância da inclusão	Respeitar as diferenças e compreender a importância das unicidades de cada um.	Leitura da História “Os Ovos Misteriosos”	Sala	Seguidamente, conversei com o grupo sobre a “lição” que poderíamos retirar desta história. O grupo compreendeu o seu significado, retirando boas conclusões. SH: Sabes, os ovos eram todos diferentes, e a galinha tinha muito trabalho com eles, mas eram todos especiais. DS: Sim, todos ajudaram no fim. DA: Mesmo diferentes eram uma família. LM: É como nós, também somos diferentes, mas a L. (EC), gosta de todos da mesma maneira. (NC 39: 06-04-2021)	4
			Recreio	Sem registo.	0
Promover a união do grupo, através da partilha de gostos pessoais.	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	Jogo “Vamos conhecer-nos melhor!”	Sala	Depois de realizar o desafio, as crianças trocaram ideias: DS: este jogo é muito fixe! Descobri que a LP e a LS também gostam de brincar aos mesmos jogos que eu. GC: O GS e o FM também gostam de brincar mis no recreio, como eu! LS: a DS, a MM e a JB gostam de desenhar. Eu também gosto...podíamos fazer desenhos mais vezes juntas. FM: GP no recreio podemos jogar mais vezes juntos.	4

				(NC 40: 07-04-2021)	
			Recreio	No jogo do Gato e do Rato, a DS escolheu a LP para ser o rato. Apesar de ser um gesto aparentemente normal, até então, esta criança nunca tinha sido escolhida neste tipo de situações. (NC 42: 09-04-2021)	1
Compreender um comportamento que origina uma situação específica, contribuindo para a redução do comportamento problemático	Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros	História Social “Posso brincar?”	Sala	<p>Ao acabar de ler a história, conversei com a LP sobre o assunto. Esta revela compreender a ação da história e o seu desfecho.</p> <p>EU: Porque é que os meninos não queriam brincar contigo?</p> <p>LP: eu não pedi para brincar e empurrei o SH, isso não se pode fazer!</p> <p>EU: e como se deve fazer então?</p> <p>LP: temos de ser simpáticos com os amigos e pedir para brincar...ah, e também não podemos jogar só à nossa maneira! (NC 41: 08-04-2021)</p> <p>Depois de ler a história Social à LP, perguntei-lhe se ela gostaria que o grupo também ouvisse a história:</p> <p>LP: Sim, eu gostei muito! Acho que eles também vão adorar! - diz com um ar feliz e a sorrir.</p> <p>No fim de contar a história ao grupo, conversamos sobre o assunto, principalmente sobre como as crianças</p>	3

			<p>poderiam ajudar a LP na história, que não podemos colocar os amigos de parte deixando-os sozinhos, sem ninguém para brincar. No entanto se não estão corretos, devemos ajudá-los a ter um comportamento melhor, ensinando como se devem comportar. Desta forma todos conseguiram brincar juntos.</p> <p>As crianças compreenderam a mensagem e foram bastante participativas no debate, revelando vários exemplos sobre o tema. (NC 41: 08-04-2021)</p> <p>Na hora da brincadeira livre a MC e o SH brincavam com a pista de carros, a LP aproximou-se para brincar de forma brusca, atrapalhando o curso da brincadeira da MC.</p> <p>MC: Sai, não é assim que eu estou a fazer! - diz com um tom aborrecida.</p> <p>A LP afasta-se e vai brincar sozinha para a outra ponta da pista de carros. Depois de observar o sucedido, abordei a MC e lembrei-a dos exercícios que realizamos na semana anterior (história social):</p> <p>EU: lembraste do que falamos depois de lermos a história da LP? Esta não é a forma de ajudar o amigo a compreender as brincadeiras. O que deves fazer?</p> <p>MC: Pois não, acho que tenho de lhe explicar como se brinca. É assim não é Diana?</p> <p>EU: isso mesmo. Tenta agora que ela está a brincar sozinha.</p>	
--	--	--	---	--

				A MC aproxima-se da LP e explica-lhe como estava a brincar, e continuam a brincar juntas. (NC 43: 12-04-2021)	
			Recreio	Sem registo	0
Promover a amizade entre o grupo, respeitando e admirando as diferenças e unicidades de cada criança, sem julgamento pela primeira impressão	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	Desafio “Os Presentes”	Sala	Depois de conversar com o grupo sobre o objetivo do desafio, questionem as crianças sobre o que tinham aprendido: DA: Aprendi que o aspeto não importa. MC: e que não importa o tamanho. AG: Importa o que está lá dentro. SH: Importa o coração. DS: Não conta o aspeto, mas sim o interior. (NC 43: 12-04-2021)	5
			Recreio	Sem registo.	0
Promover a sensibilização das crianças, para as diferenças e dificuldades de crianças com NEE.	Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.	Simulação “Problemas sensoriais”	Sala	Após terminar a leitura da história, enquanto realizava algumas questões sobre esta, as crianças revelaram não ter compreendido bem o conto. Sendo que não ouviam bem, foram perdendo o interesse. Nesse sentido, as crianças acabaram por não compreender o sentido da história. Ao conversar com o grupo sobre esta situação, as crianças disseram: DS: Eu ouvia, mas... não sei dizer. Não ouvi tão bem e acabei por me distrair mais!	5

				<p>GS: Foi como eu.</p> <p>LM: Eu até ouvi. E sei a história.</p> <p>EU: Pois é, mas o LM está na primeira fila, mesmo perto de mim, por isso deve ter ouvido melhor.</p> <p>AM: Eu até ouvia, mas foi mais difícil. Diana, quando eu falar para ti, vou falar bem alto para me ouvires melhor.</p> <p>EU: Obrigada AM. (NC 44: 13-04-2021)</p> <p>MC e LP estão mais próximas. Na reunião do tapete estas sentam-se uma a frente da outra. Observo que estão mais cúmplices, conversam em tom baixo e riem-se. Revelam cumplicidade e amizade no seu comportamento. (NC 44: 13-04-2021)</p>	
			Recreio	Sem registo.	0
Sensibilizar o grupo para a importância da inclusão	Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.	Leitura da História (Sobre a Trissomia 21) “É bom ter amigos!”	Sala	Foi fácil para as crianças compreender, pois já tinham falado algumas vezes sobre este assunto, de forma a ajudarem a AR, inclusive os pais de uma criança, que são médicos, já tinham conversado com o grupo sobre a Trissomia 21. (NC 45: 14-04-2021)	1
			Recreio	Sem registo.	0
Promover a sensibilização	Respeitar a diversidade e	Simulação	Sala	Quando as crianças terminaram apresentação de seu trabalho, expliquei que muitos meninos têm algumas dificuldades cognitivas, como por exemplo a AR e a LP, e	10

<p>das crianças, para as diferenças e dificuldades de crianças com NEE.</p>	<p>solidarizar-se com os outros.</p>	<p>“Desenhar com a mão não dominante”</p>	<p>que aprendem noutra ritmo, mais devagar, e que sentem dificuldades como esta que hoje tiveram oportunidade de experienciar, e outras diferentes também.</p> <p>DS: Ahhh, por isso é que a LP também costuma estar com o Cl. (professor de NEE).</p> <p>DA: Pois, eu também já tinha reparado, mas não sabia.</p> <p>EU: Então e agora que já sabes, o que achas que deves fazer?</p> <p>DA: Acho que devemos ajudá-la.</p> <p>SH: Eu também posso ajudar a LP.</p> <p>EU: LP, gostavas que os amigos te ajudassem quando precisares?</p> <p>LP: Sim, eu gosto de brincar com eles.</p> <p style="text-align: center;">(NC 45: 14-04-2021)</p> <p>Durante uma conversa com o grupo, num momento de reunião, a MC diz que no dia anterior, ela e a LP realizaram desenhos sobre elas num momento de brincadeira e que deram o desenho uma à outra. Pedi às duas para mostrar o desenho ao grupo e questionei se queriam realizar uma dedicatória uma à outra no desenho oferecido. Estas gostaram da ideia, e depois de escrever a dedicatória deram um forte abraço quando trocaram os desenhos uma com a outra.</p> <p style="text-align: center;">(NC 45: 14-04-2021)</p> <p>Enquanto realizávamos uma atividade que consistia em uma criança construir um padrão com legos e escolher outra para continuar o seu padrão, o DA, depois de realizar o padrão, escolhe a LP para dar continuidade. Observo pela primeira vez esta criança a escolher a LP.</p>	
---	--------------------------------------	---	--	--

			<p style="text-align: right;">(NC 48: 19-04-2021)</p> <p>De manhã, na hora da brincadeira livre, observo a LP a ver o seu livro com a MV. Esta contava a história aquela criança. Entretanto a MC aproxima-se e senta-se do lado da LP e pede-lhe para que esta lhe conte também a história. A LP revela satisfação com a posição em que se encontra.</p> <p style="text-align: right;">(NC 49: 20-04-2021)</p> <p>Na hora da reunião da manhã a MC pede-me para se sentar ao lado da LP no tapete. Já há alguns dias que tenho verificado um interesse continuo da MC pela LP. Estas tem estado mais próxima e brincado em diversos momentos, seja em sala ou no recreio.</p> <p style="text-align: right;">(NC 49: 20-04-2021)</p> <p>Mais uma vez a MC e a LP se sentam uma ao lado da outra, desta vez para verem o filme juntas.</p> <p style="text-align: right;">(NC 50: 21-04-2021)</p>	
		Recreio	<p>Hoje no período da manhã, enquanto as crianças brincavam no recreio, reparei que a LP brincava com a MM, a DS e JB, um grupo de meninas que brincam sempre juntas, mas que até então nunca tinha observado interagirem com a LP. No decorrer da brincadeira as crianças revelaram integrar a LP na brincadeira e esta por sua vez demonstrava estar bastante satisfeita enquanto brincava com estas crianças.</p> <p style="text-align: right;">(NC 46: 15-04-2021)</p> <p>Ao longo da semana, reparo que a LP nos momentos de brincadeira no recreio, está muito mais integrada com todas as crianças do grupo. Quase sempre está inserida nos</p>	4

				<p>jogos do grupo, sendo incluída pela maioria das crianças e esta também revela um comportamento mais adequado quando brinca em grupo.</p> <p style="text-align: right;">(NC 47: 16-04-2021).</p> <p>Hoje verifiquem que a LP está cada vez mais integrada com o grupo. No recreio, depois do almoço, observo a LP a brincar com as crianças, bastante enturmada, entusiasmada e integrada. Transparece uma felicidade diferente ao que te tinha anteriormente, quando está envolvida nas brincadeiras em grupo.</p> <p style="text-align: right;">(NC 50: 21-04-2021)</p> <p>No decorrer da sessão de EF, a DS escolhe a LP como pare para a realização de um exercício de relaxamento.</p> <p style="text-align: right;">(NC 51: 22-04-2021)</p>	
Sensibilizar o grupo para a importância da inclusão	Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.	Leitura da História (Sobre Síndrome de Asperger) “O fácil que é difícil e o difícil que é fácil”	Sala	<p>No decorrer desta manhã ocorreu uma troca de ideias com a EC, onde esta me revelou as suas concessões sobre as estratégias por mim trabalhadas nos últimos dias, e os seus resultados.</p> <p>Para além de esta observar as mesmas situações que eu, e de concordar que vários elementos do grupo, em várias situações, se encontram mais próximos da LP, esta revela que observa a LP mais feliz em sala e no decorrer das suas brincadeiras, e que acredita que este é sem dúvida, resultado de todas as alterações que tem ocorrido no comportamento das outras crianças e da sua aproximação. Segundo a EC, esta situação fez com que a LP tenha oportunidade de brincar com outras crianças e que seja envolvida em outras brincadeiras que o grupo até então não a incluía.</p>	1

				(NC 53: 26-04-2021)	
			Recreio	Mais uma vez a MC e a LP brincam juntas no recreio, contam segredos e se revelam cúmplices perante o resto do grupo. (NC 54: 27-04-2021)	1

ANEXO III

ANÁLISE DOS DADOS

| | ' ' | | ' '

Tabela 3 – Análise dos dados

Aprendizagens a Promover					
Respeitar as diferenças e compreender a importância das unicidades de cada um.	Unidade de Registo	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	Unidade de Registo	Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros	Unidade de Registo
1-Leitura da História “Os Ovos Misteriosos”	Sala: 4 Recreio: 0	2- Jogo: “Vamos conhecer-nos melhor!”	Sala: 4 Recreio: 1	3- História Social “Posso brincar?”	Sala: 3 Recreio: 0
6- Leitura da História (Sobre a Trissomia 21) “É bom ter amigos!”	Sala: 1 Recreio: 0	4- Desafio “Os Presentes”	Sala: 5 Recreio: 0	5- Simulação “Problemas sensoriais”	Sala: 5 Recreio: 0
8- Leitura da História (Sobre Síndrome de Asperger) “O fácil que é difícil e o difícil que é fácil”	Sala: 1 Recreio: 1			7- Simulação “Desenhar com a mão não dominante”	Sala: 10 Recreio: 4
Total de unidade de registo:	7	Total de unidade de registo:	10	Total de unidade de registo:	22
Análise de dados					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A estratégia com menos unidades de registo foi <i>Leitura da História sobre a Trissomia 21 “É bom ter amigos!”</i>. ▪ A estratégia com um maior número de unidades de registo foi a <i>“Simulação: Desenhar com a mão não dominante”</i>, com 14 registos observados. 					

- Das três **aprendizagens que foram promovidas**, a que teve **menos** unidades de registo, foi “*Respeitar as diferenças e compreender a importância das unicidades de cada um*”, com 7 registos observados;
- Das três **aprendizagens que foram promovidas**, a que teve **mais** unidades de registo, foi “*Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros*”, com 22 unidades de registo;
- No entanto, “*Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social*”, teve 10 unidades de registo;
- Em 39 unidades de registo, 6 foram observadas no recreio;
- A aprendizagem promovida, mais recorrente no recreio, foi “*Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros*”, com 4 unidades de registo, num total de 6 observadas.