



O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE UMA CRIANÇA COM NEE NUMA SALA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Catarina Andreia Jesus Ferreira

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

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE UMA CRIANÇA COM NEE NUMA SALA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Catarina Andreia Jesus Ferreira

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

Orientadora: Dalila Lino

Coorientador: João Rosa

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

"Aqueles que passam por nós,
não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós."

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

AGRADECIMENTOS

À **minha mãe**, a pessoa mais importante da minha vida, que me “obrigou” a vir para longe, para lutar pelo meu futuro e por aquilo que eu queria. Mesmo sem falarmos disso, só nós sabemos as lágrimas que caíam do rosto a cada partida da camioneta e o coração apertado, com as saudades que se multiplicavam todos os dias. Obrigada por todas as palavras reconfortantes e de incentivo, por seres a pessoa que mais acreditou em mim e por resolveres os meus dilemas de vida, diariamente.

Aos meus **padrinhos** que me acolheram na sua casa e que foram os meus pais nestes cinco anos. Obrigada por toda a paciência e por me fazerem sentir tão bem. Obrigada, madrinha, por todos os almoços que me preparou quando eu chegava a casa tarde e obrigada, padrinho por todos os momentos em que vimos futebol e programas televisivos juntos. Nunca vou ter como vos agradecer por tudo!

À minha **Luisinha**, a pessoa que mais me aturou, que esteve ao meu lado em TODOS os trabalhos, em todos os momentos de vida, dilemas, dias stressantes e agonizantes, dias de pura palhaçada. A pessoa que me faz chorar de tanto rir e que nunca em momento algum me deixou desamparada. Se termino esta etapa devo-a a ti, porque nunca desististe de mim e sempre me motivaste a ser melhor (pessoa e profissional). As melhores amizades fazem-se na faculdade e ambas sabemos que queremos que esta seja para a vida.

Susana Pimenta, Mafalda Limão, Vera Fernandes e Carolina Villarigues, a vocês, minhas **Limonetes**, por me terem proporcionado os melhores momentos académicos e pessoais. Por todos os almoços, sentadas na relva, os almoços de aniversário que fazemos questão de festejar sempre, todos os trabalhos realizados em conjunto. São pessoas que levo comigo para a vida.

À **Joana Santos (Barbie)** e à **Sara Pita**, por me terem ajudado a ultrapassar todas as dificuldades, todos os conselhos e convivências que me tornaram melhor. A ti Barbie, por seres a pessoa que és e por te teres tornado tão importante e especial para mim. A ti Pita, por seres a melhor parceira de sempre. Se há amizade que fica para a vida, a nossa também será dessas.

À **Tuna Sabes**, primeiro por me dar a conhecer pessoas tão diferentes e ao mesmo tempo que marcaram de alguma forma este meu percurso académico e, posteriormente, por se tornar quase como que a minha primeira casa: quer fosse fechada na sala a realizar trabalhos, quer fosse em momentos de lazer e alívio de stress. Pertencer a esta entidade fez-me transformar completamente a forma como eu sou e fez-me viver muito mais. E se há certeza que tenho é que: *esta vida é para sempre*, e tunante serei para a vida.

Ao **Miguel Costa**, porque no final de contas só entrei neste mestrado por ti e por insistência tua, sempre acreditaste em mim e nas minhas capacidades, mesmo quando eu não acreditava. A vida dá muitas voltas e no meio destes cinco anos as reviravoltas foram muitas, mas tenho consciência que sem ti não tinha conseguido gerir as minhas emoções e stress ao longo deste tempo e, portanto, um obrigada muito especial a ti.

A todas as **pessoas especiais** que passaram na minha vida e que de alguma forma a marcaram. Tenho a sorte de ter conhecido pessoas muito especiais e seria impossível numerá-las a todas, mas espero que se identifiquem e que saibam. Um obrigada especial à **Catarina Barbosa**...amiga?! CONSEGUIMOS!

Ao Professor **João Rosa**, que teve de modificar muito a minha escrita e tentar entender o meu pensamento, motivando-me e mostrando sempre confiança que eu seria capaz, só teria de trabalhar um pouco mais. Sempre se mostrou disponível para ajudar e tranquilizou-me mesmo quando achava que estava no fim do mundo. Espero deixá-lo orgulhoso e que sinta que não podia ter terminado a sua carreira de melhor forma... E fico à espera dos morangos da horta.

A **todas as crianças** que se cruzaram no meu caminho, por me fazerem ter a certeza, todos os dias, que escolhi a melhor profissão do mundo. Agradecer por todas as aprendizagens que me proporcionaram, todos os abraços, mimos, sorrisos que me deram, sem nunca deixar que me fosse abaixo e reconfortando-me quando sentiam que eu não estava igual aos outros dias. Fica em mim um pedacinho de todas as crianças que tive o privilégio de conhecer.

Às **equipas educativas** e organizações socioeducativas com as quais tive oportunidade de contactar, por me receberem e tratarem tão bem e, acima de tudo, por me terem ensinado tanto. Aprendi muito e senti-me muito realizada e sei que tive bastante sorte, por isso.

RESUMO

O presente relatório contém uma análise reflexiva sobre a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), desenvolvida num Jardim de Infância (JI) público, numa sala com 20 crianças, com idades entre os três e os seis anos.

Caracteriza também o contexto socioeducativo, os agentes educativos, as crianças e respetivas famílias e as minhas intenções para a ação pedagógica. Inclui ainda um estudo de caso, de natureza qualitativa, sobre o comportamento socioemocional de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que teve os seguintes objetivos: (i) compreender como pode ser potenciado o desenvolvimento socioemocional de uma criança com NEE; e (ii) identificar as estratégias utilizadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento socioemocional dessa criança.

A recolha de dados baseou-se na observação, notas de campo e entrevistas à equipa de sala.

Quanto aos resultados, verificou-se uma progressiva emergência de comportamentos socialmente ajustados por parte da criança e identificaram-se um conjunto de estratégias da equipa educativa que, muito provavelmente, explicaram esse desenvolvimento.

Conclui-se que, um trabalho sistemático e afetivamente equilibrado por parte da equipa educativa, potenciou o desenvolvimento socioemocional desta criança. O relatório conclui-se com uma reflexão mais geral sobre o impacto da PPS II e de todo o meu percurso formativo, na construção da minha profissionalidade enquanto Educadora de Infância.

Palavras-Chave: desenvolvimento socioemocional, necessidades educativas especiais, estratégias de gestão comportamental, educação pré-escolar.

Abstract

This report describes a reflective analysis on a practical internship (Prática Profissional Supervisionada II – PPS II) that took place in a state run kindergarten, with 20 preschool children, aged 3 to 6 years.

We start by characterizing the educational context and its agents, the children and their families and also explain which pedagogical intentions underlined our practice.

A qualitative case study is also included on the socio-emotional development of a child that required a special needs intervention. Two aims were attempted: (i) To understand how the socioemotional development of this child can be enhanced; (ii) To identify which behavioral strategies are used by the educational team in order to promoting this child's socio-emotional development.

Data collection took the forms of naturalistic observations, field notes and interviews to the educational team.

A progressive emergence of a more tuned socio-emotional behavior from the child was found. Specific strategies used by the educational team were also identified. These, most probably, explained that progressive amelioration.

We concluded that a systematic and affectively balanced intervention performed by the educational team has enhanced this child's socio-emotional development.

A more general reflection on how both this internship and my theoretical training impacted on the construction of my professional identity as a pre-school teacher, concludes this report.

Keywords: socio-emotional development, special education needs, behavioral management strategies, preschool education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	3
2.1. O meio envolvente.....	4
2.2. O Contexto Socioeducativo	5
2.3. A Equipa Educativa	7
2.3.1. A equipa educativa da Sala	8
2.4. O Ambiente Educativo	9
2.4.1. Espaço.....	9
2.4.2. Tempo	10
2.4.3. Avaliação.....	12
2.5. Caracterização das crianças	12
2.6. Caracterização das famílias	14
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	17
3.1. Intenções para a ação	18
3.1.1. Com as crianças	18
3.1.2. Com as famílias	20
3.1.3. Com a equipa educativa	21
3.2. Processo de Intervenção da PPSII em JI	21
3.2.1. Avaliação global da concretização das intenções	23
3.2.2. Avaliação de uma criança	26
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	28
4.1. Identificação da problemática	29
4.2. Fundamentação da problemática	30
4.2.1. Necessidades Educativas Especiais	30
4.2.2. O Desenvolvimento Socioemocional.....	32
4.2.2.1. Linguagem	34

4.2.2.2. Comunicação e relação.....	35
4.2.3. O papel e estratégias utilizadas pelos educadores na inclusão de uma criança com NEE.....	36
4.3. Roteiro ético e metodológico.....	39
4.4. Apresentação dos resultados.....	41
4.4.1. Caracterização da criançaV.....	42
4.4.2. Compreender e potenciar o desenvolvimento socioemocional de uma criança com NEE.....	44
4.4.3. Identificar as estratégias utilizadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento socioemocional dessa criança.....	47
4.5. Discussão dos resultados.....	51
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	
ANEXO A. Portfólio Individual.....	70
Anexo B. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante.....	190
Anexo C. Planta da Sala.....	197
Anexo D. Tabela das Idades.....	199
Anexo E. Consentimento Informado.....	201
Anexo F. Portfólio da Criança.....	203
Anexo G. Categorização das Notas de Campo da Investigação.....	218
Anexo H. Guião de Entrevist à Educadora Cooperante.....	230
Anexo I. Guião de Entrevista à auxiliar de sala.....	237
Anexo J. Transcrição da Entrevista à auxiliar de sala.....	239
Anexo K. Tabela do Roteiro Ético.....	241

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Apoio às Famílias
AE	Agrupamento de Escolas
ASE	Ação Social Escolar
CAF	Componente de Apoio à Família
E.E	Encarregados de Educação
ELI	Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE'S	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O seguinte relatório enquadra-se na Unidade Curricular (UC) da PPSII, realizada no ano letivo 2020/2021, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Pretende refletir e fundamentar a minha ação e intervenção educativas, através da análise do processo desenvolvido em contexto de JI.

Pelo respeito aos princípios éticos e profissionais será assegurada a confidencialidade e privacidade dos envolvidos, não sendo mencionado nem o nome da organização socioeducativa nem o nome das crianças e docentes. Serão representados apenas pela primeira ou primeiras letras do nome.

O relatório tem como principal função exprimir, registar e refletir de uma forma sistemática e fundamentada sobre as motivações, intenções de todos os processos vividos na PPSII, bem como, evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa. Além disto, irei apresentar evidências da participação das crianças e, apesar do pouco contacto existente com as famílias, também irei tentar envolvê-las nesta minha intervenção. Irei também, iniciar o meu processo de investigação, definindo um tema de estudo, desenvolvê-lo, apresentando e discutindo os seus resultados.

Quanto à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em seis partes: **(i) introdução**, onde apresento quais os objetivos, bem como, a organização do presente relatório; **(ii) caracterização da ação educativa contextualizada**, onde apresentarei o meio educativo, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo e as crianças; **(iii) a análise reflexiva da intervenção** em JI, apresentando as minhas intenções para a ação, para as crianças, famílias e equipa, bem como, explicitarei o meu processo de intervenção e procederei à minha avaliação e, por fim, apresentarei a minha **(iv) investigação em JI**, expondo a problemática e fundamentando-a através da realização de um roteiro metodológico e ético, análise e discussão dos resultados. Na **(v)** apresentarei a **construção da profissionalidade** docente como educadora de infância em contexto de Creche e de JI, considerando a dimensão individual e coletiva na análise da ação vivida. Por fim, irei expor as **(vi) considerações finais**.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, que se encontra subdividido em vários subcapítulos encontra-se uma síntese global da caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias.

De acordo com as OCEPE's (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), as organizações socioeducativas são contextos que exercem determinadas funções, sendo que, o desenvolvimento humano constitui o principal processo de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado e, contudo, também se deixa influenciar. Quando falamos em meio, é importante compreender que este é constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que se encontram em constante interconexão. Assim, a organização socioeducativa, a sociedade, o meio envolvente, a família, o grupo e a criança estão persistentemente em conexão e interconectados.

2.1. O meio envolvente¹

A organização socioeducativa onde realizei a PPSII situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa.

A área circundante é sobretudo educacional, sendo rodeada por escolas básicas, escolas superiores e espaços de construção. Além disto, a nível económico, a principal atividade centra-se primordialmente, no setor dos serviços, nomeadamente no comércio. Além disso, há uma área com espaços destinados a equipamentos sociais e comerciais, algum comércio de rua e pequenos lojistas.

A nível de mobilização, está disponível uma vasta rede de transportes públicos. A deslocação por carro também é fácil, uma vez que há em frente à escola um espaço de estacionamento.

Esta freguesia tem 36 821 habitantes residentes, sendo 55% do sexo feminino. No que diz respeito à caracterização das famílias, cerca de 45% são famílias clássicas, sendo só 11% das famílias se encontram institucionalizadas. Quanto aos alojamentos, cerca de 57% apresenta um alojamento familiar comum, sendo apenas 7% os casos em que os

alojamentos se classificam como sendo não clássicos. A taxa de desemprego ronda os 7.5%. Além disto, a população caracteriza-se por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais.

Atualmente, tem sido constatada uma perda de população em todas as faixas etárias, nomeadamente nas mais novas e, pelo contrário, um aumento de residentes com 80 anos. A diminuição da população deve-se sobretudo ao envelhecimento da população e à emigração dos jovens para zonas suburbanas da cidade. (retirado dos Censos, 2012).

2.2. O Contexto Socioeducativo

O Agrupamento de Escolas (AE), onde se encontra a organização socioeducativa, é constituído por cinco escolas, três delas com Educação Pré-Escolar e as restantes com 1º, 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário, tendo a sua agregação sido realizada em 2012.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a população abrangida pelo agrupamento é heterogénea, compreendendo também uma população de dois bairros com características socioeconómicas desfavorecidas e diferentes características culturais com famílias em situação de risco, pouco estruturadas e com dificuldades muito específicas. Verificam-se, frequentemente carências económicas, problemas emocionais e desmotivação escolar.

Segundo o PEA (2017/2021), quanto à Ação Social Escolar (ASE) na Educação Pré-Escolar, a cerca de 38% das crianças é atribuído o Escalão A e a cerca de 13% das crianças, o Escalão B. Cerca de 6% a 7% das crianças apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O AE atende 2 773 crianças, 90 das quais na Educação Pré-Escolar. Nesta valência há quatro salas e crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (retirado do PEA, 2017/2021).

Quanto à dimensão jurídica, este é um estabelecimento educativo pertencente ao setor público, tutelado pelo Estado.

Segundo o PEA (2017/2021), o AE pretende ser um agrupamento de referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade,

através de interações positivas e colaborativas entre todos os agentes da comunidade educativa (p.12).

Quanto à missão do Agrupamento, este assume os seguintes princípios:

(i) diversificar a oferta educativa, tendo em conta as características de cada uma das crianças, promovendo o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e social; **(ii)** formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres, no que diz respeito, ao exercício da cidadania e do pluralismo; **(iii)** valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação; **(iv)** estimular a autonomia, criatividade, inovação e o gosto pelo conhecimento e empreendedorismo e, por fim, **(v)** fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento¹, promovendo uma cultura atualizada, no que diz respeito, aos saberes e à partilha (PE.2017, p.13)².

Ainda na mesma vertente, a formação integral das crianças e jovens do AE deverá assentar em oito valores essenciais: cidadania, respeito pela diferença, responsabilidade, autonomia, empenho, tolerância, solidariedade e excelência. Deste modo, o projeto apresenta três prioridades:

(i) construir um AE de referência na comunidade educativa, através da promoção de um agrupamento inclusivo numa perspetiva democrática e pluralista da cidadania e da promoção de um agrupamento ambientalmente sustentável e eficiente na forma como utiliza os recursos; **(ii)** definir uma estratégia de desenvolvimento profissional, através do reforço do desenvolvimento da profissão docente e da garantia da formação contínua e a valorização profissional de todos os agentes educativos; **(iii)** promover de uma

¹ A Capital Humano desenvolve soluções adaptadas às empresas e às pessoas, que otimizam o seu Know-How e contribuem para o aumento da sua capacidade produtiva. Retirado do site Capital Humano (<https://capitalhumano.com.pt/>)

² O Projeto Educativo entrou em vigor a 18 de maio de 2017 e tem validade por um período de quatro anos.

oferta educativa de qualidade e rigor, através do melhoramento da qualidade da oferta educativa nos domínios do currículo e avaliação e do reforço do papel das lideranças intermédias na organização e gestão do trabalho da escola (PEA, 2017/2021, p.14).

Em continuidade, o PEA integra quatro áreas de intervenção prioritária:

melhorar a comunicação interna; promover a articulação horizontal e vertical entre os vários ciclos e escolas do grupamento; melhorar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo o reforço do trabalho de equipa e adequando as estratégias na promoção dos resultados escolares; e, por fim, melhorar a integração escolar e combate à indisciplina (PEA, 2017/2021, p. 15)

O AE dispõe de serviços técnico-pedagógicos que pretendem promover a inclusão das crianças com dificuldades quer a nível social, quer a nível educativo. O Departamento de Educação Especial, composto por docentes com formação especializada, dá apoio a crianças com NEE intervindo em conjunto com as crianças, os pais/encarregados de educação e os docentes. O ASE é composto por duas Assistentes Sociais e um Mediador Sociocultural que integram o Gabinete de Intervenção ao Aluno e à Família, possuindo formação especializada para intervirem com problemas a nível social, pessoal, escolar e familiar (PEA, 2017/2021).

2.3. A Equipa Educativa

Quanto ao Corpo Docente do AE, este é constituído por cerca de 240 docentes, sendo 46 contratados, apresentando uma enorme experiência no campo do ensino. No que diz respeito à idade, cerca de 132 desses profissionais de educação situa-se na faixa etária acima dos 50 anos (PEA, 2017/2021).

O AE caracteriza-se também pela constante disponibilidade de apoio por parte de pessoal não docente, com o intuito de acompanhar e ajudar as

crianças dentro do espaço escolar e desempenhando um papel importantíssimo na educação. Neste caso, cerca de 53% desses profissionais tem mais de 50 anos de idade. Contudo, tendo em conta a dimensão do agrupamento, o número de assistentes operacionais e administrativos é insuficiente para as necessidades que existem. Esta insuficiência tem exigido destes profissionais um esforço reforçado de forma a conseguir suprimir as necessidades (PEA, 2017/2021).

A equipa educativa do JI em que estagiei é composta por oito elementos: quatro educadoras; quatro assistentes operacionais; monitores do CAAF; e uma docente de Educação Especial, que se desloca ao JI quatro horas por semana.

2.3.1.A equipa educativa da Sala

A equipa educativa da sala é constituída por uma educadora cooperante e por uma assistente operacional de ação educativa. De acordo, com a entrevista realizada à educadora (Anexo B., p.73), esta exerce funções como educadora há cerca de 30 anos.

A educadora cooperante é licenciada em Educação de Infância e Especializada em NEE. Iniciou a sua prática profissional em 1990, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, auxiliando os restantes grupos na supervisão dos recreios e nas horas de refeição. Nesta altura, sentiu que a sua maior dificuldade tinha sido conseguir conhecer todas as crianças, assim como, sentir que era respeitada de igual forma por todas. Porém, afirma que apesar das condições de trabalho, atualmente, serem muito melhores, conseguir “chegar” a todas as crianças, respeitando a sua individualidade, continua a ser um desafio” (Anexo B., questão A.3, p.74).

Nesta organização socioeducativa a educadora cooperante trabalha há oito anos, sempre na mesma sala, já tendo tido grupos de 25 crianças, outros de 20, com crianças com NEE integradas e tendo sido educadora de alguns irmãos mais velhos de algumas crianças que tem este ano, o que, segundo a educadora, facilita no processo de contacto com as famílias e na adaptação da própria criança.

Em conversas informais com a educadora cooperante, bem como, na realização da entrevista, esta salienta que é essencial que exista uma relação de confiança, ajuda e de respeito entre a mesma e a assistente de ação educativa. Além disto, a educadora cooperante acrescenta que há uma boa relação entre a equipa educativa, existindo articulação e desenvolvimento de projetos e atividades com todas as crianças do JI, das diferentes salas.

2.4. O Ambiente Educativo

Quando falamos em ambiente educativo, é preciso entender a importância que esta palavra tem e o que abrange. O ambiente educativo integra não só o espaço, como o tempo, os materiais e ainda as relações interpessoais (Borges, 2019).

Consultando o Decreto-Lei 241-2001 verificamos que, o/a educador/a de infância relativamente ao ambiente educativo deve:

organizar o espaço e os materiais; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e variada; mobilizar e gerir os recursos educativos; e criar e manter as condições necessárias de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças (p.5573).

Neste sentido, também as OCEPE definem este conceito como uma oportunidade que o/a educador/a tem para refletir acerca das “oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (p.23).

2.4.1. Espaço

Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2018), a organização do espaço por áreas pode ajudar a reconhecer atividades humanas de diferentes naturezas, devendo ser espaços flexíveis e adaptáveis às

necessidades das crianças. Contudo, existem áreas que devem estar definidas para que as crianças sintam um maior conforto e segurança nas suas explorações, assim como, tornarem-se autónomas nos momentos de arrumações, quer seja do espaço, quer seja dos materiais.

A Sala N^o2 apresenta uma vasta área, tendo o essencial para ser considerado um espaço bastante potenciador e estimulante para as crianças. Possui uma área dedicada aos momentos e higiene de cada criança, dentro da própria sala (Anexo C., Planta da Sala).

Na sala existem três portas: uma que dá acesso ao recreio exterior, outra que dá acesso à sala adjacente e outra que dá acesso ao refeitório. O espaço da sala encontra-se dividido pelas seguintes áreas:

Área da Casinha: com uma cozinha de madeira, com alguns utensílios, frutas e comidas de plástico, uma máquina registadora de madeira e ainda um telefone antigo. Tem ainda um espelho de parede e uma mesa pequena com cadeiras para que as crianças possam brincar. Por vezes, a educadora coloca na área da casinha um supermercado para que as crianças possam brincar e fazer cálculos na venda de produtos;

Área dos jogos: com diferentes jogos de tabuleiro, nomeadamente jogos de encaixe;

Área da escrita e da matemática: espaço dedicado à matemática e à escrita, através de diversos jogos e de livros de escrita com caneta de acetato;

Área dos puzzles: dedicada à construção, com legos e blocos de construção, assim como, bonecos de animais;

Área do computador: com jogos didáticos de histórias e da escrita;

Área do Tapete: com um tapete e um quadro preto com cartazes colocados (nomeadamente o mapa das presenças), sendo dedicada à leitura de histórias, ao “Bom dia” e a pequenas conversas durante o dia.

2.4.2. Tempo:

Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2018), o tempo é o responsável por construir as experiências no espaço. “O tempo é um grande escultor se cumprir os critérios que permitam que as experiências se desenvolvam no espaço” (p.63). É dever dos profissionais educativos

perceber o ritmo temporal de cada criança e perceber como é que podem organizar e desenvolver as suas intencionalidades, respondendo às necessidades, interesses e motivações de cada uma.

Assim, é importante que exista uma organização temporal do quotidiano das crianças, tendo em conta os tempos coletivos, bem como, os individuais, sendo essencial existir um desenrolar de atividades educativas que surjam de acordo com as necessidades individualizadas da criança. A organização socioeducativa estabeleceu uma organização temporal base.

Um dia típico começa com o **acolhimento**, sendo este gerido pelos monitores do CAAF, com as crianças que chegam antes das 09:00h. As crianças que chegam após esta hora, deslocam-se diretamente para a sua sala. Por volta das 09:00h, a educadora e a assistente de ação educativa chegam à sala e algumas crianças começam a realizar **atividades** relacionadas com a temática que estejam a trabalhar, enquanto as outras ficam em momentos de brincadeira. Às 10:30h da manhã as crianças arrumam a sala, lavam as mãos e sentam-se nas mesas para comerem o **lanche da manhã** (leite branco e uma/duas bolacha(s)).

Posteriormente, e dependendo da meteorologia, as crianças ou ficam na sala em momento de **brincadeira livre ou vão para o recreio**. Cerca das 11:45h, lavam as mãos e deslocam-se para o refeitório. Devido à pandemia de COVID 19, as quatro salas têm que se dividir para irem **almoçar**, tendo-se encontrado uma distribuição alternativa. Quando acabam de comer, ou vão para o **recreio** brincar ou para a própria sala.

À 13:15h, a educadora regressa da sua hora de almoço e as crianças sentam-se no tapete para a **hora da história**. A história é geralmente escolhida consoante a temática que está a ser abordada ou como provocação para o início de uma nova temática. O D. e o V. que são as únicas crianças da sala que têm NEE, saem da sala e vão com uma docente de Educação Especial, que se desloca à escola para estar um bocadinho com eles fora da sala. Geralmente são 45 minutos com um e igualmente com o outro.

Posteriormente, a educadora procede à realização de **atividades** de escrita ou matemática com as crianças mais velhas (crianças de 6 anos) ou terminam as atividades que não acabaram na parte da manhã, enquanto as

crianças mais novas (crianças de quatro e cinco anos) geralmente brincam um bocadinho e depois realizam um pouco da atividade.

Às 15:15h é **hora do lanche**. Os pais das crianças que não estão no CAAF veem então buscá-las. As restantes ficam na sala com os monitores do CAAF.

2.4.3. Avaliação

Silva et al. (2016) consideram que a avaliação não deve envolver nem a classificação do nível de aprendizagem da criança nem juízo de valor, mas sim centrar-se no processo documental e descrição da sua aprendizagem. Deste modo, avaliar uma criança consiste em comparar cada uma consigo própria para ser possível situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo.

Segundo o P.E (2017-2021), a avaliação é um referenciador fundamental do AE devendo ser assumido e implementado por todos os membros da comunidade educativa, devendo “igualmente, ser objeto de um processo avaliativo e de monitorização que acompanhe a prossecução dos seus objetivos e o seu grau de concretização” (p.17). Assim, a Direção, o Conselho Pedagógico, a Equipa de Autoavaliação e a Coordenação do Projeto Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são estruturas essenciais deste processo de avaliação.

2.5. Caracterização das crianças

As seguintes informações foram adquiridas através de observação realizada durante o período da PPSII, de conversas informais com a equipa educativa e ainda da consulta documental de alguns documentos disponibilizados pela educadora, nomeadamente o PEA e documentos de diagnóstico da criança que foi objeto de estudo.

O grupo é constituído por 20 crianças entre os quatro anos e os seis anos de idade, nove crianças com quatro anos, seis crianças com cinco anos e cinco crianças com seis anos, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino (Anexo D., Idades das Crianças).

No que diz respeito ao percurso educacional, nove crianças estão pela primeira vez na organização socioeducativa e onze já estiveram neste contexto, no ano letivo anterior. O grupo é bastante heterogéneo ao nível do desenvolvimento. Há crianças com uma linguagem bastante elaborada e desenvolvida quanto à emergência da escrita e outras que ainda se encontram num processo muito inicial.

As crianças são bastante ativas e dinâmicas, estando sempre dispostas a realizar atividades e questionando quando têm dúvidas. Gostam que essas dúvidas sejam facilmente esclarecidas tendendo a não se envolver muito no processo de procurar, responder e explorar.

Duas crianças têm NEE. Uma, está diagnosticada com Espetro de Autismo. Tem quatro anos, e está bem desenvolvida a nível motor. A nível cognitivo apresenta algumas dificuldades, não sendo capaz ainda de identificar cores, animais, números e nem mesmo as letras todas que compõem o seu nome. A nível relacional, é uma criança que tem alguma dificuldade em se sentir à vontade para ir espontaneamente conversar com alguém. Há uma criança com quem se relaciona muito e, de resto, não procura muito outras pessoas. Não consegue resolver os seus problemas, sozinho, necessitando geralmente de recorrer a um adulto para resolver os seus conflitos. Não apresenta grande capacidade de concentração, realizando as mesmas atividades que são realizadas pelas outras crianças, mas sendo necessário ter um adulto ao lado, motivando-o para as realizar. É uma criança autónoma, quanto a ir buscar os seus materiais, arrumá-los e identificar os espaços da sala.

Para a segunda criança, não pudemos dispor de um diagnóstico ao longo de toda a prática. Só recentemente se recebeu informação de que apresentaria “compromisso no seu desenvolvimento sem etiologia conhecida (Linguagem e Comunicação) e um compromisso no desenvolvimento por condições específicas (Desenvolvimento atípico com alterações na relação e comunicação)”, relatório que foi realizado pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) de Lisboa. Esta última criança foi objeto do estudo específico que se descreve, mais adiante.

2.6. Caracterização das famílias

Devido à situação pandémica vivida atualmente, os pais e E.E. deixaram de poder entrar no JI o que tornou este contacto mais difícil.

Apesar disto, a presença e participação das famílias é importantíssima para o desenvolvimento das crianças, sendo a relação e o trabalho desenvolvidos em conjunto com as famílias, fundamental para a construção do currículo na educação de infância. Os educadores devem ter a intenção de integrar e envolver as famílias nos projetos desenvolvidos (Matos, 2012).

Tal como descrito na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Ministério de Educação, 1997), cabe ao educador incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer uma relação com estas, permitindo a formação e um desenvolvimento equilibrado da criança.

A educadora cooperante considera essencial que os pais conheçam o ambiente educativo e que estejam em constante contacto, para que exista um apoio diário no desenvolvimento das atividades e sejam conhecidas as preocupações de uns e de outros. A educadora salienta ainda que:

“Todas as crianças trazem consigo uma história familiar, quando as conhecemos, que se vai refletir no seu desenvolvimento enquanto estão no jardim de infância e tudo o que aqui fazem, do mesmo modo, as vai tornar diferentes e se vai refletir no que elas vão dizer e fazer em casa, bem como nos seus comportamentos lá fora. Por outro lado, se pais e família estiverem em consonância, a criança apropriar-se-á mais rapidamente de atitudes, valores e conhecimentos” (Anexo B., questão C.1, p.76)

Com a atual situação pandémica, a comunicação entre educadores e E.E começou a ser realizada de uma forma diferente. Foi implementada uma plataforma online³ onde a educadora partilhou atividades e trocou informações, quer com os E.E, quer com as crianças. Vivendo numa altura em que nunca sabemos quando é que será necessário regressar ao ensino

³ *Google Classroom*: um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos

de emergência a distância, ter esta solução de contacto tão fácil, tornou este processo um pouco mais facilitado.

Um exemplo prático desta utilidade foi o seguinte: durante o meu período de estágio, logo no início, foi necessário que quatro crianças ficassem em casa em isolamento profilático devido a terem irmãos que frequentavam outras escolas do AE onde ocorreram infeções por *Covid19*. A educadora enviava todos os dias as atividades que as crianças da sala tinham realizado para os *emails* dos E.E dessas crianças permitindo que estas realizassem as atividades e, por outro lado, também soubessem aquilo que os amigos estavam a fazer no JI. Isto mesmo está documentado nas seguintes notas de campo:

“A educadora enviou um *email* aos pais a solicitar a reunião e pediu que estes, às 14:30h, acessem ao link. A adesão foi total. Apesar de serem só quatro crianças, estes pais compareceram à reunião e estiveram ao lado dos educandos acompanhando-os durante a reunião.” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº16).

“(…) as crianças que estavam em casa tiveram a oportunidade de ver os amigos, a educadora cooperante, a assistente de ação educativa e, ainda mostrar alguns acessórios que tinham em casa, mostrar animais de estimação e de dizer à educadora como tem sido este período em que têm de ficar em casa, sem vir à escola. Algumas dessas crianças também ainda falaram e mostraram os seus irmãos mais velhos.” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo, nº18)

Sabendo a importância que a família tem no desenvolvimento pessoal e educativo das crianças, tentei manter o contacto possível com as famílias, dando sempre oportunidade para que me conhecessem. Para isso, enviei uma Carta de Apresentação (cf, Anexo A. Portfólio Individual, Carta de Apresentação) por *email*, informando as famílias da minha presença na sala, as minhas intencionalidades e as atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças.

Na entrevista realizada à educadora cooperante questioneei ainda se esta considerava que a ausência dos pais no meio educativo poderia ter impacto nas crianças, ao que a mesma respondeu:

“Sim. Vai ter sempre. Mesmo que mande fotos periodicamente e mande *e-mails*, não é o mesmo que quando os pais viam os trabalhos expostos na sala todos os dias, as crianças lhes mostravam coisas da sala ou falávamos diariamente sobre as crianças, as novidades de casa ou do jardim de infância. Tudo isso se perdeu, perdendo-se muitas oportunidades de desenvolvimento através dessas experiências, bem como até de valorização do que ia acontecendo no jardim de infância”. (Anexo B., questão C.1,p.76)

3. Análise reflexiva da Intervenção em Jardim-de- Infância

| " | | " |

3.1. Intenções para a ação

Silva et. al (2016) defendem que:

a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional; imagem de criança; o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem (p. 13).

Assim, para uma prática de qualidade considero essencial o estabelecimento de intenções para a ação com todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente, as crianças, as famílias e a equipa educativa.

3.1.1. Com as crianças

No que concerne às crianças, delineei as seguintes intenções: **(i)** Observar e escutar a criança, dando-lhe um papel ativo na sua aprendizagem; **(ii)** Respeitar a individualidade de cada criança; **(iii)** Criar uma relação afetiva e de confiança com as crianças; **(iv)** Promover momentos de brincadeira livre, brincando com as crianças e **(v)** Promover oportunidades de exploração variadas, tentando integrar as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE.

Durante a PPSII sempre tentei estar atenta e **observar as crianças** e, acima de tudo, **escutá-las** no processo educativo, quer de grupo, quer individualmente. Segundo Silva et al. (2016) “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação (...) facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (p.13).

Através da observação e da escuta o/a educador/a tem a oportunidade de conhecer as crianças, os seus processos de aprendizagem e os seus interesses, medos, motivações, pensamentos, garantindo que as rotinas de cuidado, as atividades e experiências planeadas e proporcionadas dão

resposta aos seus interesses e necessidades, bem como, das suas respectivas famílias (Parente,2014).

Segundo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011), um dos princípios estipulados em qualquer valência de educação é o de **respeitar a individualidade de cada criança**. Assim, uma das minhas intencionalidades foi exatamente a de respeitar cada criança, independentemente das suas diferenças, do seu desenvolvimento e ritmo de aprendizagem.

No que diz respeito a **criar uma relação afetiva e de confiança com as crianças**, possibilitei que cada uma percebesse quem eu era e quais os meus objetivos, tentando sempre responder a questões sobre mim e, relacionando-me com eles de acordo com aquilo que me permitissem, relativamente à minha presença e afetos.

Muitas vezes, tentei enquadrar-me nos momentos de brincadeira livre, perguntando se o poderia fazer, permitindo que a criança seguisse e continuasse a orientar a sua própria brincadeira. Tal como defendem Lester e Russel (2010) a criança é o principal ator das suas brincadeiras e, nesse sentido, os/as educadores/as não devem controlar estes momentos com o intuito de manipular as aprendizagens das crianças, mas sim, deixar que estas realizem as suas próprias aprendizagens, conforme as suas vontades. Isto, também vai de encontro à minha quarta intencionalidade, **promover momentos de brincadeira livre, brincando com as crianças**, pois considero que é através da brincadeira que conseguimos observar mais a criança, perceber melhor os seus comportamentos e criar vínculos afetivos e de confiança.

A minha quinta intenção, foi a de **promover oportunidades de exploração variadas, tentando integrar as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE**. Segundo Silva et al. (2016), consideram-se as áreas de conteúdo “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p. 31). Neste contexto, tentei sempre articular e abordar as diferentes áreas de conteúdo, para que o processo de aprendizagem fosse o mais

diversificado possível, tendo sempre em consideração a escolha e vontade da criança.

3.1.2. Com as famílias

Para as famílias, delineei as seguintes intencionalidades: **(i)** Envolver as famílias, o máximo possível, nas propostas educativas e **(ii)** Desenvolver uma relação de confiança, respeito e partilha com as famílias.

Sabendo que a comunicação não seria fácil, devido ao contexto pandémico em que vivemos, uma das minhas intencionalidades foi a de **envolver as famílias, o máximo possível, nas propostas educativas**, tentando informá-las das atividades realizadas com as crianças, bem como, o resultado das mesmas, uma vez que, considero o seu envolvimento importante. Realço ainda que, para que as famílias se envolvam, é necessário existir uma boa relação entre a mesma e a organização socioeducativa, sendo essencial existir abertura por parte dos/as educadores/as, para que as famílias se sintam acolhidas, seguras e encorajadas a participar de forma ativa (Aljustrel, 2017).

Relativamente à segunda intencionalidade, vivendo em tempos em que a convivência se tornou um pouco complexa, tentei desde o primeiro momento me dar a conhecer às famílias através do envio via *e-mail* de uma carta de apresentação onde exponho o tempo da minha permanência na organização socioeducativa, assim como, os meus objetivos com as crianças e uma pequena fotografia minha, para que me pudessem de algum modo ver e me conhecer pessoalmente. Além disto, também foi entregue a cada E.E um Consentimento Informado (cf. Anexo E.) onde estes dariam (ou não) autorização para a captura de imagens ou vídeos dos seus educandos, para fins académicos. Tentei sempre, através das crianças, conhecer um pouco as suas famílias, respeitando sempre a vontade que a criança tinha, ou não, de partilhar esse tipo de informações. Tal como defendido por Aljustrel (2017), a relação entre a família e os contextos educativos é uma relação importantíssima, tendo como principal objetivo a formação integral e harmoniosa da criança.

Além disto, ter sempre respeito e **carinho** por cada uma das crianças, permitiu também que as próprias famílias se sentissem seguras e **confiantes**

com a minha presença e com o desenvolvimento do meu trabalho com os seus educandos.

3.1.3. Com a equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa, priorizei as seguintes intencionalidades: **(i)** Criar uma relação com base na confiança, partilha e respeito; e, **(ii)** Envolver a equipa educativa na planificação e realização das minhas propostas educativas.

Quanto à primeira intencionalidade, procurei sempre adotar uma posição de disponibilidade para ajudar a equipa educativa, não só na realização das propostas educativas, como também nos momentos da rotina (refeições, higiene, brincadeira), com o intuito de me tornar um elemento educativo em quem pudessem ter **confiança**. Além disto, tentei sempre **partilhar** as minhas ideias e sugestões com a educadora, assim como, **respeitar** as intenções e decisões tomadas pela equipa educativa, mesmo se, às vezes, tivesse dúvidas quanto a essas decisões.

Relativamente à segunda intencionalidade, sendo a equipa educativa essencial para a rotina e construção da mesma na vida das crianças, considero fulcral a sua **participação na planificação e realização das minhas propostas educativas**. Sendo eu um elemento “extra” presente na sala, não fazia qualquer sentido tornar o grupo apenas meu, mas sim envolver a equipa educativa nas minhas intencionalidades e propostas educativas, sendo elas as pessoas que melhor conhecem as crianças, assim como, os seus interesses. Acrescento que, trabalhar em equipa entre profissionais de educação, consiste na relação e interação entre pessoas que estão reunidas para realização da mesma tarefa, existindo apoio, respeito mútuo e uma intenção de resolução de problemas comuns. Para que tal aconteça é essencial que se desenvolvam competências essenciais, nomeadamente a empatia, o respeito, a paciência e a ajuda mútua (Hohmann & Weikart, 2011).

3.2. Processo de Intervenção da PPSII em JI

Com o intuito de ter intenções que fossem baseadas em conceitos sólidos, socorri-me dos quatro fundamentos e princípios da pedagogia da infância, descritos por Silva et al. (2016), que são os seguintes:

(i) “desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (p.8). Este fundamento demonstra que é impossível dissociar aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que, cada criança não se desenvolve apenas em contexto educativo, como também no seu meio familiar, cujas práticas educativas influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, é importante que o/a educador/a “estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.9);

(ii) “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (p.9). Tal como é referido na Convenção dos Direitos da Crianças (1989/2019), a criança tem o direito de ser ouvida, de ter acesso à informação, ter liberdade de expressão e opinião. Assegurar estes direitos à criança, passa por considerá-la pelo principal agente da sua própria aprendizagem, dando oportunidade para ela ser escutada e participar ativamente nas decisões relacionadas com o seu processo educativo;

(iii) “exigência de resposta a todas as crianças” (p.9). Este fundamento tenciona incluir todas as crianças no processo educativo independentemente “da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor o sensorial” (p.10). A interação entre crianças diferentes, permite que elas aprendam umas com as outras e, assim, pressupõe-se que o planeamento educativo seja adaptado e diferenciado em função das diferenças do grupo, e de acordo com as características de cada uma. Cabe ao/a educador/a de infância construir um ambiente educativo inclusivo, adotando práticas educativas diversas, de forma a responder à necessidade de cada criança e garantindo que todos os intervenientes educativos (crianças, pais/famílias e profissionais), se sintam também respeitados e incluídos;

(iv) aprender de forma integrada através do brincar. Este fundamento assenta no princípio de que “o brincar é uma atividade natural da iniciativa

da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10), ou seja, perceber que o brincar ocupa um lugar principal e que deve ser reconhecido como uma atividade estimulante e rica para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, o/a educador/a deverá promover o envolvimento e implicação da criança, criando um ambiente educativo diversificado e que estimule os interesses e curiosidades, tentando sempre abordar as diferentes áreas de forma global e integrada.

Através destes quatro princípios, procurei **adaptar-me ao contexto educativo e conhecer todos os intervenientes (equipa educativa, crianças, famílias) de forma a incluir-me no ambiente educativo**. De facto, para uma prática profissional positiva, penso que o essencial num primeiro momento, é conhecer bem o contexto onde nos situamos, a organização socioeducativa, os intervenientes, o meio e só depois intervir de uma forma reflexiva perante o grupo de crianças. Além do mais, a intervenção deve sempre ser feita seguindo as orientações e princípios da educadora cooperante, pois é com ela que vamos partilhar a sala e vamos aprender novas práticas pedagógicas.

Considero que consegui adaptar-me bem às práticas educativas da organização socioeducativa e às práticas pedagógicas da educadora, dando sempre a minha opinião de forma não invasiva e respeitando sempre as atitudes e intervenções dos profissionais. Toda a equipa me recebeu bastante bem, uma vez que sou a única estagiária presente naquele contexto educativo e, desde logo, senti que a educadora tentou que eu interviesse inclusive em atividades realizadas pela mesma, de forma que eu me sentisse completamente à vontade e como um estatuto de igual, dentro da sala.

3.2.1. Avaliação global da concretização das intenções

No que diz respeito às intenções delineadas para as crianças, considero que foram todas alcançadas. Quanto à primeira, *observar e escutar a criança dando-lhe um papel ativo na sua aprendizagem, julgo que foi a que melhor consegui*. A educadora valorizou muito esta qualidade, mencionando que fui bastante observadora e conversadora com as crianças

e que isso permitiu uma maior flexibilidade, quer na interação com as mesmas, quer na planificação de propostas educativas.

Embora a relação afetiva seja diferente com cada criança e estabelecida em diferentes momentos, considero que no final da PPS II, as crianças reconheciam-me como um adulto da sala, sendo uma pessoa responsiva, confiante e que de alguma forma os amparava nos conflitos interpessoais. Tal como mencionado pela educadora, as crianças recorriam a mim, mesmo em assuntos mais delicados, vendo-me como um elemento principal e também mais novo do grupo. Como é esperado, a educadora era a principal referência.

As seguintes notas de campo comprovam a afetividade e confiança das crianças para comigo:

“Eu estava sentada no banco com o T. e o E. chegou ao meu lado e deu-me um abraço apertado e disse: "Gosto muito de ti Catarina". Ao que eu respondi: " Oh! Também gosto de ti" (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº33).

“Na hora do leite, estava a conversar com a educadora sobre alguns assuntos relacionados com o D. quando o V. chegou perto de mim e disse: “Catarina, senta-te ao meu lado para ouvir o cruck do leite” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº75).

No que respeita às restantes intenções, considero que foram de igual modo atingidas. Enquanto adulto da sala, pretendi sempre promover momentos de brincadeira, principalmente no recreio, tal como apresentado na seguinte nota:

“No recreio, comecei a jogar ao jogo "Pisa Pé" com as crianças. O objetivo do jogo é as crianças saltarem e conseguirem pisar o pé do outro” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº118).

Quanto à promoção e diversificação de oportunidades de exploração, considero que cumpri essa intencionalidade, tentando sempre que as atividades fossem estimulantes e interessantes para o grupo em geral.

Tentei perceber quais os conteúdos de aprendizagem prediletos das crianças e integrei as diversas áreas, para que não descurasse nenhuma, tornando todas de igual modo apelativas para as crianças.

Frequentemente, respondi a pedidos concretos da educadora, tal como apresentado na seguinte nota de campo:

“Depois do leite, a educadora disse que as crianças precisavam de se mexer e então pediu para eu cantar com eles a canção da “Primavera” (música que tinham aprendido no dia anterior) e para fazer movimentos com eles. Assim, juntei o grupo em roda e coloquei a canção na rádio e as crianças cantaram e realizaram os movimentos decididos anteriormente e ainda alguns movimentos novos (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº164).

“De seguida, procedi à leitura da história: “O nabo gigante”, pedindo a intervenção das crianças quando era para mencionar as personagens da história (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº214).

Quanto às famílias, pretendi desde o primeiro dia incluí-las e envolvê-las, porém sabia que não seria um processo fácil, devido ao contexto em que vivemos.

Ao longo da PPSII, todas as conversas informais que obtive foram através do *zoom*, ou de encontros matinais de manhã no portão que serviam apenas para dizer “bom dia”. Assim, todo o diálogo e transmissão de atividades e projetos era realizada pela plataforma *online*. Considero que isso tornou difícil conseguir estabelecer uma articulação e diálogo com as famílias, mais profundos. Porém, e penso que tenha sido uma das principais vantagens das atividades a distância, consegui, nas sessões *zoom*, dar-me a conhecer aos E.E, e ver que estes também já me conheciam um pouco, por aquilo que os/as filhos/as lhes contavam.

Por fim, no que diz respeito às intenções definidas para com a equipa educativa, considero que essas intenções foram sem dúvida alcançadas. Quanto à primeira, relativa ao respeito mútuo e confiança, sempre estive disponível para participar nas atividades propostas pela equipa, mostrando que conhecia o grupo de crianças para que tivessem confiança em mim e nas minhas intencionalidades. Além disso, respeitei sempre a forma como

realizavam as atividades, por vezes, a própria educadora pedia a minha opinião, que era dada de uma forma construtiva e nunca numa tentativa de criticar a atuação da equipa educativa. Sabia também que poderia confiar, quer na educadora cooperante, quer na assistente de ação educativa, e que me ajudariam a aprofundar o planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades propostas e dinamizadas por mim.

Consigo afirmar, que as atitudes que ambas as profissionais assumiram me ajudaram a crescer, quer profissionalmente, quer pessoalmente, contribuindo positivamente para a construção da minha identidade profissional.

3.2.2. Avaliação de uma criança

No âmbito da PPSII, foi-me solicitado a elaboração de um portfólio de uma das crianças da Sala Nº2. No seguinte portfólio deveria integrar os registos (atividades, interações) e respetiva análise/comentário da criança perante esses mesmos registos. Sendo a primeira vez, em que quer eu, quer a criança tivemos contacto com este processo, nem sempre foi fácil estabelecer o que deveria ou não ser feito ou colocado. Pude contar com a supervisão da educadora cooperante, recorrendo sempre a ela, quando tive dúvidas.

Segundo G. Marchão e Fitas (2014) na educação pré-escolar deve ser realizada uma avaliação, quer coletiva, quer individualizada das crianças, desenvolvendo-se num processo contínuo e esclarecedor em que a criança é o agente principal no seu processo de aprendizagem, e que lhe permite ter consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e como é que pode ultrapassá-las. Os mesmos autores, definem o portfólio como sendo algo interpessoal e que por sua vez: "(...) reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso" (p. 30).

Devido aos sucessivos confinamentos e ensino a distância, o início da elaboração do portfólio foi sendo cada vez mais adiado. A confirmação de que deveríamos proceder à elaboração do mesmo demorou um pouco o que acabou por criar ansiedade e insegurança. O portfólio foi elaborado com as condições que tivemos e, apesar disso, penso que terá sido bem elaborado

e conseguido. Quanto à criança, não existiu nenhum entrave ou hesitação, nem da criança, nem da família, que deram prontamente o seu consentimento. Antes da abordagem com a família conversei com a educadora cooperante que me tranquilizou de imediato, e que disse que por parte da família não existiriam entraves e que a criança selecionada era uma boa escolha.

Assim, sendo o portfólio “um instrumento de trabalho e de avaliação em desenvolvimento constante e sempre em construção” (G. Marchão e Fitas (2014, p.31), quando era oportuno conversava com a criança, perguntando-lhe se queria incluir no seu portfólio alguns dos seus trabalhos. Por vezes, colocávamos as produções de atividades plásticas da criança que evidenciam diferentes técnicas (uso de canetas, lápis, aguarelas, pintura com as mãos) e algumas produções de escrita ou de abordagem à matemática (nomeadamente a realização dos números ou de conjuntos matemáticos). Também conversei com a criança e considerámos que seria interessante colocar algumas informações suas e assim, surgiram algumas produções que foram realizadas com o intuito de dar a conhecer a criança mesmo fora do JI. (cf. Anexo F. Portfólio da criança).

Após terminar o estágio, trouxe o portfólio para conseguir digitalizá-lo e, posteriormente, fui num dia específico ao JI entregá-lo à educadora cooperante e, conseqüentemente, à criança, para que a mesma o pudesse levar para casa para visualizá-lo com a família.

4. Investigação em Jardim- de-Infância

| ' ' | ' ' |

Neste subcapítulo, irei apresentar a investigação realizada durante a PPSII, começando por identificar a problemática e os objetivos delineados, desenvolver a revisão da literatura, explicitar o roteiro ético e metodológico e, por fim, sintetizar e discutir os resultados.

4.1. Identificação da problemática

A minha investigação surgiu de uma forma natural, ao observar o quotidiano desta criança em contexto educativo. A Educação Especial e as NEE sempre foram temáticas que me intrigaram, por ser um desafio conseguir perceber as atitudes de uma criança, assim como, conseguir de alguma forma ajudá-la a conquistar e desenvolver pequenas conquistas do dia-a-dia. Atualmente, cada vez mais recebemos nas organizações socioeducativas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, assim como, limitações do seu desenvolvimento e, por isso, devemos estar informados e em constante formação conseguindo assim dar uma resposta educativa inclusiva a todas as crianças. Assim, através da realização da PPSII, nomeadamente da observação direta e indireta e das anotações das minhas notas de campo, pretendi compreender uma das crianças da sala, o V., que apresenta NEE.

Considerei pertinente investigar e compreender as suas formas de comportamento, nomeadamente, a nível socioemocional, assim como, a forma como a equipa educativa cria e adapta estratégias para promover o seu desenvolvimento.

Deste modo, defini como minha problemática: “O desenvolvimento socioemocional de uma criança com NEE numa sala de Jardim-de-Infância”.

Assim, para compreender como potenciar o comportamento socioemocional de uma criança com NEE (objetivo geral), defini como objetivos específicos: (i) Compreender e potenciar o desenvolvimento socioemocional de uma criança com NEE e (ii) Identificar as estratégias utilizadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento socioemocional dessa criança.

4.2. Fundamentação da problemática

Para a realização da fundamentação da problemática, decidi abordar temas que se relacionassem diretamente com o diagnóstico do V. e, conseqüentemente com os pressupostos da minha investigação. O V. foi diagnosticado com um compromisso no seu desenvolvimento sem etiologia conhecida (linguagem e comunicação) e um compromisso no desenvolvimento por condições específicas (desenvolvimento atípico com alterações na relação e comunicação). Desta forma, considerei importante começar por abordar as NEE e as dificuldades existentes nos estabelecimentos de ensino. Posteriormente, decidi abordar o desenvolvimento socioemocional, dando especial atenção à linguagem e à relação/comunicação, uma vez que são as dificuldades apresentadas pela criança. Por fim, irei abordar o papel e as estratégias utilizadas pela equipa educativa na inclusão de uma criança com NEE.

4.2.1. Necessidades Educativas Especiais

Segundo Santos et al., (2009), os primeiros anos de vida são importantes, pois neles ocorre o desenvolvimento vital de todos os domínios do sistema nervoso, modulados pela qualidade do ambiente, nomeadamente experiências vivenciadas e cuidados prestados.

É ao longo desse processo de crescimento, que as crianças podem manifestar dificuldades, quer ao nível de desenvolvimento, quer ao nível de aprendizagem e até mesmo na participação de situações do quotidiano (alimentação, higienização). Quando isto sucede dizemos que as crianças apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Madureira & Nunes, 2016).

As mesmas autoras defendem que, estas dificuldades podem resultar de diversos fatores, nomeadamente, biológicos, ambientais ou mistos. As diferentes dificuldades manifestadas podem também ser de carácter temporário ou permanente, podendo verificar-se durante um grande período.

Na mesma perspetiva, Santos et al. (2009), defendem que o desenvolvimento de uma criança é facilitado através da interação bidirecional entre fatores ambientais e fatores biológicos, tendo cada criança

o seu próprio desenvolvimento e sendo essencial existir um equilíbrio entre fatores de risco e fatores de proteção da criança e do contexto.

Tal como as crianças de desenvolvimento típico, “as que apresentam NEE frequentam estabelecimentos de educação e ensino regulares”, uma vez que, “as políticas educativas desenvolvidas apontam para a defesa de uma escola que assegure o acesso, a participação e o sucesso de todos” (Madureira & Nunes, 2016, p.21).

Em Portugal, existem dois tipos de serviço para apoiar estas crianças. No caso das crianças dos zero aos seis anos de idade existe o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância e para as crianças que frequentam a educação pré-escolar ou os ensinos seguintes além do apoio mencionado anteriormente existe o apoio da Educação Especial. Tal como é determinado no Decreto-lei 54/2018, as escolas devem ter uma linha orientadora para a criação de uma cultura “onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade” (p. 2921).

Madureira e Nunes (2016), referem que:

É a partir da articulação e cooperação constantes entre o docente da sala de aula, o docente de educação especial, os técnicos e os pais, que é possível pensar e implementar programas educativos que promovam a aprendizagem, a autonomia e a participação efetiva das crianças em situações de dificuldade nos diferentes contextos (p.21).

Em suma, é essencial garantir aprendizagens de qualidade a todas as crianças. É crucial que exista uma educação inclusiva. Trata-se muito mais do que simplesmente limitar-se a abrir as portas da escola, mas é:

falar de uma escola que abre as portas de entrada e garante que, à saída todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa

exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (Pereira, et al. 2018, p.4).

Deste modo, e podendo ser as NEE muito variadas, nem sempre é possível existir um simples diagnóstico com uma patologia associada, sendo cada criança específica e cada diagnóstico realizado consoante longos períodos de observação (Paasche, Gorril & Strom, 2010).

4.2.2. O Desenvolvimento Socio emocional

O que somos atualmente tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós mesmos, dos outros, do meio que nos rodeia, do mundo, e com o contributo das pessoas que são importantes na nossa vida, nomeadamente os pais, educadores e amigos. É no período da infância que se lançam as bases do desenvolvimento nos diversos aspetos, nomeadamente: físico; motor; social; emocional; cognitivo; linguístico; comunicacional, entre outros (Portugal, 2008).

Na perspetiva da mesma autora, atualmente há variadas formas de apoiar as crianças no seu processo de desenvolvimento, não existindo nenhum padrão absoluto sobre o desenvolvimento típico.

As mudanças que ocorrem ao longo da vida de um sujeito na sua estrutura, pensamento ou no seu comportamento, designam-se de desenvolvimento, podendo este estar associado a fatores biológicos e contextuais. Portugal (2008) refere que “estas mudanças são progressivas, contínuas e cumulativas e resultam de uma crescente reorganização interna” (p.34). Este desenvolvimento é apresentado segundo uma sequência padronizada, que pode ser adaptada a cada sujeito dependentemente da sua evolução (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007/2020).

A competência social é um conjunto de comportamentos aprendidos durante as interações sociais, isto é, trata-se de uma “aptidão” que emerge da realização de experiências relacionais próximas, constituindo assim a base do desenvolvimento global da criança. Porém, é importante salientar que a competência social não é sinónimo de habilidade social, apesar de serem conceitos intrinsecamente relacionáveis (Santini, Sifuentes & Rosa, 2013). Uma vez que, quando falamos em habilidade social referimo-nos à

noção da existência de diferentes comportamentos no indivíduo em diferentes situações comportamentais (Prette & Prette, 2006).

Espera-se que as crianças sejam cordiais umas com as outras, respeitando e aprendendo os diferentes comportamentos tidos como socialmente adequados. Em contexto de grupo, as crianças “aprendem a liderar e a seguir os outros, a colaborar na resolução de problemas, a cooperar no jogo e outras atividades, bem como, a discordar e a lutar” (Portugal, 2008, p.42).

São habitualmente considerados dois tipos de interações sociais: o vertical e o horizontal. O primeiro, ocorre entre a criança e alguém com mais conhecimento e com mais idade (pais, irmãos, professores). Este relacionamento proporciona à criança segurança e proteção. O segundo, ocorre entre crianças da mesma idade, permitindo um maior desenvolvimento social, como a cooperação, a competição e a intimidade (Hartup, 1989).

Segundo Machado (2012), o desenvolvimento emocional, tem vindo a ser considerado uma das mais importantes aquisições para o bem-estar e para a adaptabilidade escolar e social. A competência emocional tem um papel central na vida humana e está interligada com os outros sistemas de desenvolvimento humano, nomeadamente, o cognitivo, o biológico, o comportamental e o social.

Machado (2012) defende ainda que o desenvolvimento de competências emocionais, ocorrido na idade pré-escolar, é bastante exigente no sentido de requerer que as crianças consigam corresponder às exigências cognitivas e sociais, às limitações que lhes são impostas e às relações estabelecidas entre pares e com o grupo, que acontecem maioritariamente na transição e adaptação ao JI.

As competências emocionais desenvolvem-se ao longo da vida, através da compreensão das próprias emoções, assim como, da regulação das mesmas. As crianças vão-se tornando cada vez mais competentes e independentes emocionalmente ao longo do tempo, contribuindo conseqüentemente, para o desenvolvimento da sua competência social e bem-estar. Por exemplo, crianças mais felizes e menos zangadas vão ser

mais envolvidas pelas outras crianças e tornar-se mais amigáveis (Machado, 2012).

No mesmo sentido, a regulação emocional contribui crucialmente para a competência social. Por exemplo, crianças em idade pré-escolar que não controlam a raiva, são vistas pelas outras crianças como menos sociáveis, comparativamente com aquelas crianças que conseguem utilizar outra emoção como estratégia de regulação (Denham, Basset & Wyatt, 2007).

Segundo Portugal (2008), “as perspetivas atuais da criança enquanto aprendiz reconhecem a importância do “apetite” para aprender, salientando a importância de assegurar a satisfação de necessidades socioemocionais” (p.44).

4.2.2.1. Linguagem

Segundo Tavares et al. (2007/2020), “a linguagem é um sistema de comunicação baseado em palavras e gramáticas, fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança” (p.48), que permite, a expressão de sentimentos, pensamentos, e de uma estruturação concisa do conhecimento.

Apesar de existirem várias discordâncias ao longo do tempo sobre o facto de a língua ser inata ou aprendida, atualmente, a maioria dos autores concorda que existe uma interação entre o que a criança possui biologicamente e a qualidade dos estímulos no meio, o que pressupõe que alguma alteração numa dessas vertentes, possa prejudicar a sua aquisição e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento (Mousinho et al., 2008).

Segundo o Ministério da Educação e Cultura: Gabinete de Estudos e Planeamento (1987), a linguagem oral é a mais importante e usual forma de comunicação, e portanto, as crianças que não consigam exprimir os seus pensamentos/sentimentos, através das palavras ou que não possam receber informações, através de as ouvir ou ler irão provavelmente ter dificuldades de aprendizagem.

Porém é importante perceber que o desenvolvimento da linguagem não ocorre em todas as crianças no mesmo tempo ou ritmo, e que dentro dessas diferenças existem limitações consideradas habituais para a criança adquirir ou desenvolver a linguagem. Quando o mesmo não sucede

podemos considerar que estamos perante um atraso da linguagem, ou seja, não estão presentes as bases essenciais para a sua idade, quer a nível fonológico, conteúdo ou uso da linguagem (Vaz, 2011).

4.2.2.2. Comunicação e relação

A criança começa por comunicar com um simples sorriso para a mãe, e de seguida, através da emissão de sons ou estendendo as mãos. Posteriormente, aprende a comunicar com as pessoas com quem vive e no ambiente que a rodeia (Ministério da Educação e Cultura: Gabinete de Estudos e Planeamento, 1987). A mesma entidade acrescenta ainda que:

É através do carinho e do afeto que recebe e dá que ela cria o gosto por comunicar e participar. É partilhando com os pais, educadores, e outras crianças as experiências de comunicação e aprendizagem que ela vai construir os seus próprios conhecimentos, a sua imagem da realidade e também escolher aquilo que quer comunicar (II, p.3).

Segundo Sim-sim, Siva e Nunes (2008), a comunicação é um processo “dinâmico, natural e espontâneo que exige interação de, pelo menos, duas pessoas” (p.31), com o intuito de partilhar experiências, sentimentos, pensamentos, ideias e necessidades. Desde o momento do nascimento, a criança necessita de se envolver em interações sociais e de estar exposta à comunicação verbal.

É no período da infância que as crianças: “brincam, crescem, aprendem, criam amizades, ligando-se pouco a pouco às pessoas e acontecimentos à sua volta” (Ministério da Educação e Cultura: Gabinete de Estudos e Planeamento, 1987, III, p.119), sendo durante esse período que a criança aprende a comunicar e a interagir com os outros, ajustando o seu comportamento e atitudes.

No entanto, há crianças que por vezes têm dificuldades nesse “ajustamento”, levando a situações de conflito e de isolamento social. A maioria das crianças, durante o seu crescimento, passa por fases mais complexas de relacionamento, exprimindo essas dificuldades através de

comportamentos que podem ser desajustados para a sua idade e que podem não ser tão facilmente compreendidos pelas pessoas que as rodeiam.

As dificuldades de comunicação começam a surgir daí também, ou seja, torna-se cada vez mais difícil a interação e proximidade entre as crianças e os adultos, podendo levar a criança a ter comportamentos negativos para obter atenção. Por outro lado, as outras crianças acabam também por evitar interagir com ela com receio de desencadeamento de situações embaraçosas para todos (Ministério da Educação e Cultura: Gabinete de Estudos e Planeamento, 1987).

4.2.3. O papel e estratégias utilizadas pelos educadores na inclusão de uma criança com NEE

Em Portugal, só a partir da década de 70 do século passado, é que se começaram a sentir pressões no sistema educativo para a democratização no acesso a todas as crianças e isso acarretou novas pressões sobre os profissionais de educação (Ministério da Educação e Cultura: Gabinete de Estudos e Planeamento, 1987).

Para garantir a participação da criança no contexto educativo, é crucial assegurar que esta estabelece inúmeros papéis no seu ambiente, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, ou seja, permitir que esta interaja com os outros, com os objetos e com o meio. Porém, sabemos que a criança não é um recetor passivo que se deixa influenciar pelo ambiente, mas é sim “um participante ativo que atua no meio envolvente sendo simultaneamente por ele influenciado” (Grande & Pinto, 2011, p.99)

O/A educador/a deverá conhecer a heterogeneidade do grupo, isto é, deverá conhecer as crianças do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que as especificidades e individualidades sejam tidas em conta no desenvolvimento educativo. Além disto, deverá obviamente ter conhecimentos pedagógicos, que lhe permitam ter instrumentos de diferenciação e diversidade pedagógica, adequando as suas práticas às características, interesses, necessidades e saberes das crianças (Cardoso, 2011).

Deste modo, a implementação de um modelo inclusivo desenvolve-se segundo um conjunto de fatores flexíveis, nomeadamente, fatores culturais

e fatores organizacionais. Assim, e segundo Correia e Martins (2002), é importante a implementação de um conjunto de estratégias educativas proporcionadoras a uma comunidade educativa interessada, dinâmica, ativa e bem-sucedida.

A primeira estratégia, passa por criar um ambiente de interações positivas, demonstrando atitudes facilitadoras da inserção das crianças com NEE. Sendo o adulto um modelo para as crianças, tendo a função de promover um ambiente acolhedor, suscitando as interações entre as crianças. É neste mesmo sentido, que Aguiar (2011) refere que é preciso que o/a educador/a centre a sua intervenção em rotinas reais, promovendo a participação das crianças na realização de atividades e na exploração das rotinas.

A segunda estratégia, consiste em promover a consolidação de comportamentos desejados. O reforço constitui uma das formas mais eficazes na solidificação de um determinado comportamento, existindo dois géneros de reforços: os positivos e os negativos. O/A educador/a tem de procurar selecionar reforços naturais e individualizados, em que a atribuição de uma recompensa a uma criança é contingente ao comportamento esperado pela mesma.

A terceira estratégia implica implementar práticas educativas flexíveis, proporcionando a todas as crianças um ensino de qualidade, dinâmico e proveitoso, tendo em consideração as necessidades, interesses, características e individualidades, através de um currículo e de uma planificação flexível e diversificada (Correia e Martins,2002).

Além das estratégias apresentadas e, segundo o Ministério da Educação e Cultura (1987), cabe ao profissional de educação:

- (i) assegurar que existe uma prática educativa que promova a igualdade de oportunidades, atendendo à diversidade e especificidades de cada criança, percebendo sempre também o que se passa dentro e fora da organização socioeducativa;
- (ii) gerir o grupo como meio de aprendizagem, isto é, preparar as crianças para viverem numa sociedade em que se aceitam as diferenças, se ajudam, se assumem as responsabilidades, em

suma, “uma sociedade onde o espírito cívico se aprende vivendo e se integra como comportamento natural” (p.14).

Segundo a mesma entidade, “o modo como comunicamos está intimamente ligado com o espaço em que a comunicação se processa” (p.19). Embora, muitas vezes, as crianças já se encontrem condicionadas pelos espaços físicos existentes nas organizações socioeducativas, há a possibilidade de existir uma adaptação, nomeadamente na arrumação, no mobiliário e no material educativo disponibilizado.

O/A educador/a apresenta um papel ativo de interveniente e de facilitador da comunicação, através da criação ou modificação do ambiente educativo, tornando-o propício a uma comunicação eficaz para a criança. Além disto, deve comunicar com as crianças estando atento à forma como deve intervir e quais os meios de comunicação a utilizar, uma vez que, quando o educador utiliza diferentes meios de comunicação está a encorajar a criança a desenvolvê-los. (Ministério da Educação e Cultura, 1987).

Quanto às questões comportamentais, o/a educador/a é essencial no processo de compreensão e controlo dos comportamentos. Quando ocorrem comportamentos que sejam prejudiciais e negativos para a criança, nomeadamente: comportamentos de autoagressão, agressão sistemática dos outros, recusa permanente de participação, destruição de materiais, é papel do/a educador/a compreender e ajudar a criança, tendo sempre a noção que até o próprio poderá precisar de ajuda para compreender determinados comportamentos, pedindo auxílio aos pais, à equipa da organização socioeducativa e recorrer mesmo a apoios fora da instituição (Ministério da Educação e Cultura: Gabinete de Estudos e Planeamento, 1987).

Para além dos fatores mencionados anteriormente, o/a educador/a também tem de ter a capacidade de organizar o currículo, ajustando-o ao ritmo do grupo e às necessidades individuais de cada criança, sendo feito um ajustamento através da experiência e da avaliação dos resultados da aplicação do mesmo (Ministério da Educação e Cultura ,1987).

4.3. Roteiro ético e metodológico

O seguinte capítulo visa apresentar o roteiro ético e quais as opções metodológicas apresentadas para a investigação no contexto de JI.

Esta investigação assume-se, como sendo, um estudo de caso, de natureza qualitativa.

Segundo Carmo & Ferreira (2008), a investigação qualitativa é: indutiva, pois desenvolve conceitos e chega à veracidade a partir de padrões provenientes de recolha de dados; holística, pois tem em conta a “realidade global”, considerando quer os indivíduos, quer os grupos, quer as situações como um todo; naturalista, porque os investigadores interagem e intervêm de forma discreta, minimizando os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação; valorizadora do significado, pois compreende os sujeitos, demonstrando empatia e identificando-se com a realidade dos mesmos; humanística, dado que tenta conhecer os sujeitos como pessoas e experimenta o que eles experimentam na sua vida diária; descritiva, em que a descrição deverá ser rigorosa e resultar de dados recolhidos e observados; e, por fim, o investigador é um “instrumento” de recolha de dados” e a validade e fiabilidade dos dados depende exclusivamente da sensibilidade, conhecimento e experiência do mesmo (p.195).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa prima por ser: descritiva; interessar-se acima de tudo pelo processo; analisar os dados de uma forma indutiva; dar ênfase e preocupar-se com a perspetiva dos participantes, sendo o ambiente natural uma fonte direta dos dados e o investigador um instrumento essencial na investigação.

O papel do investigador é o de manter uma “visão holística, sistemática e integrada do contexto em estudo” (Vale, 2004, p.6). A maioria da análise faz-se através das palavras, ou seja, o investigador é como um “instrumento de recolha de dados” (p.6) que recolhe palavras e, posteriormente, pode organizá-las, compará-las e até contrastá-las.

O estudo aqui apresentado, poderá inserir-se na tipologia de estudo de caso, dada a sua natureza. Yin (2001) define o estudo de caso como sendo uma metodologia que responde a questões do “*como?*” e do “*porquê?*”, sendo um fenómeno que se desenrola no contexto da vida real, baseando-

se em diversas fontes de evidências. De uma forma mais simplificada, o estudo de caso pretende explorar um único fenómeno, por tempo limitado e na ação, sendo função do investigador recolher a informação, por forma a desenvolver um estudo detalhado e intensivo (Batista & Sousa, 2011). O estudo de caso, utiliza uma amostragem criteriosa e essencialmente intencional, tendo em consideração o que queremos investigar e os objetivos que pretendemos atingir com a investigação (Yin, 2001).

A recolha de dados é uma fase crucial em qualquer investigação, existindo técnicas e instrumentos, que nos podem ajudar nessa recolha. Assim, escolhi como técnicas, a observação direta e indireta e a análise de documentos estruturantes da organização e de perspetivas teórico-práticas propostas por autores de referência sobre o tema. Quanto aos instrumentos, usei notas de campo e o guião de entrevista. Quanto aos participantes, estes são: o V., a educadora cooperante, e assistente de ação educativa.

A observação assumiu-se como uma das técnicas de recolha de dados da investigação. Ludke e André (1986) definem observação como sendo um instrumento básico para a recolha de dados da investigação qualitativa, que permite comparar aquilo que se diz, não diz ou faz. Contudo, é difícil registar tudo aquilo que se observa, e por isso, é essencial que o investigador saiba focar os aspetos para os quais pretende clarificar ou obter resposta (Vale, 2004). Deste modo, ao registar as observações feitas, utilizei como instrumento as notas de campo, que se caracterizam por ser registos de observações que considero pertinentes para obter resposta e conhecimento sobre a minha problemática. Após a anotação das notas de campo, subdividi as mesmas por categorias (cf., Anexo G. Categorização das Notas de Campo da Investigação).

Foram também consultados documentos estruturantes da organização e feita a revisão da literatura, que tem como objetivo, recolher informações pertinentes relativamente à temática de investigação, permitindo auxiliar o investigador a encontrar algumas das respostas para a problemática em estudo (Batista & Sousa, 2011).

Quanto aos instrumentos, utilizei a entrevista, sendo esta, um dos instrumentos básicos para recolher dados. A entrevista “consiste numa conversa intencional entre duas pessoas com o objetivo de obter

informações” (Bodgan & Bilken, 1997, p.134). Numa entrevista, existe uma relação de interação, criando-se uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas. Assim, realizei duas entrevistas, uma à educadora cooperante (Anexo H. Guião de Entrevista) e a outra à assistente de ação educativa (cf. Anexo I. Guião de Entrevista e Anexo J. - Transcrição da entrevista da auxiliar de sala), com o objetivo de reunir informações acerca das perspetivas das mesmas, sobre as estratégias utilizadas com crianças com NEE, sobretudo acerca da criança específica que foi objeto do meu estudo.

A entrevista foi semiestruturada, pois de acordo com Yin (2001), esta modalidade facilita a organização e análise dos dados, e permite ao entrevistador alterar a sequência das questões, solicitando esclarecimentos e informações adicionais que sejam pertinentes. De modo a facilitar a realização da entrevista, a mesma foi enviada e preenchida pela educadora em formato digital. No caso da assistente de ação educativa, a mesma respondeu às questões por forma manuscrita.

Uma vez que se torna essencial que exista um entendimento entre todos os envolvidos neste processo investigativo, informando as crianças acerca dos objetivos, natureza, métodos e resultados da investigação, durante o meu processo de investigação, recorri a um conjunto de princípios éticos e deontológicos, baseando-me nos Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) bem como na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) (ver Anexo K. Tabela do Roteiro Ético).

4.4. Apresentação dos resultados

Apresentando como referência os objetivos previamente definidos, para a realização desta investigação e após o tratamento dos dados recolhidos a partir da observação e da realização das entrevistas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa, obtive os resultados que serão apresentados seguidamente. Este tópico iniciar-se-á por uma caracterização mais detalhada da criança e, posteriormente, analisando os dois objetivos propostos.

4.4.1. Caracterização da criança V.

V. é um menino com quatro anos e sete meses, que foi diagnosticado com “compromisso no seu desenvolvimento sem etiologia conhecida (Linguagem e Comunicação) e um compromisso no desenvolvimento por condições específicas (Desenvolvimento atípico com alterações na relação e comunicação)”, tendo este relatório sido realizado pela ELI.

A nível cognitivo é uma criança que apresenta o desenvolvimento “típico” para a idade, notando-se uma evolução no desenvolvimento das atividades realizadas, e verificando-se apenas alguma distração na realização das mesmas, o que por vezes, complica a aquisição das aprendizagens. Porém, é notória a sua aquisição de noções de quantidade, de considerações sobre a emergência da escrita e o seu desenvolvimento da linguagem, tal como sugerido pelas seguintes notas de campo, respetivamente:

“No quadro magnético com o V.:

V. “Vamos fazer as famílias dos animais”

Eu: “Ok. Então vá! Vamos buscar os porcos. Quantos porcos será que existem?”

V: “Há 5 porcos, 5 zebras, 4 galinhas e 7 pássaros”.

(E quando retirei os animais da caixa verifiquei que ele acertou em todos, sabendo quantos animais estavam dentro da caixa e quais eram. Dentro da caixa estão cerca de 40 animais)

(Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº42, 11 dezembro).– Noções acerca da quantidade)

“Na hora de brincadeira, com um jogo das letras:

Eu: " Escreve o teu nome"

V: " Não pode ser, não tem a letra A"

Eu: “E sem o A não consegues escrever o teu nome, não é?”

V: " É. Só tem o V. que ao contrário é um meio A”

Eu: "Um meio A?!"

V: "Sim, é um meio A. Aqui está o P de papa e o B de basquetebol”

(Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº60, 4 janeiro)- Considerações sobre a Escrita)

“Na área da cozinha, V. e M. estavam a brincar com os alimentos. Nisto, o V. diz:

"Vamos separar os alimentos?"

Ao que o M responde: "Boa".

V: "Olha esta é a banana".

M. mostra o peixe e o V diz: "Um peixe",

V. pega num legume e pergunta "M. que alimento é este?"

M. responde: "Um pimento".

(Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº110, 19 março)- Desenvolvimento da linguagem

Quanto à motricidade, V. apresentava boas capacidades, quer em motricidade fina (desde construção de legos à realização de jogos de tabuleiro de encaixe) como motricidade grossa (desde sentar-se sozinho e subir escadas).

Acerca da autonomia, V. alimenta-se sozinho (apresentando apenas algumas dificuldades em pegar nos talheres) e realiza a sua higiene, autonomamente.

No desenvolvimento da linguagem, compreende as instruções que lhe são dadas não mostrando dificuldades em comunicar verbalmente, quer com adultos, quer com crianças.

Relativamente ao desenvolvimento socioemocional, é aqui que apresentava uma maior limitação, sendo uma criança que está frequentemente isolada no seu canto ou então interagindo com algum adulto da sala. Quando outra criança se aproxima dele para brincar rejeita-a empurrando-a e, por vezes, batendo-lhe. Contudo, esta atitude foi melhorando, já permitindo na fase final do estágio, que algumas crianças se aproximassem e brincassem com ele. No que diz respeito às relações com os adultos, não gostava de ser contrariada. Quando isso acontecia, mostrava atitudes violentas chegando mesmo a bater na assistente de ação educativa, na educadora cooperante e na estagiária. Também se foi verificando uma diminuição de frequência nesse comportamento, conforme se documenta a seguir.

Analisa-se agora, mais detalhadamente, os resultados em cada um dos objetivos do estudo.

4.4.2. Compreender e potenciar o desenvolvimento socioemocional de uma criança com NEE;

Ao observar a criança e conversando com a educadora cooperante acerca dessas observações, percebi que uma das principais dificuldades residia no controlo de emoções básicas em situações de interação social e relacional com os adultos e outras crianças.

Apresento as seguintes notas de campo, do início da minha prática profissional, onde era visível a dificuldade de relacionamento, inclusive com os adultos de sala:

“O V. hoje bateu na auxiliar I. Esta estava a pedir para ele beber o leite e estava a abaná-lo para o fazer. Visto que esta criança não gosta de ser contrariado, começou a espernear acertando com os braços e pernas na auxiliar e dizendo “O V. bateu na tia I.” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº9, 13 novembro)

“Na parte da tarde, o V. foi à terapia. Quando regressou entrou na sala a bater em tudo e em todos e a saltar e a correr, com uma enorme agitação. Chegou perto de mim e apertou-me as bochechas com força tirando-me a máscara e magoando-me. Disse-lhe: “V.! Magoaste-me e estou triste contigo”. Ele abraçou-me dizendo: “Bati na Catarina” (dando-me um abraço). (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº17, 18 novembro)

“A M. tentou brincar com o V. chegando perto dele e dizendo: “Vamos brincar?” A isto, V empurrou-a dizendo: “Não quero brincar, M. Vai à tua vida.” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº46, 11 dezembro)

Estas notas de campo sugerem, quer a dificuldade de aceitar ser contrariado, quer a impulsividade não controlada dos seus comportamentos mais disruptivos.

Ao longo da minha intervenção, o relacionamento foi-se tornando mais fácil, sendo possível observar a criança a começar a relacionar-se com os seus pares, tal como documentado na seguinte nota de campo:

“No recreio, a E. dá a mão ao V.

E: "Vamos escorregar?"

V:"Vamos! Obrigada, E." (Foram escorregar)

V: "Não quero mais escorregar"

E: "Então vamos passear" (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº147, 7 abril)

Em conjunto com a educadora cooperante, percebemos que o V. precisava acima de tudo que conversassem com ele, tentando-lhe explicar as coisas, em vez de ser só contrariado nas situações. Porém, nem sempre esta estratégia funcionava. Era preciso adequar as mesmas ao dia em questão e à predisposição da criança. Contudo, cada vez mais foi visível a criação de relações com as outras crianças, assim como, com a equipa de sala, incluindo a estagiária, tal como se apresenta nas duas notas seguintes:

“G: “Catarina, estamos a fazer plasticina

Estagiária: “Que giro!”

V: “Olha Catarina, eu quero fazer uma cobra”

Estagiária: “Vai fazer então”

E: “Olha, ele [V.] está a dar a plasticina a mim” (falando para a S.)

S: “Isto não é plasticina é uma massa especial”

(V. continua a dar pedaços da massa de modelar dele à E.).

E.: “Obrigada V.” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº150, 9 abril)

“V: "Catarina, sabes eu já tenho a alforreca Aurora"

Estagiária: "Oh! A sério? Eu também queria"

V: "Não fiques triste, eu hoje falo com a mãe e digo para ela comprar uma para te dar"

Estagiária: "Ai obrigada (dando-lhe um abraço)" (...)

V: "Hmmm, está bem. Podes dar festinhas de arranhar?" (são festinhas com as unhas no braço)

Estagiária: "Posso" (dando as festinhas)." (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº170, 15 abril)

Além disto, é uma criança que ainda precisa de algum auxílio nas tarefas do quotidiano, como por exemplo para vestir o bibe e, ocasionalmente, para comer. Porém, a intervenção de uma outra criança ou

de um adulto, nestas situações, começou a ser muito mais tolerada. As duas notas de campo seguintes mostram-no a aceitar receber ajuda de outra criança ou de um adulto:

“Na hora do almoço o V. sentou-se à mesa dizendo que não queria comer e levantando-se da mesa. O técnico do CAF pegou nele, sentou-o na cadeira e sentou-se ao lado dele incentivando-o a comer. Porém, V. não comeu sozinho, sendo necessário dar-lhe a sopa à boca” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº100, 17 março)

“Estagiária:" V. vamos pintar uma borboleta?"

V:"Sim"

Nisto surge a M.C que ajuda o V. a vestir o bibe da pintura.

M.C:" Ele pensa que é assim que se veste...Não vêes V. Está ao contrário!"

(ajuda-o)" (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº144, 7 abril)

Em síntese, foi possível verificar que reações iniciais muito desajustadas que implicavam agredir adultos, espernear, bater em colegas ou deitar objetos ao chão, reações de tipo catastrófico que evidenciavam dificuldade no controlo de emoções básicas, foram dando lugar a situações de interação com colegas e adultos, em que se podem reconhecer sentimentos de partilha e de pedido de afetos, estes, mais ajustados emocionalmente. Foram muitos os momentos de reflexão da minha parte para conseguir definir estratégias para lidar e estabelecer contacto direto com a criança. Considero que o acompanhamento da educadora cooperante e da educadora do ensino especial que o acompanhava, foram determinantes para uma evolução tão positiva do seu comportamento social e emocional.

Ir-se-á, agora, identificar quais as estratégias de gestão comportamental que a equipa educativa considera mais eficientes.

4.4.3. Identificar as estratégias utilizadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento socioemocional dessa criança.

Na entrevista realizada à educadora cooperante, esta mencionou que são quatro as estratégias essenciais para a promoção e desenvolvimento socioemocional desta criança, nomeadamente: relação afetiva; realização de

atividades em pequeno grupo; adaptabilidade de atividades; e considerar os interesses da criança.

Quanto à relação afetiva, a educadora afirmou que é importante “(...) criar uma boa relação afetiva, havendo momentos em que lhe vamos dar atenção e mimá-lo, mas também estabelecendo regras e limites muito claros, sendo firmes quando ele os deve cumprir”.

Tentei, em conjunto com a educadora cooperante, desenvolver e aplicar esta estratégia, tal como exemplificado na seguinte nota de campo:

“A manhã começou com uma pequena conversa no tapete (...). V. sentou-se ao meu lado encostado a mim. Passado um bocado, tentou sentar-se ao meu colo. Voltei a sentá-lo no tapete. Passados uns segundos, voltou a tentar sentar-se no meu colo e quando o agarrei para o tirar começou a "espernear" e a dizer: "Não!".

Voltei a sentá-lo no tapete e expliquei que tinha de estar sentado, que eu poderia agarrá-lo, mas que tinha de estar no tapete (...) ao que respondeu: "Não quero contar nada!".

Eu respondi: "Está bem, mas então tens de estar sentado a ouvir os amigos" (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº196, 3 maio)

Em conversas informais com a educadora, esta apelou a que eu trabalhasse esta competência. É essencial criar uma boa relação afetiva, mas essa relação não passa só por reações positivas ou afetuosas. São necessárias, também, atitudes mais afirmativas perante a criança que lhe ensinem quais são os comportamentos sociais adequados em diversas situações.

No que diz respeito à realização de atividades em pequeno grupo, a educadora mencionou que isso era muito relevante. A concordância dele para estas atividades podia ser potenciada se fossem usadas “as crianças mais velhas que gostam de o mimar, o que é do seu agrado, para ficarem ao seu lado” (cf, Anexo B. D.8, p.79). De facto, esta estratégia, fruto do conhecimento profissional da educadora, dava bons frutos, tal como se constata na seguinte nota de campo:

“O V. está na sala a brincar com a M.S.

Nisto, a educadora chama as crianças para se sentarem na mesa para realizarem uma atividade.

V. contesta dizendo que não quer.

A educadora diz-lhe que a M.S poderá ficar ao lado dele ajudando-o no que ele precisar.

A criança concorda, senta-se na mesa e chama a M.S para se sentar ao lado dele (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº167, 13 abril)

Quanto à adaptabilidade das atividades, a educadora acrescentou que é essencial perceber a criança e quais os melhores momentos para dedicar a determinadas atividades. É preciso adaptar as atividades: “(...) de forma a terem tempo de duração mais curto, ou subdividir as tarefas” (cf, Anexo B. D.8, p.79).

Esta estratégia foi-me explicada pela educadora logo no início da minha prática, tal como demonstrado na seguinte nota de campo:

“A educadora explicou-me que o V. nem sempre estava disposto para a realização das atividades. Por isso, perguntava-lhe sempre se ele queria realizar a atividade na parte da manhã ou na parte da tarde.

Acrescentou que, na realização da atividade, tinha de estar sempre um adulto por perto.” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº12, 17 novembro)

A educadora cooperante também referiu a importância de **considerar os interesses da criança**. Esta criança gostava muito de “recortar e colar, utilizar letras e números, ouvir histórias e lengalengas” (cf, Anexo B. D.8, p.79). Assim, durante a prática, observei momentos em que a educadora cooperante tentou ter em conta os seus interesses, tal como é apresentado na seguinte nota de campo:

“V. chegou à sala perguntando à educadora se poderia ir brincar com os animais. A educadora mencionou que os amigos estão a fazer um trabalho e que ele teria de realizar a tarefa. V. diz que não quer realizar a tarefa [que consistia nas crianças pintarem um Coelho da Páscoa]. A educadora insistiu dizendo que o mesmo tinha que realizar a atividade sugerindo que, em vez de pintar, pudesse recortar pedaços de papéis e colar. V. aceita a sugestão da educadora e realiza a atividade” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº130, 26 março)

Analisando a entrevista realizada à auxiliar de sala, esta mencionou ser essencial existir um **ambiente controlado**, **estabelecer rotinas** e deixar a criança **explorar**.

Relativamente ao ambiente e quanto à estruturação do espaço e dos materiais, observei a auxiliar da sala a desenvolver uma estratégia de adaptação, por forma a promover a aprendizagem de uma regra, pela criança:

“O V. habitualmente vai à sala buscar brinquedos na hora do recreio. A educadora já explicou inúmeras vezes que não o deve fazer. Hoje, o V. saiu “disparado” do recreio para ir à sala [sozinho] buscar um brinquedo. Ao ver isto, a auxiliar de sala foi atrás dele, pegou na caixa dos brinquedos e colocou-a no recreio dizendo que o mesmo podia retirar um brinquedo da caixa quando quisesse, não precisando de ir à sala” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº19, 19 novembro)

Na entrevista, a auxiliar de sala acrescentou ainda que o **estabelecimento de rotinas** é essencial, sendo imprescindível para a criança que o planeamento do seu dia seja mencionado à própria criança, tal como visualizado na seguinte nota de campo:

“O V. chega à sala e questiona a auxiliar de ação educativa: “Porque é que hoje vim de calças de fato treino?”, ao que a auxiliar responde: “Hoje é dia de ginástica. Agora vamos brincar um pouco, depois vamos beber o leite e só depois é que vamos fazer ginástica. Esta bem V.?” V. responde: “Está bem I.” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº212, 12 maio)

Além disto, a auxiliar de sala acrescentou que um fator importante para inclusão da criança é o de “(...) deixá-lo explorar”, permitindo que o mesmo interaja com outros, com os recursos disponíveis e com o meio que o rodeia, tal como a seguinte nota de campo apresenta:

“A educadora cooperante juntou as crianças mais velhas numa mesa, deixando as crianças mais novas explorarem um jogo novo da sala [jogo dos encaixes]. V., de imediato, quis explorar o jogo sozinho.

Passado um tempo, o S. e o G. chegam perto do V. mencionando que queriam construir coisas. V. recusa, dizendo para os mesmos se irem embora. Porém, ambos insistem e começam a pegar em peças do jogo e a construírem. Ao visualizar a construção feita pelas duas crianças o V. começa a dar-lhes peças para que os mesmos construam coisas” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº218, 13 maio)

A nota de campo anterior mostra duas coisas importantes. A primeira, que a criança gosta de explorar os jogos, de preferência sozinho. A segunda, e talvez mais importante, é a de que já encontra formas para se deixar influenciar pelos seus pares na negociação desta atividade de exploração. Isto acentua os grandes progressos que vimos irem acontecendo, ao longo do tempo de estágio.

Verificando as estratégias utilizadas pela equipa educativa, e refletindo com a educadora cooperante sobre a sua eventual eficácia, fui tentando explorar alternativas para situações que iam emergindo. Uma delas foi particularmente eficaz:

“Na hora do leite na parte da manhã, V. chorou porque não queria beber o leite [as crianças beberam o leite sentados na cadeira enquanto viam o filme, algo que não é normal na rotina] (...) Tentei conversar com ele, sentei-o ao meu colo, acalmei-o, pois estava a soluçar. Disse-lhe que tinha de beber o leite e quando ouviu um barulho “cruck” era porque o leite já tinha terminado (ele bebe o leite com uma palhinha). E assim foi. Sentei-o na cadeira e ele bebeu o leite todo sozinho (...)” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº15, 17 novembro)

Após esta minha intervenção, e quando era hora de beber o leite, a criança mostrava-me como aquela estratégia funcionava bem:

“Na hora do leite, estava a conversar com a educadora sobre alguns assuntos relacionados com o D. e o V. chegou perto de mim e disse: “Catarina, senta-te ao meu lado para ouvir o “cruck” do leite” (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº75, 8 janeiro)

Em síntese, foi possível verificar que os comportamentos desajustados, foram sendo cada vez menos frequentes, fruto das estratégias

seguidas pela educadora cooperante, pela auxiliar de ação educativa e por mim própria. Em muitos momentos, a minha intervenção foi realizada em prol do que eu consideraria que deveria ser (ou não) feito, tendo obviamente sempre como base a individualidade da criança e questionando-me e refletindo sempre sobre essas mesmas intervenções. As conversas informais com a educadora cooperante foram cruciais para que as minhas intervenções, além de se tornarem mais espontâneas, fossem aplicadas segundo uma perspectiva educacional e com um propósito.

4.5. Discussão dos resultados

Após a descrição dos resultados, baseados na informação através de notas de campo, e das entrevistas à educadora e à auxiliar de ação educativa, é necessário agora discutir os resultados encontrados à luz da revisão da literatura, para cada um dos objetivos.

A investigação tinha dois objetivos: (i) Compreender e potenciar o desenvolvimento socioemocional de uma criança com NEE e (ii) Identificar as estratégias utilizadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento socioemocional dessa criança.

Quanto ao primeiro objetivo, verifiquei que o comportamento da criança era muito irregular, isto é, existiam alterações no comportamento que levavam-na ser, por vezes, agressiva com as outras crianças e com os adultos de sala. Além disto, era uma criança que não gostava de ser contrariada, estando constantemente a desafiar o adulto. Ao longo do tempo foi visível uma evolução destes comportamentos, sendo um processo em que a criança se foi tornando menos agressiva, mais adaptada nas rotinas e no desenrolar de atividades diárias.

Osti e Brenelli (2019), defendem que as crianças constroem perceções sobre elas próprias, e que as mudanças de comportamento advêm das expectativas do docente em relação às suas respostas cognitivas e às aceitaçãoes que toleram, ou não. As interações que são estabelecidas entre criança-adulto constituem, no processo educativo, um meio para a aquisição de aprendizagens.

Santos et al. (2009) também sustentam que, este estabelecimento de relações nem sempre é igualitário, sendo importante analisar como é que os afetos devem estar envolvidos no processo de aprendizagem, e como é que uma criança com NEE, os representa, sendo essencial existir um equilíbrio entre fatores de risco e fatores de proteção (Santos et al., 2009).

Em suma, a evolução dos comportamentos do V. teve muito a ver também com a postura dos adultos perante os seus comportamentos. A afetividade criada entre a equipa educativa e ele mesmo, promoveu o processo de mudança de comportamentos.

O segundo objetivo, envolveu a identificação de um conjunto de estratégias utilizadas pela equipa educativa e a reflexão sobre como é que eu própria agi e aprendi acerca das formas de gestão comportamental.

Tal como afirma Leite (2016), é essencial identificar os pontos fortes e interesses da criança, quando pretendemos colmatar as suas fragilidades, procurando diversificar as estratégias e práticas de ensino, possibilitando a adaptação curricular e trabalhando atitudes e comportamentos. Grande & Pinto (2011) relembram que não podemos esquecer que a criança é “um participante ativo que atua no meio envolvente sendo simultaneamente por ele influenciado” (p.99). Por outro lado, o/a educador/a é essencial no processo de compreensão dos comportamentos, nomeadamente, nos comportamentos que sejam prejudiciais e negativos para a criança, tais como comportamentos de autoagressão, agressão sistemática dos outros, recusa permanente de participação e destruição de materiais (Ministério da Educação e Cultura: Gabinete de Estudos e Planeamento, 1987).

A adequação das estratégias também se tornou num fator crucial ao longo do desenvolvimento desta investigação, nomeadamente, através da utilização de estratégias baseadas no fator lúdico e nos interesses da criança (por exemplo, estratégia utilizada pela estagiária para que a criança bebesse o leite, ouvindo um determinado som). Seguindo o mesmo pensamento, Cerveira (2017) salienta que para as crianças com NEE a utilização de estratégias/atividades lúdicas é um método precioso para a obtenção de resultados positivos, no desenvolvimento de valores pessoais e sociais básicos, contribuindo para um ambiente saudável e estável.

Em suma, considero que a utilização de estratégias diversificadas seja essencial, numa primeira instância, para o estabelecimento de uma ligação com a criança e, conseqüentemente proporcionadora de alteração de comportamentos, resolvendo, inclusive, questões interpessoais. Porém, foi preciso adaptar a minha postura com a criança, adequando-a à situação desencadeadora, mantendo-me fiel aos meus ideais, mesmo em situações em que a criança tentou testar limites e teve inclusive comportamentos agressivos.

Assim, posso concluir que existe uma concordância entre o que encontrei e a revisão da literatura, dado que é necessário dar tempo para a evolução da criança e acompanhar essa mesma evolução utilizando diferentes e eficientes estratégias, tendo sempre a consciência de que nem sempre as melhores intervenções são fáceis de estabelecer, e o que é uma intervenção positiva hoje, pode não ser uma intervenção adequada no dia seguinte. Por isso, o processo reflexivo tem de estar sempre presente, bem como a adequação da postura perante a criança e as situações desencadeadas.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Terminado este percurso educativo, decorrente da prática (Prática Profissional Supervisionada I (PPSI) e PPSII), são algumas as situações e os momentos positivos e menos positivos com que me deparei e que procurei superar. Acredito que as situações positivas me fizeram refletir e me deram força para encontrar respostas para as menos positivas, e que esta dinâmica me construiu e fortificou enquanto profissional, mas também enquanto ser humano, pois por detrás de um profissional existe sempre um histórico de vida.

Ao refletir sobre a questão de identidade docente, concluo que essa formação tem de ser contínua. Tal como defendido por Pimenta (1999), o/a educador/a tem de se apropriar dos conhecimentos, objetivando-os, tendo autonomia para refletir sobre as suas ações no quotidiano. Essa reflexão parte do pressuposto de que o/a educador/a seja capaz de questionar as suas próprias práticas e agir sobre as mesmas como um ser livre que é, apto para tomar as suas próprias decisões. Também Sousa e Melo (2017) lembram que só com a existência de uma formação contínua, é que ocorrem mudanças adequadas no contexto educativo, tornando-se crucial a articulação entre formações.

Enquanto estagiária, construí e desenvolvi a minha profissionalidade, olhando sempre para a minha postura durante os estágios em creche e em JI. Ambos os estágios tiveram impacto na construção da minha identidade profissional, pois fui tomando consciência que as minhas intervenções e ações me proporcionaram uma evolução, que se foi desenrolando através do contacto com as crianças, com as equipas educativas e com as famílias, permitindo-me ganhar confiança e segurança naquelas que seriam as minhas intencionalidades pedagógicas. Todo este processo foi apoiado por uma reflexão constante, pela escrita de reflexões semanais e por uma apropriação reflexiva das conversas com a equipa educativa.

Quanto à prática realizada em creche, acredito que a maior aprendizagem se desenrolou na relação entre cuidar e educar, um aspeto que já tinha refletido de uma forma teórica, mas que agora pude refletir de uma forma mais prática. Tal como refere Cardona (2008), na educação de infância deve existir uma articulação entre cuidar e educar, uma vez que são princípios diretamente interligados influenciadores do processo de

aprendizagem de uma criança. Por isso, os momentos de cuidados no cotidiano devem ser encarados como um princípio de desenvolvimento da relação pedagógica entre educador/a e criança.

Além disto, percebi que na valência de creche, a nossa ação na resolução de conflitos é muito mais exigente. Tal como Ashby e Neilsen-Hewett (2012) referem, a nossa intervenção deverá ser adaptada à faixa etária e características das crianças. Senti que a mudança de valência e, conseqüente, idade das crianças me fez refletir e mudar um pouco a minha intervenção, tendo tido uma postura muito mais presente e resolutiva em creche do que em JI. Enquanto na valência de creche, o docente intervém mais diretamente resolvendo a situação e conflitos, dada a urgência de proteção física das crianças, espera-se que no JI as crianças já sejam mais capazes de resolver alguns dos seus conflitos com os seus pares, não sendo necessário a intervenção tão direta de um adulto para resolução dos mesmos.

Quanto ao contexto em JI importa salientar, que esta prática fez-me pensar, refletir e voltar a pensar acerca da minha identidade profissional, enquanto futura educadora. O facto de ter estado no setor público (pela primeira vez), sem um modelo pedagógico específico, fez-me apropriar um pouco daquela que é a liberdade de não estar limitada apenas àquelas ferramentas propostas, mas sim, variando consoante o que me faz ou não sentido, apropriando-me das linhas orientadoras e princípios da educadora cooperante e com as quais, aliás, me identifiquei bastante.

Considero que um dos meus principais desafios foi desenvolver comportamentos de equidade perante as crianças, no sentido em que, ter uma criança com NEE, com um desenvolvimento tão atípico e tão desafiador, me fez, por vezes, centrar-me demasiado nessa criança tendo sentido que, em certo ponto, estava a distanciar-me um pouco do restante grupo de crianças. Porém, e depois de uma conversa informal com a professora de educação especial, percebi que a minha intervenção, tão presente no quotidiano da criança, poderia estar a dar bons resultados, mas que poderia também vir a ser prejudicial quando fosse notada a minha ausência. Assim, tentei tornar-me o mais equitativa possível para todas as crianças, não estando mais presente na rotina de uma do que na de outra.

Percebi qual seria a minha posição perante os seus comportamentos, sabendo quando é que teria de ser firme, sem ter medo de marcar uma posição e estabelecer limites. Apesar desta posição firme, foi importante também perceber e dar a perceber à criança, que estaria sempre disponível para momentos de afetividade quando considerasse que fosse o momento apropriado, assim como, para momentos de brincadeira.

Tal como defendido por Silva (2011), os momentos reflexivos podem acontecer em diversos momentos do quotidiano, potenciando o desenvolvimento profissional na compreensão e aquisição de conhecimentos. Um/a educador/a reflexivo/a é aquele/a que é capaz de observar e questionar as suas práticas, por forma a dar resposta a algumas dúvidas e inquietações, promovendo um melhor autoconhecimento.

Apesar deste processo reflexivo ser pessoal, foi preciso, muitas vezes, recorrer aquelas que foram “os meus braços direitos” e é neste sentido, que destaco a importância da relação que estabeleci com a equipa educativa da sala, quer com a educadora cooperante, quer com a auxiliar de ação educativa, que me acolheram desde o primeiro dia de braços abertos, sempre dispostas a ajudar e me fazer refletir sobre as minhas práticas e intervenções. Partilhei sempre com a educadora cooperante as minhas planificações e intencionalidades com o grupo. A educadora fez também isso comigo. Encontrei sempre abertura por parte da educadora cooperante para eu dar sugestões e intervir quando achasse pertinente, mesmo que não estivesse relacionado diretamente com alguma planificação realizada por mim. Por parte da auxiliar de ação educativa, também foi sempre evidenciada a sua ajuda para a resolução das minhas ações, mantendo sempre uma postura disponível para tal.

Além da habitual reflexão presente na realização dos estágios, este ano, tive de refletir ainda mais devido à pandemia que atravessávamos, o que para além de me fazer adaptar às adversidades existentes, me fez refletir sobre questões que tinham sido adquiridas em estágios anteriores. A verdade é que a necessidade de adaptação, foi das evidências mais presentes durante este período, nomeadamente pela apropriação de uma modalidade de ensino de emergência a distância, e a adaptabilidade do relacionamento com as famílias. Estes foram processos muito complexos e

que me fizeram estar em constante mudança de pensamento e atitude. O facto de poder ter continuado a estar presente no quotidiano das crianças, mesmo que fosse através de um computador a quilómetros de distância, penso que me envolveu e me interligou com as mesmas, pois de certa forma consegui conhecer mais um pouco de cada uma naquele que é o seu espaço pessoal e elas puderam conhecer também o meu, existindo partilha de objetos pessoais e até mesmo de visualização de animais de estimação.

Por outro lado, existiu também esse contacto direto com as famílias, tendo sido no ensino a distância que pude, pela primeira vez, ver alguns pais e E.E, assim como, estabelecer algum contacto mais direto e, penso que essa também foi uma das principais “vantagens” do confinamento, pois em contexto de estágio nunca me era possível estabelecer essa ligação direta com os mesmos, sendo obviamente isso muito importante para a minha formação.

Tal como defendido por Sousa e Sarmiento (2010), o sucesso educativo das crianças está relacionado com o envolvimento entre a escola e a família, pois “a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças” (p.148). Porém, também senti que poderia de alguma forma me ter envolvido mais com as famílias e ter arranjado estratégias mais facilitadoras, para que se estabelecesse uma relação mesmo, não sendo possível o contacto direto, pois um dos princípios que defendo é, sem dúvida, o envolvimento e presença da família.

Porém, o que ficou foi um conjunto de seres humanos fantásticos e que me proporcionaram os melhores momentos, até ao último dia:

“No último dia decidimos fazer uma pequena festa para celebrar o meu percurso realizado na instituição. Eu levei um pequeno lanchinho [à base de doces] para o oferecer às crianças e um chocolate para oferecer à educadora e auxiliar de sala. Para minha surpresa, a Educadora e as crianças também tinham preparado algo para mim. Foi-me entregue uma capa feita com cartolina e com desenhos lá dentro de cada uma das crianças e o que mais gostaram de fazer comigo durante o estágio. Além disto, ainda tive um mimiinho da equipa educativa, um colar com um coração gigante, que representa as crianças todas da sala. Não aguentei as lágrimas e recebi muitos abraços por parte das crianças (Anexo A., Portfólio Individual, Nota de Campo nº219, 19 maio)

Quero terminar esta minha reflexão, salientando que quem eu sou hoje não vai ser certamente a pessoa que serei amanhã. Porém, sei os princípios e fundamentos com que me identifico e que quero possuir e transmitir enquanto futura profissional de educação. Sei que o mais enriquecedor desta profissão é que vou estar em constante aprendizagem e constante mudança, pois todas as crianças me vão transmitir e proporcionar conhecimentos diferentes, todas as famílias me vão ensinar algo e me farão ver as coisas de outras perspetivas, todas as equipas educativas me vão ensinar e transmitir práticas que elas vivenciaram e que poderão também fazer sentido, ou não, eu colocar em prática.

No fim, eu própria, me irei reinventar e aprender comigo mesma através das minhas vivências diárias sejam elas profissionais ou pessoais. Procurarei sempre conhecer em profundidade cada criança, independentemente das dificuldades que existam, procurando respeitá-las e perceber quais os motivos que originam determinados comportamentos. Acreditarei sempre que há um pedacinho de cada um deles [crianças, famílias, equipa educativa] que fica comigo e que há um pedacinho de mim que vai com eles. Penso que a melhor frase que vai ao encontro da mesma linha de pensamento é a utilizada no início deste relatório, de Antoine de Saint-Expéry (1943/2021) - “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Terminada a elaboração deste relatório, importa agora refletir acerca dos aspetos mais significativos, das aprendizagens adquiridas e da pertinência da problemática investigada, durante a realização da PPSI e PPSII.

Durante estes últimos anos, tive oportunidade de contactar com crianças de diversas idades, desde os doze meses aos seis anos, com equipas educativas diferentes, organizações educativas de setores distintos, famílias com histórias e representações tão díspares, contextos educativos dissemelhantes, sempre com o apoio de profissionais educativos. Pessoas e lugares que me proporcionaram momentos tão memoráveis, com tanto significado e de uma gigantesca aprendizagem.

Ao longo do meu processo de formação, destaco também a importância do contacto com a investigação, catalisando a ponte entre a teoria e a prática, tornando-se num processo crucial para mim e para a minha formação, enquanto futura educadora, permitindo-me tornar num ser curioso, observador e reflexivo.

Quanto à problemática estudada, esta advém de uma tentativa de compreender e aprofundar a evolução de uma criança, e como é que esse desenvolvimento pode ser potenciado por estratégias educativas específicas, que deriva de uma construção do saber profissional. Esta investigação foi crucial para a minha reflexão e adaptabilidade de estratégias para a inclusão de crianças com NEE.

Tal como em todos os estudos existem limitações, neste caso, o facto da minha investigação se focar numa área muito específica, relacionada com o desenvolvimento de comportamentos socioemocionais de uma criança. Foi um desafio. Tive que aprender a trabalhar adequadamente com as dificuldades desenvolvimentais desta criança, aceitando, interagindo e aprendendo com quem soubesse mais, desenvolvendo uma postura de reflexividade com a equipa educativa.

A formação profissional é essencial para a construção de uma identidade profissional docente, pois “não pode haver uma profissão forte se a formação (...) for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas” (Nóvoa, 2017, p.1131).

Concluo, citando Craveiro (2016), que sugere que uma formação deve ser concisa e exigente sendo “estruturante dos caminhos de (re)construção da identidade profissional dos educadores de infância, mas que afirme, confirme e preserve a especificidade da atividade profissional junto de crianças pequenas” (p.40). Terminei com mais certeza do que quero para o meu futuro e, mesmo sendo um caminho trabalhoso e, por vezes, desgastante, transforma-se num caminho compensador, repleto de conquistas diárias.

REFERÊNCIAS

| ' ' | ' ' |

- Aguiar, A. R. (2011). *Como melhorar o envolvimento de crianças com e sem Necessidades Educacionais Especiais, nas Rotinas, em Creche*. Instituto superior de educação e ciências, Lisboa.
- Aljustrel, V. I. (2017). *A relação com a família em contexto de creche e jardim de infância*. Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Ashby, N., & Neisel-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. (ed., Ed.) *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Obtido de <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). Como fazer investigações, dissertações, tese e relatórios. Pactor.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Borges, J. F. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. Em *Da investigação às práticas- Estudos de Natureza Educacional* (Vol. 8, pp. 13-34). Santarém.
- Cardoso, M. R. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspetivas dos Professores*. Instituto Superior de Educação e Ciências .
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

- Cerveira, M. A. (2017). *O Lúdico como promotor da aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra , Coimbra.
- Craveiro, C. (2016). *Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise*. Portugal: RELADEI.
- Correia, L. d., & Martins, A. P. (2002). Estratégias a Utilizar em Salas de Aula Inclusivas. Em *Inclusão:Um guia para educadores e professores*. Quadrado azul editora.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). *The socialization of Emotional Competence*.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2006). *Habilidades Sociais: Conceitos e campo teórico-prático*. Obtido de <http://www.rihs.ufscar.br>
- G. Marchão, A. d., & Fitas, A. C. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*(64), 27-41.
- Grande, C., & Pinto, A. I. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. *Análise Psicológica*.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística, I. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos- Região Lisboa*. Lisboa.
- Leite, T. S. (2016). Formação de professores para a Inclusão. Em CERCICA (Ed.), *Congresso Internacional Escola Inclusiva- Educar e Formar para a vida independente*. Cascais
- Lester, S., & Russel, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives od children worldwide*. Bernard van Leer Foundation.

- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. P. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento socioemocional em crianças de idade pré-escolar*. Tese de Doutorado em Psicologia Educacional. ISPA-IU, Lisboa.
- Madureira, I., & Nunes, C. (01 de setembro de 2016). Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Educação para o nosso tempo, 20-21. Obtido de <https://www.cm-loures.pt/media/pdf/PDF20160914095414372.pdf>
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. Lisboa: APEI, Cadernos de Educação de Infância, 97. setembro 2012, (p. 47-50).
- Ministério da Educação e Cultura: (1987). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Manual de apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Documento de Trabalho de Distribuição reservada, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Dificuldades que podem surgir neste percursos* (Vol. 25). Rev. Psicopedagogia.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, 166: out./dez, pp. 1106-1133.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Osti, A., & Breneli, R. P. (2019). Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11(1).
- Paasche, C. L., Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto Editora.
- Parente, M. C. (2014). Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *NÚMERO ESPECIAL - A Avaliação nas Primeiras Idades*, 10(32), 168-182.

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Vreia, G., Franco, G., .Fernandes, R. (2018). *Para uma educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* . Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) .
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. Em S. G. Pimenta, *Sabere Pedagógicos e Atividade Docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância . Em *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. A. (2013). Competência social e Autismo: O papel do contexto da brincadeira com pares. Em *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Vol. 29, pp. 99-105).
- Santos, D., Tolocka, R., Carvalho, J., Heringer, L., Almeida, C., & Miquelote, A. (março-abril de 2009). Desempenho motor grosso e sua associação com fatores neonatais, familiares e de. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 13(2), 173-179.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. L. (2011). *A investigação-ação em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Instituto de Educação, Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância* . Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Sousa, A. R., & Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na Educação Infantil. (H. & Inovação, Ed.) *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 117-128.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola- Família- Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. Em *Gestão e Desenvolvimento* (pp. 141-156).
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (2020 ed.). Porto Editora

- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo, cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto. Edições Afrontamento.
- Unicef: Para todas as crianças. (2019). Convenção sobre os Direitos das Crianças. (C. P. UNICEF, Ed.) *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas Sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática. O Estudo de Caso. Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Vol.5, pp 171-202.
- Vaz, S. M. (2011). *Aquisição e Desenvolvimento da Comunicação e da Linguagem em Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Universidade da Beira Interior, Interior.
- Yin, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

Documentos Oficiais consultados:

- Decreto-Lei 241-2001- Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30
- Decreto-lei 54/2018- Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06
- Lei-Quadro Educação Pré-Escolar- Diário da República n.º 34, Série I-A de 10-2-1997
- Projeto Educativo do Agrupamento, 2017-2021