

Junho 2022

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Promover a inclusão através dos pares na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Raquel Silva

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes



PAULA
FRASSINETTI



PAULA
FRASSINETTI



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Promover a inclusão através dos pares na Educação Pré-Escolar e no 1.º
Ciclo do Ensino Básico



Raquel Costa da Silva

2020/2021 E 2021/2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Promover a inclusão através dos pares na Educação Pré-Escolar e no 1.º
Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA: DOUTORA ANA MARIA PAULA MARQUES
GOMES

DISCENTE: RAQUEL COSTA DA SILVA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

A inclusão acontece quando se
aprende com as diferenças e não
com as igualdades.

Paulo Freire

Índice

Resumo	V
Abstract.....	V
Lista de Acrónimos/ Siglas.....	VI
Índice de figuras	VII
Introdução.....	8
Parte A- Fundamentação teórica.....	9
1. Diversidade e equidade.....	9
2. Educação inclusiva	10
2.1. Suportes legislativos	12
3. O papel do educador e do professor na promoção de uma educação inclusiva.....	16
4. A importância dos pares	17
4.1. Testes Sociométricos.....	19
Parte B- Metodologia	20
1. Intervenção na Educação Pré-Escolar	23
1.1. Contexto	23
1.2. Grupo.....	25
1.3. Criança	26
1.4. Atividades desenvolvidas no âmbito da educação Pré-escolar	27
2. Apresentação e discussão dos dados de investigação.....	37
3. Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
3.1. Contexto	39
3.2. Turma	41
3.3. Aluno.....	41
3.4. Atividades desenvolvidas em 1.º CEB	42
4. Apresentação e discussão dos dados de investigação.....	58
Considerações finais.....	60
Referências	62
Anexos.....	64

Agradecimentos

É o momento de agradecer a todos os que me ajudaram para que a realização deste relatório fosse possível.

Às minhas supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado, Ivone Neves e Daniela Gonçalves, que sempre acreditaram nas minhas capacidades e exigiram de mim esforços para que me tornasse na profissional que sou.

À minha orientadora, Ana Paula Gomes, que me mostrou muitos conhecimentos na área da inclusão e aumentou em mim o gosto por essa área.

Aos meus pais pelo enorme esforço que fizeram para me conseguir dar um curso de ensino superior, pelo apoio incondicional, pelas ajudas e pela paciência. Sem eles, nada teria sido possível.

Ao meu irmão, que esteve sempre disponível para gravações, ajudas informáticas, recortes, colagens e edições.

Ao meu namorado, que esteve sempre na linha da frente. Ajudou-me em tudo durante o processo de aprendizagem. Apoiou-me muitas vezes e secou-me muitas lágrimas, fazendo-me seguir em frente.

Ao meu avô Manuel, que muitas vezes me deu força sem que ele próprio se apercebesse disso.

Ao meu cão, Bart, que me fez companhia nas longas horas de estudo e trabalho e nunca me abandonou, dando-me a conhecer o seu amor incondicional.

A todos, o meu sincero, OBRIGADA.

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito da formação de professores, mais concretamente, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, aborda a inclusão vivenciada em contexto educativo por parte dos pares, tendo como principal objetivo perceber de que forma as crianças aceitam outras crianças com necessidades mais específicas, conhecer os pressupostos da educação inclusiva, promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico e compreender como os pares podem ser agentes promotores de uma educação inclusiva. Nesta investigação, realizada em contextos de Prática de Ensino Supervisionada, foi seguida uma metodologia de carácter qualitativo, com recurso a observação, registos diversos e intervenção. Concluiu-se que, na sua generalidade, depois da intervenção, as crianças apresentavam comportamentos mais inclusivos e uma maior tolerância relativa aos pares que apresentavam alguma diversidade mais acentuada.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Interação de Pares.

Abstract

The present report, primarily aimed at teachers in training, more specifically, future teachers enrolled in the masters degree of preschool education and first cycle of basic education, approaches inclusion experienced by the students in a school environment with the intent of understanding in what ways children accept their colleagues with specific needs and understand the full spectrum of inclusive education. Furthermore, the report also promotes inclusive behavior in a school environment and aims to understand how peers can actively enhance an inclusive education. In the present investigation, which was developed in a supervised teaching setting, a qualitative methodology was adopted, through use of observation, several records and intervention as main resources. In conclusion, children generally displayed more inclusive behaviors and a larger tolerance towards their peers with accentuated conditions, after the intervention.

Key Words: Inclusion, Preeschool, Elementary School, Peer Interaction.

Lista de Acrónimos/ Siglas

SNIP- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

PE- Projeto Educativo

RI- Regulamento Interno

ELI- Equipa Local de Intervenção

NEE- Necessidades Educativas Específicas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

RTP- Relatório Técnico Pedagógico

Índice de figuras

Figura 1- História "Nadadorzinho" de Leo Leoni	30
Figura 2- Exploração da mala.....	31
Figura 3- Exploração da mala na biblioteca	32
Figura 4- Criança W a explorar a mala na biblioteca	32
Figura 5- A mala do projeto	32
Figura 6- Crianças a brincarem com a mala	32
Figura 7- História "Somos todos diferentes" de Emma Damon	34
Figura 8- Criança W a fazer o autorretrato.....	35
Figura 9- Criança W a pintar com aguarelas	35
Figura 10- Criança W a Pintar com aguarelas	35
Figura 11- Autorretrato de uma criança	35
Figura 12- Autorretrato de uma criança	35
Figura 13- Autorretrato Criança W	35
Figura 14- Autorretrato dos adultos	36
Figura 15- Exposição dos autorretratos	36
Figura 16- História "Meu Amigo" de Astrid Desbordes	47
Figura 17- Registo das respostas dos alunos	48
Figura 18- Diálogo com os alunos após leitura da história	48
Figura 19- Relaxamento com bola anti-stress	49
Figura 20- Criança a fazer um postal.....	49
Figura 21- Postal de uma criança pronto	49
Figura 22- Postais da turma	50
Figura 23- História "Elefantes não entram" de Lisa Mantchev	51
Figura 24- Exploração da história "Elefantes não entram" de Lisa Mantchev	52
Figura 25- Preparação de mão para carimbagem	53
Figura 26- Preparação do painel.....	53
Figura 27- Painel finalizado	53
Figura 28- História "Somos todos diferentes" de Emma Damon	55
Figura 29- Criança I a fazer o seu autorretrato	56
Figura 30- Criança a fazer o seu autorretrato	56
Figura 31- Criança a fazer o seu autorretrato	56
Figura 32- Autorretratos de crianças	56
Figura 33- Autorretrato da Criança I	57

Introdução

O presente relatório de estágio tem como tema a Promoção da Inclusão através dos Pares nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O principal objetivo deste relatório é estudar como as crianças podem ser promotoras de uma educação inclusiva nos diferentes contextos educativos, sem esquecer que os profissionais possuem um papel fulcral na promoção da mesma, pois “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (OCEPE, 2016, p.10).

A escolha desta temática deriva do facto de cada vez mais ser necessário incluir nas crianças práticas inclusivas e trabalhar com elas questões de diferença e igualdade, uma vez que todos os dias lidam com crianças diferentes delas próprias. O facto de o mestrado habilitar para as duas valências, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, é uma motivação para que estas questões sejam trabalhadas nos dois níveis de ensino distintos e sequenciais.

Será utilizada uma investigação de carácter qualitativo, cuja metodologia compreenderá um estudo de caso quer na valência de Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório está organizado em duas grandes partes, sendo que a Parte A contempla um enquadramento teórico sobre o tema, onde são evidenciados documentos legislativos e linhas de pensamento de acordo com a temática. A Parte B diz respeito à metodologia utilizada e explica como foi aplicada nas diferentes valências. Por fim, será possível atentar sobre as considerações finais e as referências que o enquadraram.

De realçar que trabalhar a inclusão com as crianças não é um trabalho fácil, pelo que não existem receitas mágicas e só com bastante sensibilização conseguimos promover nas crianças valores como o respeito pela diferença e pela diversidade, bem como o valor da inclusão.

Parte A- Fundamentação teórica

1. Diversidade e equidade

Quando falamos do tema inclusão, destacamos que se apresenta como um dos pilares do contexto educativo atual, assim como um desafio diário e complexo para os profissionais de educação e para o contexto educativo, pois procuramos fazer com que a escola seja de todos, para todos e de cada um. Assim, para que haja uma educação inclusiva, deve haver uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como na sua organização física.

Na linha de pensamento de Freire,

o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2008, p.6).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, diversidade são “diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas no grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças” (OCEPE, 2016, p.106).

Como profissionais de educação, sabemos que os ambientes educativos estão ricos de crianças diversas e por isso são tão únicos e maravilhosos. O papel de um profissional de educação passa por reconhecer as diversidades ou especificidades de cada criança, para que possa atuar de forma equitativa perante todas e dessa forma permitir que todos se sintam parte integrante.

Para Batisda (2006, citado por Gomes, 2011), “la “diversidade” se entende, por el contrario, como expresion de variedade y de pluralidade del “ser” humano, del “vivir” humano, del “experimentar” y del “sentir” humanos; com todas sus grandezas y, también, com todas sus misérias” (Gomes, 2011, p.39).

Tal como defendem Rodrigues e Armstrong, cada criança deve ter “direito ao reconhecimento nos termos daquilo que são a sua cultura e crenças, aparência, interesses, estilo de vida e o direito de “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática” (Rodrigues & Armstrong, 2014, p. 15).

No ano de 1990, Portugal assinou a Convenção dos Direitos das Crianças, destinada a todas as crianças, onde no artigo nº 23 faz referências às crianças com deficiência, afirmando que “a criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível.” (UNICEF). Posteriormente, em 2018, surge o Decreto-Lei nº 54/2018 que defende o “(...) direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e afetivo, aos mesmos contextos educativos” (Decreto-Lei nº. 54/2018). Desta forma, reconhecer a diversidade é traçar caminhos para que haja inclusão.

Outro conceito que vale a pena elucidar é o conceito de equidade.

Segundo David Rodrigues, 2013,

a escola obrigatória que se desenvolveu na Europa e em Portugal no início do século XIX tem na sua génese não só o objetivo da qualificação, mas também um objetivo de equidade, isto é, da promoção da justiça e da igualdade entre todos (Rodrigues, 2013, p.73).

Também no decreto-lei nº.54/2018, equidade é defendida como a “(...) garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento (...) (Decreto-Lei nº.54/2018). Desta forma, e como profissionais de educação, é necessário que cada criança seja vista como um indivíduo único, que tem acesso a tudo o que necessita e que é respeitado independentemente das suas condições físicas, sociais e morais.

A equidade e a inclusão são preocupações dos países desenvolvidos. Um reflexo dessa preocupação é a sua definição como uma das dezassete metas globais para o desenvolvimento sustentável (Nações Unidas, 2016), mais concretamente a meta 4 que tem como objetivo “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

2. Educação inclusiva

Segundo Kron, Serrano e Afonso “o conceito de inclusão ou de educação inclusiva surgiu com a Declaração de Salamanca em 1994 e é agora um conceito largamente utilizado para referir a educação de crianças que necessitam de um apoio especial.” (Kron, Serrano & Afonso, 2009, p.17)

Já na perspectiva de Correia, uma escola para ser inclusiva “(...) deve considerar um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção” (Correia, 2003, p.30).

Também de acordo com Gomes (2011),

la educación especial es vista como una respuesta educativa en la cual las implicaciones de estas ideas pueden ser reconocidas y no solamente estimuladas. Se propone latolerancia no sólo en el trato com las personas y en el funcionamiento de las instituciones para que los processos educativos no se transformen en situaciones que “aprisionen” la libertad y la singularidade, pero también en una educación que estimule las individualidades y diversidad de cada ser humano” (p. 53).

A educação é reconhecida já há muitos anos como um direito do ser humano. Ao longo dos tempos, o conceito de Educação Inclusiva tem vindo a sofrer alguns ajustes na medida em que, cada vez mais, procura responder às necessidades de todas as crianças que dela usufruem.

A Declaração dos Direitos Humanos, afirma que a educação deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito e na capacidade individual. Tal como afirma o manual para a medição da equidade na educação, “o acesso à educação e os resultados de aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas, como gênero, local de nascimento, etnia, religião, língua, renda, riqueza ou deficiência” (UNESCO, 2019, p.11).

De acordo com as OCEPE, inclusão é um “processo que, atendendo à diversidade, promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um. Em contexto educativo implica criar respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades.” (OCEPE, 2016, p. 107).

Desta forma, Susan e William Stainback defendem que “(...) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural- em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.” (Stainback & Stainback, 1999, p.21).

Segundo o Decreto-Lei nº.54/2018, inclusão é “(...) o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos (...)” (Decreto-Lei nº.54/2018).

Como podemos observar, a educação inclusiva tem como propósito, fazer com que todas as crianças tenham o sentimento de pertença à comunidade escolar, independentemente das suas condições.

Os profissionais de educação devem, de uma forma consciente, fazer com que todas as oportunidades cheguem a todas as crianças de diversas maneiras. Para isso, há apoios legais de que devem ser sabedores e atuar perante os mesmos, pois só dessa forma, a educação consegue estar ao mesmo nível perante todas as crianças.

2.1. Suportes legislativos

Como sabemos a educação assenta em pressupostos pré-definidos e revisados a quem o faz por direito. Existem vários documentos que servirão de suporte para a elaboração do trabalho, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Decreto-Lei nº.54/2018, o Decreto-Lei nº.55/2018, o Decreto-Lei nº 281/2009 e o Manual de Apoio à Prática para a Educação Inclusiva.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é um documento

(...) estruturado em princípios, visão valores, áreas de competências, constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei nº.55/2018).

No Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória, podemos encontrar os princípios que o orientam, justificam e dão sentido. São esses princípios a Base Humanista, o Saber, a Aprendizagem, a Inclusão, a Coerência e flexibilidade, a Adaptabilidade e ousadia, a Sustentabilidade e a Estabilidade. No que diz respeito à Inclusão é-nos dito que “A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. (...) Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.” (Martins et al, 2017, p.13)

Analisemos o Decreto-Lei nº.54/2018. Este decreto,

(...) estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão (...) visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (Decreto-Lei nº.54/2018)

Neste decreto iremos encontrar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas medidas têm como finalidade “(...) a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo (...)” (Decreto-Lei nº.54/2018). As medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços da escola. Desta

forma, as medidas encontram-se organizadas em “(...) três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.” (Decreto-Lei nº.54/2018)

As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Consideram-se medidas universais, entre outras: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Decreto-Lei nº.54/2018).

De realçar que as medidas universais são utilizadas para todos os alunos, mesmo para aqueles que necessitam de medidas seletivas ou adicionais.

As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais. Consideram-se medidas seletivas: a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial (Decreto-Lei nº.54/2018).

A avaliação e monitorização destas medidas, é realizada pelos responsáveis da sua implementação. Quanto à sua operacionalização, são utilizados os recursos quer materiais quer humanos de cada escola.

As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas (...) (Decreto-Lei nº.54/2018).

Assim,

consideram-se medidas adicionais: a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (Decreto-Lei nº.54/2018).

Para que de facto seja praticada uma educação inclusiva há uma série de recursos específicos necessários para o apoio à aprendizagem e à inclusão, evidenciados também pelo Decreto nº54/2018. São exemplos de recursos humanos, “(...) a) Os docentes de educação especial; b) Os técnicos especializados; c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.” (Decreto-Lei nº.54/2018)

São recursos organizacionais:

(...) a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; b) O centro de apoio à aprendizagem; c) As escolas de referência no domínio da visão; d) As escolas de referência para a educação bilingue; e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância; f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial (Decreto-Lei nº.54/2018).

São recursos específicos:

(...) a) As equipas locais de intervenção precoce; b) As equipas de saúde escolar dos ACES/ULS; c) As comissões de proteção de crianças e jovens; d) Os centros de recursos para a inclusão; e) As

instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local; f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (Decreto-Lei nº.54/2018).

Cada escola é apoiada por uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, da qual fazem parte elementos permanentes, tais como:

(...) a) Um dos docentes que coadjuva o diretor; b) Um docente de educação especial; c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; d) Um psicólogo.” e elementos variáveis “(...) o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno (Decreto-Lei nº.54/2018).

Já o Decreto-lei nº.55/2018,

(...) estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei nº.55/2018).

Este decreto permite que as escolas tenham autonomia para decidirem parte do currículo, tendo como preocupação a garantia de que todos os alunos adquirem conhecimentos, atitudes e capacidades que deem resposta ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No que se refere à educação inclusiva, é feita referência neste decreto quando são abordados os princípios orientadores

(...) c) Garantia de uma escola inclusiva que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; (...) (Decreto-Lei nº.55/2018).

É também mencionado como finalidade que “[o] currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” (Decreto-Lei nº.55/2018), para isso, é defendido que todos os alunos devem ter acesso ao currículo, num quadro de igualdade, “(...) assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudo (...)” (Decreto-Lei nº.55/2018)

Uma vez que o mestrado também possibilita a prática em Educação Pré-Escolar e com isso é possível trabalhar com crianças desde os 0 anos de idade, é importante fazer

referência ao Decreto-Lei nº 281/2009 que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Assim sendo, o SNIPI,

(...) consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (Decreto-Lei nº. 281/2009).

O SNIPI abrange as crianças dos 0 aos 6 anos, estando indicado para as valências de creche e pré-escolar. Entende-se por Intervenção Precoce na Infância, o “(...) conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família (...)” (Decreto-Lei nº. 281/2009)

O SNIPI tem como objetivos:

(...) a) Assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de IPI em todo o território nacional; b) Detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; c) Intervir, após a detecção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social (Decreto-Lei nº. 281/2009).

Esta intervenção precoce é importante no processo de inclusão e bem-estar dos indivíduos, porque, tal como afirma o Decreto-Lei nº281/2009,

quanto mais precocemente forem accionadas as intervenções e as políticas que afectam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correcção das limitações funcionais de origem (Decreto-Lei nº. 281/2009).

O manual de apoio à prática para uma educação inclusiva, surge no seguimento do Decreto-Lei nº54/2018 e está “(...) dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva.” (Decreto-Lei nº54/2018).

Neste manual podemos encontrar definições abordadas no Decreto-lei nº. 54/2018, como acomodações curriculares, adaptações curriculares não significativas e adaptações curriculares significativas, esclarece os direitos e os deveres dos pais na participação ativa na educação dos educandos, aborda medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (universais, seletivas e adicionais), é feita referência à EMAEI e são apresentados alguns recursos.

3. O papel do educador e do professor na promoção de uma educação inclusiva

A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. (UNICEF, 1994)

É necessário que o educador/professor conheça o grupo/turma e se adapte à sua singularidade, para permitir que as aprendizagens cheguem a todas as crianças/alunos, respeitando assim os pressupostos da educação inclusiva, o que requer do profissional uma educação diferenciada e de forma individual, não podendo ensinar tudo a todos de forma igual, isto conseqüentemente “(...) implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto, e na comunidade educativa em geral, um sentimento de pertença” (ME-DGE, 2018).

O que faz um bom professor não é apenas as suas competências teóricas, mas sim as suas competências afetivas e éticas, tal como defendem Kron et al (2009):

Programas bem-sucedidos têm pedagogos que comunicam uns com os outros, partilham uma filosofia comum de educação de infância ou têm respeito por diferentes filosofias e planificam juntos. A colaboração entre os adultos, de diferentes disciplinas e, muitas vezes, com filosofias diferentes, é um dos maiores desafios para o sucesso da inclusão (Lieber, Beckman, Hanson, Janko, Marquart, Horn & Odom, 1997, citado por Kron et al, 2009, p.33).

O educador/professor tem de ser capaz de se relacionar com outros profissionais, para que, em equipa, consiga que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, tratando-se assim de uma “rede de profissionais” que trabalha em prol de cada criança, individualmente.

Os educadores/professores são quem passa uma grande parte do tempo com as crianças/alunos, assim sendo, cabe a eles o grande papel de promoção da inclusão, desde a sinalização (caso seja necessária) até à inclusão na sala, onde o educador/professor deve ser um modelo.

O sucesso da inclusão está na garantia de que tudo é feito no tempo certo. Para tal, existe o SNIPI, já referido acima e que faz com que haja uma Intervenção Precoce, permitindo que o desenvolvimento da criança seja pleno e inclusivo, contribuindo para o seu bem-estar desde os 0 anos.

Para que os profissionais tenham conhecimento sobre as necessidades mais específicas de cada criança, é necessário que se encontrem em constante formação e atualização. É fundamental que se atualizem nas escolhas metodológicas, que ouçam e entendem a participação das crianças também como uma resposta a questões curriculares e de desenvolvimento de novas competências, como por exemplo, a participação em projetos. Num estudo recente sobre as perspectivas da participação da criança no ambiente educativo (Filipe, Silva & Gomes, 2021) verifica-se que os profissionais de educação, “(...) não exprimem a importância da participação enquanto direito das crianças, nem enquanto meio de promoção de um ambiente democrático e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (p.71). Ao darem espaço para que todas as crianças participem, os profissionais são promotores de inclusão, dando o exemplo para as restantes crianças e promovendo assim comportamentos pró-ativos.

Relativamente ao grande grupo, o educador/professor deve ter uma abordagem geral sobre as práticas de inclusão, sensibilizar as crianças para a diferença e diversidade e referir a importância de acolher os colegas com NEE.

Segundo Correia (2008), os educadores/professores

(...) devem ainda implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, para que, desta forma, ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte da comunidade. (Correia, 2008, p.35)

Cabe ainda ao educador/professor organizar o espaço e os materiais em função das crianças, fazendo assim com que todas consigam satisfazer as suas necessidades. Tal como é defendido nas OCEPE, os materiais e os espaços devem estar em constante evolução, tornando-se assim motivadores e desafiantes para as crianças.

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças. (OCEPE, 2016, p.26)

Depois de uma abordagem por parte do educador/professor é esperado que se desencadeiem relações de amizade duradouras entre os pares.

4. A importância dos pares

Estar incluído na escola não significa apenas ter na instituição a sua presença, significa ter o sentido de pertença à instituição e ao grupo. “A inclusão de crianças diferentes nas

nossas escolas é um processo que para além de educativo e pedagógico, pretende-se que seja social e emocional (...)” (Barreto et al, 2012, p.1). Os pares desempenham um papel fundamental nesta inclusão pois as relações que estabelecem são essenciais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo através das aprendizagens e da construção da identidade pessoal, como um ser único. Tal como defendem Papalia e restantes colaboradores, citados por Barreto e Vieira, “os pares são um elemento-chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso” (Barreto et al, 2012, p.1).

As crianças, através do contacto com os seus pares, “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia et al, 2001, p. 484).

É fácil perceber todas as vantagens que a escola inclusiva promove nos alunos com características específicas. Para as crianças é importante o crescer em sociedade e o desenvolvimento das competências com os pares na escola, para os alunos que apresentam especificidades no seu desenvolvimento essa importância ganha uma dimensão ainda maior.

À partida, as crianças tendem a rejeitar o que é “diferente” e novo, daí muitas vezes excluírem as crianças com características distintas e quando se relacionam é por “pena” ou porque sentem que o “outro” não é capaz e devem ajudar, raramente existe um vinco de amizade nestas situações. Esta ideia é reforçada por Correia (2003) que nos afirma que “numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em actividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de forma paternalista” (p.35).

Assim sendo é fundamental atuar para que se implementem práticas que promovam relações positivas de maior interação entre as crianças, pois tal como afirmam Barreto e Vieira, “uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite” (Barreto et al, 2012, pp. 5-6).

4.1. Testes Sociométricos

Os testes sociométricos permitem-nos ter a noção da percepção de um grupo perante um indivíduo, através das escolhas/rejeições. Deste modo, conseguimos ter ideia das relações que existem num determinado ambiente. Os testes sociométricos, permitem-nos ainda constatar a rede de relações assim como a liderança, popularidade, rejeições, isolamento, indiferença, ou seja, o nível de integração de cada indivíduo no grupo.

Segundo Bastin (1966), o teste sociométrico “consiste em pedir, a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada. Pode-se pedir-lhes igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar” (Bastin, 1966, p.15).

Para Alves (1974), os testes sociométricos são de grande versatilidade e universalidade. Defende que “teoricamente não existe um grupo no qual o teste não possa ser utilizado e fornecer preciosas informações sobre sua estrutura psicossocial, desde que haja uma adequada variação das técnicas” (Alves, 1974, p. 15).

Se bem aplicado um teste sociométrico é capaz de fornecer informação com bastante precisão.

1. “A posição que cada um dos componentes ocupa no grupo (popular, isolado, excluído, não-excluído), assim como a posição que cada indivíduo julga ocupar no grupo.
2. As relações de afinidade (simpatia, amizade, etc.), de conflito (antipatia, rivalidade, etc.), assim como a neutralidade ou inexistência de relações (indiferença).
3. A estrutura sociométrica do grupo: a trama de comunicações (escolhas recíprocas), os focos de tensão (rejeições recíprocas), os subgrupos, as barreiras étnicas religiosas, raciais, etc.
4. A dinâmica dos grupos: as modificações dos quadros e a evolução dos processos no seio dos grupos (reteste)” (Alves, 1974, p.16).

No decorrer da investigação serão realizados testes sociométricos com o intuito de perceber a noção do grupo de crianças perante uma outra criança em particular.

Parte B- Metodologia

Nenhum estudo pode ser efetuado, sem recorrer à investigação e a métodos que nesta são essenciais serem usados. Como sabemos, a teoria desempenha um papel unificador dos vários momentos de investigação, impedindo divisões entre conceção e execução.

Segundo Fortin, “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa [...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.” (Fortin, 2003, p. 22)

Já Vilelas, defende que “os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.” (Vilelas, 2009, p. 105)

Assim sendo, podemos identificar algumas características da investigação qualitativa, nomeadamente “(...) a fonte direta de dados é o ambiente natural (...)”; “(...) é descritiva (...)”, pois inclui transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos pessoais como prova da investigação, o que interessa mais é o processo em contradição com o resultado ou produto, os dados são analisados de “(...) forma indutiva”, e por fim podemos identificar a “importância vital na abordagem qualitativa.” (Bodgan & Biklen, 1994, pp. 47-50)

Tal como defendem Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa, pressupõe de vários tempo despendido pelo investigador, nomeadamente nas escolas, onde observa e regista acontecimentos/factos elucidativos da sua investigação. Quando defendem que a investigação qualitativa é descritiva, defendem que os instrumentos referidos acima como entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos pessoais, são utilizados para comprovar os resultados da investigação, nomeadamente através de citações, respeitando sempre na íntegra tudo o que foi observado/registado. “A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 49).

O processo por oposição ao resultado e produto é o mais importante neste tipo de investigação. Assim sendo, e como defendem os autores, “as técnicas quantitativas

conseguiram demonstrar, recorrendo a pré e pós testes, que as mudanças se verificam.” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 49)

Neste tipo de investigação os dados são analisados de forma indutiva, isto, só é possível devido a uma precoce observação.

Por fim, devemos reconhecer que a investigação tem uma importância vital, na medida em que se preocupa com os sujeitos. Desta forma podemos afirmar que os investigadores, questionam continuamente os sujeitos de investigação, pois detêm o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Psathas, 1973 citado por Bodgan & Biklen, 1994, p. 51)

O tipo de investigação utilizado será de carácter qualitativo, sendo que a metodologia compreenderá o estudo de caso em contexto de educação pré-escolar e em contexto de 1º ciclo, respetivamente, sobre uma criança do grupo/turma.

Também para Bell (2004), “o método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (...)” (Bell, 2004, p.23), referindo-se no caso a crianças que integram o grupo/turma onde ocorre a intervenção.

Já a intervenção educativa pressupõe de um processo metodológico, por parte do profissional de educação que implica várias dimensões, como o observar/preparar; planear/planificar; agir/intervir e avaliar.

1. Observar/preparar

Conforme defende Rigolette (1998), “observar é a antítese da passividade. Observar não é só ver. É por os cinco sentidos em ação (...) não somente os olhos, mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras “informações” da criança” (Rigolette, 1998, p.37). Segundo Estrela (1990), é através da observação que pudemos compreender muitos dos comportamentos e intenções das crianças, visto que esta, deve ser a primeira etapa de intervenção pedagógica.

A observação é deveras importante em contextos educativos, uma vez que nem sempre as crianças se exprimem oralmente. O facto de observar com os cinco sentidos, permite

que o observador consiga informação que através de fontes orais/escritas não seriam possíveis e que são relevantes para o estudo.

2. Planear/planificar

A planificação passa por ser um pilar na vida de um profissional de educação, pois “(...) conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interações” (Arends, 1995, p.53). Tendo em conta que as planificações funcionam como base para o educador/professor, todas as planificações realizadas durante os períodos da prática de ensino supervisionada, surgiram antes de realizar qualquer atividade, foram flexíveis, adaptáveis e acima de tudo, foram feitas partindo dos interesses das crianças.

3. Agir/intervir

De maneira a agir de forma integradora, procurou-se, durante os períodos de estágio, ter sempre em conta os interesses, curiosidades e motivações das crianças. Sempre que era necessária a intervenção das crianças, estas nunca foram forçadas a nada, deixando ao total dispor/disponibilidade/predisposição destas para colaborarem.

4. Avaliar

Avaliar é uma das competências mais difíceis para um profissional de educação. À medida que as intervenções vão acontecendo, o professor/educador avalia para melhorar e reorganizar o processo. Desta forma, é dada a oportunidade de as crianças melhorarem ao nível dos seus resultados de aprendizagem. Na investigação o tipo de avaliação utilizada, será a repetição das atividades diagnósticas, depois de uma intervenção por parte da estagiária, permitindo assim perceber a evolução das opiniões das crianças.

Assim sendo, a investigação seguirá um conjunto de pressupostos bem definidos desde o início, para que seja possível dar resposta à questão inicial, bem como promover a inclusão através dos pares. Inicialmente haverá uma intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar seguindo-se uma intervenção em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer da investigação, o enfoque será dar resposta à pergunta de partida *Como Promover a Inclusão através dos Pares na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?*, tendo como objetivos conhecer os pressupostos da educação inclusiva, promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico e compreender como os pares podem ser agentes promotores de uma educação inclusiva.

Atente-se agora na grelha de investigação (Anexo 1- Grelha de Orientação de Investigação)

1. Intervenção na Educação Pré-Escolar

1.1. Contexto

O estágio de Prática de Ensino Supervisionado, em Educação Pré-Escolar, onde decorreu a intervenção, foi numa instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no distrito do Porto.

A Instituição encontra-se localizada numa zona de ocupação predominantemente residencial e de comércio tradicional. Possui uma boa acessibilidade a nível de transportes públicos, nomeadamente autocarros, metro e camionetas.

É uma instituição aberta à comunidade

(...) desde as escolas superiores e faculdades (psicologia, educação, enfermagem, saúde, motricidade, artes) com quem se articulam estágios e projetos (incluindo a rede ERASMUS), até às instituições de produção e animação cultural (museus, teatros, bibliotecas, centros de ciência viva, meios de comunicação social, etc.). Estabelece ainda parcerias com outras instituições públicas e privadas (escolas, associações culturais e recreativas, juntas de freguesia, câmaras municipais, IPSS, etc.). A Universidade do Porto, Escolas Superiores de Educação, a Fundação de Serralves, a Casa da Música, o Teatro Nacional de S. João, são apenas algumas referências mais notáveis deste universo de sinergias e “pontes educativas” construídas e consolidadas. (Projeto Educativo¹, 2016-2019)

É uma instituição que possui como oferta educativa as valências de Creche, Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

¹ Documentos que digam respeito às instituições cooperantes não serão referenciados para manter em sigilo as mesmas.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição conta com “Corpo Docente, constituído por Educadoras de Infância, Professores do 1º Ciclo, Educadora Social, Professor de Educação Musical, Professor de Educação Física, Atelierista, vários docentes que lecionam as atividades extracurriculares (ballet, guitarra clássica, patinagem, inglês, entre outros) e estagiários da Licenciatura Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Corpo Não Docente, constituído por técnicas auxiliares, funcionários de cozinha e limpeza, funcionários administrativos e médica pediátrica” (PE 2016-19). Podem contar também com o apoio da Diretora Pedagógica e dos Encarregados de Educação.

A Instituição tem como finalidade favorecer o desenvolvimento global da criança de uma forma plena e participada promovendo, segundo uma perspetiva democrática, a sua inserção na sociedade como ser responsável, crítico e autónomo.

Segundo o PE, os objetivos são,

1. Estimular o desenvolvimento global da criança favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas;
2. Fomentar uma Educação pela Arte;
3. Favorecer um ambiente de abertura da Instituição em relação à diversidade de possibilidades culturais que a cidade oferece, promovendo hábitos regulares de fruição e vivências;
4. Fomentar uma Educação para os valores e ideais numa perspetiva democrática;
5. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
6. Valorizar a singularidade cultural de cada criança e suas famílias;
7. Desenvolver o sentido estético e a criatividade da criança através do acesso as diferentes formas de Cultura;
8. Promover as experiências artísticas como forma de conhecimento individual, fomentando a construção de diversos pontos de vista sobre a realidade;
9. Assegurar uma participação das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização;
10. Desenvolver uma preparação integral, facilitando a transição da criança para os outros ciclos de ensino;

11. Envolver ativamente a Comunidade Educativa na vida Institucional;
12. Contribuir para um ambiente feliz e harmonioso entre todos os elementos da Comunidade Educativa. (PE 2016-2019)

No Regulamento Interno da instituição podemos ainda ter acesso aos direitos das crianças que a frequentam. A saber,

(...) a) Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas; b) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso; c) Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das atividades curriculares e extracurriculares, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade; d) Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral, beneficiando, designadamente, da especial proteção consagrada na lei penal para membros da comunidade escolar; e) Ser assistido, de forma pronta e adequada, em caso de acidente ou doença súbita, ocorrido ou manifestada no decorrer das atividades escolares; f) Ver garantida a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar; h) Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres; j) Participar nas demais atividades da escola, nos termos da lei e do respetivo regulamento interno. (RI).

1.2. Grupo

O grupo onde decorreu a intervenção foi um grupo constituído por vinte e cinco crianças no primeiro semestre, quinze crianças do sexo feminino e dez crianças do sexo masculino, com quatro anos de idade cada.

No segundo semestre, houve uma criança do sexo masculino que abandonou a instituição, sendo que as atividades foram apenas desenvolvidas com vinte e quatro crianças, quinze crianças do sexo feminino e nove crianças do sexo masculino.

As crianças que integram o grupo são crianças muito ativas. As relações entre as mesmas são cordiais e empáticas onde se estabelecem laços de amizade, companheirismo e entreajuda. Juntamente com a educadora titular, o trabalho de equipa esteve sempre presente no dia a dia das crianças para que estas relações fossem fortalecidas.

Alguns elementos do grupo demonstram um carinho especial pela criança W e tentam estar sempre atentos e disponíveis para tentar ajudar, quer no espaço de sala, quer no espaço exterior (recreio).

Apesar de considerar que o grupo tem, na sua maioria, comportamentos inclusivos, é notório que estas questões podem e devem ser sempre trabalhadas com os grupos.

1.3. Criança

A Criança W é uma das vinte e cinco crianças que integra o grupo de Educação Pré-Escolar. É do sexo feminino e tem quatro anos. Ainda que não esteja completamente diagnosticado, há uma suspeita e indicadores de Perturbação do Espectro de Autismo.

É uma criança que está sempre em movimento, andando de uns espaços para outros, gesticulando e emitindo sons indistintos. Não mantém contato ocular com os outros e frequentemente recusa o contato físico.

Por vezes, demonstra comportamentos de choro e gritos sem que os adultos percebam a causa. Demonstra interesse em brincar com comboios e bonecos alheada ao que se passa à sua volta. É capaz de fazer puzzles de forma autónoma. Apresenta comportamentos repetitivos e é persistente nas suas intenções.

No que diz respeito à comunicação, a Criança W não comunica verbalmente, comunica por gestos, ainda que raramente, e compreende algumas frases simples.

Apresenta dificuldades em se relacionar, quer seja com as restantes crianças da instituição, quer seja com os adultos. Tem preferência por brincar sozinha e recusa várias vezes as tentativas de os colegas brincarem com ela. Relativamente à sua relação com os adultos, ao longo do tempo a relação tem evoluído, no sentido de procurar o adulto quando precisa ou quer algo que não consegue adquirir de forma autónoma. Tem vindo a admitir o contato físico do adulto, sentando-se, por vezes nos colos.

Por breves momentos participa em algumas atividades propostas pelo adulto, como por exemplo pintura, plasticina e jogos.

Do primeiro para o segundo semestre a Criança W foi referenciada para uma Equipa Local de Intervenção (ELI), frequentando algumas sessões de apoio.

A Criança W teve algumas regressões, no sentido em que no segundo semestre tinha mais dificuldade em estar na instituição, nomeadamente na sala, apresentando comportamentos reveladores de algum stress. Esta regressão pode estar ligada ao facto de ter passado por um confinamento obrigatório, fruto da pandemia atual, onde esteve em casa da ama.

A criança apenas frequentava a instituição de manhã, fazendo o horário das 9h30 às 11h30. Na última semana de estágio a criança frequentou a instituição da parte da tarde, sendo que vinha acompanhada por uma ama, da escolha da mãe, para ajudar a sua integração no horário da tarde (14h às 16h).

Depois do horário escolar, a Criança W frequentava uma ama, diferente da que a acompanhava na instituição, pelo facto de os pais não conseguirem conciliar o horário de trabalho com o horário da Criança W.

1.4. Atividades desenvolvidas no âmbito da educação Pré-escolar

Para dar início à investigação e à promoção da inclusão através dos pares, foi necessário realizar duas atividades de diagnóstico.

Para a recolha de dados, na Educação Pré-Escolar, optou-se por realizar, inicialmente, uma entrevista com cada criança, funcionando como primeira atividade diagnóstica. Esta entrevista funcionou com a estrutura de um teste sociométrico que nos permitiria ter a perceção de como as crianças do grupo viam a Criança W.

Para dar início a esta atividade foi necessário imprimir uma fotografia de cada criança que integra o grupo e recortá-las. Depois de impressas e recortadas, as fotografias foram dispostas sobre uma mesa (Anexo 2- Fotografias da Atividade Diagnóstica). Individualmente, cada criança vinha para a mesa e respondia a um conjunto de questões (Anexo 3- Questões para a Entrevista com as Crianças). A estas questões foram atribuídos códigos, bem como a cada criança do grupo. As questões e as respetivas respostas foram registadas numa tabela (Anexo 4- Tabela com as Respostas das Crianças).

Esta atividade foi realizada ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I. As questões eram colocadas às crianças quando estas estavam disponíveis para colaborar, nunca forçando a participação de nenhuma delas. A realização da atividade teve a duração de vários dias, dispostos em 3 semanas.

Com a entrevista às crianças,

instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.192)

Desta forma, a atividade de entrevista às crianças, serviu para perceber de que forma as crianças percecionavam a criança W e de que forma a incluíam ou excluía nas brincadeiras.

De referir que a criança W, a criança que permite e facilita a investigação, recusou realizar esta atividade.

A segunda atividade diagnóstica, consistia em realizar uma questão direcionada a cada criança, para ter a perceção de como o grupo perceciona a criança W (Anexo 5- Respostas da Segunda Atividade Diagnóstica).

Para além destas atividades, houve recurso a outra técnica que é imprescindível neste contexto, que foi a observação direta. Como refere Henri Peretz,

(...) a observação directa consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas actividades ou residências sem lhes alterar o seu ritmo normal. Tem por finalidade a recolha e o registo de todas as componentes da vida social que se apresentam à perceção desta testemunha especial que é o observador. Este contacta e estuda as pessoas, presencia os actos e os gestos a que as suas acções dão origem, ouve as trocas de palavras, inventaria os objetos de que se rodeiam, permutam ou produzem (Peretz, 2000, p.69).

A observação é de extrema importância no papel de um adulto, enquanto profissional da educação, uma vez que “observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela,1990, p.80).

Esta técnica foi de extrema importância e utilidade, uma vez que facultou a análise dos elementos não verbais e daquilo que revelam, dando a oportunidade de ir confrontando as informações recolhidas com a própria realidade.

Depois de realizado o teste sociométrico com as duas atividades diagnósticas, foi a vez de pensar na intervenção. Analisando as respostas das crianças, foi perceptível que uma parte considerável da turma, referia aspetos negativos acerca da criança W. Com o objetivo de promover a inclusão no grupo, foram pensadas duas atividades para o grupo que envolveram a leitura de histórias. A primeira atividade, foi realizada a partir da leitura da história “Nadadorzinho” de Leo Lionni. A segunda atividade, foi realizada através da leitura da história “Somos Todos Diferentes” de Emma Damon. A partir das histórias surgiram atividades pensadas pelo adulto, nomeadamente um debate em grupo e autorretratos e atividades emergentes como a implementação de um Projeto Lúdico na sala.

Atente-se nas planificações das atividades.

1.4.1 Planificação da História “Nadadorzinho”- 1ª atividade de intervenção

Objetivos:

- Promover a inclusão.
- Respeitar a diversidade.

Intencionalidade pedagógica:

- Desenvolver atividades que respondam aos objetivos da investigação no âmbito da promoção de comportamentos inclusivos entre os pares.
- Promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico.

ATIVIDADE	REC.HUMANOS	REC.MATERIAS	TEMPO
- Leitura e exploração da	- Estagiária. - Crianças.	- Mala para contar a história.	- 45 minutos.

história “Nadadorzinho”.	- Educadora. - Auxiliar.	- História “Nadadorzinho”.	
OPERACIONALIZAÇÃO			
Em grande grupo é lida e explorada a história. É feita referência à questão da diversidade e inclusão. As crianças perceberem que todos são importantes independentemente das suas características.			
ESTRATÉGIA REGULADORA DE COMPORTAMENTO			
Enquanto é lida e explorada a história, a criança W ficará no colo da auxiliar, pois desta forma consegue estar menos distraída e com mais interesse na atividade.			



Figura 1- História "Nadadorzinho" de Leo Lionni

A primeira intervenção surgiu com a ideia de leitura de uma história “Nadadorzinho”. Esta história tem como objetivo dar uma valiosa lição de vida. O Nadadorzinho era um peixinho que vivia integrado num cardume, no fundo do mar, onde todos os peixes eram vermelhos. Um atum feroz, um dia, engoliu de uma vez o cardume e apenas o Nadadorzinho sobreviveu. Depois de vários dias infeliz no mar, o Nadadorzinho encontrou outro cardume semelhante ao que vivia inicialmente. Os peixes do cardume viviam amedrontados com o atum que os queria comer a toda a hora. O Nadadorzinho,

juntamente com os peixes têm a ideia de se unirem e formarem “o maior peixe dos oceanos” para amedrontar o atum. O Nadadorzinho por ser diferente ficou a fazer de olho e assim assustaram o maldito atum.

Depois da leitura da história, com orientação por parte do adulto, as crianças foram conduzidas a refletir sobre a diferença, participando num pequeno debate no grupo. Assim, as crianças perceberam que o facto de ser diferente não é uma sentença. Aprenderam o valor da diferença e o respeito que se deve ter por quem física ou culturalmente não tem características iguais às da maioria.

Com o objetivo de diversificar a maneira como se contam as histórias e ter a certeza que conseguia captar a atenção das crianças, a utilização do recurso da mala para contar a história, foi uma estratégia pensada pela estagiária. As crianças foram sentadas de frente para a estagiária e para a mala. Depois de apresentada a história, as crianças, de tão entusiasmadas que estavam pediram para manipular os objetos (mala e animais marinhos). A adesão à mala foi tão grande que a mesma foi deixada durante o dia na área da biblioteca para que as crianças a pudessem manipular livremente.



Figura 2- Exploração da mala



Figura 3- Exploração da mala na biblioteca



Figura 4- Criança W a explorar a mala na biblioteca

De referir que durante a atividade, a criança W manteve-se no colo da auxiliar, tal como planificado. Quando a mala foi colocada na área da biblioteca a criança W teve um grande interesse pela mesma, passando a manhã a querer manipulá-la.

Como consequência do interesse por parte das crianças, na sala surgiu um projeto lúdico “A Mala de Histórias” que tinha como grande objetivo a criação de uma mala de histórias para a área da biblioteca. As crianças dividiram tarefas criando alguns elementos da sua preferência para manipularem (casas, animais do mar, unicórnios, pássaros, pessoas, animais da terra e comidas).



Figura 5- A mala do projeto



Figura 6- Crianças a brincarem com a mala

1.4.2 Planificação da História “Somos Todos Diferentes” - 2ª atividade de intervenção

Objetivos:

- Promover a inclusão através de comportamentos inclusivos.
- Respeitar a diversidade.
- Aceitar a diferença.

Intencionalidade pedagógica:

- Desenvolver atividades que respondam aos objetivos da investigação no âmbito da promoção de comportamentos inclusivos entre os pares.
- Promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico.

ATIVIDADE	REC. HUMANOS	REC. MATERIAIS	TEMPO
- Leitura e exploração da história “Somos todos Diferentes”.	- Estagiária. - Crianças. - Educadora. - Auxiliar.	- História “Somos todos Diferentes”. - Espelho. - Folhas. - Lápis. - Aguarelas.	- 120 minutos.

OPERACIONALIZAÇÃO

Em dois pequenos grupos, é lida e explorada a história. É feita referência à questão da diversidade e da diferença. De seguida, as crianças têm um momento para se observarem ao espelho e fazerem o seu autorretrato. Por fim, todos os trabalhos são expostos para que as crianças percebam que somos todos diferentes, mas igualmente importantes.

ESTRATÉGIA REGULADORA DE COMPORTAMENTO

Enquanto é lida e explorada a história, a criança w ficará no colo da auxiliar, pois desta forma consegue estar menos distraída e com mais interesse na atividade. Quando for o momento de as crianças se verem ao espelho e fazerem o seu autorretrato, a estagiária tenta que a Criança W faça a atividade.



Figura 7- História "Somos todos diferentes" de Emma Damon

A segunda intervenção foi iniciada com a leitura e exploração de um livro cujo título era “Somos todos Diferentes” da autora Emma Damon. A história “Somos todos Diferentes” é uma história que dá a conhecer a diversidade, apresentando pessoas com características muito distintas. São apresentadas várias crianças de diferentes pontos do globo, o que leva as crianças a refletirem sobre os colegas da sala.

Em dois pequenos grupos, a estagiária leu a história e explorou a mesma, deixando que as crianças interviessem sempre que oportuno, dando ideias e comentando os estilos de pessoas que iam aparecendo no livro.

Depois da exploração e do diálogo com os grupos, as crianças foram convidadas a verem-se ao espelho muito atentamente. A ideia era que as crianças, mais uma vez, refletissem sobre as diferenças. Individualmente, a estagiária sentava-se com as crianças e falavam sobre aquilo que viam. Cada criança foi convidada a desenhar o seu rosto, fazendo assim um autorretrato. Todas as crianças se desenharam, incluindo a criança W, que com a ajuda de um adulto se observou ao espelho e desenhou o seu rosto.

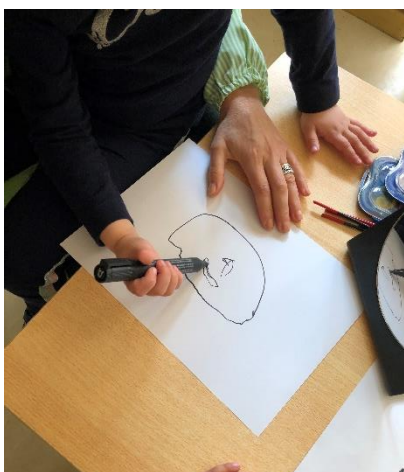


Figura 8- Criança W a fazer o autorretrato

Depois de desenhados todos os retratos, as crianças pintaram com aguarelas.



Figura 10- Criança W a Pintar com aguarelas



Figura 9- Criança W a pintar com aguarelas



Figura 12- Autorretrato Criança W



Figura 11- Autorretrato de uma criança



Figura 13- Autorretrato de uma criança

Num dos grupos, enquanto a estagiária apresentava a proposta de elaboração dos autorretratos, uma criança sugeriu que também os adultos fizessem o seu autorretrato. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a ideia, fazendo força para que isso acontecesse e lembrando os adultos de que tinham essa tarefa para fazer. A justificação que as crianças deram quando foram questionadas do porquê de os adultos também se autorretratarem foi que os adultos também eram diferentes e importantes e como também faziam parte do grupo deviam ter a mesma oportunidade.



Figura 14- Autorretrato dos adultos

No final, com todos os retratos prontos, em grande grupo, foram comentadas as diferenças entre as crianças e como essa diferença era vantajosa e bela. Os autorretratos ficaram expostos na instituição como forma de divulgar o trabalho desenvolvido.

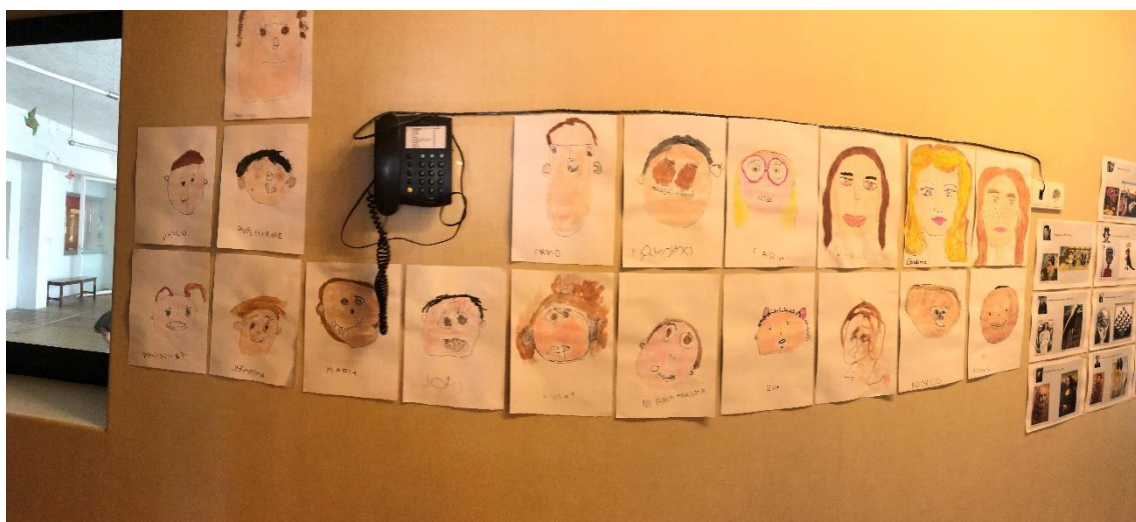


Figura 15- Exposição dos autorretratos

Depois de realizadas as duas atividades, foram novamente repetidas as questões que foram utilizadas como atividades diagnósticas. As crianças foram convidadas novamente a responder às questões, sendo que saíam da sala e ficavam numa mesa no recreio com a estagiária.

Para esta atividade foram utilizadas as fotografias de cada criança que integra o grupo da educação pré-escolar. As fotografias foram dispostas sobre uma mesa (Anexo 6- Fotografias da Repetição da Atividade Diagnóstica). Individualmente, cada criança vinha para a mesa e respondia às questões iniciais. A estas questões foram atribuídos códigos, bem como a cada criança do grupo. As questões e as respectivas respostas foram registadas numa tabela (Anexo 7- Tabela com as Respostas da Repetição da Atividade Diagnóstica).

No que diz respeito à repetição da segunda atividade, uma questão que remetia diretamente para a criança W, as crianças iam respondendo após responderem às questões iniciais. Com uma atitude pensada pelo adulto, ao arrumar as fotografias da atividade anterior, a fotografia da criança W ficava para último. Fingindo uma distração, a estagiária perguntava, “Ficou aqui a fotografia da W, quase me esquecia! E tu o que achas da W?”. As respostas à questão ficaram registadas numa tabela (Anexo 8- Respostas das Crianças à Repetição da Segunda Atividade Diagnóstica). A atividade teve a duração de uma semana, sendo que as crianças iam respondendo às questões quando tinham vontade para tal.

A repetição das atividades diagnósticas foi realizada ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar II.

2. Apresentação e discussão dos dados de investigação

Depois de realizadas as atividades diagnósticas, foi o momento de analisar os dados e tirar conclusões sobre os testes sociométricos realizados.

Assim sendo, na primeira atividade diagnóstica a turma mencionou a criança W doze vezes, sendo que oito vezes foram pela negativa e quatro vezes foram pela positiva.

Na segunda atividade diagnóstica, com uma questão mais direcionada, conseguimos perceber o que cada criança pensa acerca da W. Com as respostas percebemos que as

crianças veem a criança W como uma criança diferente. Doze crianças fizeram comentários negativos acerca da criança W, são exemplo desses comentários: “Ela destrói muitas coisas.” - G; “Não brinca comigo.” - I; “É diferente.” - J; “Não fala e é bebê.” - M; “Ela não fala e não brinca.” – O; “É muito diferente.” – T.

A intervenção neste contexto teve como objetivo colmatar as percepções e comentários negativos que o grupo tem perante a criança W. Assim sendo, houve uma intencionalidade pedagógica que tinha como finalidade, desenvolver atividades que respondessem aos objetivos da investigação no âmbito da promoção de comportamentos inclusivos entre os pares e promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico.

Desta forma, foram tal como demonstrado acima, pensadas duas atividades com o objetivo de promover a inclusão através de comportamentos inclusivos, respeitar a diversidade e aceitar a diferença.

No decorrer das duas atividades, o grupo esteve completamente envolvido nas mesmas. Foram dando exemplos e participando. A Criança W como pensado nas planificações, esteve sentada no colo da auxiliar de forma a regular o seu comportamento. As crianças foram dando exemplos de características que fazem as crianças diferentes e como isso pode ser benéfico.

Depois de colocadas em prática as atividades com o grupo, as “atividades diagnósticas” foram novamente repetidas para ver se a intervenção tinha provocado algum efeito positivo nas crianças.

Com a repetição da primeira atividade diagnóstica, conseguimos verificar que cinco crianças mencionaram a criança W, sendo que quatro crianças mencionaram pela positiva e apenas uma criança mencionou pela negativa.

No que diz respeito à repetição da segunda atividade, houve apenas seis comentários que referiam aspetos negativos, como são exemplo: “É uma miúda muito agitada...” - B; “...às vezes chora...” - D; “Fica um bocadinho agitada às vezes...” - X.

Comparando as respostas iniciais com a repetição das atividades, podemos observar que as quantidades de referências negativas em relação à criança W diminuíram. Inicialmente, as crianças mencionaram a criança W doze vezes, sendo que oito vezes foram negativas e apenas quatro vezes foram pela positiva, já da segunda vez as crianças mencionaram a criança W cinco vezes, sendo que quatro foram pela positiva e uma pela negativa. Com

estes resultados, podemos concluir que as crianças alteraram a percepção sobre a criança W de uma maneira diferente, pois diminuíram as vezes que esta foi referida pela negativa.

No que diz respeito à segunda atividade, a quantidade de comentários com influência negativa relativamente à criança W também diminuiu. Tal como referido anteriormente, inicialmente houve doze comentários negativos, sendo que quando a atividade foi repetida, apenas existiram seis comentários com uma conotação negativa.

Com estes resultados, podemos deduzir que as intencionalidades pedagógicas bem como os objetivos iniciais a que nos propusemos foram bem conseguidos no grupo. As crianças trabalharam a noção de diferença e igualdade e perceberam bem os conceitos. No final, puderam referir que “Todos somos diferentes, mas somos importantes.”

3. Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1. Contexto

A instituição onde a estagiária realizou os seus estágios na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, com autonomia pedagógica que compreende os níveis de ensino: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Está localizado num dos concelhos do Porto.

É uma escola católica que, para além da formação humanista, promove um desenvolvimento integral dos alunos fomentando o trabalho cooperativo, a qualidade, a exigência, o respeito, o dever e a responsabilidade. É aberta à comunidade, tendo parceria com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O seu corpo docente é criativo e inovador, trabalha em conjunto, planifica, programa, trabalha na sala de aula, avalia e acompanha os seus alunos.

Na instituição orientam a ação educativa de forma a proporcionar uma formação integral que inclua o desenvolvimento de todas as faculdades humanas do educando, com base nos valores humanos e cristãos, levando os alunos a comprometerem-se com uma sociedade justa, solidária, humana e inclusiva.

Procuram proporcionar aos alunos não só os conhecimentos científicos, mas também valores para que sejam no futuro cidadãos conscientes, críticos, integrados na sociedade e abertos à universalidade cultural. Motivam os alunos para o respeito e amor pela natureza contribuindo para a beleza e harmonia ecológica e procuram criar condições que

favoreçam experiências de aprendizagem, que desenvolvam nos alunos, a autoestima, a interiorização de regras e competências de comunicação num ambiente de cooperação e partilha.

Procuram privilegiar: uma metodologia dinâmica e inovadora que valorize a aprendizagem por descobertas, canalizada por um trabalho cooperativo e pela realização de projetos interdisciplinares; um papel ativo dos alunos motivando o interesse pela aprendizagem; uma avaliação dinâmica e integrada da avaliação dos resultados e dos processos de aprendizagem, potenciando a autoavaliação e a coavaliação; o espírito de família vivido na simplicidade e na alegria. Este reduz as distâncias, facilita o diálogo e a participação, favorece um relacionamento mais humano e verdadeiro.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição conta com Corpo Docente: educadoras de infância, professoras de 1º Ciclo do Ensino Básico, Professor de Educação Física, Professora de Inglês, Professor de Música, Professor de Educação Moral Religiosa e Católica, Professor de Informática e vários professores que lecionam as atividades extracurriculares (ballet, dança, patinagem, natação, futebol, teatro, coro, karaté e robótica) e Corpo não Docente: constituído por auxiliares de serviços ,funcionários de cozinha, técnicos de manutenção e limpeza e psicóloga (PE, 2021-2024).

Segundo o PE, a instituição compromete-se com uma formação integral do aluno desde as suas primeiras aprendizagens, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, físico, social e espiritual. Centra-se na pessoa do aluno e preocupa-se em proporcionar um contexto educativo em que se sinta parte da comunidade, integrado e feliz. Oferece distintas possibilidades de aprendizagens, desafiantes e intencionalizadas para que cada aluno desenvolva as suas múltiplas potencialidades. Promove o envolvimento do aluno na escola na dimensão afetiva, cultivando relações próximas com os agentes educativos para que o aluno desenvolva um sentimento de pertença e de vinculação à escola. Promove o envolvimento do aluno na escola na sua dimensão cognitiva, através do incentivo ao investimento pessoal nas aprendizagens e ao desenvolvimento de uma atitude de rigor, resiliência e perseverança face ao trabalho. Promove o envolvimento comportamental do aluno na escola, incentivando à participação em atividades da escola, à vivência da sua dinâmica e ao respeito pelas normas de conduta. Valoriza uma intervenção preventiva e multinível nos diferentes confrontos do aluno com as diferentes tarefas de aprendizagem e o enriquecimento curricular como estratégia educativa integradora, e que contempla o desenvolvimento dos alunos em todas as áreas.

A instituição é aberta aos Encarregados de Educação, visto que é possível observar a participação destes em atividades desenvolvidas pela mesma, nomeadamente pelo projeto curricular de escola onde os pais preparam atividades para apresentar às crianças. Qualquer Encarregado de Educação usufrui do direito de conhecimento da situação escolar na qual o aluno pelo qual é responsável se encontra, através das reuniões de pais, do contacto com o docente titular durante o horário de atendimento estabelecido pelo mesmo ou pela plataforma INOVAR. (PE, 2021-2024).

3.2. Turma

A turma onde decorreu a intervenção foi uma turma de 1º ano, constituída por vinte e seis alunos. Destes, catorze eram do sexo masculino e doze eram do sexo feminino. A média de idades da turma, rondava os seis anos de idade.

São alunos muito afetivos, as relações entre os mesmos são empáticas e seguras, sendo possível observar grandes laços de amizade que vêm sendo continuados da educação pré-escolar, uma vez que a maior parte deles (vinte e quatro) frequentavam o mesmo grupo. Para além disso, na turma predominam os valores de amizade, igualdade e entreatajuda. Juntamente com a professora titular de turma, ao longo do ano letivo, estes laços foram sempre fortalecidos e lembrados pela importância que assumem na construção de personalidade.

Os alunos da turma são muito prestáveis e preocupados uns com os outros, nomeadamente com o aluno I. Estão sempre muito atentos, principalmente nos intervalos e disponíveis para ajudar em todas as situações.

De uma maneira geral, é possível referir que a turma demonstra comportamentos inclusivos, no entanto, ainda que de forma invulgar, os estereótipos estão presentes e são sentidos em alguns momentos. É importante que as questões sobre a inclusão sejam trabalhadas na turma e sejam reforçadas as questões da diversidade e da diferença.

3.3. Aluno

Este aluno foi escolhido, devido às especificidades de desenvolvimento que apresenta. O aluno I é um dos vinte e seis alunos que integram a turma onde decorreu a intervenção. É

um aluno do sexo masculino e tem seis anos de idade. Este foi diagnosticado com um atraso cognitivo e motor (observações verificadas no processo do aluno e partilhadas pela professora titular de turma).

Ao nível motor, demonstra dificuldades na distinção da esquerda e direita, na coordenação motora, no planeamento e organização dos movimentos, bem como ao nível da motricidade fina, o que dificulta o desenho da letra manuscrita. Relativamente ao domínio da comunicação e linguagem, evidencia dificuldades na elaboração de um discurso perceptível, pautado pela alterada articulação de algumas palavras. De igual forma, demonstra dificuldades na compreensão de orientações e instruções que lhe são dirigidas, o que interfere na capacidade de responder ao que lhe é questionado. Não consegue realizar as tarefas de forma autónoma, necessita quase sempre de uma explicação/orientação individual por parte da professora. No início do ano teve muita dificuldade em desenhar as letras manuscritas e, por essa razão, em consenso com a equipa que trabalha com este aluno e com os pais, passou a escrever apenas com letra de imprensa maiúscula. Não identifica, ainda, todas as letras aprendidas e apenas consegue ler algumas sílabas. Ainda não lê palavras. Na área da matemática, as principais dificuldades incidem na sequência numérica, na decomposição de números e nos cálculos.

Este aluno tem beneficiado de vários apoios: sessões de terapia ocupacional, terapia da fala, apoio em ensino especial e sessões com a psicóloga. Os pais têm colaborado bastante com a professora titular e têm sido implementadas algumas estratégias para ajudar na aprendizagem: utilização de fones durante algumas tarefas para o ajudar na concentração, a utilização de uma almofada sensorial, uma aposta em recursos visuais e a adaptação do manual de português e do caderno diário. Estas adaptações constam no RTP da mesma.

3.4. Atividades desenvolvidas em 1.º CEB

À semelhança do que aconteceu na intervenção em Educação Pré-Escolar, foi necessário realizar duas atividades diagnósticas: uma com o objetivo de identificar temáticas alvo para a intervenção de sensibilização e outra atividade diagnóstica com o objetivo de perceber como os restantes elementos da turma se posicionam/exprimem sentimentos relativamente ao aluno I. A repetição deste processo foi intencional, dado que queríamos

comparar, dentro do possível, a realidade da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista a cada aluno, com a mesma estrutura, funcionando como a primeira atividade diagnóstica. A entrevista apresentava uma estrutura similar à da utilizada na Educação Pré-Escolar, uma vez que se pretendia ter a percepção de como os alunos da turma viam o aluno I. Na entrevista, as questões utilizadas foram reduzidas, uma vez que os alunos do 1º CEB não escolhem as áreas que querem brincar (Anexo 9- Questões para a Entrevista com os alunos 1º CEB).

Para realizar esta atividade, foi necessário utilizar uma folha, onde constavam fotografias de cada aluno da turma. A folha foi impressa e colocada na mesa onde os alunos iam responder (Anexo 10- Fotografias Atividades Diagnósticas). Individualmente, a estagiária chamava um aluno para a mesa e o mesmo respondia às questões. Às questões foram atribuídos códigos de resposta, bem como a cada aluno foi atribuída uma letra do alfabeto. As questões e as respetivas respostas dos alunos foram registadas numa tabela (Anexo 11- Tabela com as respostas dos alunos).

Juntamente com a primeira atividade diagnóstica foi realizada a segunda. Depois dos alunos darem respostas às quatro questões iniciais, a estagiária colocava uma questão que os dirigia para o aluno I. Da mesma forma que a atividade diagnóstica um, as respostas a esta questão foram registadas numa tabela (Anexo 12- Respostas da segunda atividade diagnóstica).

Estas atividades de diagnóstico foram realizadas ao longo do Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico I. As questões foram colocadas aos alunos sempre que estes estavam disponíveis para colaborar. Nos intervalos, a estagiária dirigia-se aos mesmos e perguntava se queriam vir responder a uma “entrevista”. Nenhum aluno foi forçado a responder e quando não queria naquele momento, a estagiária aguardava para que tivessem vontade. A realização destas atividades de diagnóstico teve a duração de duas semanas.

Estas atividades tinham como propósito perceber de que forma a turma integra ou exclui o aluno I na sala ou nos momentos fora desta, através da implementação de um modelo sociométrico aos alunos.

O aluno I colaborou na realização da primeira atividade diagnóstica, no entanto não foi realizado com este a atividade diagnóstica dois pois não fazia sentido, uma vez que era uma questão direta sobre si.

Como em qualquer contexto, a observação esteve sempre presente, uma vez que é imprescindível no papel do profissional de educação. Sempre que a estagiária observava um incidente que envolvia o aluno I, procurava fazer um registo, como é exemplo:

Registo de incidente crítico

Aluno: R

Idade: 6 anos

Observadora: Raquel (Estagiária)

Aula: Estudo do Meio

Data: 8 de novembro de 2021

Hora: 9h30

Incidente:

A estagiária encontrava-se a lecionar a área de Estudo do Meio, encontrando-se a realizar uma atividade com a turma (Jogo de questões relacionadas com os bons hábitos de higiene e alimentação). A estagiária formou pares e os mesmos deviam dar resposta às questões que apareciam no jogo. Quando foi a vez do par formado pelo aluno I e pelo aluno S, do outro lado da sala ouviu-se um comentário vindo do aluno R “Se é o aluno I a responder, então vão errar”.

Comentário:

Através da atitude do aluno R percebemos que existe um estereótipo perante o aluno I. Pelo facto de este apresentar comportamentos diferentes das outras crianças e ter mais dificuldades nos conteúdos, o aluno R associa que o aluno I vai sempre falhar.

A importância da observação percebe-se através deste exemplo. Na realização dos testes sociométricos, na atividade um, o aluno R não refere o aluno I em nenhuma das suas repostas e na atividade dois, o aluno R refere que o aluno I “Porta-se mais ou menos com os amigos”, no entanto a sua ideia estereotipada está lá e foi detetada através de um comentário numa aula.

Depois de realizado o teste sociométrico com as duas atividades diagnósticas foi necessário definir os *pontos alvos* da intervenção. Analisando as respostas dos alunos, foi perceptível que uma parte considerável da turma (treze alunos- 50%), referiram aspetos negativos acerca do aluno I, como por exemplo, o facto de este ser agressivo “Ele às vezes dá-me pontapés (...) - G” “(...) ele faz muitas coisas e bate-me e atira-se para cima de mim. - X”, o facto de ser agitado “(...) Não consegue estar concentrado nas aulas. – Q” e o facto de não conseguir ser autónomo em algumas situações “Acho que ele não faz tão bem algumas coisas e tu tens que ajudar muito. - S”.

Com o objetivo de promover a inclusão na turma e, conseqüentemente, comportamentos inclusivos, foram pensadas três atividades para a mesma, que envolverão a leitura de histórias. A primeira atividade, será realizada a partir da leitura da história “Meu amigo” de Astrid Desbordes, a segunda atividade será realizada a partir da leitura da história “Elefantes não entram” de Lisa Mantchev e a terceira atividade, será realizada através da leitura da história “Somos todos diferentes” de Emma Damon (repetição intencional da mesma história utilizada no contexto de Educação Pré-Escolar).

Atente-se nas planificações das mesmas.

3.4.1- Planificação da História “Meu Amigo” - Astrid Desbordes- 1ª atividade de intervenção

Objetivos:

- Promover a inclusão.
- Respeitar a diversidade.

Intencionalidade pedagógica:

- Desenvolver atividades que respondam aos objetivos da investigação no âmbito da promoção de comportamentos inclusivos entre os pares.

- Promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico.

ATIVIDADE	REC. HUMANOS	REC. MATERIAIS	TEMPO
- Leitura e exploração da história “Meu Amigo”, com o objetivo da promoção de comportamentos inclusivos.	- Estagiária. - Alunos. - Professora Titular.	- História “Meu Amigo”. - Bola antistress.	60 minutos
<p>OPERACIONALIZAÇÃO</p> <p>Em grande grupo, é lida e explorada a história. É feita referência à questão da diferença. Os alunos percebem que todos são importantes independentemente das suas características. Será ainda abordada a forma como controlam os comportamentos quando estão em stress. É dado a cada aluno uma bola antistress. Depois de cada um ter a sua bola, é explicado que essa bola pode ser mágica e ajudar a relaxar quando estiverem em stress ou nervosos. É colocada parte de uma música (60 segundos) https://www.youtube.com/watch?v=uPCDaRhwb8M&list=OLAK5uy_1ZQfKRACAG03SYNSzEjOtRc4R4NOje_nw&index=2 e enquanto a ouvem, devem mexer na bola como quiserem. Quando a música termina, cada aluno tem a oportunidade de exprimir o que sentiu.</p>			
<p>ESTRATÉGIA REGULADORA DE COMPORTAMENTO</p> <p>Enquanto é lida e explorada a história, o aluno I ficará sentado na frente, pois desta forma consegue estar menos distraído e com mais interesse na atividade. Aquando do relaxamento, com a música e a bola, a professora titular de turma, ficará junto do aluno I.</p>			



Figura 16- História "Meu Amigo" de Astrid Desbordes

A primeira intervenção na turma de estágio em 1º CEB foi com a leitura da história “Meu Amigo” de Astrid Desbordes. Esta história retrata o valor da amizade, juntamente com a diversidade e a diferença. Resumindo a mesma, na escola, há um colega novo que se chama Samuel. O problema com este colega não é ele ser novo, é ele ser diferente, pois não faz as mesmas brincadeiras que os outros, apenas olha para o céu. O Gonçalo, um menino da turma, aproxima-se do Samuel e percebe que este vê “o mundo” de uma maneira diferente dos restantes colegas. Num dia em que o Samuel falta à escola, o Gonçalo vai passear ao parque e percebe que “Cada árvore é diferente da sua vizinha e por isso é que o parque é um lugar tão bonito. Com o passar do tempo, o Gonçalo percebe que a diferença é o que torna o Samuel especial e juntos, conseguem relacionar-se.

Esta atividade foi iniciada com um jogo, o qual denominado de “O Outro diferente de mim!”. Este jogo iniciava com a divisão da turma em pares, previamente organizados pela estagiária. Depois, a estagiária explicou à turma que tinham dois minutos para observarem o colega e conversarem. O objetivo era que os alunos identificassem uma característica diferente das suas, no seu par.

Terminados os dois minutos, os alunos juntaram-se e disseram a diferença identificada, que foi apontada numa grelha criada pela estagiária (Anexo 13- Tabela com respostas do jogo “O outro diferente de mim!”). De salientar que a todos os alunos referiram aspetos físicos e facilmente observáveis, como por exemplo o cabelo, quer pelo comprimento, quer pela cor.



Figura 17- Registo das respostas dos alunos

De seguida, deu-se início à leitura da história no campo de jogos. Enquanto a estagiária lia a história, os alunos observavam as imagens do livro e iam fazendo comentários. No final, houve uma conversa orientada para a diferença e a diversidade, fazendo a referência de que todos somos diferentes, e que é essa diferença que torna os lugares onde estamos mais bonitos.



Figura 18- Diálogo com os alunos após leitura da história

Para finalizar esta atividade, houve ainda um momento de relaxamento, tendo em conta a referência à forma como lidamos com os problemas e momentos de stress. Para isso, a estagiária pensou, previamente, em fazer umas bolas antistress, usando como materiais farinha e balões. Os alunos deitaram-se no campo de jogos, a ouvir uma música calma e a explorar a bola, no final partilharam o que sentiram, dando como exemplo: senti-me calmo, senti-me relaxado, senti-me feliz, senti-me menos ansioso.

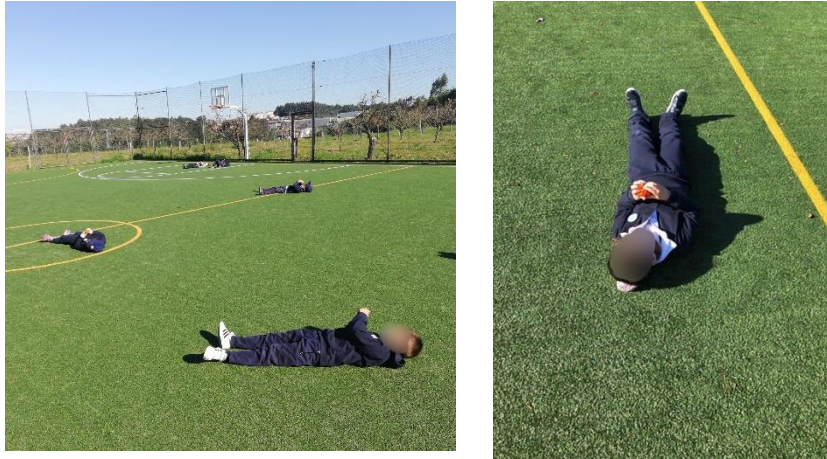


Figura 19- Relaxamento com bola anti-stress

De regresso à sala, embora não estivesse planificada, surgiu a oportunidade de os alunos fazerem um postal para o seu par, desenhando e escrevendo uma mensagem que realçasse aspetos positivos. Quando todos os alunos terminaram o seu postal, cada aluno disse para quem era o mesmo e entregou-o ao colega, dando um abraço.

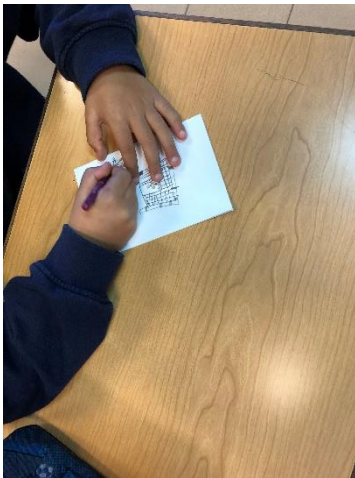


Figura 20- Criança a fazer um postal



Figura 21- Postal de uma criança pronto



Figura 22- Postais da turma

3.4.2 – Planificação da História “Elefantes não entram” – Lisa Mantchev- 2ª atividade de intervenção

Objetivos:

- Promover a inclusão.
- Respeitar a diversidade.

Intencionalidade pedagógica:

- Desenvolver atividades que respondam aos objetivos da investigação no âmbito da promoção de comportamentos inclusivos entre os pares.
- Promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico.

ATIVIDADE	REC. HUMANOS	REC. MATERIAIS	TEMPO
- Leitura e exploração da história “Elefantes não entram”, com o objetivo da promoção de comportamentos inclusivos recorrendo à alegoria com os animais.	- Estagiária. - Alunos. - Professora Titular.	- História “Elefantes não entram”.	30 minutos

OPERACIONALIZAÇÃO

Em grande grupo, é lida e explorada a história. É feita referência à questão da diferença, utilizando alegoricamente os animais. Os alunos percebem que todos são importantes, independentemente das suas características, e que devem ser incluídos. Depois de explorada a história, a estagiária questiona os mesmos sobre o que acham que acontece na sala destas, se todos são bem-vindos ou se excluem alguém. De seguida, é proposto que a turma, crie um cartaz para colocar na parede ou na porta onde escrevem que todos são bem-vindo à sala.

ESTRATÉGIA REGULADORA DE COMPORTAMENTO

Enquanto é lida e explorada a história, o aluno I ficará sentada na frente, pois desta forma consegue estar menos distraído e com mais interesse na atividade. Aquando da realização da atividade, o aluno I, ficará junto da professora titular, para que desta forma, esta se envolva efetivamente na mesma.



Figura 23- História "Elefantes não entram" de Lisa Mantchev

A segunda intervenção surgiu com a leitura da história “Elefantes não entram” de Lisa Mantchev. Esta história é capaz de nos retratar a diferença e a inclusão através de uma alegoria com os animais. Nesta história existe um menino que tem como animal de estimação um elefante e sente que não são bem-vindos em todos os lugares onde vão. No decorrer da história, há um dia dos animais de estimação e todas as crianças do bairro vão levar os seus animais de estimação até ao “Número 17”. Quando o menino chega com o

seu elefante repara que existe um letreiro na porta onde está escrito “ELEFANTES NÃO ENTRAM”. Desiludidos, o menino e o elefante voltam a casa, mas no caminho encontram uma menina que tem como animal de estimação uma doninha e lhes diz que ninguém quer brincar com elas, também. Juntos têm a ideia de criarem um clube onde todos podem brincar, escrevendo um letreiro que diz “TODOS SÃO BEM-VINDOS”.

Na turma onde foi realizada a intervenção, foi proposto aos alunos que se deslocassem para o salão para ouvirem uma história. Os alunos pegaram nas suas almofadas que estavam na biblioteca da sala e acompanharam a estagiária. Chegados ao salão, foi-lhes pedido que se sentassem formando um meio círculo.

Começou-se por explorar o título e as imagens da capa, pedindo que os alunos dissessem o que achavam que ia acontecer na história. Foi iniciada a leitura da história, na qual os alunos estavam tão atentos que nem intervieram. Terminada a mesma, disseram alguns comentários, como por exemplo: “Coitadinho do menino. - E”; “A doninha não cheirava mal, por isso podiam ter brincado com elas. – L”; “Os meninos do número 17 foram maus. – D”.

Houve também um momento de exploração da história, onde a estagiária questionou os alunos sobre que clube eles gostavam mais de integrar, se o que excluía os animais, se o que incluía todos.



Figura 24- Exploração da história “Elefantes não entram” de Lisa Mantchev

A resposta foi coletiva. Todos os alunos, sem exceção, disseram que gostavam de integrar o clube onde todos são aceites e foi aí que foi lançado o mote de criarem um clube,

fazendo referência à sala e mesmo ao coração de cada um, onde todos seriam bem-vindos. Assim, foi proposto e aceite pela turma, fazerem um painel para colocar na parede à entrada da sala. Os alunos decidiram que queriam que fosse escrito “Todos são bem-vindos ao clube TOP”. Assim, a estagiária escreveu num retângulo de papel de cenário o lema do clube e cada aluno, à vez, deixou a sua marca, carimbando a mão direita no painel.



Figura 26- Preparação do painel



Figura 25- Preparação de mão para carimbagem

No final, o painel foi colocado na parede de fora da sala, no corredor, para que todos os alunos da escola soubessem que são sempre bem-vindos.

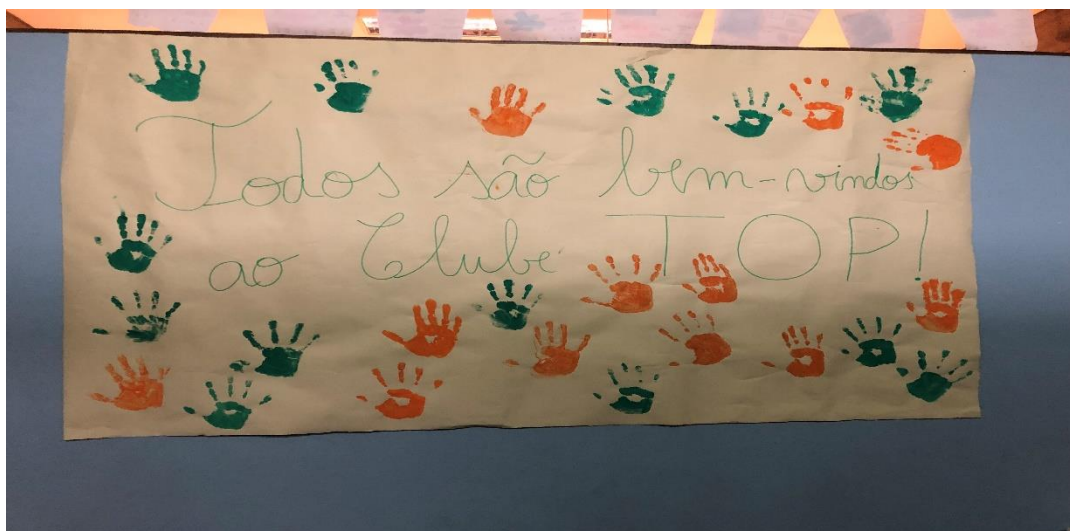


Figura 27- Painel finalizado

3.4.3 - Planificação da História “Somos todos diferentes” – Emma Damon- 3ª atividade de intervenção

Objetivos:

- Promover a inclusão através de comportamentos inclusivos.
- Respeitar a diversidade.
- Aceitar a diferença.

Intencionalidade pedagógica:

- Desenvolver atividades que respondam aos objetivos da investigação no âmbito da promoção de comportamentos inclusivos entre os pares.
- Promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico.

ATIVIDADE	REC. HUMANOS	REC. MATERIAIS	TEMPO
- Leitura e exploração da história “Somos todos diferentes”, com o objetivo da aceitação da diferença.	- Estagiária. - Alunos. - Professora titular.	- História “Somos todos diferentes”. - Espelho. - Folhas. - Lápis de carvão. - Lápis de cor.	120 minutos
OPERACIONALIZAÇÃO Em grande grupo, é lida e explorada a história. É feita referência à questão da diferença. De seguida, os alunos têm um momento para se observarem ao espelho e fazerem o seu autorretrato. Por fim, todos os trabalhos são expostos para que se perceba que somos todos diferentes, mas igualmente importantes.			
ESTRATÉGIA REGULADORA DE COMPORTAMENTO Enquanto é lida e explorada a história, o aluno I ficará sentado na frente, pois desta forma consegue estar menos distraído e com mais interesse na atividade. Quando a estiver a realizar a sua atividade, a estagiária permanecerá junto desta, para que desta forma se motive e queira realizar a atividade.			



Figura 28- História "Somos todos diferentes" de Emma Damon

A terceira intervenção foi iniciada com a leitura e exploração de um livro cujo título é “Somos todos Diferentes” da autora Emma Damon. A história “Somos todos Diferentes” é uma história que dá a conhecer a diversidade, apresentando pessoas com características muito distintas. São apresentadas várias crianças de diferentes pontos do globo, o que leva os alunos a refletirem sobre os colegas da sala.

Esta atividade foi realizada na íntegra na sala de aula. Assim, a estagiária começou por explorar a história com a turma e deu espaço para que os alunos fossem comentando “O meu pai é careca” - J; “Eu uso óculos” - C; “Eu faço covinhas quando eu rio” - G; “O meu cabelo é muito comprido e o da P é pequenino” - Q.

Terminada a história, a estagiária deu tempo para os alunos se observarem ao espelho, orientando que deviam ver bem as suas características para de seguida as registarem. Depois de todos os alunos se observarem ao espelho, a estagiária explicou que iriam fazer um autorretrato. Os alunos ficaram muito entusiasmados e iniciaram o trabalho, fazendo os seus contornos com lápis de carvão, que após terminados puderam ser coloridos utilizando lápis de cor.

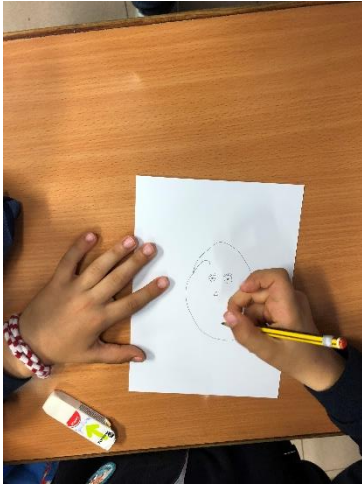


Figura 31- Criança a fazer o seu autorretrato



Figura 30- Criança a fazer o seu autorretrato

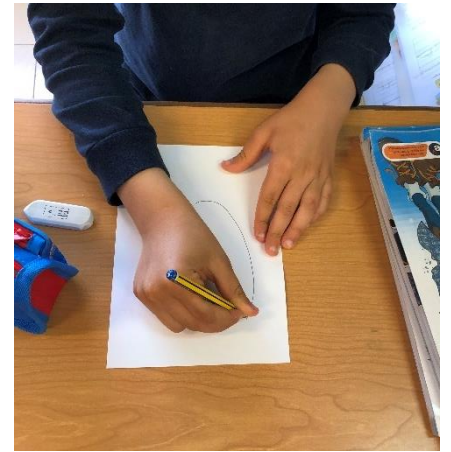


Figura 29- Criança I a fazer o seu autorretrato



Figura 32- Autorretratos de crianças



Figura 33- Autorretrato da Criança I

Os objetivos inicialmente definidos para a realização das três atividades enunciadas acima foram atingidos como era esperado. Todos os alunos demonstraram evidências de terem percebido a importância da diferença e da diversidade e de como cada um de nós deve aceitar os outros, independentemente das suas características/condições. O aluno I, tal como planejado, em todas as atividades esteve perto de um adulto, para diminuir o risco de se desconcentrar.

As atividades permitiram abrir horizontes no que diz respeito ao leque de inclusão dos alunos. Assim, para que a estagiária ficasse com informações se a turma estava, de certa forma mais inclusiva, repetiu, à semelhança do processo efetuado no outro nível de ensino, os testes sociométricos e a pergunta que diretamente remetia para o aluno I.

Para a repetição do processo, a estagiária utilizou as mesmas fotografias inicialmente usadas e chamou os alunos, um a um, para responderem às questões.

Inicialmente, os alunos respondiam aos testes sociométricos e a estagiária apontava a resposta numa tabela (Anexo 14- Tabela com respostas dos alunos). De seguida, a estagiária colocava a questão que remetia para o aluno I, apontando para a foto da mesma sempre que começava a questionar. De igual forma, os alunos puderam dizer o que

achavam sobre o colega e a estagiária registou numa tabela (Anexo 15- Respostas à questão direcionada à Criança I).

4. Apresentação e discussão dos dados de investigação

À semelhança do que aconteceu no contexto de Educação Pré-Escolar, depois de implementados os testes sociométricos, foi necessário analisar as respostas para chegar a conclusões.

Com a realização da primeira atividade diagnóstica, foi possível perceber que metade da turma (treze alunos) referiram o aluno I de uma forma negativa e apenas dois alunos o referiram de uma forma positiva.

Na segunda atividade diagnóstica, onde a questão era centrada no aluno I, dezassete alunos fazem comentários negativos acerca deste, como são exemplos: “Ele está sempre a pedir para lhe emprestar a afia. A única coisa que ele sabe fazer”. – C; “É um bocadinho confuso de perceber”. – E; “Ele só brinca aos saltos”. – T; “Às vezes ele me empurra e às vezes ele magoa-me”. – Z.

A intervenção neste contexto teve como objetivos minimizar o impacto das “diferenças” que os alunos vêm no aluno I. Para isso, foram realizadas no estágio de Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico II, três atividades que partiram da leitura de histórias e tiveram como intencionalidade a promoção da inclusão e de comportamentos mais inclusivos na turma.

Depois de realizadas as atividades, a estagiária, tal como explicado acima, pediu de novo a colaboração dos alunos para a repetição dos testes sociométricos e a questão diretamente relacionada com o aluno I.

Com a repetição da aplicação dos testes sociométricos, foi possível constatar que o aluno I foi referido por cinco alunos de forma positiva, apenas três alunos o referiram de forma negativa, o que é benéfico, uma vez que inicialmente tinham sido treze alunos, ou seja, metade da turma a tecer comentário menos positivos.

Na repetição da segunda atividade (a questão mais direcionada para ao aluno I) foi possível constatar que as respostas foram igualmente bastante positivas. Os alunos referiram que o aluno “É muito bom amigo e trabalha muito bem” -B; “Está a melhorar cada vez mais”- A; “Ele se porta bem e é bom amigo”-T.

Apenas seis alunos referem, nesta fase, coisas negativas acerca do aluno I, como são exemplo: “(...) mas às vezes faz asneiritas.” -M; “Às vezes porta-se mal lá fora (...)”- D; “Ele bate nos recreios (...)”- X.

De referir que os alunos que fizeram comentários negativo acerca do aluno I, fizeram também comentários positivos, exceto um “Às vezes ele faz-me rasteiras no futebol e magoa.” - F.

Com estes resultados, é possível verificar, no imediato, que a intervenção da estagiária teve um resultado positivo no que diz respeito à sensibilização da turma. Contudo, é sabido também que a inclusão não é um processo fácil, e por isso mesmo, há um longo caminho ainda a percorrer com estes alunos, para que este valor os acompanhe.

Considerações finais

A presente investigação que teve por objetivo responder à questão: *Como promover a inclusão através dos pares na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?*, foi fundamentada em pressupostos teóricos, nomeadamente a inclusão das crianças no ambiente educativo, bem como o seu conceito, sem esquecer a legislação e o papel do educador ou professor.

A realização deste relatório permite ter mais conhecimento acerca da inclusão e como esta pode e deve ser trabalhada nos diferentes contextos educativos. Não há fórmulas mágicas para que se consiga a inclusão nas escolas, apenas com trabalho por parte dos profissionais de educação e por parte das crianças.

Uma criança com atraso ou problemas de desenvolvimento, deve ser respeitada e sentir-se completamente integrada no seu ambiente educativo. Com esta investigação, percebemos que o educador/professor tem vários apoios a que pode recorrer para fazer com que a criança em questão se sinta completamente integrada e para que usufrua das aprendizagens.

Com a metodologia utilizada nos dois contextos educativos, foi possível investigar a posição de uma criança/aluno perante o grupo/turma. Com recurso aos testes sociométricos, tivemos acesso às preferências e/ou rejeições da turma perante a criança/aluno, bem como com a realização de uma questão que remetia diretamente para a criança/aluno identificado como promotor da investigação.

A intervenção foi feita através da leitura de histórias, com o objetivo de passar a mensagem de que “Todos somos diferentes, mas todos somos importantes”, promovendo atividades e reflexões que, de certa forma, privilegiam comportamentos inclusivos.

Depois de implementadas as diversas atividades, foram novamente realizados os testes sociométricos e a questão direcionada para a criança/aluno. Foi possível perceber que o grupo/turma mencionou mais vezes a criança/aluno e de forma positiva, o que nos permite afirmar que no momento de investigação, as crianças tinham em atenção comportamentos inclusivos.

Na continuidade desta investigação seria importante perceber se os comportamentos destas crianças e destes alunos se mantinham nos mesmo níveis, ou se os dados recolhidos

à posteriori das atividades desenvolvidas, apenas se mantinham positivos dada a frescura das mesmas.

Quando se fala de trabalhar a inclusão nas escolas, não se deve falar apenas da importância da mesma relacionada com documentos legais, mas sim como obrigatoriedade e processo de formação dos alunos, uma vez que é um dos princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Assim, esta preocupação em desenvolver nas crianças/alunos comportamentos e competências onde sobressaia a inclusão deve ser desenvolvida ao longo de todos os ciclos de ensino. No PASEO, a inclusão aparece implícita na área de competências do relacionamento interpessoal, onde se abordam as questões de partilha, cooperação, trabalho em equipa, tolerância e empatia. Também nos valores a inclusão aparece, mais concretamente na cidadania e participação, uma vez que aborda o respeito pela diversidade.

Os objetivos gerais da investigação foram alcançados, uma vez que foi possível conhecer os pressupostos da educação inclusiva, promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico e compreender como os pares podem ser agentes promotores de uma educação inclusiva.

Ao longo deste processo investigativo, a dificuldade sentida, foi realmente a promoção de comportamentos inclusivos nas crianças, uma vez que foi notório que ficavam sensibilizados no decorrer das atividades, mas até estar adquirido o valor de inclusão demora algum tempo, pelo que para verificação seria necessário um acompanhamento das mesmas.

Para terminar, pode ser feita ainda referência à Agenda 2030, que inclui Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, da qual faz parte o ODS 4 que diz respeito à Educação. Neste objetivo, é possível perceber a importância dada à inclusão através da igualdade e equidade pretendida para todas as crianças do Mundo.

Referências

- Alves, D. J. (1974). *O Teste Sociométrico- Sociogramas*. Editora Globo.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Mc Graw-Hill.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014) *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Barreto, A. & Vieira, C. (2012). *A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico*. L.V. Dornelles & N. Fernandes, *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 523-543). Universidade do Minho.
- Bastin, G. (1966). *As técnicas Sociométricas*. Livraria Morais Editora.
- Bell, J. (2004) *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Colecção Educação Especial nº13.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e Professores*. Porto Editora.
- Decreto Lei nº. 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República nº. 193/2009 – Série I. Ministério da Saúde.
- Decreto lei nº.54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº. 129/2018 - Série I. Ministério da Educação.
- Decreto lei nº.55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº. 129/2018 – Série I. Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de Classes- uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Filipe, S., Silva, B. & Gomes, A. (2021) *Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, vol. (8), 58-75: Disponível em https://www.researchgate.net/publication/352934333_Perspetivas_sobre_a_participacao_da_crianca_no_ambiente_educativo_Perspectives_on_child_participation_in_the_educational_environment

- Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3.^a ed.). Lusociência.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, pp. 5-20.
- Gomes, A. M. P., (2011) *Análisis e incidencia de los factores de resiliencia en padres y madres com hijos, que bajo el constucto de la diversidad, son etiquetados como discapacitados: una propuesta de intervención en el âmbito sociofamiliar* (Tese de Doutoramento) Faculdade de Humanidades y Ciencias de la Educación, Jaén.
- Kron, M., Serrano, A. M. & Afonso, J. L. (2009) *Crescendo Juntos- Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., et. al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Lisboa.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa.
- ONU. (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável - 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. UNRIC. https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001) *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Peretz, H. (2000) *Métodos em Sociologia, Temas e Debates- Actividades*. Editoriais, lda.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998) *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rigolete, S., (1998) *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013) *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições, lda.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Artmed.
- UNESCO (2019). *Manual para a mediação da equidade na educação*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&file>Name=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&file>Name=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Vilelas, J. (2009) *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Anexos

Anexo 1- Grelha de Orientação de Investigação

Pergunta de Partida:	<u>Como promover a inclusão através dos pares na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?</u>
Para: (clarificar objetivos)	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer os pressupostos da educação inclusiva• Promover comportamentos inclusivos no espaço pedagógico• Compreender como os pares podem ser agentes promotores de uma educação inclusiva
Respondendo a:	Promoção da inclusão através dos pares
Como: (fases)	Enquadramento teórico Estudo empírico
Contextos Espaciotemporais	Educação pré-escolar no ano letivo 2020/2021 e 1º Ciclo do Ensino Básico 2021/2022
Foco de atenção:	Educação inclusiva
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	Suportes legislativos Diversidade e equidade Educação inclusiva O papel do educador e do professor na promoção de uma educação inclusiva A importância dos pares

Anexo 2- Fotografias Atividades Diagnósticas



Anexo 3- Questões para a Entrevista com as Crianças

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

- 1A- QUEM ESCOLHIAS PARA BRINCAR CONTIGO NAS ÁREAS?
- 1B- QUEM NÃO ESCOLHIAS PARA BRINCAR CONTIGO NAS ÁREAS?
- 2A- QUEM ESCOLHIAS PARA BRINCAR CONTIGO NO RECREIO?
- 2B- QUEM NÃO ESCOLHIAS PARA BRINCAR CONTIGO NO RECREIO?
- 3A- QUEM ESCOLHIAS PARA IR À TUA FESTA DE ANIVERSÁRIO?
- 3B- QUEM NÃO ESCOLHIAS PARA IR À TUA FESTA DE ANIVERSÁRIO?

Anexo 4- Tabela com as respostas das Crianças

NOME	TESTES SOCIOMÉTRICOS					
	1A	1B	2A	2B	3A	3B
A.	F,T,D	S,Y,H	R,B,U	V,N,W	O,J,C	Y,G,S
B.	N, D, J	U, M, O	C, P, A	Q, E, F	Y, T, R	K, V, I
C.	J, N, D	G, A, O	J, N, D	G, A, O	J, D, N	G, A, O
D.	B, N, J	I, L, O	C, U, P	T, A, G	Y, X, R	L, F, Y
E.	F, J, R	Y, G, O	A, Q, C	B, M, T	X, A, C	I, Y, D
F.	N, P, A	E, I, M	K, Y, W	O, G, B	N, W, I	J, Q, V
G.	Y, X, K	T, J, U	X, Y, K	S, P, V	X, Y, K	I, E, F

H.	E, G, J	M, P, V	T, Q, V	S, Y, B	T, Y, Q	W, N, P
I.	M, L, K	O, P, S	M, L, K	U, V, X	X, Y, O	K, G, E
J.	C, D, Y	S, Q, P	C, D, Y	S, Q, P	C, D, Y	S, Q, P
K.	L, S, X	T, G, E	F, Y, A	I, D, R	I, H, T	Y, J, L
L.	K, O, H	V, R, J	K, O, H	V, R, J	K, O, H	V, R, J
M.	H, E, F	V, W, T	H, E, F	V, W, T	H, E, F	V, W, T
N.	B, A, P	Y, X, L	O, J, E	T, X, K	B, W, F	X, Y, L
O.	K, G, L	X, Q, E	U, M, P	D, M, U	I, C, J	E, M, U
P.	N, F, D	G, L, X	M, E, D	S, K, L	J, N, F	W, R, I
Q.	F, H, I	V, Y, J	S, B, E	G, U, V	U, A, N	N, Y, G
R.	J, U, E	M, T, O	D, B, H	K, X, Y	F, V, O	S, Q, F
S.	X, Y, K	M, Q, I	L, T, V	P, I, N	X, Y, L	N, P, M
T.	O, L, K	C, V, I	F, J, G	B, H, M	O, Y, X	B, F, W
U.	Q, A, E	F, Y, B	Q, E, I	A, C, Y	Y, X, Q	E, F, B
V.	S, T, V	O, J, P	X, Y, P	X, T, U	P, Q, R	L, K, A
W.						
X.	T, Y, R	B, N, G	R, S, A	N, B, G	K, Y, T	N, B, O
Y.	T, O, J	U, S, G	L, A, X	R, W, N	F, C, W	P, M, D

Anexo 5- Respostas da Segunda Atividade diagnóstica

O que achas da W?	
Criança	Resposta
A	Ela vai para o colo da Cristina e da Ivone. Ela é linda.
B	Ela às vezes tira-me as coisas que estou a brincar. A N adora a W porque ela vai para o colo dela. Às vezes ela chateia-me um pouquinho.
C	Acho fofa e muito gira. A W também é linda e muito fantástica.
D	Tem caracóis.
E	É simpática. Eu gosto de brincar com ela.
F	Brincava com ela no recreio.
G	Destrói muitas coisas.
H	Eu gosto dela porque no Halloween trouxe um fato de bruxa.
I	Não brinca comigo.
J	É diferente.
K	Eu gosto dela porque gosto de ficar com ela.
L	Tira-me os comboios.
M	Não fala e é bebé.
N	Ela é gira e bonita e gosto muito de brincar com ela.
O	Ela não fala e não brinca.
P	Ela é pequena e não fala.
Q	Ela é fixe.
R	Tem uns sapatos cor de rosa.
S	Parece uma bebé dos 4 anos e também é linda.
T	É muito diferente.
U	É linda.
V	Não brinco com ela.

W	
X	Ela às vezes tira-nos os brinquedos e ela não para brincar.
Y	É muito brincalhona. Gosta de brincar com os comboios.

Anexo 6- Fotografias da Repetição da Atividade Diagnóstica



Anexo 7- Tabela com as Respostas da Repetição da Atividade Diagnóstica

NOME	TESTES SOCIOMÉTRICOS					
	1A	1B	2A	2B	3A	3B
A.	M, E, C	T, Y, H	J, E, M	X, Y, H	M, U, E	T, Y, S
B.	D, A, P	E, V, I	C, Y, N	M, K, F	J, O, W	X, S, U
C.	J, N, P	Y, X, S	J, N, P	Y, X, S	J, Y, N	X, S, I
D.	B, N, A	R, J, E	O, M, F	V, C, U	N, B, W	T, K, H
E.	A, F, R	Y, S, O	M, N, P	L, K, V	X, A, F	S, Y, O
F.	N, Y, X	E, S, U	N, Y, X	E, S, E	N, Y, X	V, P, D
G.	DESISTI U	DESISTI U	DESISTI U	DESISTI U	DESISTI U	DESISTI U
H.	V, F, I	D, R, X	E, Y, N	I, S, B	V, T, J	S, B, F
I.	K, L, V	P, A, Q	V, O, T	H, Q, T	W , Q, L	V, P, Y
J.	C, P, D	N, R, O	R, O, N	T, K, X	C, A, E	R, O, N
K.	O, H, L	N, F, J	X, Y, L	F, J, N	L, V, H	O, I, E
L.	T, O, K	I, V, P	T, O, K	I, V, P	O, T, K	P, I, V
M.	A, C, B	J, S, U	V, I, T	S, C, D	A, Q, F	T, S, Y
N.	B, A, J	M, O, C	C, J, A	S, Y, X	J, C, P	S, X, Y
O.	L, K, T	M, S, D	L, K, T	M, S, D	L, K, T	M, S, D

P.	N, A, F	S, T, Y	Q, F, A	X, I, L	F, A, N	H, V, X
Q.	F, J, U	S, T, R	F, J, U	S, T, R	F, J, U	S, T, R
R.	E, B, U	K, O, T	I, V, C	J, X, A	W, S, N	D, Y, X
S.	L, T, O	W, N, Q	X, Y, T	E, B, H	L, T, X	K, V, P
T.	O, K, L	Y, X, D	C, J, L	Y, X, D	O, K, L	Y, X, D
U.	Q, M, V	C, E, B	Q, M, V	I, C, E	Q, A, M	V, O, L
V.	I, L, S	X, Y, F	L, S, K	P, A, J	A, K, I	J, X, Y
W.						
X.	S, Y, F	N, E, O	Y, S, K	L, T, O	Y, S, F	M, J, B
Y.	X, T, S	B, I, V	X, T, S	U, R, M	X, T, H	C, K, L

Anexo 8- Respostas das Crianças à Repetição da Segunda Atividade Diagnóstica

O que achas da W?	
Criança	Resposta
A	Ela porte-se bem e eu gosto dela porque ela já sabe arrumar a sala.
B	A W é uma miúda muito agitada , mas é muito querida e está a aprender coisas que antes não sabia.
C	Ela é sorridente. Gosta de brincar nas construções e na casinha e biblioteca.
D	Ela é grande e às vezes chora , mas ela está a melhorar.
E	Ela não bate aos amigos e às vezes eu brinco com ela e digo para ela não abrir a porta para não ir embora.
F	Ela já chora menos e ela brinca.
G	DESISTIU
H	Ela chora porque quer ir embora.
I	Eu deixava a W ir para minha casa brincar comigo.
J	Gosto dela porque ela é fofa. Gosta de brincar nas construções.
K	Ela porta-se bem.
L	Às vezes porta-se bem outras mal , mas ela é amiga e eu gosto dela. Já lhe dei o meu leão.
M	Ela gosta de brincar na casinha.
N	Ela é fofa e brinca comigo e com as outras amigas.
O	Ela está melhor porque não chora e já brinca.
P	Ela é fofa porque ela dá sempre a mão a mim. Ela é querida e ri.
Q	Eu gosto dela.
R	Ela é muito gira e gosto dela.
S	Ela é bonita e fofinha e porta-se bem e eu adoro ela
T	Ela é fixe, mas às vezes não é muito bem ouvir e não senta muito.
U	Gosto dela porque ela é muito fofa.
V	Ela não mexe em coisas perigosas, porta-se bem.
W	
X	Fica um bocadinho agitada às vezes , mas é amiga.
Y	Ela é gira e porta-se bem.

Anexo 9 - Questões para a Entrevista com os alunos 1º CEB

QUESTÕES

1A- QUEM ESCOLHIAS PARA BRINCAR CONTIGO NO RECREIO

1B- QUEM NÃO ESCOLHIAS PARA BRINCAR CONTIGO NO RECREIO

2A- QUEM ESCOLHIAS PARA IR À TUA FESTA DE ANIVERSÁRIO

2B- QUEM NÃO ESCOLHIAS PARA IR À TUA FESTA DE ANIVERSÁRIO

Anexo 10- Fotografias Atividades Diagnósticas



Anexo 11- Tabela com as respostas dos alunos

TESTES SOCIOMÉTRICOS				
NOME	1A	1B	2A	2B
A.	S, U, T	E, D, I	S, U, T	I, D, E
B.	Z, K, C	F, L, D	P, Z, J	N, V, H
C.	R, U, Q	I, T, G	Q, U, R	I, T, G
D.	I, F, O	X, V, F	E, L, I	V, X, F
E.	J, Z, O	X, W, K	G, D, N	A, P, C
F.	V, O, Z	G, D, E	V, O, L	I, G, R
G.	M, L, H	I, Z, A	N, M, L	I, A, W
H.	N, M, L	A, I, Z	N, M, L	A, I, Z
I.	T, Y, S	D, O, L	T, U, S	W, X, V
J.	C, S, Y	W, D, G	Z, K, B	G, W, I
K.	J, P, B	A, T, S	J, P, B	I, X, V
L.	M, W, V	T, A, R	M, W, N	A, R, T
M.	N, L, O	A, Z, T	L, N, F	A, R, T
N.	M, O, L	B, K, D	H, I, V	C, R, T
O.	X, V, D	T, U, S	W, X, D	R, U, T
P.	J, S, B	Q, I, V	S, Y, K	A, Z, X
Q.	S, T, U	X, W, E	S, K, J	I, E, W
R.	Q, C, U	W, G, V	B, C, U	G, A, D
S.	A, S, Q	U, D, H	F, Q, A	I, V, D
T.	A, U, S	W, M, I	Q, P, C	V, O, D
U.	T, A, C	X, V, F	R, T, S	X, F, V
V.	X, W, M	R, Q, P	F, O, W	T, G, E
W.	L, N, V	Q, S, T	X, L, V	S, I, C
X.	O, V, L	F, H, I	O, L, V	F, H, I
Y.	B, T, A	C, S, U	T, U, A	C, P, B
Z.	K, B, J	H, W, X	K, B, J	W, X, H

Anexo 12- Respostas da segunda atividade diagnóstica

NOME	O QUE ACHAS DO I
A.	Todos os dias ele sai para ir a uma coisa com a professora (nome) não tem juízo na cabeça.
B.	Faz as coisas bem e porta-se bem.
C.	Ele está sempre a pedir para lhe emprestar a afia. A única coisa que ele sabe fazer.
D.	Ele brinca muito comigo, brinca muito lá fora. Ele brinca com o O também.
E.	É um bocadinho confuso de perceber.
F.	Às vezes ele magoa-me, às vezes. E faz coisas que não se fazem.
G.	Ele às vezes dá-me pontapés e agora já é mais amigo.
H.	Ele é bom amigo, mas às vezes porta-se mal. Ele é mais ao menos.

I.	
J.	Ele porta-se bem. Ele é bom.
K.	Antes brincava com a T, mas agora joga futebol.
L.	Eu gosto dele, mas uma vez ele fez uma coisa engraçada quando foi responsável.
M.	Eu acho que se porta bem. No recreio porta-se bem.
N.	Ele é bonito e amigável.
O.	Ele bate às vezes.
P.	Porta-se bem.
Q.	Com os amigos porta-se bem. Não consegue estar concentrado nas aulas.
R.	Porta-se mais ao menos com os amigos.
S.	Acho ele não faz tão bem algumas coisas e tu tens que ajudar muito.
T.	Ele só brinca aos saltos.
U.	Porta-se bem e às vezes porta-se mal.
V.	No recreio porta-se mais ao menos, às vezes empurra.
W.	Às vezes sai um bocadinho das regras, mas é bom.
X.	Como ele vê Lucas Neto ele faz muitas coisas e bate-me e atira-se para cima de mim.
Y.	Algumas vezes no recreio ele mente e só alguns dias fala a verdade.
Z.	Às vezes ele empurra e as vezes ele magoa-me.

Anexo 13- Tabela com respostas do jogo “O outro diferente de Mim!”

O OUTRO DIFERENTE DE MIM...		
PARES	RESPOSTAS	RESPOSTAS
A – Z	A	Z
	Cabelo	Sexo-Feminino/Masculino
B – Y	B	Y
	Totós no cabelo	Cabelo
S – X	S	X
	Olhos	Cabelo comprido
D – W	D	W
	Cabelo aos caracóis	Olhos castanhos
E -V	E	V
	Cor dos olhos	Cor do cabelo
F -U	F	U
	Cabelo	Cor da pele
G – T	G	T
	Pele escura	Tipo de sapatos
I - R	I	R
	Cabelo	Cor dos olhos
J -Q	J	Q
	Cabelo	Altura
K – P	K	P
	Olhos	Cor do cabelo

L - O	L	O
	Tipo de sapatos	Cor da pele
M - N	M	N
	Sinais na cara	Cor do cabelo

Anexo 14- Tabela com respostas dos alunos

TESTES SOCIOMÉTRICOS				
Nome	1A	1B	2A	2B
A.	T, U, Y	X, V, I	Q, T, S	W, Z, E
B.	C, Y, K	G, X, I	J, Y, P	I, E, H
C.	B, K, J	G, H, F	B, K, J	G, H, F
D.	I, O, M	Z, T, Q	I, O, X	W, O, L
E.	O, D, V	S, A, R	V, W, F	J, H, G
F.	V, W, X	E, J, D	L, V, O	X, G, H
G.	X, V, W	J, A, B	M, N, O	L, E, D
H.	T, I, A	Y, W, V	L, N, I	T, U, M
I.	T, R, S	F, D, L	T, A, V	X, W, V
J.	Z, R, P	E, K, W	B, P, Z	Y, T, U
K.	B, C, J	Z, P, R	P, I, B	C, Z, Y
L.	N, M, H	S, T, U	N, M, H	SÃO TODOS IMPORTANTES
M.	L, N, H	T, Y, X	L, N, H	G, X, W
N.	L, M, H	W, F, O	B, M, V	P, K, C
O.	X, F, V	G, D, A	X, F, M	A, G, T
P.	I, R, B	Z, M, N	I, L, J	Z, R, B
Q.	S, I, Z	J, K, B	S, U, T	A, B, E
R.	Q, P, T	E, C, D	Q, P, T	E, C, D
S.	Q, T, R	A, M, Z	Q, P, R	A, T, R
T.	A, U, I	X, H, Y	Q, S, Y	R, D, V
U.	C, R, J	A, X, L	C, R, J	Q, P, K
V.	L, M, N	E, W, C	W, F, X	O, G, A
W.	V, X, O	J, D, M	H, V, X	P, Z, M
X.	V, F, O	G, W, I	O, V, U	G, I, N
Y.	T, U, A	C, R, K	A, T, B	K, R, C
Z.	R, U, J	B, Q, K	R, B, J	K, L, N

Anexo 15- Respostas da questão direcionada à Criança I

NOME	O QUE ACHAS DO I
A.	Está a melhorar cada vez mais.
B.	É muito bom amigo e trabalha muito bem.
C.	Nos recreios acho que ele se porta bem.
D.	Às vezes porta-se mal lá fora, mas ele defende-me.
E.	É grande e jogamos futebol com ele.

F.	Às vezes ele faz-me rasteiras no futebol e magoa.
G.	Nos 5 anos era meu amigo e é agora muito bom amigo.
H.	Porta-se bem e é bom amigo.
I.	
J.	Ele porta-se bem. Ele trabalha muito bem.
K.	Porta-se bem. É bom amigo.
L.	Ele é bom amigo e também trabalha bem, mas às vezes precisa de ajuda.
M.	É bonito, porta-se bem, mas às vezes faz asneiritas.
N.	Ele porta-se bem e é inteligente e é bom amigo.
O.	Ele é bom. Está a tentar dar o seu melhor. Ele joga muito bem futebol.
P.	Trabalha bem e é bom amigo.
Q.	Bem-comportado na sala de aula e aprende à maneira dele.
R.	É bom amigo e trabalha muito melhor.
S.	Está a trabalhar muito bem e brinca com as pessoas.
T.	Ele se porta bem até e é bom amigo.
U.	Porta-se bem, é bom amigo e está a melhorar.
V.	Está a melhorar a letra.
W.	Às vezes magoa , mas eu sei que é sem querer e desculpo sempre.
X.	Ele bate nos recreios , mas desculpamos porque é bom amigo e estudioso.
Y.	Trabalha bem e esforça-se.
Z.	Ele é meiguinho, faz as coisas bem e eu gosto dele.