

Promoção de Estratégias de Inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo em Contexto de Jardim de Infância

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Inês Baptista Matos

Promoção de Estratégias de Inclusão de Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo em
Contexto de Jardim de Infância

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na Especialidade de Domínio Cognitivo e
Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola
Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Sónia Teresa Simões da Costa

2024, julho

Agradecimentos

A realização deste trabalho é o resultado de um grande investimento pessoal, só possível com o indeterminável contributo, direto e indireto, de várias pessoas e entidades, sem as quais a sua concretização não teria sido exequível. Assim, gostaria de deixar registado o mais profundo agradecimento ao longo desta etapa. A todos quero estender a minha gratidão.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Sónia Costa, agradeço o compromisso assumido, os níveis de exigência dos desafios que me colocou e o suporte que me disponibilizou. Agradeço ainda, a análise rigorosa, atenta e simultaneamente afetuosa de cada capítulo, as suas sugestões, esclarecimentos e comentários sempre valiosos que espero ter conseguido aproveitar. As palavras serão sempre escassas para agradecer a confiança e a amizade.

A todos os professores e os colegas deste mestrado, pelos conhecimentos e competências que me transmitiram ao longo deste percurso académico.

Aos pais do D. e a toda a comunidade educativa, que o acompanha.

A toda a minha família pela motivação, apoio constante, pela ajuda incondicional, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Aos meus pais, por serem o apoio contínuo em toda a minha vida, por acreditarem em mim.

Ao meu tio e à minha avó, que apesar de estarem presente fisicamente, continuam a ser a luz que me guia e a força que me motiva a ir mais além.

Ao meu namorado, pela compreensão e apoio, por entender as minhas ausências (físicas e psicológicas), pela sua paciência e amor.

Ao meu querido afilhado, pela fonte de inspiração e coragem.

Estratégias de inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista em contexto de Jardim de Infância

Resumo

A inclusão de alunos com necessidades específicas nas escolas tem feito um caminho ascendente, de melhoria. Passámos por momentos de segregação e total alheamento a uma educação inclusiva, onde todos os alunos têm um lugar na escola e onde se procura aceitar a diferença e identificar respostas educativas consoante as necessidades específicas de cada um.

Para que esta inclusão se faça de forma útil e benéfica, têm de existir mudanças quer na escola em geral, quer na sala de aula em particular, optando-se por mudanças metodológicas e organizacionais. É a escola que se adapta aos alunos e não o contrário.

Nesse mesmo sentido, o trabalho com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) não se projeta sempre da mesma forma. Muito embora existam traços comuns característicos desta problemática, cada um apresenta as suas especificidades e, só observando e entendendo a forma como cada criança aprende, se relaciona e interage, será possível realizar um trabalho eficaz e de sucesso.

É neste contexto que se insere o projeto de investigação que se apresenta. Este projeto tem como objetivo apresentar um estudo de caso de um aluno portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo. Os dados de avaliação permitem considerar que toda a intervenção, desde que devidamente planeada e avaliada, se constitui uma mais valia no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos alunos com PEA. Neste estudo, a intervenção procura ir ao encontro das potencialidades e fragilidades do aluno, numa dinâmica de investigação-ação, onde o ciclo planeação-ação-reflexão permite um trabalho mais rigoroso e próximo das reais necessidades do aluno, beneficiando a sua evolução, sobretudo na aquisição de competências sociais.

Os dados de avaliação permitiram considerar que, desde que devidamente planeada e avaliada, toda a intervenção, bem como a promoção de práticas inclusivas, colaborativas e cooperativas, se constituem uma mais valia no desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e académicas da criança com PEA e do grupo de referência.

Palavras: Inclusão, Autismo, Diferenciação, Investigação- Ação.

Strategies for the inclusion of Children with Autistic Space Disorder in the context of Kindergarten

Summary

The inclusion of students with specific needs in schools has led to an upward path of improvement. We go through moments of segregation and total alienation from an inclusive education, where all students have a place at school and where we try to accept difference and identify educational responses depending on the specific needs of each one.

For this inclusion to be useful and beneficial, there are changes both in the school in general and in the classroom in particular, opting for methodological and organizational changes. It is a school that adapts to its students and not the other way around.

In the same sense, work with students with Autism Space Disorder (ASD) is not always projected in the same way. Although there are many common features characteristic of this problem, each one has its own specificities and, only by observing and understanding the way each child learns, relates and interacts, will it be possible to carry out effective and successful work.

It is in this context that the research project presented is inserted. This project aims to present a case study of a student with an Autism Spectrum Disorder. The evaluation data allows us to consider that the entire intervention, as long as it is properly planned and evaluated, constitutes an added value in the development of social and cognitive skills of students with ASD. In this study, the intervention seeks to meet the student's potentialities and weaknesses, in a research-action dynamic, where the planning-action-reflection cycle allows for more rigorous work and closer to the student's real needs, benefiting their evolution, especially in the acquisition of social skills.

The evaluation data allow me to consider that, as long as it is properly planned and evaluated, the entire intervention, as well as the promotion of inclusive, collaborative and cooperative practices, provides added value in the development of social, cognitive and academic skills of children with ASD and the reference group.

Words: Inclusion, Autism, Differentiation, Action Research.

Sumário

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Summary	III
Lista de figuras.....	VIII
Lista de tabelas	IX
Introdução	1
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	4
1.1. Breve perspetiva evolutiva da Educação Pré-Escolar	5
1.2 Modelos, Conceitos e Desafios	7
1.3. Transição da Educação Pré-Escolar para o 1º ciclo.....	8
CAPÍTULO II- DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS	11
2.1. Conceito de integração.....	12
2.2. Conceito de inclusão	13
2.3. A educação inclusiva	15
2.4. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	18
2.4.1. Medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão	19
2.4.2. Medidas Seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	20
2.4.3 Medidas Adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão	21
2.5- Os níveis de operacionalização da diferenciação curricular	21
CAPÍTULO III- COMPREENDER O AUTISMO.....	25
3.1. Evolução histórica do conceito de Autismo	26
3.2. Algumas considerações conceptuais do conceito à intervenção	27
3.3. A etiologia das Perturbações do Espectro de Autismo	29
3.3.1. Teorias Psicogenéticas	29
3.3.2. Teorias Psicológicas	30
3.3.3. Teorias Biológicas	31
3.3.4. Estudos Genéticos: Genes, cromossomas e Autismo	31
3.3.5. Estudos Neurológicos	32

3.3.6. Estudos Neuroquímicos	32
3.3.7. Estudos Imunológicos	33
3.3.8. Fatores pré, peri e pós-natais	33
3.3.9. Características Gerais da Problemática	34
3.4 Diagnóstico e Avaliação.....	36
3.4.1. Avaliação Psicoeducativa.....	37
CAPÍTULO IV- IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO, CARACTERIZAÇÃO DO CASO E METODOLOGIA.....	39
4.1. Problemática e definição de objetivos.....	40
4.2. Corpus da investigação.....	41
4.3. Estudo de caso	44
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamentos de dados	45
4.5. Caracterização da Realidade Pedagógica.....	48
4.5.1 Caracterização do caso em estudo e do contexto escolar da criança com PEA	48
4.5.2 Organização temporal da vida na sala e na instituição	49
4.5.3. Caracterização da família.....	50
4.5.4. Caracterização da criança	50
4.5.5. Dados de Avaliação Educativa	51
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
5.1. Plano de intervenção.....	53
5.2. Relatos de intervenção.....	53
5.3 Avaliação da intervenção	55
5.4. Estratégias de capacitação para Educadores de infância com crianças com PEA	58
CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	65
6.1. Conclusões/Recomendações	66
BIBLIOGRAFIA	71
Legislação.....	76
APÊNDICES.....	77
Apêndice 1 - Autorização do Encarregado de Educação	78

Apêndice 2 - Autorização do Presidente da Instituição	79
Apêndice 3 - Entrevistas	80
Apêndice 4 - Grelhas de registo de Observação/Avaliação (5 anos)	91
Apêndice 5 - Organização temporal da vida na sala e na instituição (rotinas e momentos, intersiticiais).....	99
Apêndice 6 - Plano Geral de Sessões observadas	104
Apêndice 7 - Descrição e avaliação/ reflexão de cada sessão	112
Apêndice 8 - Materiais elaborados por mim, para auxílio da intervenção	141

Lista de siglas e acrónimos

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DSM-5 - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5)

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

Jl - Jardim de Infância

NE - Necessidades Específicas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

PEPT - Programa de Educação para Todos

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

Lista de figuras

Figura 1 - Modelo de patamar comum (Cohen & Bolton, 1993, citado por Marques, 2000, p.69) 33

Figura 2 - Principais características comportamentais do Espetro de Autismo, segundo a Tríade de perturbações. 35

Lista de tabelas

Tabela 1 - Características do autismo, segundo Garcia e Rodriguez (1997)36

Introdução

“Há o seu mundo e há o mundo dos outros, um mundo incompreensível...

Vivem assim, entre dois mundos, as crianças autistas (...).

São crianças diferentes, mas que podem viver felizes”

(Pedro. J.G., 2004, p.18)

O Autismo é uma perturbação que afeta o desenvolvimento da criança, colocando algumas dificuldades ao seu processo educativo e à sua integração social e sobre o qual ainda permanecem grandes dúvidas e divergências no campo científico.

Estes indivíduos são muito diferentes entre si, em todas as idades, revelando-se um grupo multifacetado, com características singulares, mas que não se encontram presentes em todos eles. Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar,

“Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Com base em pressupostos teóricos ligados sobretudo à diferenciação e aos princípios de cooperação e autonomia, perspetiva-se a intervenção com o enfoque nas necessidades e interesses da criança, sem nunca descurar a aprendizagem das restantes crianças do grupo. Regista-se um ciclo de planificação, outro de intervenção e, por fim, procede-se à avaliação que sustenta o trabalho realizado, dando sentido aos propósitos de um projeto de investigação-ação.

Defendendo um ensino inclusivo, deverá a escola preparar-se para receber estas crianças/jovens e proporcionar-lhes a aquisição de novas competências, pelo que “O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a Educação Pré-Escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças” (Ministério da Educação 1997, p.69).

Nesta perspetiva de “escola inclusiva”, a Educação Pré-Escolar deverá adaptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Conscientes da importância da inclusão, direcionamos o nosso trabalho para o terreno e tentamos implementar práticas inclusivas, colaborativas e cooperativas. “O Educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36).

O presente trabalho, que se assume como um estudo de caso, fundamentado pelos pressupostos da investigação-ação, é proposto no âmbito do Mestrado de Educação Especial com especialização no domínio cognitivo e motor, tendo como objetivo geral promover a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em contexto de jardim de infância.

Enquadra-se numa abordagem descritiva da especificidade da inclusão de uma criança de cinco anos, com Transtorno do Espectro do Autismo, numa sala regular de Educação Pré-Escolar. Pretende-se adequar as práticas pedagógicas ao grupo onde aquela está inserida.

A inclusão e a qualidade na Educação, na perspetiva de algumas organizações internacionais como as Nações Unidas e a UNESCO deverá ser ponderada como um dos fatores que atualmente tem vindo a enobrecer a aferição da qualidade de um sistema educativo. É, na verdade, uma temática atual, com que nos deparamos nas nossas escolas diariamente e, sendo os Professores os agentes promotores de inclusão, surgiu a preocupação de dar resposta à seguinte questão: Como promover a inclusão escolar de uma criança com PEA em contexto de Jardim de Infância?

Tendo por base esta questão partida, formulámos os seguintes objetivos específicos:

- Promover a inclusão escolar de uma criança com PEA;
- Identificar o perfil educacional do grupo e da criança alvo;
- Desenvolver um trabalho de intervenção educativa que visa melhorar a comunicação/ linguagem, cognição, autonomia e relacionamento social, do grupo em geral e da criança alvo em particular, através de estratégias realizadas no grupo.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira é constituída por três capítulos: Educação Pré-Escolar; da integração à inclusão de crianças com Necessidades Específicas e Compreender o autismo. Na primeira parte, procuramos clarificar, num suporte bibliográfico de referência, a temática da nossa investigação, para, posteriormente, elaborarmos uma análise fundamentada.

Na segunda parte, descrevemos a nossa pesquisa, dando a conhecer a metodologia utilizada e tentamos justificar o tipo de estudo que pretendemos desenvolver, ou seja, o estudo de caso. Explicamos como se procedeu à recolha e tratamento dos dados que serviram de fundamento à nossa intervenção, bem como procedemos à caracterização da nossa realidade pedagógica. O último capítulo inclui a apresentação dos resultados relativamente aos objetivos do presente estudo.

As conclusões deste trabalho refletem os progressos obtidos a partir da prática, com base na análise dos dados recolhidos ao longo do processo de intervenção e/ou avaliação intervenção.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1. Breve perspectiva evolutiva da Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é hoje uma realidade da maior importância na construção da sociedade atual. Porém, a Educação Pré-Escolar já foi vista com desinteresse, pois, durante a política Salazarista, a necessidade de criar instituições de Jardim de Infância era diminuta, dado o papel que a mulher assumia na educação dos seus filhos. Contudo, a partir da reforma de Veiga Simão, é demonstrada uma certa preocupação em construir novas estruturas, aumentando assim a rede pública de jardins de infância que, por consequência, permitiram o desenvolvimento da formação profissional de Educadores. Gradualmente, a Educação Pré-Escolar é integrada no sistema educativo e assume a finalidade da promoção do “desenvolvimento infantil, desenvolvimento afetivo e físico da criança sem a sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar” (Costa, 2011 p.10).

No período pós 25 de abril de 1974, os objetivos da Educação Pré-Escolar foram ajustados a uma nova mentalidade onde “a escola deixa de estar isolada e insere-se na comunidade” (Costa, 2011 p.10), originando, assim, um sistema educativo em que a Educação Pré-Escolar, num período democrático antes de 1997, em Portugal, tinha o intuito de proporcionar às crianças vivências e experiências alargadas, para além das que o contexto familiar lhes transmitia. Gradualmente, valoriza-se a criação de uma rede nacional de estabelecimentos de jardins de infância por todo o país. A expansão desta rede teve como finalidade o aumento da taxa de cobertura nacional, a melhoria da qualidade das práticas educativas e a implementação de uma nova perspectiva associada a novos valores em relação à educação.

O atual Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, relativo à inclusão, remete também para a Educação Pré-Escolar. Neste decreto, o objetivo é que cada aluno tenha o direito a uma educação que corresponda às suas necessidades, como bem se pode ver:

“(...) o presente decreto-lei tem como eixo central de orientações a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, (...)” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Preâmbulo).

Pretende dar-se às escolas a autonomia de escolherem e desenharem as melhores estratégias para os seus alunos, tendo como base:

“(…) modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Preâmbulo).

A abordagem multinível preconizada pelo Decreto-Lei nº 54/2018 foca-se numa intervenção ao nível pedagógico e curricular de modo a que se concretize uma intervenção atempada, como forma preventiva e constante, tendo em conta a diversidade dos seus alunos, mobilizando todos os meios disponíveis para permitir a aprendizagem e integração de todos no meio educativo.

“As opções metodológicas subjacentes ao presente Decreto-Lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. (...) baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo de intervenções implementadas, (...) na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir numa base de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Preâmbulo).

A verdade é que qualquer criança, independentemente da etapa de desenvolvimento em que se encontra, necessita de suporte à sua aprendizagem, abordando-se, assim, uma aprendizagem focada numa lógica de diferenciação pedagógica, com o intuito de gerar equidade e igualdade de oportunidades.

1.2 Modelos, Conceitos e Desafios

Para Dias e Cadime (2018), apesar da Educação Pré-Escolar não ser obrigatória, cada vez mais, o número de crianças a frequentá-la tem aumentado, podendo afirmar-se que o nosso país é um dos países que sempre seguiu as linhas de ação da Declaração de Salamanca (1994) e que detém uma legislação para a inclusão de crianças na educação obrigatória desde o início dos anos noventa.

As vivências Pré-Escolares assumem uma importância fundamental, nos tempos que correm, pois esta é uma fase em que é necessário corresponder aos interesses e curiosidades das crianças, estimulando-as, para lhes proporcionar condições que promovam o seu desenvolvimento a nível psicomotor, cognitivo e sócioafetivo. Atualmente, o governo demonstra a preocupação numa educação inclusiva a nível da Educação Pré-Escolar, tal como é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), defendendo um ensino igualitário ao nível de direitos e de oportunidades em que a diversidade deve ser valorizada (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As OCEPE vieram proporcionar aos Educadores de Infância uma nova vertente que lhes confere autonomia e, ao mesmo tempo, os guias nas várias áreas que as crianças devem conhecer e desenvolver.

De acordo com Dias & Cadime (2018), é entre os 3 e os 6 anos de idade que as crianças passam por um período crítico a nível do desenvolvimento das suas competências, nos domínios cognitivo, social e emocional, sendo, então, necessário conduzi-las ao patamar mais elevado das suas oportunidades de desenvolvimento independentemente do seu nível socioeconómico.

Com o decretado na Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que estabelece a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade, apenas no ano letivo 2015/2016, se tornou necessário fornecer uma resposta de Educação Pré-Escolar às crianças com quatro ou mais anos de idade

Segundo a Comissão Europeia (2018), entre os anos de 2016 e 2018, o Governo português disponibilizou 193 novas salas no setor público para as crianças em idade Pré-Escolar,

compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, tendo como objetivo dar total resposta, de forma a garantir o acesso universal a todas estas crianças. Pretende também melhorar a formação dos docentes relativamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e incluir mais assistentes operacionais no ano letivo 2018/2019, de forma que haja pelos menos, um profissional em cada sala.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, o governo demonstrou-se preocupado em dar uma resposta e melhorar este nível de ensino, através da abertura de novas salas para as crianças entre os três e os cinco anos de idade, que vão contribuir também para reduzir o nível de desemprego na área da educação e promover a entrada de inúmeras crianças, proporcionando-lhes a possibilidade de aprenderem, crescerem e se desenvolverem com todos os direitos que detêm enquanto crianças e cidadãos.

1.3. Transição da Educação Pré-Escolar para o 1º ciclo

As transições fazem parte da vida. Algumas são revestidas de previsibilidade e outras ocorrem de forma mais espontânea. Neste sentido, é legítimo pensarmos na transição como um processo que ocorre ao longo da vida (Patton & Kim, 2016).

A transição é complexa e reflete os esforços para se conhecer melhor o fenómeno assim como para melhorar as experiências e os resultados da transição das crianças. Segundo Vasconcelos (2007), a temática da transição só teve efetivo reconhecimento em 1975 e 1977, através dos primeiros trabalhos internacionais, por iniciativa do Conselho da Europa, desenvolvidos com a pretensão de conhecer e facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

A transição implica mudança e movimento. No caso em questão, trata-se de um processo de passagem de uma criança de determinada configuração educativa para outra. Para as crianças em idade escolar, essas mudanças e movimentos ocorrem ao longo de todo o percurso escolar. Naturalmente, muitas transições ocorrem diariamente (por exemplo, passar de uma tarefa para outra); outras transições envolvem mudanças mais significativas (por exemplo, mudança de ciclo).

A transição é um processo no qual a criança, família, escola e comunidade se relacionam ao longo do tempo. Trata-se de uma mudança estritamente dependente dos papéis, identidades e expectativas da criança, assim como da participação na família e na comunidade.

Quando as crianças transitam do Jardim de Infância para o 1.º CEB têm necessidade de se ajustar a novas regras e expectativas, novas maneiras de aprender, novos relacionamentos com colegas e adultos e também ao novo ambiente físico. No entanto, existe uma lacuna persistente na transição entre a Educação Pré-Escolar e a escola do 1.º CEB (Fabian & Dunlop, 2007).

A literatura ilustra vários fatores envolvidos para garantir uma transição suave entre os dois ciclos supracitados. Paralelamente, destaca a existência de fortes relações entre as competências cognitivas e sociais das crianças no Jardim de Infância e o sucesso académico futuro (Sabol & Pianta, 2012). Neste enquadramento, a transição mal sucedida pode contribuir para que as crianças experienciem altos níveis de stresse, o que, por sua vez, pode interferir no desempenho académico e no ajustamento emocional das crianças (Fabian & Dunlop, 2007). Por outro lado, também pode interferir no ajustamento social com impacto negativo posterior, incluindo absentismo e incapacidade de obter os ganhos académicos necessários para o sucesso educativo (De Rosier & Lloyd, 2011).

Neste sentido, o sucesso académico e social experienciado pelas crianças, aquando da transição, pode alavancar um percurso educativo positivo e de sucesso favorecendo, igualmente, a sua adaptação às exigências escolares (Fabian & Dunlop, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007). O cenário oposto, no qual se inscrevem problemas de adaptação escolar no início da escolarização, favorece, segundo Einarsdóttir (2007), a ocorrência de dificuldades académicas, comportamentais e sociais ao longo do percurso escolar da criança. Rimm-Kauffman & Pianta (2000) concetualizam o processo de transição para o 1.º CEB como um processo com início na Educação Pré-Escolar que se prolonga ao longo do 1º CEB.

Assim, este processo tem início antes de ocorrer a mudança de contexto, envolve vários interlocutores (família, educadores, etc.) e as interações e parcerias entre a família e a escola são assumidas como preponderantes na forma como a criança vivencia a transição.

Esta perspetiva elucida a importância de considerarmos a transição como um sistema organizado de interações e transações entre pessoas (criança, família, profissionais), contextos (casa, jardim de infância, escola) e instituições (organizações da comunidade, serviços, políticas educativas, etc.), abrangendo as variáveis implicadas nas transições e a relação dinâmica entre elas (Pianta & Walsh, 1996). Desta forma, a transição influencia todos os que, direta ou indiretamente, se relacionam com as mudanças operadas nos contextos e com as pessoas que neles participam (Dockett & Perry, 2001).

**CAPÍTULO II- DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS**

2.1. Conceito de integração

Em Portugal, até 1976, os alunos com Necessidades Educativas Especiais, como eram então designados, não tinham lugar nas escolas de ensino regular, a sua educação estava a cargo de escolas especiais. A partir deste ano foram criadas as equipas de ensino especial integrado, cujo objetivo era o de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 2005).

Mas será, efetivamente, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que se assiste ao início de uma mudança estrutural na construção de uma educação mais integradora. Esta verá, em 1991, surgir o Decreto-Lei nº 319/91, essencial para que as escolas possam criar a sua própria forma de acolher e educar os designados alunos com NEE. Com a publicação deste normativo foi possível:

- Introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais, baseado em critérios pedagógicos, propondo assim, a descategorização;
- Privilegiar a máxima integração do aluno com NEE na escola regular;
- Responsabilizar a escola pela procura de respostas educativas eficazes;
- Reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhe são conferidos para esse fim (Correia, 2005).

Este decreto funcionou como uma ponte entre aquilo que os alunos então designados com NEE precisavam e os serviços oferecidos, sendo estes fornecidos, sempre que possível, nas escolas regulares.

Vivenciaram-se, assim, antes da publicação deste decreto, duas realidades: a da integração e a da inclusão. As escolas integradoras vieram permitir a existência de turmas especiais dentro das escolas regulares, quanto mais afastadas da norma estivessem as áreas deficitárias do aluno, mais se justificava a sua colocação numa turma de Educação Especial, sendo o papel do Professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo desse aluno. Na educação destes alunos, o Professor do ensino regular assumia um papel muito reduzido ou mesmo nulo (Correia, 2005).

Com esta primeira integração social, foram abertos novos caminhos para alteração da forma de ensinar os alunos com Necessidades Específicas, passando a existir salas de apoio.

Após a integração física e social, foi estabelecido o direito de todos os alunos poderem frequentar as escolas e ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino.

Assim, o conceito de inclusão ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NE num percurso normatizado, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais proficientes (Correia, 2005).

2.2. Conceito de inclusão

O conceito de inclusão prende-se, sobretudo, com um direito humano, que atende a que todos os cidadãos devem participar em todos os aspetos da sociedade. Encerra em si conceitos como: igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos por todos valorizados, mas que nem sempre são colocados em prática. A inclusão escolar teve origem nas pessoas portadoras de deficiência e insere-se no âmbito das grandes campanhas contra a exclusão social, defendendo a justiça e a diversidade.

Num olhar mais centrado na área educativa, são vários os documentos (Direitos da Criança (1989); Relatório da UNESCO (1994); Declaração de Salamanca) que, unanimemente, defendem uma educação igual, sem discriminações, onde todas as crianças devem ter direito ao seu lugar nas escolas do ensino regular.

Na verdade, a grande produção de documentos científicos, que abordam e criam orientações educativas, refletem a urgência na mudança de práticas, no combate à exclusão e à criação de condições favoráveis a uma verdadeira inclusão social e escolar.

Assim, é de extrema relevância destacar Warnock Report (1978), que introduziu o conceito de “special educational needs”, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situações de deficiência. Assim, passamos a ter critérios pedagógicos a reger a ação educativa e até a própria Educação Especial e não critérios exclusivamente médicos.

A Declaração de Salamanca, assinada por 92 países e 25 organizações internacionais, marca o estabelecimento dos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas,

enquadrando os direitos das crianças e jovens com Necessidades Específicas no âmbito mais alargado dos direitos da criança e do Homem, referindo-se a documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção dos Direitos da Criança (1989), entre outros.

Incluir é entender alguém, aceitando-o como é. Na educação, todos nós nos apresentamos como indivíduos “especiais”, com características únicas, que apelam à compreensão de todos, por isso, a educação é para todos e a inclusão não se limita apenas a pessoas com necessidades específicas, todos nós queremos uma educação sem nenhuma restrição, sem preconceito ou favorecimento especial.

A inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo (Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003). Inclusão é, acima de tudo, a forma como lidamos com a diversidade, como encaramos a diferença, provocando afetos, pois sabemos que não somos iguais e as nossas diferenças merecem respeito.

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (pp. 11-12).

Um Professor que abrace a inclusão deve ter sempre presente em mente que:

- educação é um direito humano;
- as crianças estão na escola para aprender;
- há crianças que são mais vulneráveis à exclusão;
- é da responsabilidade da escola e dos Professores criar normas alternativas de ensino e aprendizagem mais efetivas para todos.

2.3. A educação inclusiva

A base de uma escola inclusiva atende à ideia de uma Escola para Todos, respeitadora de uma equidade eficaz, longe de práticas discriminatórias,

“o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Unesco, , 1994, pp. 11-12)

De uma forma geral, poder-se-á dizer que existem alguns pilares fundamentais numa política inclusiva, tal como o direito a aprender e a brincar em conjunto ou a não rejeição da presença de certas crianças, não optando pela separação ou envio das crianças para locais, ditos “próprios”, excluindo-as devido à sua deficiência.

A mudança na prática de cada um de nós trará benefícios para todos, a escola tem de se centrar mais no aluno, nas suas potencialidades e não apenas nas disciplinas em si mesmas nos resultados quantitativos.

Por outro lado, os professores e as equipas de apoio devem trabalhar em conjunto, cooperando, planificando e antecipando as dificuldades, pois, nestes cenários de coeducação, as dificuldades de aprendizagem e o peso do currículo são menores. De facto, o papel do Professor de apoio também precisa de uma visão diferente da atual, uma vez que pouca cooperação é feita e o apoio é, muitas vezes, utilizado de forma inadequada, não se desenvolvendo uma planificação eficaz que ajude o aluno a sentir-se mais confiante, onde se antecipem dificuldades, onde se consiga que o aluno participe efetivamente.

Trabalhar em equipa requer tempo e investimento. Sem isso por parte de todos os elementos, o trabalho fica comprometido. Muitos são os elementos que estão envolvidos na educação das crianças com dificuldades de aprendizagem: professores, auxiliares, terapeutas, psicólogos, médicos e pais. Por isso, talvez seja natural surgirem alguns

problemas. Contudo, a constituição de equipas multidisciplinares que trabalhem ativamente e partilhem os seus conhecimentos, surge como uma solução eficaz para o desenvolvimento das crianças.

Aceitar a diferença é um dos primeiros passos para uma boa prática inclusiva, pois, só assim, é possível dar espaço para que, nós professores, conheçamos os nossos alunos, as suas dificuldades, as suas capacidades, podendo atender a cada um com a aplicação especializada de métodos de ensino específicos, dando a oportunidade de participação aos alunos nos diferentes aspetos do seu processo educativo. Os professores devem encontrar um equilíbrio entre o que pede o programa e as necessidades individuais de cada um. É necessário centrarmo-nos mais no processo e não apenas no produto final.

Nesta perspetiva de aceitação da diferença, é possível abarcar toda e qualquer diferença. A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, vendo-a como uma mais valia e não como algo a ignorar, independentemente da cor, origem, género, condição física, intelectual ou social, devemos vê-la como uma força impulsionadora do nosso trabalho. Vejamos:

“À gestão burocrática e estereotipada opõe-se uma gestão contextualizada e flexível do currículo que potencie a possibilidade de se romper com o modo de ensino simultâneo, abrindo-se a possibilidade de práticas educativas que ocorram em espaços que promovam a cooperação entre os alunos, a sua autonomia e a participação nas decisões quotidianas, aos mais diversos níveis. A gestão do tempo deverá romper com o pressuposto de que se deve ensinar “tudo a todos como se todos fossem um só” (DGE, 2018, p. 12).

Ainscow (1995) acredita que o melhoramento das escolas depende de seis condições básicas:

- Uma liderança eficaz;
- Envolvimento dos docentes, dos alunos e da comunidade no desenvolvimento de políticas e tomadas de decisão;
- Empenho num plano de colaboração;
- Estratégias de coordenação eficazes;
- Dar atenção aos benefícios potenciais do inquérito e da reflexão;
- Uma política de desenvolvimento do pessoal docente.

A principal intenção, é aumentar a interação cooperativa entre colegas e uma maior responsabilidade pela educação de todas as crianças.

Com a escola inclusiva, pretende-se que todos os alunos vão à escola para aprender, não de forma passiva, mas tendo um papel preponderante, participando na vida escolar, ficando, assim, com um sentimento de pertença a um grupo e a uma escola.

Como tal, a escola tem de se comprometer a adaptar-se às necessidades dos alunos e não o contrário, como bem se vê na Declaração de Salamanca.

“O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Unesco, 1994, p.6).

É necessário que as escolas assumam e valorizem as suas práticas, considerando a diferença um verdadeiro desafio e simultaneamente uma fantástica oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, destacando a importância de descobrirem e enumerarem o que está a impedir a participação de todos, bem como demonstrarem disponibilidade na utilização dos recursos disponíveis, na criação de outros materiais, utilizando sempre uma linguagem acessível a todos.

Tudo isto só é compreensível numa perspetiva de ativa mudança, pois a evolução faz-se de alterações.

Para a existência de uma educação inclusiva, é imprescindível apostar numa mudança de mentalidades e, simultaneamente, permitir o acesso e o sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Um dos recursos é a criação efetiva e eficaz de professores de apoio, nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existente, para desempenhar uma função de apoio junto do professor da turma e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos dentro da própria sala.

É importante reter que é necessário apoiar todos os alunos que não têm sucesso escolar, como acontece, por exemplo, com as crianças oriundas de outras culturas ou de outros países, com as crianças com défice de atenção ou problemas de comportamento, ou simplesmente com as crianças que têm problemas de aprendizagem.

2.4. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

O acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementam a igualdade de oportunidades assente em estratégias diferenciadas que promovam um efetivo desenvolvimento de todos os alunos. O Decreto-Lei n.º 54/2018 veio reequacionar o papel da escola. As principais alterações têm a ver com o modo como esta olha para os alunos e como se organiza para poder responder às necessidades de todos.

Este Decreto-Lei abandona uma conceção mais restrita de medidas de apoio apenas para alunos com “necessidades educativas especiais”, pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola se pode organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno (Forlin, 2006). Ora, isto implica uma grande mudança conceptual e estrutural, que passa por uma nova forma, não só de conceber a escola, como também de conceber a diferença.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação.

Num contexto educativo em que os docentes assumem e reconhecem as potencialidades educativas da diferenciação pedagógica, são mobilizadas para esse efeito um conjunto de ações que visam tornar operacional esta estratégia de intervenção educativa, reconhecendo e valorizando, em primeiro plano, a heterogeneidade da turma como um importante recurso a ter em conta no sistema de apoios que se organiza com o grupo.

2.4.1. Medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão

O normativo determina que as medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos (cf. n.º 1 do art.º 8.º). De acordo com o Decreto-Lei já citado anteriormente, no artigo 8.º, medidas universais, refere-se que:

1. “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.
2. 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 em contexto educativo dentro e fora da sala de aula;
 - e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
3. As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do pessoal, interpessoal e de intervenção social.”

As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos, de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens, isto é, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados, com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos.

Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio/despiste estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas.

Para esta gestão individualizada do currículo, com vista à recuperação das aprendizagens, os professores devem atender às necessidades de cada aluno e privilegiar metodologias

de aprendizagem diversificadas, promotoras da autonomia e da colaboração entre professor–aluno e entre alunos.

A cada professor titular/conselho de turma /equipa educativa caberá definir as diferentes medidas universais que permitirão aos alunos acompanhar o processo de ensino aprendizagem e, assim, se sentirem incluídos no grupo-turma e na escola. Nestas medidas, reside, em grande parte, o sucesso da inclusão, porque elas são aplicadas por todos os professores e aquilatam o grau em que a escola se consegue mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os seus alunos.

2.4.2. Medidas Seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão

As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos matérias e humanos disponíveis na escola.

Visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais e são as seguintes:

1. Os percursos curriculares diferenciados;
2. As adaptações curriculares não significativas;
3. O apoio psicopedagógico;
4. A antecipação e o reforço das aprendizagens;
5. O apoio tutorial.

Note-se:

“A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico- pedagógico. A aplicação é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação de meios e materiais de aprendizagem e de avaliação” (Decreto-Lei nº. 54/2018, Artigo 8.º).

2.4.3 Medidas Adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

As medidas adicionais, à semelhança das medidas seletivas, são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula. Quando a operacionalização das medidas adicionais previstas implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

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. A fundamentação da insuficiência, referida anteriormente, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico.

As medidas referem-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluna/o, implementadas individualmente ou em grupos pequenos e geralmente mais prolongadas. Estas medidas têm como objetivo a aquisição competências de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal. Consideram-se medidas adicionais:

1. A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
2. As adaptações curriculares significativas;
3. O plano individual de transição;
4. O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
5. O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de acordo com o definido no relatório técnico pedagógico.

2.5- Os níveis de operacionalização da diferenciação curricular

A diferenciação curricular é preponderante para a inclusão.

Para Roldão (2000), cit. Por Sousa (2010, p.17), a diferenciação curricular é:

“(…) um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não só deve abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência. Se a diferenciação curricular é necessária à promoção da equidade e a equidade se concretiza pelo acesso de todos às aprendizagens essenciais, então a diferenciação curricular deve incidir prioritariamente sobre o currículo nuclear” (Roldão (2000), cit. Por Sousa (2010, p.17).

A mesma autora defende igualmente a diferenciação curricular “enquanto fenómeno que pode emergir de forma contínua e não necessariamente padronizada ou categorial, através de práticas docentes atentas à experiência de cada aluno” (Sousa, 2010, p.17). Nesta perspetiva, a diferenciação curricular constitui a “regra para todos os alunos e não a exceção para os alunos com problemáticas específicas” (Leite, 2010, p.7).

Desta forma, entendemos que “Diferenciar significa percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999, p.52).

“O tema da diferenciação curricular emerge da abordagem reconstrutiva do próprio conceito de currículo no tempo atual na medida em que o currículo, construção socialmente condicionada, plástica e mutável, se constitui e problematiza hoje, face à diversidade dos públicos e contextos, como um campo conceptual e de orientado para a contextualização e a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos” (Roldão, 2003, p. 7).

Heacox (2006) entende que o ensino diferenciado se caracteriza por ser: rigoroso, relevante, complexo, e flexível e variado. Refere-se à forma como o professor estrutura o seu ensino, reconhecendo as diferenças individuais e estipulando objetivos de aprendizagem de acordo com as capacidades dos alunos. No caso da relevância, centramo-nos no interesse da aprendizagem e naquilo que é essencial. O ensino é complexo, pois a abordagem dos conteúdos não é linear, existe um envolvimento no seu aprofundamento. E, por fim, a questão da flexibilidade que permite diferentes formas de trabalho e maneiras díspares de aprender.

Ainda a propósito da definição deste conceito de diferenciação, Leite (2005, p.10) afirma que

“para que o planeamento e a gestão curricular sejam diferenciados e adequados às necessidades dos alunos, é necessário lembrarmo-nos das características do conceito, na sua origem:

- é abrangente (as necessidades podem ser de carácter permanente ou temporário);
- é dinâmico (as necessidades mudam no decurso da escolaridade);
- é individual (as necessidades dizem respeito a um aluno e não a uma categoria de alunos);
- e é relativo (a definição das necessidades – ou do nível dessas necessidades – pode mudar conforme a perspetiva do professor sobre o currículo: como define os objetivos de aprendizagem, como estrutura as atividades, como faz a avaliação...)” (Leite, T. 2005, p.10).

Segundo Maria do Céu Roldão (1999, p.39), diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”.

Para Guedes (2014, p. 115), é necessário que o currículo se torne atingível a todos os alunos, “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos”.

No caso do processo, referimo-nos à forma como é ensinado algo, pretendendo-se que essa forma de lecionar reflita as necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, —as formas que permitem aos alunos aprenderem ou processarem a informação são diferentes (Heacox, 2006).

O produto constitui-se como o final da aprendizagem, podendo assumir diferentes formas de representação, mas espelhando sempre aquilo que os alunos assimilam e são capazes de mobilizar.

O professor estabelece uma diferenciação através dos produtos, encorajando os alunos a envolverem-se em trabalhos estimulantes, a concretizarem as suas ideias ou a criarem formas originais de mostrarem que aprenderam (Heacox, 2006).

Assim, a diferenciação curricular pretende repensar e tentar ultrapassar as desigualdades educativas. No entanto, sabe-se que existem fatores externos que dificultam esse trabalho. Cabe à escola munir-se de mecanismos e tentar que estas desigualdades se tornem cada vez menos acentuadas.

CAPÍTULO III- COMPREENDER O AUTISMO

3.1. Evolução histórica do conceito de Autismo

Tendo em conta o ponto de vista etiológico, o termo “Autismo” é uma palavra de origem grega (“autos”) que significa “Próprio ou em si mesmo” acrescido ao sufixo “ismo”, que remete para uma condição ou estado de alguém que tem tendência para se alienar da realidade exterior, a par de uma atitude permanente de concentração em si próprio (Marques, 2000).

O tema é introduzido em 1911 pelo psiquiatra suíço, Bleuler, para designar um conjunto de comportamentos básicos da esquizofrenia (Pereira, 1996). De acordo com Pereira (1998), citado por Isabel Bernardino (2013), para Bleuler, o Autismo era caracterizado pelo afastamento da realidade, comprometendo a comunicação do indivíduo com o meio (Bernardino, 2013).

Em 1943, o termo “Autismo” é retomado por Leo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América, que através de um artigo da sua autoria intitulado “Autistic disturbances of affective contact”. O mesmo autor inclui uma descrição “sobre crianças cujos comportamentos lhe pareciam ser diferentes de todos os outros até então destacados pela literatura científica internacional” (Pereira, 1996, p.19). No seu artigo, Kanner descreve uma amostra de onze crianças que apresentavam um padrão comum no comportamento, sendo este, “marcadamente e distintivamente diferente do da maioria das outras crianças” (Hewitt, 2006, citado por Ferreira, 2014, p.45) Deste modo, Kanner comprovou que o Autismo infantil é caracterizado por um conjunto de comportamentos estereotipados que conferiam alteração e/ou dificuldade em interagir ou estabelecer comunicação com o outro (Bernardino, 2013).

Um ano após o lançamento do estudo de Leo Kanner, Hans Asperger publica num artigo, cujo título é “Die Autistischen psychopathen im kindesalter”, uma descrição detalhada sobre crianças que revelavam um comportamento semelhante ao descrito por Kanner (Pereira, 1996). No seu artigo, Kanner descreve uma amostra de onze crianças que apresentavam um padrão comum no comportamento, sendo este, “marcadamente e distintivamente diferente do da maioria das outras crianças” (Hewitt, 2006, citado por Ferreira, 2014, p.45). Deste modo, Kanner comprovou que o autismo infantil é caracterizado por um conjunto de comportamentos estereotipados que conferiam

alteração e/ou dificuldade na linguagem, obsessão, hipersensibilidade a estímulos e dificuldade em interagir ou estabelecer comunicação com o outro (Bernardino, 2013).

Asperger, através de um estudo, descreve um grupo de rapazes com um QI médio ou acima da média, mas com dificuldades ao nível da interação de pessoal, social e emocional (Bernardino, 2013). No entanto, o mesmo grupo de estudos de caso apresentava a capacidade de falarem fluentemente, apesar da falta de compreensão e capacidade no que respeita à importância e ao uso da comunicação com os outros (Silva, 2012).

Ao adotarem o termo “Autismo”, ambos os autores pretendem destacar a característica essencial desta síndrome: a repulsa à participação social. Os dois apontam o Autismo como uma perturbação de carácter afetiva, que demonstra dificuldades nas adaptações sociais, verificam-se padrões de movimentos repetitivos, bem como um desempenho cognitivo ou intelectual surpreendedor (Alexandre, 2010). Embora haja pouca diferença entre as duas definições, segundo Edgar Pereira, a definição de Asperger é “mais ampla” comparativamente à de Kanner, sendo direcionada a “pessoas com Autismo de inteligência quase normal e “muito verbais”” (Pereira, 1996, p.19).

3.2. Algumas considerações conceptuais do conceito à intervenção

Existem inúmeras definições de Transtorno do Espectro do Autismo, mas é muito difícil encontrarem-se definições que estejam em concordância, que sejam coerentes entre elas; registam-se variadas definições, que vão ao encontro de: problemas neurológicos, genéticos, comportamentais, psicológicos, biológico, neuropsiquiátricos, deficiências de desenvolvimento, transtornos mentais, alterações cerebrais, etc.

Atendendo a este facto, optou-se por utilizar quatro definições, a que consta na Classificação Internacional de Doenças Mentais – CID 10, a da Autism Society of America, e outras duas de dois autores relativamente recentes, Siegel (2008) & Filipe (2012).

Então, na décima revisão da CID (1992: f84), encontra-se a seguinte definição de Autismo:

“Um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade dos 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas

as áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo” CID (1992, f84).

E, ainda, a definição segundo Siegel (2008, p.21):

“O Autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências. As crianças com Autismo não denotam o interesse habitual na interação social. A atenção e a aprovação dos outros não têm a importância que habitualmente assumem para as crianças em geral. O Autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização desse desejo”.

E, por último, a definição segundo Filipe (2012, p.22): “o Autismo é uma perturbação do desenvolvimento do sistema nervoso central, muito seguramente de origem pré-natal”.

O termo Autismo tem origem do grego, da palavra *autos* que significa condição de alguém que parece estar ausente de si próprio, ou seja, que apresenta dificuldade em estabelecer e manter contacto afetivo com os outros de forma recíproca e espontânea.

Normalmente, as características, sinais que podem alertar para um possível PEA costumam aparecer durante os primeiros três anos da infância (Siegel, 2008). “O Autismo é inicialmente diagnosticado no início da infância (...); caracteriza-se por irregularidades do desenvolvimento que variam durante toda a vida do sujeito” (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003, p.79).

O Autismo pode apresentar-se com maior ou menor intensidade, os graus variam de moderado a severo. As crianças com PEA severo podem, por exemplo, apresentar mutismo e um comportamento extremamente repetitivo, disruptivo e agressivo; e, nos casos mais moderados, as crianças podem um alto nível de inteligência, apresentarem capacidades mais funcionais, mas ainda apresentando dificuldade nas interações sociais. A maioria das pessoas com Autismo encontra-se em algum lugar entre esses dois extremos.

Como já foi mencionado anteriormente, as crianças com PEA apresentam as suas principais dificuldades e limitações nas três seguintes áreas: comportamental, interação social e comunicação. Observam-se, então, perturbações no ritmo de desenvolvimento

das habilidades físicas, sociais e linguísticas, bem como nas reações às diferentes sensações.

Estas crianças têm uma grande tendência para o isolamento social e para a insistência na repetição, apresentando uma profunda falha ao nível do contacto afetivo com outras pessoas, desde o início da vida, e um desejo obsessivo pela preservação do mesmo estado das coisas; têm também dificuldade, ou mesmo incapacidade, para se comunicarem, quer da forma verbal quer não-verbal.

3.3. A etiologia dos Transtornos do Espetro do Autismo

Sendo o Autismo um tema complexo, a sua etiologia envolve um cruzamento de teorias, nomeadamente teorias comportamentais; neuropsicológicas e fisiológicas (Soares, 2009).

3.3.1. Teorias Psicogenéticas

Leo Kanner, em 1943, definiu o termo Autismo como uma perturbação do desenvolvimento, sugerindo uma hipótese de uma componente genética.

As teorias psicogenéticas têm as suas raízes nas teorias psicanalistas, defendendo que as crianças com este tipo de patologia eram normais no momento do seu nascimento, mas que, devido a fatores familiares adversos, no decorrer do seu desenvolvimento, desencadearam um quadro autista.

Assim, segundo estas teorias, “as Perturbações do Espetro do Autismo seriam provocadas por conflitos psicodinâmicas entre mãe e o bebé, ou devido a uma ansiedade existencial extrema sofrida pela criança, podendo ser resolvido através de conflitos originais que lhe deram origem” (Kanner, 1943, p. 138).

Neste sentido, o Autismo seria uma perturbação emocional, atribuindo-se os défices cognitivos e linguísticos das crianças Autistas como resultado de um isolamento social e não provenientes de quaisquer perturbações biológicas.

A associação do Autismo pôs em causa as teorias que defendiam uma casualidade de fatores parentais na etiologia do Autismo. Kanner abandonou essa teoria, recuperando a base genética explicativa da perturbação Autista, acabando por defender a existência de um défice inato, impeditivo de uma relação adequada com o meio ambiente.

Como refere Marques (2000, pp.56-58),

“no início os estudos sobre o Autismo infantil, baseavam-se sobretudo nas anomalias de interação social, a partir da década de 60, a atenção reincidiu nos défices cognitivos associados a esta perturbação. Sendo assim, o défice cognitivo começa a assumir um papel crucial na determinação da génese do Autismo. O avanço no aumento de técnicas de estudo do cérebro originou também um aumento progressivo no seu desenvolvimento”.

3.3.2. Teorias Psicológicas

Por volta dos anos 80, surgiu uma nova teoria psicológica explicativa do Autismo: a “Teoria da mente”. Os seus autores, Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Coben, sugeriram que a tríade de incapacidades comportamentais presentes no Autismo resultaria de um impedimento da competência humana fundamental de “ler a mente dos outros”, pelo que pretenderam identificar os níveis fundamentais responsáveis pelos défices sociais no Autismo, como falha no mecanismo mental metacognição.

Geralmente, a teoria da mente traduz-se na capacidade que o indivíduo usufrui de compreender os estados mentais dos outros, incluindo pensamentos, desejos e crenças e que funcionam como instrumentos valiosos, permitindo a compreensão e predição do comportamento dos outros (Premack & Woodruff, 1978, citados por Bosa & Callias, 2000).

Neste caso, o Autismo tem perturbações associadas, esta teoria sugere que as pessoas afetadas por uma perturbação desta natureza, falham ou atrasam-se no desenvolvimento da competência de adotar os pensamentos dos outros, estando assim, limitadas de certas aptidões sociais comunicativas e imaginativas.

3.3.3. Teorias Biológicas

Algumas investigações, relativas às Perturbações do Espectro do Autismo, revelaram que existia uma origem neurológica de base.

O Autismo vem sendo relatado como ocorrendo em “associação com uma enorme variedade de distúrbios biológicos, incluindo paralisia cerebral, rubéola, pré-natal, toxoplasmose, infecções por citomegalovirus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral e vários tipos de epilepsia” (Gillberg, 1989, citado por Marques, 2000, p.59)

Colocou-se a hipótese, como refere Soares (2009), que o Autismo resulta de uma perturbação em algumas áreas do Sistema Nervoso Central e que afetam o desenvolvimento cognitivo, intelectual, a linguagem e a capacidade em estabelecer relações.

Em conclusão, as perturbações biológicas diversas podem ser as causadoras do Autismo, ou seja, a existência de um carácter multi-causal (Soares, 2009).

3.3.4. Estudos Genéticos: Genes, cromossomas e Autismo

A genética tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante para a determinação da Etiologia do Espectro do Autismo. Têm sido realizados vários estudos com o objetivo de determinar o(s) gene(s) responsáveis pelo Autismo e de que forma estes afetam o desenvolvimento do Espectro do Autismo.

Dentro da investigação genética, destaca-se o estudo sobre a etiologia do Autismo, publicado no início do mês de junho do ano de 2010, ficando provado que existem alterações submicroscópicas nos cromossomas, sendo possível num futuro próximo realizar um diagnóstico precoce.

No âmbito da investigação envolveu cento e vinte cientistas, de onze países diferentes, estando Portugal também presente, através dos investigadores do Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, do Hospital Pediátrico de Coimbra e do Instituto Gulbenkian de Ciência.

Assim, partiu-se para um trabalho exaustivo de análise do genoma humano que contou com a participação de 1000 indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo e 1300 indivíduos sem patologia no espectro. Percebe-se, então, que os indivíduos com Autismo mostram no seu genoma mais alterações submicroscópicas. Veem-se no seu ADN modificações significativas, tendo o nome técnico de Copy Number Variants (CNVs).

Descobriram também que estes Copy Numbers Variants podem ser hereditários, mas, curiosamente, verificaram que muitos são exclusivos ao indivíduo com Autismo, à semelhança daquilo que acontece na Trissomia 21, ou seja, ocorre naquele momento da conceção uma alteração cromossómica, por excesso ou defeito.

De acordo com as conclusões investigativas, as causas para o aparecimento dos CNVs não são ainda bem conhecidas, mas verifica-se que os fragmentos de ADN deletados ou duplicados podem incluir entre 1 a 20 genes, uma fração dos quais já se sabia serem importantes no Autismo e ou na deficiência mental. Esta análise também identificou novos genes de suscetibilidade para o Autismo, incluindo SHANK2, SYNGAP1, DLGAP2 e DDX53–PTCHD1.

Ao ler este estudo, compreende-se que a comunidade científica aponta para que o Autismo seja causado, em parte, por variantes raras no genoma.

3.3.5. Estudos Neurológicos

Com os avanços da Neurologia, é possível mencionar que o Espectro do Autismo é provocado por um desenvolvimento cerebral anormal, que começa no nascimento e é manifestado ao nível do comportamento, durante o período da infância, principalmente, quando surge a linguagem. Estes avanços permitiram localizar a área do cérebro afetada.

3.3.6. Estudos Neuroquímicos

Existem várias investigações bioquímicas, relacionadas com o Espectro do Autismo, que incidem sobre a relação entre o Espectro e os neurotransmissores. Até ao momento, os

estudos neuroquímicos têm-se mostrado inconclusivos, contudo, a investigação continua, para procurar um outro nível de explicações, para a Perturbação do Espectro do Autismo.

3.3.7. Estudos Imunológicos

Como refere Soares (2009), os estudos imunológicos sugerem que o Espectro do Autismo pode surgir devido a infeções virais intrauterinas, como a rubéola gravítica, ou então por infeção pós-natal, por exemplo, herpes, e, por fim, uma infeção congénita com citomegalovírus.

3.3.8. Fatores pré, peri e pós-natais

Alguns estudos referem que os fatores pré, peri e pós-natais podem estar associados ao Espectro do Autismo. E dessa associação fazem parte os seguintes fatores desfavoráveis: " hemorragias, após o primeiro trimestre de gravidez, medicação, alterações no líquido amniótico, gravidez tardia" (Tsai, 1989, citado por Marques, 2000, p. 68).

Atualmente, é evidente que existem condições médicas que podem predispor o desenvolvimento desta patologia, contudo, em muitas crianças não é possível encontrar uma condição médica.

Atentemos na Figura 1.

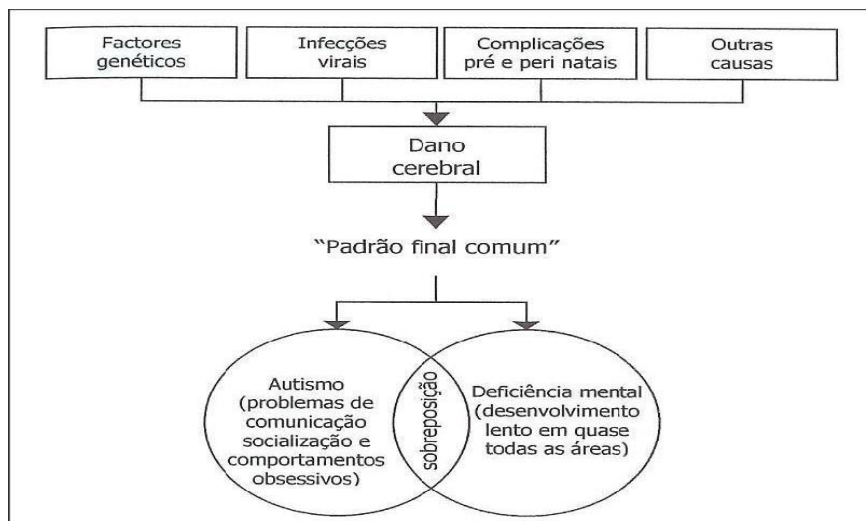


Figura 1 - Modelo de patamar comum (Cohen & Bolton, 1993, citado por Marques, 2000, p.69)

Esta teoria faz uma síntese de todas as outras, uma vez que todas se complementam, de forma a clarificar melhor o Autismo.

3.3.9. Características Gerais da Problemática

À medida que vão crescendo, as crianças vão-se tornando mais predispostos para participarem passivamente na interação social. No entanto, podem tratar as outras pessoas de forma pouco usual. Uma outra característica é o facto de apresentarem défices no entendimento social, porém, compensam esses défices aprendendo muitas regras de comportamento social, assimilando-as de forma rígida. Além disto, têm dificuldades em identificar as emoções e os sentimentos no outro.

Para Bandura “Um Autista evidencia disfunções específicas relativas aos processos relacionados com a responsividade a estímulos internos e externos. Os processos reproducionais são igualmente afetados, porque se encontram dependentes dos primeiros. No entanto, a área central de dificuldades do indivíduo autista e a sua evidência mais disfuncional reside no domínio social” (Bandura, 1969, citado por Pereira, 2006, p.18).

Wing & Gould (1979), referidos por Hewitt (2006), realizaram um estudo epidemiológico que lhes permitiu perceber que as crianças com diagnóstico do Espetro do Autismo apresentavam uma tríade de perturbações muito específicas.

Os sintomas, começam cedo, na infância. O diagnóstico é baseado na história sobre o desenvolvimento e observação. No esquema a seguir, podemos observar as principais características do Espetro de Autismo.

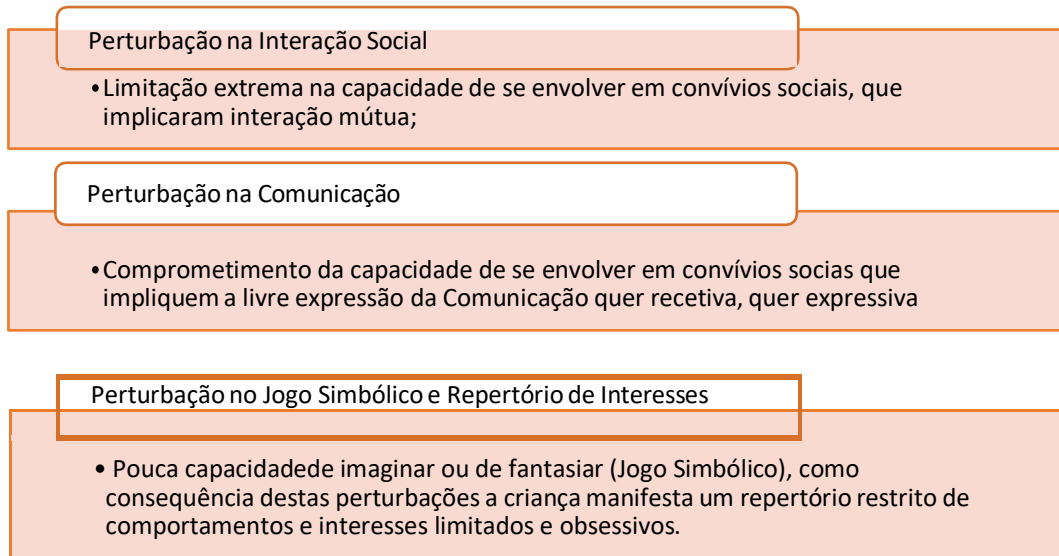


Figura 2 - Principais características comportamentais do Espetro de Autismo, segundo a Tríade de perturbações.

O Autismo caracteriza-se, essencialmente, por um desenvolvimento deficitário da comunicação e interação social e um repertório muito limitado das atividades e interesses. As manifestações desta perturbação dependem do nível de desenvolvimento do sujeito e da sua idade cronológica.

Segundo Happé (1994), o aparecimento e desaparecimento de determinadas características apenas significa que existiram alterações globais no comportamento da criança. As características determinam, em muito, o tipo e o grau de dificuldade que poderemos sentir ao trabalhar com indivíduos com Autismo. Desta forma, deverá ser realizado um trabalho orientado para as características específicas do indivíduo com o qual trabalhamos, de forma a responder o melhor possível às suas necessidades.

Os sinais podem variar de acordo com a criança e com o grau de Autismo, mas existem algumas características que podem ser observadas, de maneira geral, em crianças com Perturbação do Espetro Autista (PEA), como se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 1 - Características do autismo, segundo Garcia e Rodriguez (1997)

Os indivíduos com Autismo podem apresentar as seguintes características:	
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em descodificar expressões ou emoções (próprias ou no outro); • Interesses repetitivos e estereotipados; • Rituais compulsivos; • Resistência à mudança; • Dificuldade em expressar as suas necessidades; • Apego inadequado de objetos; • Maneirismos motores estereotipados e repetitivos; • Alheamento; • Hiperatividade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos auto e hétero agressivos; • Choros e risos imotivados; • Necessidade se auto- estimular; • Sem linguagem falada; • Ecolália; • Discurso na 2ª ou a 3ª pessoa; • Linguagem idiossincrática (significados próprios) • Linguagem rebuscada; • Hipo reatividade; • Reatividade flutuante;

3.4 Diagnóstico e Avaliação

Segundo Siegel, o diagnóstico tem dois propósitos, “Primeiro, um diagnóstico é um rótulo. Significa que o problema é reconhecível e já aconteceu antes. (...) O segundo propósito muito importante do rótulo ou diagnóstico, é que é um bilhete para aceder aos diferentes serviços de apoio” (Siegel, 2008, p.41).

O diagnóstico é, também, fundamental e, numa primeira instância, permite explicar à família o que a criança tem, permitindo dar-lhe uma ideia daquilo que poderão vir a esperar do seu filho, pois descreve quais os sintomas do Espetro do Autismo na criança em questão, os sintomas mais marcantes e os mais moderados, assim como uma descrição dos pontos fortes e fracos da criança diagnosticada. Numa segunda instância, diagnosticar permite iniciar um plano de tratamento e encaminhar a criança aos serviços de que deverá vir a poder usufruir, aqueles de que ela necessita para colmatar as suas necessidades e dificuldades.

O diagnóstico leva ao tratamento e este atende a diferentes tipos de serviços que, durante o processo, podem vir a mudar consoante a evolução da criança. Este tem por base o comportamento, sendo realizado através da interpretação da significação do desvio, da ausência ou do atraso em determinado comportamento. Como tal, quanto mais cedo se efetuar o diagnóstico, mais precocemente se poderá intervir e haverá probabilidade dessa intervenção poder ter um impacto fulcral no desenvolvimento da criança e na estabilidade da sua família.

3.4.1. Avaliação Psicoeducativa

A avaliação psicoeducativa reveste-se de uma extrema importância.

“Avaliar uma criança Autista requer o contributo de uma equipa interdisciplinar experiente, uma vez que existe um atraso em múltiplas áreas do desenvolvimento” (Pereira & Serra 2006, p.38).

A equipa de avaliação poderá ser constituída por: neurologistas, terapeutas da fala, psicólogos, pedopsiquiatras, pediatras, terapeutas ocupacionais, técnicos de serviço social que deverão trabalhar, conjuntamente, com os pais, educadores/ professores, uma vez que estes últimos acompanham a criança no seu quotidiano e poderão fornecer mais informações sobre o seu dia-a-dia. O trabalho em equipa é um instrumento fundamental para se iniciar e dar continuidade ao tratamento.

A avaliação da criança é realizada, principalmente, ao nível comportamental, já que, na atualidade, ainda não existem marcadores físicos específicos para esta perturbação. Deste modo, o diagnóstico baseia-se na forma como a criança se comporta, ou seja, na demonstração de comportamentos específicos.

Como refere Siegel,

“o diagnóstico do Autista é feito com base numa avaliação do comportamento da criança, incluindo testes às suas interações sociais, à sua inteligência, à sua linguagem recetivo-expressiva, ao seu comportamento adaptativo e à presença, ou ausência, de sinais específicos de Autismo” (Siegel, 2008, p.119).

A prática da avaliação psicoeducacional pode auxiliar na descoberta precoce e identificação das áreas educativas em que existem mais dificuldades, isto é, permite verificar quais as áreas fortes, fracas e emergentes da criança, indicando as suas maiores dificuldades, assim como as medidas a prosseguir.

Após a avaliação pormenorizada dos aspetos relativos a cada uma das áreas de desenvolvimento, baseada em informações provenientes dos relatórios médicos, psicopedagógicos e no contexto sócio-familiar, pode realizar-se um plano de intervenção educativo e/ou terapêutico.

De acordo com Buatista (1997), na avaliação podem ser utilizados diferentes instrumentos, tais como: escalas de desenvolvimento e comportamento, registo de observação de comportamentos, questionários, entrevistas, entre outros. A fim de obter o maior número de informações fiáveis, torna-se fundamental observar a criança nos diferentes contextos em que se encontra, por exemplo, na escola ou em casa.

O PEP-R é um instrumento de avaliação que visa medir a idade de desenvolvimento da criança e a segunda, o nível de comportamento.

Este instrumento foi desenvolvido, uma vez que os instrumentos tradicionais falhavam, talvez devido há pouca cooperação das crianças Autistas em situações de testagem, ou pela dificuldade da mesma em contactar com examinadores, ou pela dificuldade de os compreender. O perfil de desenvolvimento obtido é, então, utilizado no planeamento educacional, principalmente em relação ao Modelo de Intervenção TEACCH.

O instrumento de avaliação em questão é utilizado numa população alvo dos 1 aos 12 anos e, segundo Schopler (1994), esta escala fornece informações ao nível de desenvolvimento da criança em diferentes áreas, tais como: imitação, motricidade global e fina, perceção óculo-manual, realização cognitiva e cognição verbal; e ao nível do comportamento: relacionamento afetivo, jogo e interesse pelos materiais, respostas sensoriais e linguagem.

A escala do comportamento do PER-R destina-se à identificação de comportamentos não habituais característicos do Autismo. O objetivo do diagnóstico é fornecer informações sobre o grau de desorganização e de desvio dos comportamentos presentes na criança, localiza os domínios precisos nos quais esses comportamentos se manifestam. A avaliação é concretizada através da cotação das respostas (1-10) para os seguintes indicadores: ao nível do desenvolvimento será o “sucesso” (a criança realizou a tarefa com sucesso), “emergente” (atividade que a criança só realiza auxiliada ou se for demonstrada), “insucesso” (a criança não conseguiu realizar a tarefa); e ao nível do comportamento, este é considerado como: “apropriado”, “médio” ou “severo”.

**CAPÍTULO IV- IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO, CARACTERIZAÇÃO DO
CASO E METODOLOGIA**

4.1. Problemática e definição de objetivos

Começamos por aduzir que é de extrema importância a consulta dos apêndices, para a compreensão da parte do presente trabalho que agora tem início.

O menino e/ou a criança D, assim referido ao longo deste trabalho, mantendo o sigilo e a confidencialidade dos dados pessoais, encontra-se integrado num grupo da Educação Pré-Escolar. Uma das nossas primeiras preocupações foi proporcionar um ambiente estimulante e sereno, onde a criança se sentisse inserida, numa esquecendo aqueles que a rodeiam e com ela convivem diariamente, explicando aos colegas o motivo do comportamento por vezes estranho e/ ou desadequado do D e pedindo a colaboração de todos os seus pares na interação com ele.

Desta forma, a prioridade seria realizar um atendimento adequado às suas características individuais e às suas necessidades formativas. A criança em questão requer uma atenção redobrada e constante e que merece um percurso escolar o mais estimulante, enriquecedor e diversificado possível, em termos de experiências sociais e académicas que permitam a sua progressão, autonomia, interação com os colegas e comunidade em geral, que, no fim, também será a sua felicidade e bem-estar. Ao mesmo tempo, foi delineada uma linha de trabalho que o levasse a alcançar metas importantes neste ano de escolaridade e o ajudasse a ultrapassar as suas limitações.

Deste modo, foram assumidas as seguintes questões de partida. Quais as estratégias utilizadas para a promoção de competências e para a inclusão deste Autista? Como conseguir atender às especificidades do menino D, fazê-lo progredir e aprender, sem descurar a evolução de todo o grupo e promovendo a sua inclusão no grupo de pares?

Tendo por base estas questões de partida, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Promover a inclusão escolar de uma criança com PEA;
- Identificar o perfil educacional do grupo e da criança alvo;
- Desenvolver um trabalho de intervenção educativa que visa melhorar a comunicação/ linguagem, cognição, autonomia e relacionamento social do grupo em geral e da criança alvo em particular, através de estratégias realizadas no grupo.

4.2. Corpus da investigação

É importante perceber que “a metodologia consiste, essencialmente, num conjunto de organizar, planificar e desenvolver todo o trabalho de projeto” (Gil, 1995, p. 23). Além disto, “o conhecimento é uma produção construtiva e interpretativa, visto que o conhecimento não se baseia apenas no conhecimento que o investigador tem à partida para o estudo, mas vai-se construindo ao longo do estudo” (Rey, 1999, p.12).

Como refere Stake,

“numa investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural (estudar os elementos no seu contexto natural) e o investigador é o principal agente e instrumento na recolha desses mesmos dados. Os dados que emergem são, essencialmente, de carácter descritivo. O investigador interessa-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados a investigação ocorre em contextos naturais e sociais específicos onde se desenrola a ação humano, explora a prática baseada nas evidências e procura interpretar as ações e os fenómenos do ponto de vista dos intervenientes” (Stake, 1995, p.34).

Este tipo de pesquisa qualitativa “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p.14). Deste modo, entende-se que um investigador, quando realiza um estudo qualitativo, estuda elementos naturais com a finalidade de obter mais informações e interpretá-las, sem emitir quaisquer juízos de valor.

Ao longo do estudo, tornou-se fundamental tomar em consideração cinco principais características deste tipo de investigação:

- 1) “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 2013, p.47). O investigador dirige-se ao local onde se encontra a situação problema, de forma a poder analisar e recolher toda a informação pertinente, não esquecendo o contexto onde ocorre esta situação e também os seus intervenientes. Neste estudo, desloquei-me à instituição selecionada e foi lá que realizei o meu trabalho de campo, a criança ao estar no seu ambiente natural sente-se mais segura e menos intimidada com a minha presença.

- 2) “A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 2013, p.48), uma vez que os dados recolhidos devem contar notas de campo, vídeos, fotografias, caso existam transcrições de entrevistas, de forma a tomar os dados os mais científicos e corretos possíveis a fim de evitar manipulações. Esta característica, é crucial, quando se pretende que, nenhum detalhe ou pormenor seja, esquecido.
- 3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 2013, p.49), ou seja, os investigadores dão mais valor ao processo do que aos resultados, uma vez que o processo pode influenciá-los. Interessa mais a forma, o caminho que se percorre para conseguir dar resposta à investigação.
- 4) “Os investigadores qualitativos tendem analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 2013, p.50) ou seja, após a identificação do problema é necessário arranjar-se estratégias para a resolução ou melhoria do mesmo. É uma investigação de carácter indutivo, ou seja, as abstrações são criadas conforme os dados particulares que vão sendo recolhidos e agrupados.
- 5) Por último, “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 2013, p.50). a investigação qualitativa apresenta como sendo fator vital o significado, ou seja, os investigadores consideram muito importante para a sua investigação o papel das pessoas/participantes, de que forma as pessoas dão valor e sentido às suas vidas. Consideram crucial examinar as diversas perspetivas que estão a aprender e verificar se as examinam de forma correta.

É de extrema importância aferir a atenção demonstrada pelos participantes do estudo.

Relevante será referir também que os autores afirmam que nem todos os estudos necessitam de apresentar todas estas características.

Note-se que “a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 2013, p.287).

Quando decorrem estudos educacionais que são realizados com base nas observações dos investigadores, considera-se investigadora a pessoa que realiza o estudo, neste caso, o Professor/Educador. Assim, “movimentam-se pelas escolas munidos de blocos de

apontamentos para registarem os dados, (...) equipamento vídeo” ou “elaboram esquemas e diagramas” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 47), uma vez que, é importante que se perceba que os investigadores, ao recolherem as informações não pretendem confirmar ou chegar a conclusões, porque “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 2013, p.50).

Estes autores referem ainda que a abordagem qualitativa pode ser incluída na prática educativa de diversas formas:

“em primeiro lugar, pode ser utilizada pelos indivíduos (professores, outros agentes educativos e conselheiros) que têm contacto direto com os clientes (nas escolas os clientes são os alunos) para se tornarem mais eficazes. Em segundo lugar, esta integra a formação dos futuros professores, facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar, como um todo, auxiliando transformar a sua formação num esforço mais consciente” (Bogdan & Biklen 2013, p. 285).

Como tal, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 2013, p.50), ou seja, estes autores afirmam que quando se realiza uma investigação os investigadores têm de valorizar não só as suas observações (aquilo que é visível para qualquer pessoa) como também sentimentos, opiniões e comportamentos.

A investigação qualitativa é de extrema importância, uma vez que ajuda a fazer uma análise aprofundada sobre a investigação, desta forma, é possível melhorar aspetos como, por exemplo: organização de espaço, materiais e rotinas, aumentar os momentos de socialização, tendo em conta as vozes das crianças, solicitando que estas deem a sua opinião, brinquem com os seus pares, entre outros aspetos.

Para resumir, a investigação qualitativa pretende compreender os problemas identificados pelo investigador. É aquela que não se pode mensurar apenas com números e dados obtidos por meio de um questionário, por exemplo. É uma pesquisa focada em entender aspetos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, pontos de vista, entre outros.

4.3. Estudo de caso

De acordo com Merriam (1988), referido por Bogdan & Biklen (2013), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento particular.

De acordo com Yin (2010), posteriormente ao plano, foi desenhado o projeto de investigação, que consiste na lógica que vincula as questões iniciais do estudo aos dados que serão recolhidos, até às suas conclusões. É importante para que o projeto de estudo de caso seja mais explícito possível articular a teoria relativa ao que está a ser investigado e ao que, por sua vez, deve ser apreendido pelo investigador. Ainda de acordo com Yin (2010), existem dois tipos de projetos de estudo de caso: os de caso único e os de casos múltiplos. Ambos podem ser holísticos (quando apresentam apenas uma unidade de análise) ou integrados (quando apresentam unidades múltiplas de análise). Relativamente ao estudo de caso único, este representa um caso crítico num teste teórico bem formulado em que o objetivo é afirmar, incitar ou alargar a teoria e é utilizado para delimitar se as proposições da teoria são corretas ou se algum conjunto opcional de explanações pode ser mais relevante. Costuma também ser utilizado para representar um caso extremo ou especial, para representar um caso representativo ou característico, em que o objetivo é conseguir as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar-comum, para representar um caso revelador em que o investigador tem a oportunidade de observar e analisar um fenómeno anteriormente inacessível, ou para representar um caso longitudinal em que são estudados dois ou mais pontos diferentes do tempo.

Segundo Yin (2010), a evidência do estudo de caso resulta de seis fontes diferentes, que podem ser: documentos; registos em arquivo; entrevistas, observação direta; observação participante; e artefactos físicos. Um dos objetos da utilização destas fontes consiste na recolha de dados sobre acontecimentos e comportamentos reais. Para Yin (2010), a análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamentos de dados

Uma investigação científica resume-se à procura sistemática e rigorosa de uma resposta para uma problemática que se pretende resolver, através de um conjunto diversificado de estratégias e procedimentos que constituem os passos metodológicos:

“O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Para a realização deste projeto de intervenção, foi necessário proceder a pedidos de autorização. Em primeiro lugar, ao Encarregado de Educação do menino D que se constituía como elemento central deste estudo de caso (apêndice 1). Posteriormente, à direção da instituição (anexo 2).

A recolha de dados para a constituição da história de desenvolvimento da criança foi obtida através de conversas informais com os pais e através da análise documental, particularmente a partir de relatórios médicos presentes no processo individual da criança. Este processo de recolha de informação configurou-se de extrema importância para a obtenção de dados sobre o percurso escolar da criança, a sua família e o seu diagnóstico clínico.

As informações recolhidas foram obtidas através das atividades realizadas pela criança, principalmente no grupo, com a construção de grelhas de observação/ avaliação para avaliação da criança em cada área de intervenção (cognição, comunicação/linguagem, autonomia e socialização/ competências sociais) e das restantes áreas constantes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Para Bogdan & Biklen (1999), a observação direta capta os acontecimentos quando ocorrem, sem mediação de outras formas de recolha de dados. Incide sobre os comportamentos, procurando captar tipos de comportamento individual e de interação, assim como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam. Desta forma,

consideramos que o observador deverá estar atento e registar todos os comportamentos, a sua evolução e os efeitos que produzem nos contextos em que se manifestam.

O campo de observação do investigador é bastante amplo e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, sendo útil a construção de uma grelha de observação.

A observação participante apresentou-se como uma das melhores opções metodológicas por ser “a técnica mais adequada para a captação de acontecimentos, práticas e narrativas” (Costa, 1986, p.140). Refere o mesmo autor: “A observação participante dá os melhores resultados na obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis, mas que passam despercebidos à consciência explícita dos atores sociais” (Costa, 1986, p. 141).

Na opinião de Bogdan & Biklen (1994), o registo *in loco* das observações permite a apreensão direta dos comportamentos e das ocorrências, a espontaneidade do material recolhido e a autenticidade dos acontecimentos.

Tendo em conta o estudo e a metodologia referenciada anteriormente, optou-se também pela utilização da entrevista semiestruturada possibilitando uma mais ampla e consistente recolha de dados. Efetivamente, “a entrevista visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador” (Coutinho, 2015, p.141). Posto isto e tendo em conta que este paradigma dá importância aos detalhes e aos pormenores, é fundamental fazerem-se questões abertas para que as respostas captem esses detalhes particulares.

Antes de dar início à entrevista, informou-se cada sujeito sobre o âmbito em que esta se ia realizar e foi feito um pedido de autorização de registo áudio da mesma. Para facilitar a recolha de dados dos diferentes sujeitos, recorreu-se a um gravador de áudio.

Como se pretendeu recolher dados descritivos dos sujeitos selecionados neste estudo, as entrevistas foram realizadas de forma individualizada, onde estiveram presentes, o investigador e o entrevistado.

As entrevistas decorreram numa sala de atendimento aos Pais/Encarregados de Educação, num ambiente calmo, sem interrupções, proporcionando uma eficaz recolha

de dados de forma natural. Durante a realização das entrevistas, houve o cuidado de iniciá-la com uma conversa informal, mantendo sempre a neutralidade, o distanciamento, no sentido de o entrevistador não manifestar pensamentos, olhares ou gestos de concordância ou discordância, com os pensamentos do entrevistado.

A avaliação constituída com base nas grelhas de Registo de Observação/Avaliação considerou os domínios da Cognição, Comunicação/Linguagem, Autonomia e Socialização, áreas em que a criança tinha mais dificuldades e que se consideram essenciais para a sua inclusão escolar. Foi com base na análise dos registos contidos naquelas que se organizou a grelha com avaliação, o grau de consecução dos objetivos/ indicadores representativos da situação da criança e da sua evolução nas diferentes áreas, com a avaliação de 1- Raramente; 2- Às vezes; 3- Não desenvolveu e 4- Desenvolveu.

Assim, os instrumentos de registo elaborados permitiram a recolha de dados para posterior tratamento quantitativo, tornando a observação também sistemática.

Para a construção destas grelhas de registo, assumiu-se como referência as competências/ metas de aprendizagem (5 anos) das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (apêndice 4).

A partir da análise e cruzamento de todos estes dados, foi possível identificar as fragilidades e potencialidades da criança em estudo. Foi a partir desta síntese que se configurou a definição dos objetivos de intervenção, assim como os princípios orientadores e estratégias e se definiu o plano de ação e respetivo dispositivo de avaliação/intervenção, culminando na obtenção e no estabelecimento da Rotina Diária da criança (apêndice 6).

Em síntese, é uma forma de observação sistematizada realizada em meio natural, que assenta no princípio da não-interferência, ou seja da não participação. Segundo Estrela (1994), caracteriza-se por um trabalho de profundidade, mas limitado a uma situação e a um tempo de recolha de dados, seguindo o princípio de acumulação e não de seletividade. A informação obtida é organizada, posteriormente, através de uma análise rigorosa dos dados. A observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural, tendo como finalidade a precisão da situação. O observador deverá fixar-se na situação em que

se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação dos mesmos comportamentos.

Existem quatro pressupostos, que definem o que o observador vê:

“o observador procede a uma acumulação de dados pouco seletiva, passível de uma análise rigorosa; preocupa-se com a precisão da situação, para minimizar as dúvidas relativamente à sua interpretação; estabelece biografias compostas por um grande número de unidades de comportamentos, que se fundem umas nas outras; a continuidade é um dos princípios básicos que possibilita uma observação correta, pois é pelo registo e análise do “continuum” que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos” (Estrela, 1994, p.18).

O tratamento dos dados recolhidos foi feito através da análise das diferentes grelhas de registo preenchidas ao longo de toda a avaliação diagnóstica e das avaliações por cada período letivo. O cruzamento das diferentes avaliações permitiu reconhecer a evolução da criança, determinando as áreas de maior sucesso. Assim, nestes registos, criámos um código de cores que varia entre o vermelho (Nunca/Competência não adquirida), amarelo (Às vezes/Competência em progresso), verde (Sempre/Competência Adquirida) e cinzento (Não observado) verificando-se, no geral, uma gradação positiva nas cores, isto é, a criança passa do vermelho para amarelo e, finalmente, alcança o verde, nalguns casos, o que é exemplificativo da sua progressão e do sucesso das suas aprendizagens.

4.5. Caracterização da Realidade Pedagógica

4.5.1 Caracterização do caso em estudo e do contexto escolar da criança com PEA

A criança com NE, sobre a qual incidiu este estudo, é uma criança com PEA que frequenta um Jardim de Infância, no concelho da Mealhada.

O estabelecimento que esta criança frequenta funciona desde 2001, construído de raiz para este fim educativo. Esta instituição dá resposta a vários setores sociais tais como: Creche, Educação Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres. É um edifício com boas condições quer a nível de interiores quer de exterior.

No espaço interior, tem uma cozinha, uma dispensa, um vestiário, um refeitório para os funcionários, um refeitório para as crianças, seis casas de banho para crianças (uma equipada para crianças com necessidades específicas), três casas de banho para adultos, um gabinete de Educadores, três salas de creche, duas salas de Pré-Escolar, uma sala polivalente. Tem boas condições de iluminação natural, bom sistema de aquecimento central, salas equipadas com material didático atualizado e diversificado. A nível de espaço exterior está devidamente vedado, com equipamentos de exterior diversificados (com dois escorregas, dois baloiços, um sobe e desce) e uma “cozinha” de lama.

A nível de recursos humanos, existem quatro Educadoras, uma Animadora Sociocultural e dez Auxiliares da Ação Educativa. A criança em estudo está integrada numa sala com vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos. A sua identificação, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018, implicou que a criança usufrísse das medidas educativas: apoio pedagógico e terapêutico ajustado à sua dificuldade e especificidade, organização de espaços e de atividades, estimulação de competências e estratégias de aprendizagem, monitorização dos seus comportamentos, utilização de reforço positivo e recompensa por comportamentos.

4.5.2 Organização temporal da vida na sala e na instituição

As rotinas da sala dos “peixes” do Jardim de Infância em estudo influenciaram a dinâmica do grupo, no sentido em que eram realizadas de maneira a proporcionar às crianças momentos de aprendizagens variadas. A rotina diária foi igualmente importante para o grupo na medida em que as crianças conseguiram antecipar e perceber como correria o seu dia, as ações que tinham de realizar em determinado momento. Segundo a Educadora, esta rotina estava associada ao bem-estar das crianças e ser planeada com esse intuito, embora pudessem ocorrer alterações propostas pelas crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “(...) uma rotina (...) educativa é intencionalmente planeada pelo Educador e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

4.5.3. Caracterização da família

A família é o núcleo crucial para o desenvolvimento da criança, pelo que também foi envolvida e responsabilizada, nomeadamente no contexto domiciliário. Verificou-se que a participação e a colaboração dos pais no processo educativo terapêutico foram um fator decisivo na promoção do desenvolvimento desta criança com PEA, bem como a intervenção dos Técnicos e Professores envolvidos. Neste contexto:

“A adequada conceção do casal e da família continua inevitavelmente a constituir o centro de interesse de toda a comunidade humana, e a vida adequada dentro do casal e da família nunca deixou de ser a principal preocupação de todos os homens, embora não o confessem. O futuro da geração atual e da vindoura depende do modo como os cônjuges e as comunidades humanas se entenderem com esta instituição, a mais antiga de todas” (Morit, 1969, citado por Flores, 1994, p.7).

O agregado familiar do menino é constituído pela mãe e pelo pai, ambos empresários. Vivem com boas condições de habitabilidade. Não possuem qualquer tipo de problemas físicos ou mentais. A gravidez decorreu com normalidade vigiada com exames ecografias médicas. Quando o vão buscar à escola, os pais revelavam comportamentos afetuosos e o D corresponde. A família foi sempre um núcleo de dinamismo, sendo parte ativa na avaliação e implementação de estratégias de intervenção no trabalho desenvolvido.

4.5.4. Caracterização da criança

De acordo com o relatório de Neurodesenvolvimento elaborado pelo Dr. X do Hospital Pediátrico de Coimbra, em 28 de janeiro de 2022, “a observação clínica e avaliação realizada em consulta permitiu confirmar o diagnóstico de perturbação do espectro de autismo”. Tem indicação clínica para beneficiar de apoios pedagógicos e terapêuticos, o que tem vindo a acontecer.

A criança usufrui de apoio de uma mediadora do SNIPI e usufrui de uma atividade de expressão físico motora (uma vez por semana), em contexto de Jardim de Infância. Fora do contexto escolar, tem terapia ocupacional, terapia da fala e consultas de psicologia, uma vez por semana.

Gosta de ver televisão, fazer jogos de encaixe, fazer exploração sensorial de objetos/jogos, ouvir música, ver livros.

No início da intervenção, revelava stress a pequenas mudanças, devido a ter trocado de Educadora de Infância, de Auxiliar da Ação Educativa e ter perdido o contacto com alguns colegas, tendo novos na sala. Este comportamento é expetável face à sua problemática, que pode conduzir a um apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas (segundo o DSM-5).

Passado alguns meses, a criança revelou maior capacidade em estabelecer uma conversa e maior iniciativa na interação social, sendo mais participativo e mais colaborante nas atividades, investindo maior esforço e trabalho nas tarefas realizadas, dentro do seu perfil de funcionalidade. No que diz respeito ao comportamento, o D revelou maior capacidade de partilhar interesses, emoções e afetos, mantendo frequentemente o contacto visual e continuando a aceitar e a cumprimentar pessoas desconhecidas, graças aos estímulos constantes e persistentes.

No próximo ano letivo, irá para o 1º CEB, pelo que é pertinente a identificação de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, de forma a beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem.

4.5.5. Dados de Avaliação Educativa

A criança distingue-se por ser extremamente curiosa, esta característica está patenteada especialmente no que implica as suas motivações e fixações, nomeadamente as letras pelo qual apresenta um conhecimento vasto. A sua procura incessante pelo conhecimento leva a que seja capaz de reconhecer e “ler” os nomes dos colegas e a reconhecer as respetivas letras. Para concluir, é importante referir que o D, passa imenso tempo a manusear livros e a escrever num caderno que o acompanha.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Plano de intervenção

A recolha de informações sobre a criança com PEA efetuada junto da família e da Educadora de Infância permitiu conhecer as áreas fortes e as áreas onde a criança ainda manifesta algumas fragilidades. Tendo presente estas informações, planificou-se uma intervenção que teve como objetivo fulcral responder à questão principal deste trabalho: que estratégias se podem utilizar para facilitar a inclusão de uma criança com PEA numa sala de Jardim de infância?

O plano de intervenção delineado constituiu um elemento fundamental orientando e guiando intervenção. Esta planificação abrangeu: domínios ou conteúdos a trabalhar, objetivos, atividades, estratégias, metodologia, recursos, materiais bem como o processo de avaliação.

Os domínios de intervenção, de acordo com os dados recolhidos da avaliação diagnóstica, foram: Autonomia/oportunidade ou possibilidade de escolher áreas ou centro de aprendizagem na sala de atividades do jardim de infância para brincar ou efetuar atividade; concentração/dirigir a atenção e envolvimento na tarefa ou atividade proposta; interação/relacionamento com os pares.

As atividades desenvolvidas foram organizadas e elaboradas especificamente para esta intervenção, algumas realizadas individualmente outras em grupo, outras a pares, partindo de situações de interesse da criança, sempre com uma componente lúdica. No que diz respeito às estratégias, existiu uma individualização, sequencialização, persistência e divisão de tarefas. Utilizaram-se recursos diversificados e materiais específicos adotados à problemática da criança e recorreu-se a estratégias comportamentais de modulação, imitação e reforço positivo.

5.2. Relatos de intervenção

Numa fase posterior, concebeu-se a planificação geral das sessões (anexo 7) a desenvolver, partindo daquilo que se consideram ser as potencialidades da criança e a descrição e reflexão/avaliação de cada sessão.

Optámos por descrever as atividades de intervenção relatadas, sessão a sessão, por considerarmos que a apresentação por sessões e na forma de reflexão pessoal traduz o trabalho realizado com maior rigor e exatidão, referindo as atividades e os materiais utilizados na sua consecução e a sua síntese reflexiva/avaliativa. Estas reflexões foram elaboradas no final de cada sessão de trabalho e deixaram transparecer os sentimentos e a forma como gerimos os diferentes momentos e alcançamos, ou não, os objetivos estipulados inicialmente, levando algumas vezes à reestruturação das atividades seguintes. Estas reflexões permitiram perceber até que ponto os objetivos estipulados se encontravam a ser alcançados e de que forma a criança estava a progredir e aprender, bem como se processava a sua integração no grande grupo, ao longo de uma fase de intervenção, observação e reflexão sobre o trabalho realizado e o desempenho da criança. As atividades foram criadas a pensar não só no D, mas no grupo em geral, pois um dos principais objetivos da nossa intervenção foi que aprendesse no grupo e com o grupo, em situação de verdadeira cooperação e responsabilização, implicando todas as crianças na construção dos seus saberes.

Assim,

“proporcionar igualdade de oportunidades educativas aos alunos não quer dizer terem todos o mesmo livro, o mesmo horário ou as mesmas atividades, mas ter-se em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem” (Alonso, Gallego e Honey, 1997, p. 71).

Deste modo, cabe ao Educador selecionar e desenvolver estratégias diversificadas e estimulantes, promovendo a aquisição e desenvolvimento integrado destas competências. É importante ter em conta que, ao pretendermos desenvolver competências nas crianças, deveremos dinamizar atividades ricas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa. Deste modo, ao privar-se as crianças da manipulação dos materiais, limita-se a possibilidade de um papel ativo na situação de aprendizagem. Efetivamente, “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente” (Roldão, 2007, p. 47). Assim, neste tipo de atividade é importante que todas as crianças possuam material e que o manipulem individualmente.

Começamos por observar diariamente como as crianças interagem com o ambiente, que espaços, objetos e atividades preferiam, quais os materiais mais desafiadores, que ações executavam com brinquedos, livros, entre outros, registrando sempre as nossas observações. Através das nossas observações, pudemos ir planejando intervenções gradativas no espaço permanente do grupo, principalmente delineando uma rotina diária para o D, bem como uma possível planificação da intervenção.

No decorrer da intervenção, a avaliação do processo de observação/avaliação foi sendo registada nas grelhas de registo, continuando o trabalho dos registos de avaliação final, o que permitiu a identificação da evolução da criança, com base nos indicadores previamente definidos.

Contudo, procederam-se às reformulações do plano da ação e aos ajustes necessários ao longo da intervenção. O nosso projeto de intervenção passou por diferentes etapas e confirmou a ideia de que o trabalho em educação não é estanque e deve ser passível de reformulações, consoante a exigência do contexto ou a resposta dada pelo objeto de estudo.

5.3 Avaliação da intervenção

Na avaliação da criança, optámos por destacar e valorizar os principais progressos realizados em cada área. A análise das grelhas de registo revelou que existiram progressos significativos nas diferentes áreas de intervenção, como se pode observar no apêndice 5.

A implementação do plano de intervenção e os resultados obtidos com a intervenção permitiram afirmar que o resultado foi positivo. No decorrer das atividades, observou-se um desenvolvimento positivo da criança em estudo, permitindo contribuir para a sua inclusão na sala do jardim de infância.

Os objetivos planificados foram atingidos, as atividades, as estratégias e os recursos foram adequados às características específicas da criança com PEA.

Progrediu gradualmente a nível da capacidade de concentração, atenção, tempo de permanência e realização de atividades individuais propostas ou escolhidas por si (ex:

brincar na área escolhida, realizar atividades relacionada com a história explorada, atividades motoras).

Houve também uma evolução ao nível da coordenação motora global da coordenação óculo manual e da coordenação óculo pedal na realização de exercícios motores.

A nível da interação com os pares, observaram-se progressos significativos. Consegue aceitar o outro, apesar de ainda demonstrar dificuldade em partilhar, brinca junto dos outros e já procura um par para realizar atividades livres na sala.

Melhorou ao nível da concretização das atividades livres no exterior e nas atividades de expressão motora. Brinca com outros e os outros integram-no nas atividades.

Assim, destaca-se a parte das competências sociais, porque consideramos que foi uma área que teve um sucesso significativo.

No que diz respeito às competências sociais/ socialização, a criança realizou progressos positivos e significativos, brincando mais com os seus pares, partilhando mais com eles os brinquedos e os materiais, respeitando mais e cumprindo mais as regras e participando nas atividades.

No início da nossa intervenção, o D apresentava valores praticamente nulos de participação, interação/cooperação, partilha e do cumprimento de regras, aspetos que são considerados essenciais para a vida na escola e na sociedade em geral. Numa fase inicial, não brincava com os seus colegas, nem partilhava os jogos e os materiais, apresentando dificuldades nos seus relacionamentos, sendo, frequentemente, agressivo e pouco tolerante e principalmente se lhe retiravam alguma coisa. A sua perceção das regras e das diferentes situações lúdicas não existia e era muito díspar da dos restantes colegas, criando alguns momentos de tensão e de conflito.

Foi trabalhada constantemente a sua interação e relação no grupo, bem como a sua participação e responsabilização nas diversas tarefas, tal como distribuir as latas dos lápis, fazer a chamada, entre outras.

Também as suas relações foram sofrendo alterações e, mesmo com alguma renitência inicial em aceitar as regras estabelecidas, o D foi dominando as suas brincadeiras, interagindo com alguns colegas, mas preferindo, muitas vezes, brincar durante mais

tempo sozinho ou com o A (principalmente com os seus brinquedos, caderno, caneta, livros). Passou a assistir-se a um interesse e atenção/preocupação extras por parte dos seus pares, na sua participação, verificando-se que havia uma preocupação em que ele fosse brincar com eles, ficando satisfeitos e orgulhosos sempre que ele aceitava e se divertia.

As competências de aceitação e de cumprimento das regras foram alcançadas no que respeita às regras da sala, do trabalho em grupo, da partilha de materiais e/ou de brinquedos e do jogo. A Educadora assegurou também que todas as crianças participassem e estivessem envolvidas na atividade, promovendo também a interação entre pares. Assim, “é importante a ação dos Professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interações que promovem” (Damas et al., 2010, p. 5). Mais ainda, “o Educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam. Estes autores mencionam ainda que “as interações que se estabelecem entre as crianças são importantes” (Mendes & Delgado 2008, p.13), pois promovem uma aprendizagem cooperativa.

Este tipo de aprendizagem deve ser promovido em contexto de sala, permitindo que interaja com os outros. Importa referir que esta metodologia se verificou ao longo de toda a nossa intervenção.

Não obstante, o D mostrou-se empenhado em respeitar o que foi sendo estabelecido por todos, mas, algumas vezes, não conseguia evitar a negação e o desconforto de ser contrariado, estado que se foi dissipando e quase desapareceu. Recordamos, por exemplo, que, quando contrariado anteriormente, ele era agressivo, o que se foi mitigando.

Um outro entrave à aprendizagem destas crianças é o seu limitado campo de interesses, o que leva, frequentemente, a uma fixação numa determinada área e à recusa em aprender tudo o que não se enquadra nessa área específica.

Limitar o tempo em que lhe era permitido falar sobre os seus interesses específicos ou somente executar as atividades da sua preferência e usar o reforço positivo para aumentar a frequência do comportamento desejado revelaram-se estratégias, regra

geral, eficazes. Todos estes comportamentos disruptivos abrandaram e quase desapareceram completamente à medida que se aproximava o término da intervenção.

Concluindo, o D já aceita o contacto e o afeto dos seus colegas, sorrindo frequentemente e já procura interagir com eles nas suas brincadeiras; abraça e acaricia as pessoas conhecidas e/ou familiares; adora andar no baloiço; aceita que um colega o acaricie.

É de salientar que todos os progressos verificados e o sucesso da intervenção só foram possíveis devido ao trabalho e articulação de todos os intervenientes.

5.4. Estratégias de capacitação para Educadores de infância com crianças com PEA

Sugerem-se algumas estratégias e atividades de capacitação para a Educadora de Infância que pode utilizar com a criança com PEA no jardim de infância. Estas estratégias podem vir a ser utilizadas por outros agentes educativos.

Algumas das atividades e estratégias sugeridas foram concretizadas com a criança com PEA no jardim de infância por todos intervenientes que diariamente com ela interagem.

De entre as estratégias, salientamos:

- Na estruturação da sala, a criança com PEA deve ser incluída em todas as tarefas e atividades do jardim de infância. Sempre que necessário, deve proceder-se à reformulação dos objetivos, atividades, estratégias, adaptação de material e do processo de avaliação.
- As atividades planificadas devem ser diversificadas, apelativas, divididas em pequenos passos e trabalhar poucos aspetos de cada vez. A avaliação das atividades deve ser efetuada com todos os intervenientes educativos, que trabalham com a criança com PEA, através conversas informais ou formais e sempre que se considere pertinente.
- Na planificação de atividades, deve existir sempre o cuidado de recorrer à realização de atividades diversificadas como: cantar, ouvir ou contar histórias simples, recitar lengalengas, realizar jogos rítmicos, explorar objetos e brinquedos, ouvir e seguir instruções, ordens e jogos, executar atividades de faz de conta, atividades de motricidade fina, de expressão plástica diversificada (como rasgar,

recortar com a tesoura livremente, colar materiais, modelar com as mãos e com rolos em plasticina na massa de farinha, pintura com as mãos, dedos e pincel). Realização de jogos de encaixes puzzles, construções com cubos, legos e com outros objetos, materiais e jogos. Realizar atividades de expressão motora diversificadas, atividades do domínio de interação e socialização com os pares.

- Para a criança com PEA, deve ser elaborado um horário simples, a nível visual das atividades diárias, organizadas de cima para baixo, com atividades alternadas entre mais e menos interessante e atividades que exijam maior atenção, concentração, esforço físico e atividades mais calmas.
- Ter o cuidado de explicar a alteração das atividades à criança com PEA, podendo recorrer inclusive à visualização de imagens. Também ter o cuidado de quando se iniciam novos conteúdos e temas recorrer ajudas visuais: cartazes, fotografias, cartões, livros, símbolos, computador, etc.
- O Educador de Infância deve utilizar uma linguagem simples. Recorrer aos gestos, à imitação, exemplificação, modelagem, repetição, privilegiando o contacto visual, as variações no tom de voz, o reforço positivo e o elogio.
- O espaço físico e alguns materiais da sala de jardim de infância, que a criança com PEA frequenta, poderá ser organizada de acordo com o modelo TEACCH, deve existir uma divisão clara e bem delimitada da sala em diversas áreas de trabalho tais como: área de aprender ou área de ensino individualizado; área de trabalho autónomo; área do brincar; área de transição; área de trabalho de grupo ou área de acolhimento; área de atividades de expressão plástica; área do computador.
- Os estímulos visuais e sonoros da sala também devem ser diminuídos.
- No caso de a criança com PEA ainda não ter adquirido a linguagem, deve utilizar-se o gesto natural e por vezes, do sistema de comunicação alternativos Makaton e/ou SPC
- Implementar uma metodologia de ensino individualizado e o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): computador e Internet.
- Atendendo a que por vezes, em determinadas situações a criança com PEA a nível comportamental apresenta alguns comportamentos desajustados o Educador de Infância deve evitar o confronto, zangar-se, adotando uma postura calma, de serenidade, paciência, persistência, consistência, de negociação e apresentação de

escolhas (Correia, 2008). As estratégias sugeridas pretendem enriquecer a ação educativa do Educador do ensino regular. E, no caso concreto da intervenção explanada nesta dissertação, a Educadora titular da sala referiu que algumas das estratégias acima sugeridas foram por si aplicadas e constituíram uma mais valia na sua prática docente, pois permitiram para si melhorar a sua ação educativa e ajudaram a incluir a criança com PEA na sala e no dia-a-dia do jardim de infância.

Em suma, conclui-se que quanto mais confiança a criança sentir por parte dos pares, sejam eles crianças ou adultos, mais predisposta estará para interagir e dar-se a conhecer. Em consequência, a mesma sentir-se-á confortável perto dos pares e melhor resultados obterá no que respeita à aquisição de aprendizagens. De acordo com Steele (2010) e Cruz (2004), o carinho, a disponibilidade e a recetividade são estratégias essenciais para a promoção do bem-estar da criança, ou seja, para que esta se sinta confortável no ambiente em que se encontra e com os adultos e crianças que a rodeiam e que, mais tarde, poderá servir como uma espécie de estímulo para a exploração voluntária sobre o meio em que a criança se insere.

5.5. Análise das perceções dos agentes educativos que intervêm com a criança

Análise da entrevista à Mãe

A entrevista apresenta um relato de uma mãe sobre as experiências e desafios que enfrenta ao lidar com o desenvolvimento e a educação do seu filho.

1. Cuidados diários e suporte familiar

A mãe e o pai enfrentam desafios significativos no cuidado diário, especialmente em relação ao controle dos esfíncteres, que é uma das grandes preocupações da família. Toda esta responsabilidade recai sobre a mãe e o pai, sem suporte familiar.

2. Necessidade de Apoio Psicológico

Apesar dos desafios, a família não procurou nem usufrui de apoio psicológico, o que poderia ser benéfico dado o stresse e as preocupações relatadas.

3. Diferenças notadas com frequência na instituição

Após a frequência na instituição, foram observadas melhorias no comportamento do D, especialmente em relação à atenção e à comunicação. Apesar das melhorias, os pais sentem que a instituição não oferece todos os recursos educativos necessários, especialmente a falta de apoio individual especializado.

4. Relação com a Instituição e Educadoras

A relação é considerada “razoável”, mas com limitações, especialmente em termos de comunicação. A mãe especifica que não há comunicação diária sobre o dia a dia. Com a mediadora, expressa uma boa relação e valoriza as estratégias e o suporte que recebe.

A mãe não considera a instituição totalmente inclusiva, principalmente por falta de acompanhamento individual especializado, apesar de reconhecer que está bem acompanhado, a mãe acredita que podia beneficiar de mais apoio.

5. Estratégias e melhorias observadas

A mãe segue as orientações da mediadora, para aplicar em casa, incluindo modos de comunicação assertivos para garantir que o filho entenda as instruções e interações. Os pais tem observado melhorias na comunicação, que é uma área crítica para o desenvolvimento de crianças com autismo.

A entrevista revela uma família que enfrenta desafios significativos ao lidar com o Autismo, com alguma dependência de uma mediadora de intervenção precoce para orientação e suporte. A instituição é vista como inadequada em termos de inclusão e recursos, embora haja reconhecimento de melhorias no comportamento do filho. A falta de comunicação mais detalhada e frequente com a instituição, além da ausência de apoio especializado individual, são pontos de insatisfação para os pais. A entrevista pode ser consultada no apêndice 3.

Análise da entrevista da Educadora de Infância

A análise da entrevista, pode ser organizada em várias dimensões, destacando aspetos positivos quanto os desafios enfrentados pela Educadora no seu trabalho diário com a criança.

1. Formação Académica e Desenvolvimento Profissional

A Educadora possui uma formação sólida, com um bacharelato e uma licenciatura em Educação de Infância. Contudo, a continuidade na mesma instituição pode ter permitido uma adaptação prática contínua e um conhecimento profundo do contexto onde trabalha.

A educadora demonstra uma forte vocação para a Educação de Infância, destacando que sempre foi um sonho trabalhar nesta área. Pelo que é importante, pois a motivação intrínseca influencia diretamente na qualidade do trabalho pedagógico. A paixão pela área, implica uma procura constante por melhores práticas e resultados.

2. Experiência com crianças com NE

A Educadora tem experiência com crianças autistas, o que é positivo. Reconhece que cada criança é única e que é preciso adaptar as abordagens pedagógicas às necessidades individuais. Esta ideia, é essencial para promover uma inclusão associados à diversidade dentro da sala de aula.

3. Acompanhamento da legislação e Atualização Profissional

A entrevistada afirma que tenta acompanhar as mudanças na legislação, embora não esteja totalmente atualizada quanto ao Decreto-Lei n.º 54/18.

4. Relação com a criança

A Educadora descreve uma relação de confiança e proximidade com a criança, o que é fundamental para o desenvolvimento emocional e social da mesma. Essa relação de segurança permite uma melhor adaptação e aprendizagem no ambiente escolar. No entanto, a menção à agressividade quando é contrariado sugere que ainda há desafios a serem superados a nível comportamental.

5. Estratégias de Inclusão e Planeamento de Atividades

As estratégias de inclusão adotadas pela Educadora mostram uma compreensão da necessidade de individualização no ensino. No entanto, a dificuldade em seguir

planificações rígidas pode indicar uma abordagem mais reativa do que proativa, porque nos impede de atender de forma mais eficaz às necessidades de todas as crianças, especialmente aquelas com dificuldades.

6. Promoção da Autonomia

A Educadora promove a autonomia da criança em várias atividades diárias, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de vida. No entanto, mostra que essa autonomia ainda é monitorizada de perto, o que pode ser uma boa prática no contexto atual, mas também sugere que a criança ainda precisa de apoio significativo para realizar tarefas que outras podem fazer sozinhas.

7. Desafios e Obstáculos

A Educadora aponta que a criança se distrai facilmente e que necessita de muita atenção individual, o que é um desafio comum em contextos de inclusão. Isso reflete a necessidade de mais recursos e talvez uma abordagem mais personalizada que poderia incluir, por exemplo, técnicas específicas de ensino para crianças com dificuldades de concentração.

8. Relação com os Pais

A relação com os pais parece ser adequada e funcional, com reuniões realizadas conforme necessário. A colaboração com a Educadora de Intervenção Precoce e a mãe da criança é apontada como essencial, indicando que o sucesso da inclusão depende de uma comunicação eficaz e do trabalho em conjunto entre todos os envolvidos.

9. Monitorização e Avaliação do Progresso

A Educadora utiliza a observação e os registos para monitorizar o progresso da criança. Embora isso seja uma prática padrão, o sistema exige uma avaliação mais formalizada, que permite identificar de maneira mais precisa as áreas onde a criança precisa de apoio, possibilitando intervenções mais direcionadas.

Em conclusão, a entrevista revelou uma profissional dedicada e consciente das necessidades da criança e do grupo como um todo. No entanto, também aponta para desafios como a necessidade de atualização contínua em termos de legislação e

metodologias, suporte especializado, e a dificuldade em manter um plano consistente. Apesar de enfrentar obstáculos comuns em contextos de inclusão, onde a diversidade das necessidades das crianças requer uma abordagem cada vez mais especializada e adaptada. A entrevista pode ser consultada no apêndice 3.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1. Conclusões/Recomendações

A elaboração deste trabalho permitiu uma maior sensibilização face à problemática em estudo, bem como promover a aquisição de conhecimentos cruciais e que serão muito úteis para a nossa prática pedagógica.

Assentou numa abordagem de investigação-ação, tipo de investigação focado num problema e cuja intervenção se pode centrar num grupo de alunos ou num aluno em particular. Assim sendo, o nosso principal desafio para este trabalho foi a inclusão de uma criança de cinco anos com PEA numa sala de ensino regular de Jardim de Infância, com um grupo de vinte e cinco crianças. O trabalho desenvolvido com as crianças centrou-se, essencialmente, numa relação e pedagogia ativas, diretas e as mais estreitas possíveis com o grupo.

Ao longo do trabalho, procuramos desenvolver competências sociais e cognitivas, realizadas no grupo e com o grupo do D, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências académicas, enquanto favorecemos a sua autonomia e socialização. A estratégia essencial desta intervenção passou pela cooperação e interajuda dos pares na construção dos seus saberes, ao trabalharem juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem, estão a aprender conteúdos e a cooperar. Desta maneira, cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas.

Nesse seguimento, a estruturação das atividades para a intervenção tiveram em conta as potencialidades e fragilidades desta criança em concreto, mas foram desenvolvidas de forma integradora e cooperativa, envolvendo todo o grupo. Como se pode observar no apêndice 8, “Com ajuda, a criança, conseguiu fazer enfiamentos, mas raramente chegava ao fim do cordão, pois mostrou-se saturada. Há que ter em conta a diminuição do número de bolas a enfiar no cordão ou então usar bolas maiores e um cordão mais grosso. Conseguiu-se que a atividade se realizasse de forma adequada, contudo, o objetivo final não foi alcançado.”

Embora tenha existido uma atenção e supervisão redobradas na criança, todo o grupo acabou por beneficiar com a intervenção, das estratégias educativas utilizadas para o sucesso da nossa intervenção. Estas e outras estratégias podem ser consultadas no apêndice 8.

Foi importante a ajuda de todos os intervenientes no processo educativo destas crianças e que a comunicação casa-escola funcionasse, o que se verificou no caso em particular. A interação positiva, o conhecimento da patologia e saber das respostas através da comunidade educativa é outro ponto fundamental. Numa perspetiva democrática, a educação requer que as pessoas envolvidas trabalhem interativamente na concretização de objetivos assumidos por todos (Correia & Serrano, 2000) e a participação dos pais no planeamento educativo de uma escola continuará a ser um ponto crucial na eficácia da ação educativa e para que o aluno com NE cresça saudavelmente, quer ao nível emocional quer ao nível social (Nielsen, 1997). Poder-se-á dizer, então, que a escola favorece a integração de todas as crianças.

Com base numa perspetiva inclusiva, apresentamos várias estratégias/atividades que a Educadora e os restantes intervenientes adotaram com a criança com PEA e os seus pares: o estabelecimento de uma rotina diária, a organização do tempo e do espaço da sala dos peixes, o estabelecimento de regras claras, através da utilização de uma linguagem clara e objetiva, a promoção da interação do D com os seus pares e com os adultos, o recurso ao suporte visual e lúdico, entre outras.

Das várias estratégias apresentadas, gostaríamos de salientar quer o recurso aos suportes visuais sempre que a Educadora trabalhava um novo conteúdo, visto que estas crianças têm uma boa memória visual. A linguagem simbólica é um aspeto francamente deficitário nas crianças com PEA, não podendo ser descurado. Destacámos igualmente a componente lúdica (dramatizações, entre outras) nas diversas atividades, de modo a conseguirmos a maior atenção possível da criança, desenvolvendo as competências sociais e académicas propostas.

Os Educadores, ao identificarem os interesses e motivações das crianças, permitem adaptação das suas ações pedagógicas ao nível didático-pedagógico. E as aprendizagens significativas visam a integração da cultura e experiência de cada aluno, na gestão das tarefas de aprendizagem (Morgado, 2001).

Numa primeira fase, acreditamos ter conseguido identificar o perfil educacional do grupo e em particular o da criança alvo, através da observação participante. Definido o perfil educacional da criança alvo, tudo apontava para uma necessidade de intervenção nas

áreas da Comunicação/ Linguagem, Cognição, Autonomia e Relacionamento Social, do grupo em geral e da criança em particular.

A fim de concretizar os objetivos, recorremos a um suporte bibliográfico de referência e retirámos tudo aquilo que nos pareceu válido para aplicar no nosso estudo de intervenção.

Acreditamos que as mudanças, ainda que pouco significativas, e a incerteza constituem fontes de ansiedade para estas crianças, pelo que é fulcral criar-lhes um ambiente seguro e previsível, onde as transições sejam minimizadas. Quando a criança com PEA não está preparada para algum acontecimento, desorganiza-se emocionalmente, manifestando dificuldade no ajustamento do seu comportamento a diferentes contextos sociais. O D ficava stressado e começava a chorar e a gritar frequentemente quando não se antecipava a sua rotina.

O uso do lúdico, através da utilização de jogos no contexto educativo do D que contribuíram de uma forma crucial para uma aprendizagem ativa, pois, através do jogo, o menino D explorou os materiais, trabalhou a abstração, desenvolveu o seu conhecimento e, ao mesmo tempo aprendeu os conteúdos trabalhados. Conforme refere Antunes (2005, p. 36), “o jogo constitui uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que adora jogar e desenvolve níveis diferentes da sua experiência pessoal e social.” O mesmo autor refere ainda que o jogo ajuda a criança a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor e estimulador da aprendizagem. Segundo Gervilla (1997), citada por Caldeira (2009, p. 347), “o jogo constitui um meio de interação da criança com o meio envolvente, que a leva a explorar e a conhecer, desenvolvendo ao mesmo tempo capacidades intelectuais, afetivas e sociais.”

Parece-nos que estão reunidas algumas das condições para que possamos referir que o D está incluído no seu grupo e na comunidade escolar em geral, através de uma intervenção baseada na partilha de informação e de trabalho cooperativo, através de estratégias diferenciadas e da continuidade pedagógica. Sobre esta temática, Correia (2006) salienta que a filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocarem ambientes de entreajuda e de cooperação mútuos.

Tendo em consideração o objetivo geral deste estudo, podemos afirmar que o menino estudado é um caso (positivo) de inclusão, tal como refere Rodrigues (2006), quando menciona que “Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim um planeamento e a execução de um programa em que todos os alunos possam partilhar vários tipos de interação e de identidade” (Rodrigues, 2006, p. 11). Numa análise mais específica do caso, procurámos verificar diferentes aspetos respeitantes à situação educacional do menino D. Independentemente da referida criança apresentar problemas a nível social, parece-nos que foi aceite pelo seu défice social e a sua inclusão encarada de uma forma bastante positiva a vários níveis: social, intelectual e pessoal. Tendo em conta o percurso do nosso trabalho, podemos concluir que conseguimos atingir satisfatoriamente o objetivo do nosso trabalho, que foi incluir uma criança com PEA numa sala regular do Pré-Escolar e contribuir para o seu desenvolvimento principalmente nas áreas da autonomia, da socialização e da comunicação/linguagem.

Podemos deixar como recomendações a utilização de estratégias diferenciadas e a continuidade pedagógica entre os vários Professores da turma que o D vier a integrar no 1.º ciclo, Professor de Educação Especial e as restantes crianças/ jovens (pares), para que a inclusão seja coroada de êxito entre todos os elementos constituintes da turma. Na nossa opinião, seria interessante alargar a amostra para futuros estudos. Outro aspeto de continuidade é o reforço positivo. Para que a aprendizagem seja significativa, é importante que os intervenientes que venham a trabalhar com o D lhe forneçam reforço positivo em todas as respostas e comportamentos corretos e que utilizem o suporte visual na sua intervenção sempre que possível, no sentido de captar o contacto ocular da criança. A prática inclusiva na sala passa por uma adaptação constante, que consiste em pequenos ajustes dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades das crianças. No Pré-Escolar, não existe um currículo definido pelo Ministério da Educação, mas sim um documento designado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste sentido, o Educador é o construtor, o gestor do currículo e deve construí-lo com a equipa pedagógica, tendo em conta os saberes da criança e suas famílias, os desejos da comunidade e também as solicitações dos outros níveis educativos.

A criança ingressa no próximo ano letivo, acompanhado de um RTP (Relatório Técnico Pedagógico), de forma a beneficiar de medidas de suporte aprendizagem e inclusão. O D vai beneficiar de medidas universais (Diferenciação pedagógica e acomodações curriculares) e de medidas seletivas (apoio psicopedagógico). Tendo em conta o perfil decorrente do seu quadro clínico, o aluno deverá beneficiar de turma reduzida para que a Educadora possa reforçar o apoio individualizado e prestar esclarecimentos adicionais que o aluno necessita. O D necessita de um apoio mais individualizado e permanente, o qual só será possível num ambiente mais organizado e estruturado e com menor número de alunos possíveis.

Da análise de todos os dados, podemos inferir que a nossa intervenção alcançou um bom nível de realização/ concretização, tendo ajudado o D, nas suas variadas dificuldades, principalmente a nível da sua autonomia e da interação, permitindo a evoluir a par dos seus colegas de sala.

Esperamos que esta intervenção possa servir de base para outras futuras intervenções!

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: torná-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. Porto Editora.
- Alexandre, J. M. (2010). *A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório da Universidade Lusófona <http://hdl.handle.net/10437/2707>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Antunes, C. (2005). *A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores*. Editora Papyrus.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Editora Dinalivro.
- Bernardino, I. M. (2013). *A música no desenvolvimento da comunicação* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/608>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. M. (2004). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Harvard Family Research Project. <http://www.hfrp.org>
- Bosa, C. A., & Callias, M. (2000). Autismo: *Breve revisão de diferentes abordagens*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), pp. 107-118. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>

- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. [Tese de doutoramento não publicada] Faculdade Ciências de la Education. Universidad de Málaga.
- Correia, L. M. (2006). *Integração versus inclusão*. Educare. <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=5ACA13401ED1CC5FE0400A0B8002FDB&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=8A4D0E7C9C13D646AD251EDC9DBAA203>
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (2000). *Reflexões para a construção de uma escola inclusiva*. [Tese de mestrado não publicada] Universidade de Lisboa.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea a inclusão de crianças com NEE*. Porto Editora.
- Costa, A. (2011). *Adaptações da Criança à Escola. Estratégias e Desafios na Educação Pré-Escolar*. [Tese de mestrado não publicada] Escola Superior de Educação João de Deus.
- Costa, A. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (5ª ed., pp. 129-148). Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Esfera dos Livros.
- Cruz, V. (2004). Educação cognitiva para a inclusão. *Cadernos de Educação de Infância*, 69, 9-14.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L (2010). *Alicerces da Matemática: Guia Prático para Professores e Educadores*. Areal Editora.

- De Rosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly. Overcoming Learning Difficulties*, 27(1-2), 25–47. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532710>
- Dias, P. & Cadime, I. (2018). Perceções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (98), 91-111. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600962>
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2).
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 74–91). Open University Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working Papers in Early Childhood Development (No. 42). Bernard van Leer Foundation.
- Ferreira, I. A. (2014). *A música em contexto escolar: inclusão ou exclusão do aluno com espectro do autismo*. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1444>
- Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Edição Babel.
- Flores, J. V. (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto Editora.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. Edições Atlas.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265–277. <https://doi.org/10.1007/BF03173489>
- Happé, F. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. UCL Press.

- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 2(6ª série), 115.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo - estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217–250.
- Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In J. Silva & M. Pereira (Eds.), *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola* (pp. 9–25).
- Leite, T. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. *In Atas do III Seminário de Educação Inclusiva*.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Quarteto Editora.
- DGE (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Ministério da educação.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2001). *Diferentes concepções de currículo. A (des)construção da Autonomia curricular*. Porto Editora.
- Nielson L. (1997). *Necessidade Educativas Especiais na Sala de aula, Um guia para Professores*. Porto Editora.
- Ozonoff, S., Rogers, S.J. & Hendren, R.L. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspectivas da Investigação Atual*. Clinepsi Editores.
- Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), pp. 55–72.
<https://doi.org/10.21814/rpe.29.1.155>

- Pianta, R., & D. Walsh. (1996). High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships. Routledge.
- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transitions. Your guide to connecting children, families & schools*. Paul H Brookes publishing.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. In *The transition to kindergarten* (pp. 217–252).
- Rey, F. L. G. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. EDUC.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to the kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, pp. 491-511.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2). FEEL.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular: Papel das escolas e dos professores. In D. E. B. Ministério da Educação (Ed.), *Fórum escola, diversidade e currículo* (pp. 45–56). Ministério da Educação.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. Fundação Manuel Leão.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child development*, 83(1), 282-299. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x>
- Schopler, E. (1994). Um programa estadual para o tratamento e educação de crianças autistas e com deficiências de comunicação relacionadas (TEACCH). *Clínicas Psiquiátricas Infantis e Adolescentes*, 3 (1), 91-103.

Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.

Silva, C. C. (2012). *Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo*. <http://hdl.handle.net/10437/2821>

Soares, C. (2009). *O Espectro Do Autismo*. Porto Editora.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

Steele, G. T. (2010). Vision Development and the Link to Developmental Milestones. *Journal of Behavioral Optometry*, pp. 155–158.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-infância – 1º ciclo – um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81. Acedido em outubro 2023, em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

Legislação

Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de agosto.

Decreto-Lei nº. 65/2015, de 03 de julho.

Decreto-Lei nº. 03/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei nº. 54/2018, de 06 de julho.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Autorização do Encarregado de Educação

DECLARAÇÃO

Eu, _____, Encarregada de Educação de _____, do Jardim de Infância Dra. Odete Isabel, declaro que autorizo que Inês Baptista Matos aluna do Mestrado em Educação Especial com Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor da Escola superior de Educação de Coimbra, realize um estudo de caso através da recolha de dados por meio de grelhas de observação em contexto escolar e familiar bem como através de entrevistas aos pais e profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança. Todos os dados recolhidos servirão única e exclusivamente para efeitos académicos, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato da criança serão garantidos ao longo de todo o estudo.

Barcouço, 02 de Novembro de 2023

Inês Matos

Jana Simões

Apêndice 2 - Autorização do Presidente da Instituição

Excelentíssimo Senhor Presidente
Do Jardim de Infância Dr.ª Odete Isabel

No âmbito da elaboração da dissertação do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Coimbra, venho solicitar a V. Ex.ª autorização para a realização de um estudo com o utente Diego Simões Ribeiro. Este estudo, tem como finalidade a produção de um Estudo de Caso, será realizado através de recolha de dados através da consulta do processo escolar da criança, grelhas de observação e entrevistas aos profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança. Todos os dados recolhidos servirão única e exclusivamente para efeitos académicos, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato da criança serão garantidos ao longo de todo o estudo.

Tendo sido já obtida a anuência da respetiva encarregada de educação.

Desde já agradeço a disponibilidade e a sua colaboração.

Autorizo a recolha de dados

Não autorizo a recolha de dados

Barcouço, 02 de novembro de 2023

(O presidente da instituição)

Inês Flores
(A Aluna)

Apêndice 3 - EntrevistasGuião de Entrevista para a Mãe

Temas	Objetivos	Questões Orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
A. Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> ✚ Agradecer a disponibilidade; ✚ Solicitar a colaboração do entrevistado e informá-lo da importância dessa ajuda; ✚ Garantir a confidencialidade dos dados; ✚ Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio. 	
B. Família	A-Identificar cuidados e apoios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os cuidados que têm com o vosso filho no dia a dia? 2. Em algum momento tiveram ou sentiram necessidade de apoio psicológico 3. Que principais diferenças sentem no vosso filho após a sua frequência desta instituição? 4. Desenvolvem estratégias em casa por forma a dar continuidade ao trabalho que é feito no Jardim de Infância? 5. Essas estratégias são desenvolvidas por sugestão de quem? Da Educadora, da Educadora de Intervenção Precoce ou por ambas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Têm alguma ajuda extra, da família alargada, por exemplo? - Quais as maiores dificuldades com que se deparam? - Como se processa a vossa articulação como Jardim de Infância? - E com a educadora da IP?
C. Educação	B-Contexto educacional	<ol style="list-style-type: none"> 6. Porquê a escolha desta instituição e não de outra? 7. Há quanto tempo o vosso filho s encontra nesta instituição? 8. A instituição tem recursos educativos adequados para aquelas que consideram ser as 	<ul style="list-style-type: none"> - Ponderaram outras ou foi a vossa primeira opção? - Consideram que o vosso filho está a receber as respostas educativas mais adequadas? - Conseguem dar exemplos

		<p>necessidades do vosso filho?</p> <p>9. Na sua opinião considera esta instituição inclusiva? Se sim, porquê?</p> <p>10. Considera importante o vosso filho ser acompanhado pela Educadora de Intervenção Precoce?</p> <p>11. Com o tempo nota melhorias em alguma área? Se sim, em quais?</p>	<p>concretos de ações inclusivas?</p> <p>- Como se manifestam esses progressos?</p>
D. Relação entre pares	C- Conhecer a relação entre Educadora, Educadora de Intervenção Precoce e Pais	<p>12. Como caracteriza a relação entre vós e a Educadora?</p> <p>13. Como caracteriza a relação entre vós e a Educadora de Intervenção Precoce?</p> <p>14. Com que frequência tem reuniões com a Educadora?</p> <p>15. E com a Educadora de Educação Especial?</p> <p>16. As reuniões são separadas ou em conjunto?</p>	<p>- Quais as formas de articulação?</p> <p>- Como uniformizam procedimentos a adotar com a criança?</p>
E. Família/ Escola	D- Participação familiar	<p>17. Sente que poderia participar mais ativamente na vida escolar do vosso filho?</p> <p>18. Sente que a instituição se preocupa em estabelecer uma relação ativa entre ambos?</p>	<p>- O que mais poderia ser feito por vós?</p> <p>- E pela instituição?</p>

Respostas à entrevista

1. Quais os cuidados que têm com o vosso filho no dia a dia? Têm alguma ajuda extra, da família alargada, por exemplo?

“A batalha mais difícil com ele é o cocó, porque não faz na sanita só na fralda, aguenta o dia inteiro, já experimentamos imensas estratégias, incluindo o bacio, mas não tem resultado. Uma vez até dissemos, D, não há mais fraldas, ele apertou tanto que tivemos de ir com ele ao hospital. Para já, é das maiores preocupações,

fora o resto que ele já evolui. Não temos ajuda, por parte de ninguém sou apenas eu e o meu marido.”

2. Em algum momento tiveram ou sentiram necessidade de apoio psicológico?

“Não.”

3. Que principais diferenças sentem no vosso filho após a sua frequência desta instituição?

“Sim, notava, na parte do olhar, ele não olhava para nós, a parte da atenção, ele já presta atenção. O andar sempre a correr, era o que ele precisava para ele se regular, mas nós não entendíamos o porquê de andar sempre a correr e quando corria olhava sempre de lado. São atitudes, que temos notado que já não tem essa necessidade.”

Como se processa a vossa articulação como Jardim de Infância?

“É razoável, ... não sabemos o dia a dia dele, agora tem sido mais fácil porque o D, já diz o que é que faz e o que não faz. Antigamente, tinha de perguntar e muitas das vezes quando o ia buscar não era a Educadora que estava, mas quando há problemas nós sabemos sempre.”

E com a Educadora da IP?

“A Dina, tem ajudado com estratégias, para saber lidar com os problemas que vão surgindo, tem surtido efeito muitas delas, principalmente no início que era mais difícil, ela ajudou-me bastante a saber lidar com o D.

4. Desenvolvem estratégias em casa por forma a dar continuidade ao trabalho que é feito no jardim de infância?

“Sim, todas as minhas preocupações, são expostas com a mediadora Dina, que me explica como devo agir. A parte do discurso inclusive, de forma mais assertiva para ele perceber o que eu estou a dizer, porque por vezes eu estou a falar e ele não “está cá””.

5. Essas estratégias são desenvolvidas por sugestão de quem? Da educadora, da Educadora de Intervenção Precoce ou por ambas?

“Pela mediadora Dina. Elas falam entre elas, mas eu não estou a par. Tenho mais facilidade em falar com a Dina, nas reuniões quinzenais do que com a Educadora.”

6. Porquê a escolha desta instituição e não de outra? Ponderaram outras ou foi a vossa primeira opção?

“Não foi a primeira opção, só que não havia vagas nas instituições onde inscrevi o D. Como surgiu esta de repente, inscrevi-o cá, depois houve vaga, mas pensei em dar continuidade às rotinas do D e não haver uma quebra.”

7. Há quanto tempo o vosso filho s encontra nesta instituição?

“O D, veio para aqui com 6 meses.”

8. A instituição tem recursos educativos adequados para aquelas que consideram ser as necessidades do vosso filho? Consideram que o vosso filho está a receber as respostas educativas mais adequadas?

“Além do normal, penso que não. Penso que pela evolução que ele está a receber as respostas educativas mais adequadas, penso que está bem acompanhado. Mas penso que também poderia ser mais apoiado a nível individual, com alguém que tivesse formação na educação especial.”

9. Na sua opinião considera esta instituição inclusiva? Se sim, porquê?

“Na minha opinião, não acho. Ele devia ter alguém que o acompanhasse individualmente, para o ajudar nas dificuldades dele. As Educadoras da instituição, tem a formação mais básica.”

10. Considera importante o vosso filho ser acompanhado pela Educadora de Intervenção Precoce?

“Considero muito importante, não só para o D, mas também para nós pais sabermos lidar com as situações, nós não nascemos ensinados e o autismo apareceu na minha vida de um momento para outro e se não fosse ela, não sabia ser mãe.”

11. Com o tempo nota melhorias em alguma área? Se sim, em quais?

“Sim, principalmente na comunicação.”

12. Como caracteriza a relação entre vós e a Educadora?

“Quando acontece alguma coisa, ela conversa comigo, mas não passa disso.”

13. Como caracteriza a relação entre vós e a Educadora de Intervenção Precoce?

“Muito boa.”

14. Com que frequência tem reuniões com a Educadora?

“Só quando, achamos necessário.”

15. E com a Educadora de Educação Especial?

“Quinzenalmente.”

16. As reuniões são separadas ou em conjunto?

“Sou só eu e a Dina.”

17. Sente que poderia participar mais ativamente na vida escolar do vosso filho? O que mais poderia ser feito por vós? E pela instituição?

“A nível escolar penso que não, e com o trabalho não dá. A nível de festividades, o D, ainda não participa, já presenciamos duas vezes em que estava a decorrer a festa e ele manteve-se bem, quando somos nós que o temos de levar, ele não gosta da confusão.” “Pela instituição, só queria que ele se sentisse incluído e que fosse percebido pelas pessoas.”

18. Sente que a instituição se preocupa em estabelecer uma relação ativa entre ambos?

“A parte importante é passada, mas não há uma comunicação diária.”

Guião de entrevista Educadora de Infância

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
A-Legitimação da entrevista		<ol style="list-style-type: none"> 1. Agradecer a disponibilidade; 2. Solicitar a colaboração do entrevistado e informá-lo da importância dessa ajuda; 3. Garantir a confidencialidade dos dados; 4. Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio. 	
B-Carreira	A. Formação académica	<ol style="list-style-type: none"> 5. Como define a “relação” com a criança? 6. Como caracteriza esta criança? 7. Que estratégias adota para a inclusão desta criança no grupo? Sente que a criança confia em si? 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue descrever alguns comportamentos da criança que demonstrem a existência dessa relação? - O que a leva a pensar que essas serão as melhores estratégias? - O que a leva a nutrir esse sentimento?
C-	B. Experiência Profissional	<ol style="list-style-type: none"> 8. Há quantos anos trabalha nesta área? 9. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? 10. Já trabalhou com crianças com esta ou outra patologia? 11. Tenta acompanhar as alterações relativas à legislação no âmbito da educação em geral e da educação de infância em particular? 12. Tem conhecimento do DL-54/18 	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve o seu percurso profissional? - Que pensa dos princípios deste decreto-lei? - Considera-o exequível?
	B -Conhecer a relação com a criança	<ol style="list-style-type: none"> 13. Como define a “relação” com a criança? 14. Como caracteriza esta criança? 15. Que estratégias adota para a 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue descrever alguns comportamentos da criança que demonstrem a existência dessa relação?

		inclusão desta criança no grupo? Sente que a criança confia em si?	- O que a leva a pensar que essas serão as melhores estratégias? - O que a leva a nutrir esse sentimento?
	C - Conhecer a relação da criança com as outras	16. Como é que se relaciona esta criança com as outras e vice-versa?	- Consegue descrever alguns comportamentos que sejam evidência dessas relações interpessoais?
D-Educação	D - Identificar as estratégias e apoios da educadora e da instituição	17. Como promove a autonomia desta criança? 18. De que modo planifica as atividades que são realizadas na sala tendo em conta esta criança? 19. Quais são as principais dificuldades e obstáculos no trabalho com esta criança? 20. A instituição tem recursos educativos adequados? 21. Foram realizadas algumas alterações no que respeita à estrutura da sala de forma a incluir a criança?	- Quais os motivos que a levam a optar por esta metodologia? - Como contorna os obstáculos com que se depara? - Como reagem as outras crianças às especificidades desta criança? - E os outros pais?
	E - Conhecer o plano de desenvolvi-me to e aprendizagem desta criança	22. De que forma documenta e monitoriza o processo de aprendizagem e Desenvolvimento desta criança? É um processo diferenciado das outras crianças do grupo?	- Quais as especificidades das metodologias concretas a que recorre no trabalho com esta criança? - Consegue dar exemplos de atividades específicas?
E-Relação entre pares	F - Conhecer a relação entre a Educadora e a Educadora de Intervenção Precoce.	23. Desenvolve um trabalho conjunto com a Educadora de Intervenção Precoce? Se sim que tipo de estratégias adotam na intervenção junto desta criança? 24. Tem reuniões com a Educadora de Intervenção	- Como concretizam a articulação? - Considera a Educadora da IPI uma mais valia? - Porquê?

		Precoce? Se sim com que frequência?	
	G - Conhecer a relação entre a Educadora e os pais	25. Como define a sua relação com os pais da criança? 26. Reúne com os pais da criança? Com que frequência? 27. As reuniões são em conjunto ou em separado?	- Vê utilidade nestas reuniões? - Qual o posicionamento dos pais face às mesmas? - De que modo é que os pais também são agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem desta criança?

Respostas à entrevista

1. Quando despertou o gosto para a área da Educação de Infância? Pensou noutras possibilidades?

“Foi sempre um sonho de infância, este era o meu objetivo.”

2. Qual a sua formação específica na área da Educação de Infância?

“Terminei o Bacharelato em Educação Pré-Escolar em 1993, posteriormente terminei a licenciatura em Educação de Infância em 2005. Desde que terminei o bacharelato ingressei nesta instituição.”

3. Já trabalhou com crianças com esta ou outra patologia?

“(…) sim, Autismo também (…) encarar esta patologia é ter a consciência de que as crianças são todas diferentes e nós temos de nos organizar, temos de perceber por onde é que podemos ir e temos de nos ajustar a elas (…)”

4. Tenta acompanhar as alterações relativas à legislação no âmbito da educação em geral e da Educação de Infância em particular?

“Sim, tento acompanhar o máximo de alterações legislativas”

5. Tem conhecimento do DL-54/18

“Não, tenho conhecimento do novo decreto-lei 54/18, mas na instituição está a decorrer uma formação onde isso é tema.”

6. Como define a “relação” com a criança? Consegue descrever alguns comportamentos da criança que demonstrem a existência dessa relação?

“(…) ele confia muito em mim, quando precisa de alguma coisa vem ter comigo, dá-me a mão, vem sentar-se ao pé de mim (…) nós temos uma boa relação e uma grande relação de confiança. Quando ele precisa sabe que me pode procurar (…)”

7. Como caracteriza esta criança?

“É meiguinho, mas quando contrariado torna-se agressivo.”

8. Que estratégias adota para a inclusão desta criança no grupo?

“No dia a dia vamos desenvolvendo as nossas atividades e dinâmicas, todas as crianças têm acesso, há sempre níveis distintos. Contudo cada criança faz como consegue. Os adultos que se encontram na sala acompanham as crianças que têm mais dificuldades com incentivos positivos. Muitas vezes as crianças mais velhas ajudam as mais novas. Se existe níveis muito díspares, elabora-se atividades com vários níveis para os diferentes grupos.”

9. Sente que a criança confia em si? O que a leva a nutrir esse sentimento?

“(…) confia, posso sem dúvida dizer que sim (…) vem procurar muitas vezes conforto e mimo no meu colo.”

10. Como é que se relaciona esta criança com as outras e vice-versa?

“(…) as crianças já puxam por ele (…) ele tem muita dificuldade em interagir com elas (…)”

11. Como promove a autonomia desta criança?

“Ele é autónomo em quase tudo. Muitas vezes peço-lhe que me faça alguns recados, peço-lhe que ele utilize bem os talheres, esteja sentado…”

12. De que modo planifica as atividades que são realizadas na sala tendo em conta esta criança?

“Elaboro uma planificação inicial, somente com alguns tópicos, um fio condutor, pois tenho muita dificuldade em seguir as planificações. Depois através das conversas em grande grupo, tento ir ao encontro das necessidades e curiosidades das crianças. A atividade é a mesma, mas com ele faço de maneira diferente. Ele precisa de mais atenção e tempo individual.”

13. Quais são as principais dificuldades e obstáculos no trabalho com esta criança?

“(…) Ele precisa de mais atenção, tudo à volta o distraí, tem muita dificuldade em realizar as atividades (…)”

14. A instituição tem recursos educativos adequados?

(…) nós vamos arranjanado (…) a educadora de intervenção precoce vai ajudando e fazendo (…) o que não há cá nós vamos fazendo (…)

15. Foram realizadas algumas alterações no que respeita à estrutura da sala de forma a incluir a criança?

“Não, nenhuma alteração relativamente à estrutura da sala, por causa da criança. O espaço da sala está dividido por áreas de interesse. Tentando abranger todas as áreas de conteúdo segundo as Orientações Curriculares. As crianças circulam por elas segundo os seus interesses. Tento que tentem permanecer algum tempo na mesma área e que não andem sempre a rodar.

As áreas estão divididas da seguinte forma: Formação Pessoal e Social: áreas do Faz de conta (área da casinha,, área da garagem, tapete); Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais – Mesa de atividades, área do Cavalete, área da Modelagem; Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro – Tapete; - Subdomínio da Música – Tapete; Subdomínio da Dança - Tapete, sala; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita - área da escrita e da leitura, área da Biblioteca, tapete; Domínio da Matemática - área de jogos de Mesa e chão; Conhecimento do Mundo: área da ciência e tapete.

16. De que forma documenta e monitoriza o processo de aprendizagem e desenvolvimento desta criança? É um processo diferenciado das outras crianças do grupo?

“Através da observação das crianças nas diferentes tarefas, seguida de registos.”

17. Desenvolve um trabalho conjunto com a Educadora de Intervenção Precoce? Se sim que tipo de estratégias adotam na intervenção junto desta criança?

“(...) sim, claro trabalhamos sempre em equipa (...) nós normalmente trabalhamos as três, eu, a Dina e a Mãe dele, porque assim é mais fácil para ele (...)”

18. Considera a Educadora da IPI uma mais valia? Porquê?

“Sim, ajuda-me imenso estratégias.”

19. Tem reuniões com a Educadora de Intervenção Precoce? Se sim com que frequência?

“Formais, quando achamos pertinente. Mas todas as semanas temos conversas informais.”

20. Como define a sua relação com os pais da criança?

“Relação normal de Mãe e Educadora.”

21. Reúne com os pais da criança? Com que frequência?

“Quando acho que é necessário.”

23 As reuniões são em conjunto ou em separado?

“Depende do que se tiver para tratar.”

Apêndice 4 - Grelhas de registo de Observação/Avaliação (5 anos)

Área	Domínio	Indicadores	Início da observação	Fim da observação
Formação Pessoal e Social	Identidade/ Autoestima	1- Reconhece as suas capacidades e limitações de ação e expressão.		
		2- Identifica-se no meio familiar, escolar e social.		
		3- Manifesta segurança afetivas e emocional e capacidade da resolução de conflitos.		
		4- Possui capacidades de iniciativa e confiança em si mesmo.		
	Independência/ Autonomia	5- Realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia.		
		6- Identifica e cumpre os diferentes momentos da rotina diária.		
		7- Revela autonomia pessoal e capacidade de fazer escolhas.		
		8- Demonstra gosto/ empenho nas atividades que realiza por iniciativa própria ou proposta pelo educador.		
		9- Conhece e pratica normas básicas de segurança, saúde e higiene.		
		10- Expressa as suas ideias com recurso a diferentes tipos de linguagem.		
		11- Procura formas de ultrapassar os seus insucessos e frustrações sem desanimar.		
	Cooperação	12- Partilha brinquedos e outros materiais.		
		13- Estabelece relações de cooperação, ajuda e respeito pelo outro.		
		14- Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo.		
		15- Participa na organização do trabalho da sala.		
		16- Colabora nas atividades de pequeno e grande grupo.		
		17- Revela espírito crítico em relação a si e aos outros dando e pedindo sugestões para melhorar.		
	Convivência democrática/ Cidadania	18- Colabora na elaboração de regras e respeita-as.		
		19- Articula os próprios interesses e pontos de vista com os dos outros.		
		20- Manifesta atitudes de respeito pela natureza.		
		21- Conservação dos materiais/ espaço.		
	Solidariedade/ Respeito pela diferença	22- Respeita a diferença e a diversidade.		
		23- Reconhece a igualdade direitos e deveres da pessoa independentemente do género		

Legenda	Cores respetivas
Nunca/ Competência não adquirida	
Às vezes/ Competência em progresso	
Sempre/ Competência Adquirida	
Não Observado	

Área	Domínio Linguagem oral e abordagem à escrita	Indicadores	Início da observação	Fim da observação
Expressão e Comunicação	Consciência fonológica	1- Possuir consciência fonológica que lhe permite fazer jogos com os sons das letras, sílabas e das palavras.		
	Reconhecimento e escrita de palavras	2- Reconhece letras e palavras.		
		3- Escreve letras e palavras.		
	Conhecimento das convenções gráficas	4- Revela conhecer as convenções gráficas essenciais à escrita e à leitura.		
		5- Distingue letras de números.		
		6- Identifica e produz números e diversos tipos de letras.		
	Compreensão de discursos orais e interação verbal	7- Compreende corretamente a mensagem transmitida oralmente.		
		8- Comunica de forma clara através da linguagem oral.		
		9- Dá e mostra coisas a pedido.		
		10- Reage ao seu nome.		
		11- Responde a ordens verbais simples.		
		12- Aponta / dá objetos de acordo com a descrição da sua função.		
		13- Aponta partes do corpo a pedido.		
	Abordagem à escrita	14- Produz pequenas histórias, rimas e sequências.		
		15- Identifica livros, cartazes, revista, como instrumentos que conduzem à linguagem escrita.		
		16- Estabelece relações entre código oral e escrito.		
		17- Identifica algumas palavras escritas (o seu nome, o de alguns amigos e outras...).		
		18- Faz grafismos de pré-escrita.		
		19- Possui os requisitos prévios para dominar a escrita (ao nível do traço).		
		20- Distingue frase, palavra e letra.		
		21- Conhece e respeita o sentido da escrita.		

Legenda	Cores respetivas
Nunca/ Competência não adquirida	
Às vezes/ Competência em progresso	
Sempre/ Competência Adquirida	
Não observado	

Áreas	Domínio da Matemática	Indicadores	Início da observação	Fim da observação
Expressão e comunicação	Números e operações	1- Classifica objetos e estabelece relações entre eles.		
		2- Domina o conceito de número em diversos contextos		
		3- Utiliza os números ordinais em diferentes contextos		
		4- Reconhece e representa os números de 1 a 20.		
		5- Executa pequenas operações de cálculos.		
	Geometria e medida	6- Agrupa objetos mediante determinados critérios.		
		7- Estabelece relações entre objetos segundo a sua posição no espaço.		
		8- Compara quantidades e grandezas utilizando a linguagem matemática adequada.		
		9- Usa corretamente a linguagem do dia -a -dia relacionada com noções temporais.		
	Organização e tratamento de dados	10- Participa na recolha de dados e na sua organização em tabelas/ pictogramas simples.		
		11- Interpreta dados apresentados em tabelas/pictogramas simples.		

Legenda	Cores respetivas
Nunca/ Competência não adquirida	
Às vezes/ Competência em progresso	
Sempre/ Competência Adquirida	
Não observado	

Áreas	Domínio	Indicadores	Início da observação	Fim da observação
Conhecimento do Mundo	Localização no espaço e no tempo	1- Compreende e utiliza noções e relações espaciais.		
		2- Descreve itinerários e sequências temporais das suas rotinas.		
		3- Reconhece diferentes formas de representar a terra.		
		4- Distingue unidades de tempo básicas.		
		5- Compreende e vivencia os diferentes momentos históricos/tradições.		
	Conhecimento do meio natural e social	6- Identifica e formula questões sobre elementos do ambiente natural e social de um lugar.		
		7- Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais e objetos e classifica-os.		
		8- Demonstra uma atitude científica experimental.		
		9- Identifica, designa e localiza as diferentes partes do corpo e reconhece a sua identidade social e sexual.		
		10- Percebe as semelhanças e as diferenças entre os seres humanos e animais agrupando-os segundo diferentes critérios.		
		11- Conhece os ciclos de germinação e crescimento das plantas.		
		12- Conhece profissões e serviços no seu meio familiar e local.		
		13- Planeia ações e ordena acontecimentos.		
	Dinamismo das inter-relações natural- social	14- Identifica-se no meio familiar, escolar e social.		
		15- Manifesta consciência ecológica.		
		16- Percebe as relações entre os fenómenos da natureza e a sua vida diária.		
		17- Interioriza alguns cuidados básicos de saúde e segurança.		

Legenda	Cores respetivas
Nunca/ Competência não adquirida	
Às vezes/ Competência em progresso	
Sempre/ Competência Adquirida	
Não observado	

Área	Domínio Expressões Artística	Indicadores	Início da observação	Fim da observação
Expressão e Comunicação	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	1- Representa as suas vivências e o mundo que a rodeia através de vários meios de expressão.		
		2- Identifica e explora espontaneamente diversos materiais com diferentes cores, texturas, formas e volumes.		
	Compreensão das artes no contexto	3- Descreve o que vê em diferentes formas visuais.		
	Apropriação da linguagem elementar das artes	4- Produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados.		
		5- Produz de diferentes formas a representação da figura humana.		
	Desenvolvimento da criatividade	6- Utiliza de forma autónoma diferentes materiais e meios de expressão.		
	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	7- Interage com outros de forma verbal e não-verbal, em situações de faz de conta.		
		8- Exprime opiniões pessoais em situações de experimentação/ criação.		
	Desenvolvimento da criatividade	9- Utiliza e recria o espaço e os objetos atribuindo-lhes significados múltiplos.		
		10- Participa em pequenas representações, envolvendo o planeamento, a representação e avaliação do projeto.		
	Compreensão das artes no contexto	11- Aprecia diferentes manifestações artísticas de representação.		
		12- Distingue e participa em diferentes técnicas de representação.		
		13- Conta, reconta, inventa e recria histórias e diálogos com recursos a diversos tipos de registo.		
	Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática	14- Identifica a qualidade dos sons da voz, de objetos sonoros e instrumentos musicais: timbre, intensidade, altura e duração.		
	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	15- Produz e acompanha ritmos distintos a partir do próprio corpo, com objetos e instrumentos musicais.		
		16- Memoriza e reproduz canções e melodias sem texto.		
		17- Sincroniza o movimento do corpo com a intensidade, a pulsão e a acentuação do compasso de uma canção.		
	Desenvolvimento da criatividade	18- Interpreta vocalmente e através do corpo diferentes tipos de melodia/ canção.		
	Apropriação da linguagem elementar da música	19- Reconhece auditivamente diferentes tipos sons.		
		20- Utiliza grafismos não convencionais para identificar, ler ou registar sequências de intensidade e de sons curtos e longos.		

	Compreensão das artes no contexto	21- Reconhece auditivamente um repertório diversificado de canções.	Amarelo	Verde
	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	22- Movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço e no tempo.		
		23- Adapta os movimentos corporais a diferentes ritmos.		
	Desenvolvimento da criatividade	24- Comunica através do movimento expressivo, vivências, ideias, histórias e mensagens.		
		25- Cria, recria e imita movimentos simples e situações da vida real.		
	Apropriação da linguagem elementar da dança	26- Identifica movimentos básicos locomotores (correr, saltitar, rodopiar...) não locomotores (alongar, encolher e empurrar...)		
		27- Produza, individualmente ou em conjunto, composições rítmicas.		
	Compreensão das artes no contexto	10- Aprecia e comenta peças de dança.	Amarelo	Vermelho
		11- Participa em danças de grupo.		
	Deslocamento e equilíbrios	11-Participa em diferentes situações que envolvem amplos movimentos nas diversas direções e ritmos.	Amarelo	Verde
12- Movimenta-se e orienta-se no espaço dominando uma séria de movimentos básicos de locomoção evidenciando equilíbrio.				
Perícia e manipulação	18- Manipula e utiliza adequadamente diferentes matérias.	Amarelo	Verde	
Jogos	19- Participa em jogos de movimento e cumpre as regras.	Amarelo	Verde	

Legenda	Cores respetivas
Nunca/ Competência não adquirida	Vermelho
Às vezes/ Competência em progresso	Amarelo
Sempre/ Competência Adquirida	Verde
Não observado	Cinza

Área	Domínios Educação Motora e Educação Artística	Indicadores	Início da observação	Fim da observação
Expressão e comunicação	Expressão motora	1- Experimenta as possibilidades do movimento do seu corpo.		
		2- Distingue as noções temporais e espaciais: em cima, em baixo; à frente- atrás; lento- rápido, perto-longe.		
		3- Participa e interage com os outros em situações de jogo simbólico/dramático.		
	Expressão Dramática	4- Representa situações e personagens.		
		5- Memoriza pequenos textos para representar.		
		6- Experimenta diferentes gestos; movimentos; expressões faciais para comunicar sentimentos e emoções.		
	Expressão plástica	7- Elabora produções plásticas espontaneamente para expressar sentimentos, ideias, emoções.		
		8- Interage com os outros em trabalho de grupo.		
		9- Experimenta diferentes materiais; suportes e explora as possibilidades dos mesmos.		
		10- Respeita e cuida das suas produções e das dos seus companheiros.		
		11- Utiliza diferentes cores e suas variantes nas suas produções.		
		12- Representa de modo gráfico- pictórico; sequências uma história, um acontecimento mostrando as características mais evidentes das pessoas, do ambiente...		
		13- Explora e utiliza materiais que permitem a expressão tridimensional (plasticina; barro; pasta de papel...)		
		14- Pega corretamente no lápis/marcador, pincel, tesoura, cola.		
		15- Recorta corretamente segundo um percurso.		

Legenda	Cores respetivas
Nunca/ Competência não adquirida	
Às vezes/ Competência em progresso	
Sempre/ Competência Adquirida	
Não observado	

Área	Domínio	Indicadores	Início da observação	Fim da observação
Área de Tecnologia da Informação e Comunicação	Informação	1- Explora livremente jogos e outras atividades lúdicas acedendo a programas e a páginas da internet a partir do ambiente de trabalho, disponibilizadas pelo educador.		
	Comunicação	2- Reconhece as tecnologias como meio que favorece a comunicação e a interação com outras pessoas utilizando ferramentas em rede com o apoio do educador.		
	Produção	3- Utiliza as funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (programas de desenho e escrita).		
	Segurança	4- Participa na definição de regras, comportamentos e atitudes a adotar relativamente ao uso dos equipamentos e ferramentas digitais, incluindo regras de respeito pelo trabalho do outro.		

Legenda	Cores respetivas
Nunca/ Competência não adquirida	
Às vezes/ Competência em progresso	
Sempre/ Competência Adquirida	
Não observado	

Apêndice 5 - Organização temporal da vida na sala e na instituição (rotinas e momentos, intersiticiais)

A rotina da sala dos “peixes”, influenciam a uma dinâmica do grupo no sentido em que são realizadas de maneira a proporcionar às crianças momentos de aprendizagens variadas. A rotina diária é igualmente importante para o grupo na medida em que as crianças conseguem perceber como correrá o seu dia, as ações que tem de realizar em determinado momento para além de que a repetição diária dá-lhes pontos de referência estáveis que os ajudam a antecipar e a prever o que acontecerá depois, e isso faz com que se sintam cada vez mais seguros e tranquilos na escola. De acordo com a Educadora, esta rotina deve ser associada ao bem-estar das crianças e deve ser planeada com esse intuito, embora possam ocorrer alterações se as crianças assim o propuserem.

Na sala, não existem dias específicos para a matemática, a expressão plástica, entre outras, pois todas estas áreas são trabalhadas ao longo da semana, consoante as propostas das crianças ou situações que possam surgir. No entanto, a Educadora tem sempre uma intencionalidade em todas as atividades que realiza com o grupo.

A rotina diária da sala dos “peixes” é a seguinte:

7h30- 9h30	Acolhimento (realiza-se na sala do prolongamento que é comum às salas do pré-escolar).
9h30- 9h45	WC: Higiene/ Autonomia - Despir/ vestir; - Lavagem e secagem das mãos.
9h45- 10h20	Sala dos peixes - Canção dos “Bons dias”; - Hora do conto; - Registo no mapa de presenças.
10h20- 11h30	- Atividade de acordo com a planificação
11h30- 11h50	Área escolhida pela criança - Brincadeira livre.
11:50-12h	WC: Higiene/Autonomia - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos;
12h-13h30	Refeitório -Almoço: Brincadeira e atividades no exterior (quando as condições meteorológicas são propícias a isso).
13:h00- 13h20	WC: Higiene/Autonomia - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos; - Lavar os dentes.
13h20- 14h50	Proposta da Educadora para uma atividade a realizar em grande grupo.
14h50-15h	WC: Higiene/Autonomia - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos;
15h-15h30	Refeitório - Lanche:
15h30- 15h50	WC: Higiene/Autonomia - Despir/vestir; - Lavagem e secagem das mãos.
15h50- 16h30	Atividades Extracurriculares.
16h30- 17h30	Brincadeira Livre.
17h30-19h	Sala de prolongamento para as saídas.

Durante a nossa intervenção pudemos acompanhar todos os momentos da rotina do grupo e, em conversa com a Educadora, entender algumas intencionalidades da mesma, bem como a flexibilidade.

Assim, a sala com vários momentos distintos na sua rotina. O momento de acolhimento é feito num esquema intercalado entre Auxiliares e Educadoras, e consiste em receber as famílias e as crianças assim como receber e transmitir informações sobre qualquer tema que esteja relacionado com as crianças. É importante, que haja diálogo entre as famílias e o pessoal da instituição que lida com as crianças, pois a família e a instituição de

educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. Observámos, a dificuldade que algumas crianças sentem ao separar-se do familiar responsável pela entrega, havendo por vezes choro. A atitude, das responsáveis pela receção, é, na nossa opinião a mais correta uma vez que tentam explicar à criança que a pessoa tem de ir trabalhar. Com as nossas observações constatámos que o momento de acolhimento tem algumas finalidades, tais como promover a relação entre a escola e as famílias e proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que estão em contato com crianças de outras salas no mesmo espaço, levando-as a cumprirem regras básicas da vida em sociedade/grupo.

A partir das nove e meia, as crianças são encaminhadas para a responsável do momento de cada sala, onde seguem para a higiene e de seguida vão para a sala respetiva. Na sala, é feita a marcação das presenças.

De seguida, é lida uma história e promovida uma troca de ideias sobre a mesma. Todos os dias é escolhido um responsável por contar os colegas tem de fazê-lo em voz alta para que todos saibam quantos estão na sala e tem de escrever na tabela de presenças O responsável por escrever a data deve partilhar com os colegas o dia do mês em que estamos. Muitas crianças ainda não sabem escrever certos números, principalmente a partir do número 15. De forma a ajudá-los, a Educadora vai apontando para os números que se encontram por cima do quadro à medida que eles vão contando até chegar ao número do respetivo dia.

Quando estão em grande grupo as crianças desenvolvem certas aprendizagens e competências que não era possível desenvolverem se não participassem nestes momentos. Estes momentos promovem a partilha e cooperação entre as crianças, relações de interajuda e o diálogo entre todos os elementos. O desenvolvimento da compreensão e expressão oral são outro fator marcante nestes momentos, aumentando também o vocabulário bem como as competências noutras áreas de conteúdo abordadas nas reuniões. Apesar de este momento ser um pouco longo, a maioria das crianças conseguem manter-se concentradas e manter um diálogo com outra criança ou com a Educadora. Contudo, é visível que uma ou outra criança, apesar de não estar a fazer qualquer ruído ou movimento, está distraída a olhar para objetos que a rodeiam.

O momento seguinte, é dedicado às atividades planeadas pela Educadora, quando acabadas as crianças tem a opção de escolher a área que querem ir (casinha, carros, legos...).

Um aspeto, que consideramos relevante abordar relativamente a este momento é o facto de as crianças serem bastante autónomas no que diz respeito à mudança de área. Cada área possui um papel com crianças desenhadas pelo próprio grupo, representando assim o número máximo de elementos que podem estar em cada área. Por exemplo, na área do faz-de-conta só podem estar cinco crianças pelo que é visível um papel com cinco bonecos desenhados. Já observámos, várias vezes, determinada criança a mudar de área e usando o dedo para contar os colegas que lá se encontravam. Caso estivesse o número máximo a criança escolhia outra área. Isto releva bastante trabalho já realizado pela Educadora com as crianças no sentido da compreensão e autonomia.

O horário da manhã, termina com o a higiene por parte das crianças antes de almoço, sendo que as que se despacharem tem a oportunidade de ir ajudar a pôr a mesa, atividade que adoram. Para efetuar o momento de higiene, as crianças formam um comboio, e vão até à casa de banho comum às duas salas. A auxiliar da sala vai com o grupo de forma a garantir que todos fazem as necessidades e lavam as mãos e, à medida que vão saindo da casa de banho, formam um comboio em frente à porta do refeitório.

Na nossa opinião, estes momentos de transição são uma mais-valia para a rotina da criança, promovendo hábitos de higiene e respondendo às necessidades fisiológicas de cada criança.

Depois deste momento, as crianças almoçam no refeitório com ajuda da Educadora ou da auxiliar da sala. Estas incentivam as crianças a comerem sozinhas e insistem para que comam. O momento do almoço promove hábitos de alimentação saudável, estimula o convívio entre os colegas bem como regras sociais (neste caso de como estar corretamente à mesa). Posteriormente, vão brincar e explorar o espaço exterior da escola, sempre supervisionada pela responsável. Durante o período em que estão no exterior as crianças brincam livremente umas com as outras, pelo que as intencionalidades deste momento são desenvolver a criatividade e a imaginação ao brincar sem os materiais da sala.

No período da tarde, após brincarem no exterior, são encaminhados para fazer a higiene habitual. Posteriormente a Educadora propõe uma nova atividade. Por volta das quinze e trinta, as crianças são encaminhadas de novo para o WC e de seguida para o refeitório para lanchar, ao acabar são arranjadas para poderem serem entregues compostas. Brincam livremente.

Em conclusão, pensamos que a rotina implementada na sala, se encontra bem estruturada e equilibrada e nota-se por parte da Educadora em inserir nesta rotina momentos ricos em aprendizagem e que estimulem o desenvolvimento das crianças. Esta rotina engloba trabalhos e atividades, no interior e no exterior do espaço educativo bem como são permitidas alterações na mesma pelas próprias crianças. A nosso ver, a rotina atual deste grupo de crianças é a mais adequada para o mesmo e bastante aplicável e salutar para o nosso menino D, o que se veio a comprovar durante todos os meses de observação e de intervenção.

Apêndice 6 - Plano Geral de Sessões observadas

Áreas	Sessões de trabalho	Objetivos	Indicadores de avaliação	Calendarização
Área da Expressão e comunicação (Português) e da Motricidade Fina	Sessão 1 Jogo de enfiamentos	- Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver a motricidade fina; - Fazer enfiamentos em bolas pequenas.	- Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Faz enfiamentos; - Manipula/ Enfia com destreza as bolas pequenas; - Apresenta destreza óculo- manual; - Atenção e concentração.	Dia 21/09/2023
Formação pessoal e social; Matemática; Português: Linguagem oral e Escrita; Conhecimento do Mundo; Expressão Musical; Expressão Dramática.	Sessão 2 e 3 - História “O Nabo Gigante”; - A Roda dos Alimentos; - Canção “Comer bem ou comer mal”	- Criar o hábito de escutar histórias; - Compreender histórias; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Favorecer momentos de prazer em grupo; - Enriquecer o imaginário infantil; - Favorecer o contato com textos de qualidade literária; - Valorizar o livro como fonte de entretenimento e conhecimento; - Despertar a curiosidade pelo que nos rodeia; - Desenvolver a capacidade de raciocínio; - Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Desenvolver a autoestima; - Aprender a “observar”; - Desenvolver uma atitude crítica.	- Ouve e interpreta uma história; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Participa oralmente com clareza e respeito pelas regras; - Ouve e respeita os outros; - Fala com autonomia e clareza; - Usa vocabulário adequado ao tema; - Relata o essencial; - Enumera factos; - Responde corretamente a questões acerca do que ouviu; - Identifica as personagens da história; - Verbaliza o que sente; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; - Faz o reconto da história; - Participa na dramatização, desempenhando um papel;	Dias 16 e 17/10//2023
Expressão Plástica Autonomia Motricidade	Sessão 4 Dia da Alimentação – Execução de espetadas	- Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver a compreensão e	- Compreender enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas;	Dia 18/10/2023

	de frutas História “O Nabo gigante”	expressão oral; - Executar espetadas de frutas; - Reconhecer diferentes alimentos, expressando os gostos; - Manusear, cheirar, analisar os alimentos; - Realizar provas de alimentos; Desenvolver autonomia.	- Fala sobre os seus gostos; - Mexe e cheira os alimentos; - Realiza a tarefa sem ajuda.	
Competências Sociais/ português Matemática	Sessão 5, 6, 7 “O Cuquedo”	- Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Desenvolver o raciocínio e o espírito crítico; - Criar o hábito de escutar histórias; - Compreender histórias; - Enriquecer o imaginário infantil; - Favorecer o contacto com textos de qualidade literária; - Valorizar o livro como fonte de entretenimento e conhecimento; - Desenvolver a expressão oral através do reconto da história apenas a observar as imagens; - Desenvolver a motricidade fina; - Explorar instrumentos/ técnicas de expressão plástica.	- Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Enumera factos; - Responde corretamente a questões acerca do que ouviu; - Participa numa atividade de expressão orientada, respeitando as regras; - Aprende e compreende o código de barras; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão.	Dias 06,07,08/11/ 2023
Expressão Musical Expressão Dramática Linguagem	Sessão 8 São Martinho	- Conhecer o Dia de S. Martinho; - Cantar músicas alusivas ao S. Martinho; - História “Maria Castanha”.	- Memoriza a canção; - Reproduz a canção; - Acompanha a canção com movimentos do corpo; - Utiliza de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão.	Dia 11/11/2023
Interação social Autonomia Expressão Plástica	Sessão 9, 10, 11 Preparativos para a Festa de Natal	Preparar a festa de Natal - Adotar uma postura/ atitudes para com os outros.	- Desenvolve a capacidade de concentração; - Cooperar com o grupo; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Trabalha a pares ou em grupo;	Dias 4, 5, 6/12/ 2023

Interação social Autonomia Expressão Plástica Expressão musical	Sessão 12 Festa de Natal	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e participar na festa de Natal aberta à comunidade; - Promover a socialização e a ligação entre a escola e a família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve a capacidade de concentração; - Compreende as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas. 	Dia 9/12/2023
Área de Formação Pessoal e social; Português: compreensão e expressão oral; Conhecimento do Mundo; Expressão Plástica; Matemática.	Sessão 13 Atividade “A magia de outono” Apresentação da história “O senhor mago e a folha”.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar democraticamente na vida de grupo, cumprindo regras elaboradas e negociadas entre todos; - Cumprir regras básicas para estarem num local; - Conhecer a orgânica do espaço; - Ouvir uma história; - Fomentar o diálogo; - Adotar uma postura/atitudes de cooperação e solidariedade para com os outros; - Explorar materiais do espaço exterior; - Desenvolver competências na área do Conhecimento do Mundo; - Agrupar e classificar objetos; - Estimular a imaginação e a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa na identificação de regras de vida em comum; - Apresenta responsabilidade; - Manifesta autonomia; - Ouvir uma história; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Trabalha a pares ou em grupo; 	Dia 8/01/2024 e seguintes
Área de Formação Pessoal e Social Português: compreensão e expressão oral.	Sessão 14 História “A Estrela de Laura”;	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a história “A Estrela de Laura”; - Desenvolver a compreensão e expressão oral; - Fomentar diálogo; - Compreender e cumprir as instruções orais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Compreende enunciados curtos; 	Dia 05/02/2024
Área de Formação Pessoal e Social; Motricidade fina; Expressão Plástica.	Sessão 15 Criação de tinta e pintura de uma estrela	<ul style="list-style-type: none"> - Criar bases para um clima que transmita segurança e estimule a participação do aluno - Compreender e cumprir as 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve a capacidade de concentração; - Mantém períodos curtos de atenção; - Compreende enunciados curtos; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções 	Dia 6/02/2024

		<p>instruções orais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a motricidade fina; - Explorar diferentes tipos de materiais e técnicas de expressão plástica criação e tinta. 	<p>dadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Ouve e respeita os outros; - Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão. 	
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Português: compreensão e expressão oral e expressão escrita</p>	<p>Sessão 16</p> <p>Os sentimentos: História “Adivinha quanto gosto de ti”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber expressar aquilo que sente; - Identificar os sentimentos; - Reconhecer e identificar o que os outros estão a sentir; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue sentimentos; - Verbaliza o que sente; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; 	<p>Dia 27/02/2024</p>
<p>Português: linguagem oral;</p> <p>Conhecimento do Mundo;</p> <p>Autonomia; Interação Social;</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Expressão Dramática</p>	<p>Sessão 17</p> <p>Cantiga (“Fungagá da Bicharada”, do Avô Cantigas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Saber expressar aquilo que sente; - Promover a participação e o trabalho em equipa; - Promover o relacionamento interpessoal; - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades; - Saber pedir ajuda; - Adotar uma postura/atitude de cooperação e solidariedade para com os outros; - Partilhar aprendizagens com a família; - Conhecer os animais e suas características; - Explorar ritmos e sons para 	<ul style="list-style-type: none"> - Retém o essencial de enunciado oral; - Respeita as instruções dadas; - Colabora com os pais durante a tarefa; - Cooperar com o grupo; - Participa no debate/ atividade, - Verbaliza o que sente; - Pede ajuda; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; - Memoriza a canção; - Reproduz a canção; - Acompanha a canção com movimentos do corpo. 	<p>01/03/2024</p>

		<p>desenvolver a sensibilidade expressiva e estética no domínio musical;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar uma cantiga sobre o tema (“Fungagá da Bicharada”, do Avô Cantigas). 		
<p>Português: consciência fonológica; Expressão Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo.</p>	<p>Sessão 18 Escrita e contagem de letras; descobrir as palavras que começam pela mesma letra; Medição dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Cooperar com os colegas; - Reconhecer o som de palavras que iniciam com letras iguais; - Reconhecimento das vogais; - Associação fonema-grafema; - Identificar e distinguir os conceitos alto/ baixo; estreito/ largo; comprido/ largo; - Identificar alguns conceitos matemáticos, tais como o peso e a altura; - Conhecer alguns animais e a algumas das suas características: noção de corpo de determinado animal; - Estimular a imaginação e a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa-se por iniciativa própria; - Colabora com o professor nas tarefas propostas; - Pede ajuda; - Aplica conhecimentos adquiridos; - Compreende instruções; - Retém o essencial de enunciado oral; - Respeita as instruções dadas; - Cooperar com o grupo; - Identifica todas as vogais; - Reconhece palavras com sons semelhantes; - Identifica e distingue os conceitos alto/ baixo; estreito/ largo; comprido/ largo; - Identifica alguns conceitos matemáticos, tais como o peso e a altura; - Conhece/ identifica alguns animais e algumas das suas características. 	<p>05/03/2024</p>
<p>Capacidade de comunicar/ expressão oral: diálogo e troca de ideias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação com o grupo 	<p>Sessão 19 Livro Elmer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e respeitar o espaço e os direitos dos outros; - Compreender que somos diferentes; - Aceitar e respeitar as diferenças; - Trabalhar a diferença; - Respeitar pela diferença; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa oralmente com clareza e respeito pelas regras; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; - Colabora com os colegas durante a tarefa; - Conhece animais selvagens; - Cria sequência com diferentes materiais, ao invés de sequências com cores; 	<p>18/03/2024</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral - Conhecer animais da selva (selvagens); 		
Português: linguagem oral; Expressão Motora; Interação com o grupo;	Sessão 20 Jogo para explicar os sentidos “Que tal aprender sentindo?”	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação de todos os alunos numa atividade de sensibilização para a diferença; - Melhorar a inclusão dos alunos com NEE; - Promover o respeito e o reconhecimento dos cidadãos portadores de deficiência; - Reconhecer a independência das pessoas cegas e com deficiência e a sua plena participação na sociedade; - Levar os alunos a perceber o meio ambiente e as informações nele presentes sem utilizar o sentido da visão; - Incentivar vivências e experiências com o próprio corpo, para reconhecer sensações e a importância de outros sentidos que não a visão na percepção do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Colabora com os colegas durante a tarefa 	25/03/2024
Competências Sociais; Português; Matemática	Sessão 21 “Todos no Sofá”	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender histórias; - Realizar contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado; - Escrever os números até 10, sem modelo; - Ordenar de forma decrescente números até 10; - Desenvolver destrezas de cálculo 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende histórias; - Realiza contagens regressivas e progressivas a partir de um número dado; - Escreve os números até 10, sem modelo; - Ordena de forma decrescente números até 10; - Desenvolve o cálculo mental e escrito. 	02/04/2024

<p>Educação Motora; Interação Social; Português</p>	<p>Sessão 22 “A tenda/ Paraquedas Cooperativo”</p>	<p>mental e Escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a consciência e o controlo do próprio corpo; - Aprender a relaxar; - Saber controlar o corpo; - Treinar técnicas de autocontrolo; - Promover a capacidade de pensar antes de agir; - Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades; - Adotar uma postura/ atitudes de cooperação e solidariedade para com os outros; - Incentivar a cooperação; - Fortalecer a parte superior do tronco; - Aceitar diferentes habilidades e ritmos, promovendo a inclusão; - Desenvolver habilidades de perceção; - Reforçar a partilha e a interajuda; - Desenvolver um senso de ritmo; - Seguir instruções; - Promover a interação social; - Melhorar o desenvolvimento da Linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Controla o próprio corpo; - Compreende enunciados curtos; - Retém o essencial de enunciado oral; - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Respeita as instruções dadas; - Colabora com os colegas durante a tarefa 	<p>08/04/2024</p>
<p>Matemática: Formas geométricas, jogos de encaixes com figuras geométricas Motricidade Fina Área de Formação Pessoal e</p>	<p>Sessão 23 Formas geométricas; Jogos de encaixe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e cumprir as instruções orais; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Desenvolver a visualização e ser 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Identifica as figuras geométricas: triângulo, círculo, quadrado, retângulo, pentágono; - Realiza jogos de encaixe com figuras geométricas; - Faz corresponder as figuras geométricas; 	<p>15/04/2024</p>

Social		<ul style="list-style-type: none"> - capaz de representar e construir figuras - Fazer jogos de encaixes com figuras geométricas; - Identificar figuras geométricas básicas; - Cooperar com os colegas; - Compreender e aceitar as regras do jogo 	- Ouve e respeita os outros.	
Matemática e Interação Social.	Sessão 25 Sequências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e cumprir as instruções orais; - Expressar-se oralmente com clareza e cumprir regras de comunicação oral; - Interação com o grande grupo; - Cooperar com os colegas; - Compreender e aceitar as regras do jogo; - Realizar sequências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas atividades, cumprindo as instruções dadas; - Ouve e respeita os outros. - Expressa-se por iniciativa própria; - Realiza construções e sequências. 	22/04/2024
Português: Expressão Verbal	Sessão 26 Lengalengas e rimas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e cumprir as instruções orais; - Desenvolver competências de autonomia na realização das atividades; - Trabalhar a articulação de palavras, a memória; - Desenvolver a expressão verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa quando solicitado ou por iniciativa própria; - Retém o essencial de enunciado oral; - Respeita as instruções dadas; - Aplica conhecimentos adquiridos; - Articula palavras; - Identifica lengalengas e rimas; 	29/04/2024

Apêndice 7 - Descrição e avaliação/ reflexão de cada sessão

Sessão 1: Jogo de enfiamentos

a) Descrição da sessão:

Através de um jogo didático existente na sala, foram distribuídos cordões e bolas pequenas para irem fazendo os enfiamentos, até ao fim do cordão. O D fez sempre, com ajuda verbal da Educadora e da Auxiliar.

Com esta atividade, era pretendido que a criança conseguisse desenvolver a coordenação óculo-manual.

b) Reflexão/Avaliação:

Com ajuda, a criança, conseguiu fazer enfiamentos, mas raramente chegava ao fim do cordão, pois mostrou-se saturada. Há que ter em conta a diminuição do número de bolas a enfiar no cordão ou então usar bolas maiores e um cordão mais grosso. Conseguiu-se que a atividade se realizasse de forma adequada, contudo, o objetivo final não foi alcançado.

No entanto, pode considerar-se que esta atividade, de entre as várias potencialidades, também contribui para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças.

Assim que colocámos menos bolas e/ ou utilizámos um cordão mais grosso, o D realizou a atividade com mais motivação e acabou por executá-la autonomamente.

Sessão 2 e 3 História “O Nabo Gigante”; A Roda dos Alimentos;

a) Descrição da sessão

Nesta sessão, as crianças comemoraram o Dia da Alimentação e, como tal, as crianças trabalharam a alimentação saudável e não saudável, bem como a roda de alimentos e uma história sobre “O Nabo gigante”.

De seguida, apresentámos então o livro “o Nabo gigante” e explicamos que iríamos proceder à leitura e depois desenvolver-se-ia uma atividade.

Durante a leitura, todas as crianças conseguiram estar atentos, através desta história, foi possível explorar diferentes áreas do saber; área de formação pessoal e social, área de conhecimento do mundo, expressão musical, expressão dramática e domínio da linguagem oral e abordagem escrita.

Esta apresentação da história foi o primeiro momento de interação com as crianças. Depois de ouvirem a história, as crianças participaram na exploração da mesma, sendo analisados aspetos relativos ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como sejam a interpretação da história e o reconto da mesma, e do domínio da matemática, como é o caso da contagem das na história de forma gradual.

Aproveitando o facto da história de “O Nabo gigante” conter espécies variadas de animais, foi elaborado um gráfico de quadradinhos e uma representação gráfica do tipo e quantidade de animais presentes na história.

Foi também trabalhada a diferença entre fruta e legume e, aproveitando as comidas de plástico da área do faz de conta, as crianças fizeram conjuntos classificando por fruta/legumes, saudável/ não saudável e por cores.

No final desta exploração inicial, foi possível aliciar, de certo modo, as crianças para a composição do projeto sobre alimentação. Obviamente, a partir desta história, surgiu, como núcleo globalizador da semana, a alimentação.

Após a apresentação da história, a primeira atividade desenvolvida com as crianças foi a exploração de “Uma roda especial”, a roda dos alimentos. As crianças tiveram oportunidade de contactar com uma roda dos alimentos, contar os grupos e ainda localizar cada um dos alimentos que haviam encontrado na história ouvida (batatas, cenouras, ervilhas, feijão e nabos). Através desta atividade, foram concretizados objetivos referentes à área de conhecimento do mundo, tais como reconhecer a roda dos alimentos e identificar os grupos que compõem a mesma.

Continuando na área de conhecimento do mundo, foi ainda possível proceder à identificação de alimentos saudáveis e não saudáveis, sendo que a concretização deste objetivo ocorreu através de uma atividade que consistia na separação de cartões que ilustravam alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis. Esta separação era

materializada através da colocação dos cartões num bloco de pequenas gavetas: uma gaveta vermelha para alimentos não saudáveis e uma gaveta verde para alimentos saudáveis. Este material, posteriormente, integrou a área de conhecimento do mundo, passando a ser mais um elemento de exploração nessa área. Tendo a alimentação como núcleo globalizador, foi também possível incorporar nesta semana de intervenção a expressão musical. Através da exploração da canção “Comer bem ou comer mal”, as crianças puderam experimentar a potencialidade sonora dos objetos, uma vez que foram utilizados vários instrumentos, para acompanhar a pulsação da canção.

Outra atividade que teve como suporte base a canção acima mencionada, foi a identificação das palavras que compunham a letra da mesma, ou seja, cada criança tinha um cartão que ilustrava através de imagem e de escrita uma palavra que compunha a letra da canção. Sempre que se ouvia uma determinada palavra, a criança que possuía o cartão com a ilustração correspondente deveria levantar o cartão mostrando-o aos colegas. Através desta atividade, as crianças estabeleceram uma relação som/palavra. É importante aqui realçar o facto de todas as palavras estarem diretamente relacionadas com o tema da alimentação e terem sido devidamente exploradas com as crianças, o que permitiu aumentar o vocabulário das mesmas em relação ao tema em causa. Além da expressão musical, foi também possível trabalhar conteúdos referentes à expressão dramática, pois as crianças tiveram a oportunidade de dramatizar a história, utilizando acessórios adequados. Mais uma vez, a história foi novamente contada, de forma a avivar a memória das crianças. Todas participaram na dramatização e encarnaram as personagens através de acessórios que caracterizavam de forma significativa a imagem da personagem nas ilustrações do livro. Esta atividade permitiu alcançar objetivos relativos à área de expressão dramática, tais como: explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais; utilizar adereços para caracterizar as personagens e explorar a emissão sonora fazendo variar a entoação. Esta atividade permitiu também avaliar a compreensão das crianças em relação à história, pois, eram as próprias crianças que construía os diálogos e se posicionavam no espaço, sendo que através desta encenação foi possível verificar que as crianças perceberam o enredo e a dinâmica da história. Penso que o facto de a atividade de dramatização ter sido realizada através de uma história que as crianças conheciam e estavam a explorar fez

com que se sentissem mais identificadas com as personagens e com o enredo, e por isso se sentissem melhor no papel de atores, pois sabiam o que estavam a fazer e como tudo se ia desenrolar.

A área de formação pessoal e social foi explorada através de uma história que se ligava àquela que havia servido de instrumento de integração, principalmente através da temática. Embora ao longo de toda a semana a história “O Nabo gigante” tenha servido de base para as aprendizagens, no momento de exploração da área de formação pessoal e social foi apresentada às crianças a história “O segredo do nabo gigante”, que pertence à coleção “Biblioteca de Valores”. Através desta história, foi possível trabalhar com as crianças o valor da generosidade. Depois da leitura da história, que aborda a dicotomia ganância/generosidade, ocorreu uma exploração em que as crianças tinham de se identificar com um personagem ou de se colocar no lugar de um dos personagens e descrever de que forma reagiriam a uma determinada situação. Esta exploração permitiu também que surgisse um debate sobre a generosidade, durante o qual as crianças explicitaram a sua opinião sobre o que é ser generoso e descreveram situações que mostravam sentido de generosidade. Esta atividade mostrou também ser possível articular dois livros com um tema comum, para explorar conteúdos de diferentes áreas do saber.

b) Reflexão/ Avaliação

O facto de terem facultado o livro da história ao D terem permitido que folheasse o livro, ocupou o e dirigiu a sua atenção/ concentração.

Assim, as crianças têm oportunidade de ler e explorar os livros de uma forma livre, sem se sentirem obrigados a fazê-lo, contribuindo para aumentar o seu prazer e gosto pela leitura.

Sessão 4- Dia da Alimentação / Execução de espetadas de frutas/ História “O Nabo gigante”

a) Descrição da sessão

Devido ao Dia da Alimentação, comemorado no dia 16 de outubro, as crianças puderam fazer sozinhas espetadas de fruta. Tentamos incutir-lhes a importância de comer

alimentos saudáveis, explicando-lhes e mostrando-lhes a roda dos alimentos e criando um pequeno debate em torno do tema.

Todos os alunos têm alimentos que nunca tiveram coragem de provar, que nunca arriscaram sentir o seu sabor, por isso, nesta sessão, foi essencial começar por aferir que alimentos as crianças mais gostam, não gostam de todo, são alérgicos e aqueles que têm curiosidade de provar. Elaboraram-se com essas informações alguns cartazes, apelando à colaboração de todos na construção das ilustrações. Enquanto os colegas trabalhavam, numa folha os alimentos preferidos, aqueles que não gostam de todo e aqueles que gostariam de provar, o D foi elaborando, com a ajuda da auxiliar, os alimentos que gostaria de provar.

Cada aluno teve direito a um prato plástico e a um guardanapo para poder experimentar os alimentos que quisesse. À medida que os alunos iam fazendo as suas experiências, registavam numa folha própria, o alimento experimentado e como se sentiram, recorrendo a imagens e palavras. Depois de estar mais ambientado e motivado, levámo-lo a experimentar alguns alimentos e valorizámos imenso o seu esforço, o que lhe agrada e agradeu particularmente, afogando o adulto e dando-lhe beijinhos.

b) Reflexão/ Avaliação

O D, mostrou-se com interesse na atividade, e participou com interesse.

Sessão 5- “O Cuquedo”

a) Descrição da sessão

Esta sessão incidiu na história “O Cuquedo” e na realização de atividades sobre a mesma, pelo que nos reunimos com a Educadora e propusemos algumas atividades para efetuar com as crianças nesse âmbito. Utilizamos um “avental conta histórias”, que foi recebido muito positivamente pelas crianças.

De forma a introduzir, na área da matemática, mais concretamente o gráfico de barras, iniciámos a atividade com a interação de todas as crianças, uma vez que cada uma ia colocar uma peça de construção grande atrás do animal que mais gostava dos que se encontravam disponíveis (elefante, hipopótamo, rinoceronte, girafa e zebra). De modo a visualizarem todas as peças, os animais colocados eram de tamanho pequeno. As crianças

estavam dispostas nas mesas em forma de U de maneira a todas terem alguma visibilidade.

b) Reflexão/ Avaliação

O D mostrou-se muito curioso em relação à história desde o primeiro momento. Depois de lido o título e observada a ilustração da capa, estava um pouco agitado. No entanto, assim que começou a leitura dramatizada do conto, a leitura da história foi ouvida e nunca por ele interrompida. A história foi apresentada com o auxílio do avental, fez desenvolver a curiosidade do D que não estava habituado a este método. No final, os colegas falaram, cada um na sua vez, destacando as partes de que mais tinham gostado, enquanto o D permaneceu quieto e interessado.

Sessão 6- “O Cuquedo”

a) Descrição da sessão

No dia seguinte, realizamos novamente atividades do mesmo âmbito, com uma abordagem ao gráfico de barras, contudo as crianças tinham de organizar os dados de outra forma apenas tendo em conta o animal mais e o menos votado. Após refletirmos sobre ambas as atividades com a Educadora, penso que estas estavam adequadas à faixa etária e que a grande maioria percebeu o conceito de gráfico de barras e o que este implica. No entanto, as crianças que apresentam mais dificuldades de aprendizagem e de concentração apenas perceberam que um certo animal tinha sido mais votado e outro menos, tal como o aluno D.

Um aspeto negativo relativamente à apresentação da atividade foi o facto de, à medida que as crianças iam pintando o quadrado do seu animal favorito, as restantes estiveram paradas algum tempo, o que as deixou impacientes. A nosso ver, para rentabilizar este tempo, poderiam ter sido feitas algumas perguntas de forma a captar a atenção e para não se dispersarem. À parte disto, pensamos que a atividade correu bem e as crianças mostraram-se motivadas, uma vez que estavam a “torcer” para que o seu animal ganhasse. A realização de ambos o gráfico, de um modo geral, foi positivo e, após a mesma, as crianças conseguiram ter uma melhor perceção que o animal com mais votos

tinha a barra mais alta e com mais quadrados pintados, enquanto com o menos votado aconteceu o contrário.

b) Reflexão/ Avaliação

Ao longo de toda a atividade, foi notório a importância da utilização de uma linguagem clara, objetiva e adequada ao grau de maturação mental das crianças em cada instrução enunciada. A qualidade do discurso em sala de aula é um elemento fundamental para o processo de aprendizagem. Segundo Coll & Derek (1998, pp. 13-14), “a linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos, (...) é um meio vital, através do qual representamos, para nós mesmos, nossos próprios pensamentos.”

Por sua vez, Vygotsky, citado por Coll & Derek (1998, p. 14), descreveu a linguagem como sendo “uma ferramenta psicológica, algo que é utilizado por cada um de nós para atribuir sentido à experiência”, e também “a nossa principal ferramenta cultural, aquilo que usamos para compartilhar a experiência e dar-lhe sentido de modo coletivo e conjunto.”

Deste modo, um dos objetivos desta atividade consiste na promoção do desenvolvimento da compreensão verbal.

Sessão 7- “O Cuquedo”

a) Descrição da sessão

A última atividade realizada incidiu no contacto com o código escrito. O grupo era apenas de três crianças, uma vez que íamos realizar a cartolina com os nomes dos animais que serviria de base para os outros meninos construírem também as palavras. Inicialmente, tentamos que fossem associando a letra ao som da mesma, mas não foi bem sucedida. Então, optou-se por mostrar-lhes a palavra e elas iam associando as letras da mesma às que se encontravam espalhadas pela mesa. Sempre que encontravam a letra, dizia-lhes que letra era de forma a fixarem o seu nome. No final da atividade, havia uma ou outra letra que eles já conseguiam identificar pelo nome, o que nos faz pensar que a forma adotada para a concretização da atividade foi a mais correta.

b) Reflexão/ Avaliação

Fazemos um balanço bastante positivo da atividade uma vez que, mesmo com dificuldades, surgiram cinco cuquedos com decorações lindíssimas. Como era um grupo pequeno, conseguimos ajudar quando era solicitado e todos perceberam a nossa explicação. A nosso ver, também é importante, na área da expressão plástica, introduzir materiais diferentes dos que as crianças utilizam diariamente na sala.

Ao longo de toda a manhã, as crianças estiveram a realizar propostas de trabalho adequadas ao seu ritmo de aprendizagem e de uma forma individualizada. Esta estratégia permite não só o trabalho individual, mas também a realização de tarefas diferenciadas, ou seja, cada criança tem oportunidade de executar um trabalho adequado ao seu ritmo e às suas necessidades, e ao mesmo tempo desenvolver a sua autonomia. Do meu ponto de vista, a questão da diferenciação pedagógica é um dos aspetos mais importantes para a atividade de qualquer docente e ao mesmo tempo um dos mais difíceis de concretizar.

Pensamos que o trabalho realizado durante esta manhã foi bastante pertinente, pois não só permitiu às crianças progredirem consoante o seu ritmo, mas também possibilitou um acompanhamento individualizado por parte da Educadora das crianças com maiores dificuldades em determinadas áreas de aprendizagem, como é o caso do D.

Sessão 8- São Martinho

a) Descrição da sessão

Durante esta semana, tivemos um dia dedicado ao São Martinho, pelo que todas as atividades foram direcionadas para esse tema.

No dia anterior, a Educadora comunicou ao grupo as atividades que se iriam realizar no dia seguinte para que todos tivessem conhecimento. Esta antecipação é deveras importante para todos, mas mais particularmente para o nosso D.

Este dia de São Martinho permitiu realizar aprendizagens em várias áreas de conteúdo. Foi-lhes possível cantar músicas destinadas a este dia em específico pelo que puderam relacionar a expressão musical com a linguagem.

O momento seguinte foi destinado à lenda de São Martinho que foi contada com sombras chinesas, técnica de dramatização que as crianças não conheciam. No final, as Educadoras mostraram ao grupo como são elaborados os bonecos para as sombras bem como alguns

adereços. A observação de peças de teatro também estimula a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo o contacto com diferentes técnicas e histórias.

Também relativamente a esta festividade, as crianças tiveram oportunidade de ouvir e visualizar, com recurso ao PowerPoint, a história “Maria Castanha”. No final, abordamos o tema da multiculturalidade, afirmando que apesar de algumas crianças terem uma cor de pele diferente, somos todos iguais no interior. No nosso ponto de vista, é importante trabalhar este tema com as crianças para que elas tomem consciência dos diversos universos culturais existentes no mundo.

De maneira a contribuir para a relação das famílias com a escola, foi pedido a todos os pais que enfeitassem uma castanha desenhada numa folha com os filhos e que esta fosse original. A nosso ver, estes tipos de ações são importantes e promovem aprendizagens significativas para as crianças.

Durante o dia de São Martinho, as crianças tiveram oportunidade de ir buscar castanhas e de ver assá-las pelo que conseguiram compreender melhor o processo.

Na nossa opinião, é uma mais-valia para as crianças terem dias “diferentes” pois é uma quebra saudável da rotina e permite-lhes explorar novas situações e acontecimentos, permitindo aprendizagens significativas. O D adorou sair e comer castanhas. Primeiro cheirou-as, meio desconfiado, mas após a auxiliar descascar algumas e começar a comer também quis provar. Foi uma forma diferente e divertida de tomar contacto com outros alimentos.

b) Reflexão/ Avaliação

A prática de antecipação das atividades a realizar tem vindo a ser realizada pela Educadora e, no nosso ponto de vista, a partilha de atividades entre a Educadora e as crianças é bastante positiva, uma vez que oferece autonomia e segurança à criança pois esta sabe o que vai acontecer a seguir. Esta partilha permite também uma organização cronológica por parte da criança, criando pontos de referência sobre o que já foi feito (passado), está a ser feito (presente) e irá ser feito (futuro).

Tanto na aula de Expressão Musical desta manhã, como nas restantes em que tivemos oportunidade de estar presentes, pudemos constatar que no decorrer das mesmas as

crianças estiveram sempre muito motivadas e entusiasmadas com o trabalho desenvolvido, existindo sempre um clima de alegria e boa disposição. Ainda em relação a este dia, e em particular à história da “Maria Castanha”, não podemos deixar de destacar a pertinência do tema. Este investimento na formação do carácter das crianças acarretará benefícios significativos para uma sociedade, que se pretende mais justa e solidária.

Deste modo, através do reconto desta história, a Educadora contribuiu para a formação de cidadãos mais justos, conscientes, responsáveis e respeitadores de algumas das regras inerentes à vida em sociedade.

Sessão 9, 10 e 11- Preparativos para a Festa de Natal

a) Descrição das sessões

O grupo dedicou-se principalmente aos preparativos para a festa de Natal que se iria realizar no dia 9 de dezembro.

Assim, estiveram a ensaiar as músicas estipuladas para esta festividade assim como elaboraram o convite que, posteriormente, entregaram aos familiares, sendo que este continha o dia e a respetiva hora a que começava a festa.

Neste dia, a Educadora solicitou que iniciássemos a elaboração dos cenários para a festa de Natal. Ao longo deste período de três dias, as manhãs foram dedicadas à elaboração dos cenários e adereços para a Festa de Natal, pelo que, em conjunto com as crianças das três salas, Educadoras e auxiliares se procedeu à execução dos mesmos.

b) Reflexão/ Avaliação

Ao longo de todo o tempo de preparação e realização da festa, pudemos constatar que as crianças gostaram de participar nos preparativos da mesma demonstraram sentir orgulho nas suas prestações.

No entanto, o D não esteve participativo e esteve um pouco alterado, correndo desenfreadamente pela sala tapando os ouvidos, inquieto e a gritar.

Esta foi uma tarde de bastante azáfama e muito trabalho. No entanto, consideramos que constituiu um momento bastante agradável e muito enriquecedor, pois pudemos conhecer e vivenciar mais uma das importantes tarefas a cargo de um Educador ou

professor. Para além desta função, as festas são também um dos elos entre a escola e a família, pois constituem uma oportunidade desta última tomar contato e participar nas atividades desenvolvidas pelos seus educandos.

De um modo geral, o ambiente vivenciado nestes momentos de festa é de harmonia, afeto e cooperação, contribuindo para a motivação e êxito das crianças. Deste modo, é importante que se mantenha uma proximidade e cooperação entre a escola e a família, pois estes são dois elementos fundamentais, que possuem em comum o objetivo de promover a formação equilibrada da criança.

Sessão 12- Festa de Natal

a) Descrição da sessão

No sábado, decorreu a festa de Natal onde todas as salas da creche e jardim de infância, apresentaram várias músicas aos familiares presentes. Estive presente, essencialmente, nos bastidores, onde ajudei a preparar e caracterizar as crianças à medida que iam decorrendo as várias atuações. Durante a Festa de Natal, as crianças cantaram algumas músicas e realizaram uma dramatização. Este tipo de tipo de atividade, para além de agradar às crianças e constituir um momento lúdico, também contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O D participou em alguns ensaios, mas não compareceu na Festa de Natal. A mãe explicou que ele não quis ir. Em conversa com a mãe, percebi que se a festa for seguida com as Educadoras e Auxiliares ele participa, mas se for num dia em que não haja escola ele recusa-se a participar. Uma festa é uma grande mudança relativamente a um dia normal, e pode levar a uma sobrecarga de sensações. Os níveis de barulho, a música e a socialização são alguns exemplos.

b) Reflexão/ Avaliação

Acontecimentos desta natureza são extremamente importantes, não só para as crianças, mas também para fomentar e fortalecer a relação entre a escola e a família.

Também consideramos relevante o facto de as famílias das crianças terem a oportunidade de participar, pois constitui uma boa ocasião para estas se deslocarem à escola e de fazerem parte, ainda que durante pouco tempo, da vida do Jardim de Infância. Além das

canções ensaiadas pelas crianças, os familiares têm também a chance de se deslocarem às salas, sendo uma oportunidade para visualizarem os registos expostos na mesma, de forma a compreenderem o trabalho que tem vindo a ser realizado.

Pudemos observar e constatar que alguns familiares não têm tempo de entrar na sala de forma a verem e a compreenderem o que as crianças têm estado a trabalhar e a desenvolver. Grande parte dos familiares apenas tem conhecimento disto nas reuniões de pais ou nas reuniões individualizadas.

Mais uma vez, ao longo destes dias, pudemos constatar que o planeamento e preparação da Festa de Natal envolvem muito trabalho e dedicação por parte de todos os membros da escolar. Verificámos também que este trabalho foi desenvolvido em cooperação entre todos.

Ao longo de todo este processo de preparação da festa, tivemos oportunidade de constatar essa mais-valia do trabalho em equipa, pois cada um contribuiu com as suas melhores competências e habilidades, tendo-se obtido um resultado de grande qualidade, conforme se verificou no dia da Festa de Natal.

Sessão 13- Atividade “A magia de outono” Apresentação da história “O senhor mago e a folha”

a) Descrição da sessão

Foi explicado, de forma clara e concisa, as regras que deveriam ser cumpridas, bem como as consequências decorrentes do incumprimento das mesmas. Mostramos a capa do livro, perguntando primeiramente às crianças se, ao observarem a capa, conseguiam perceber do que trata a história.

Ao dizer o título da história “O senhor mago e a folha”, iria perguntar se o grupo sabe o que é um mago. Ia colocando questões de modo a perceber se as crianças entenderam a história, como por exemplo: Como se chamava o mago? E a menina que ele criou? O que ela era antes de ser menina? Como é que o mago reparou na folha que pisou? Porque é que o mago transformou a folha? Que magia o mago usou para fazer a transformação? Em grande grupo, explicou às crianças que também eles iriam fazer magia, mas, para isso, teriam de encontrar a sua folha especial.

Após ouvirem a história “A magia de outono”, as crianças deslocaram-se ao espaço exterior da escola, de forma a procurarem e recolherem algumas folhas bonitas e com que as crianças se identificassem, para um trabalho de expressão plástica.

A motivação para levar as crianças até ao recinto exterior deveu-se ao facto de já termos assistido a uma atividade realizada no pátio e de ter observado a alegria e felicidade das crianças por se encontrarem num espaço diferente ao da sala. Enquanto procuravam as folhas que consideravam bonitas, as crianças tiveram a oportunidade de correr e inclusive de brincarem um pouco umas com as outras, pelo que não interferimos nas suas atividades e o mesmo fez a Educadora uma vez que esta também considera importantes as idas ao espaço exterior da instituição, para além de que observámo-las a brincar e a interagirem umas com as outras, mostrando as folhas que tinham apanhado e indo a correr à procura de mais algumas. O aluno D adorou correr, estava eufórico, e acabou por apanhar algumas folhas, com a ajuda da auxiliar, e sentou-se no chão a cheirá-las e a olhar com muita atenção para as mesmas, tocando-lhes.

Quando regressarmos à sala, as crianças mostraram algumas das folhas recolhidas para identificar as diferenças existentes entre cada uma (tamanho, textura, cor, tipo).

Em grande grupo, ao mostrar os diferentes tipos de folhas apanhadas no exterior, a educadora perguntou às crianças qual era a característica, o que conseguíamos observar a olho nu, o que todas tinham em comum. Surgiram algumas respostas, mas uma criança disse que era a parte de dentro e, após esclarecê-las que àquela parte dávamos o nome de nervuras, passou-se duas folhas distintas na forma, cor e tamanho para que o grupo pudesse observar esta parte constituinte das folhas. Assim, à medida que as folhas passavam, surgiu uma questão por parte de uma criança relativamente às nervuras e que funções estas teriam. Com isto, perguntamos ao grupo se sabiam do que as árvores se alimentavam para poderem crescer, ao que apenas lhe responderam água e luz solar. Ao notarmos que as crianças se mostraram interessadas naquele tema, a Educadora disse que traria um livro de ciências que tinha em casa para poderem saber do que as árvores se alimentam e aprender outras características importantes das árvores: como respiram, como se alimentam, porque são importantes para os humanos, entre outras. Foi criada uma linha orientadora para a discussão, pois criou uma ligação através da conversa sobre as folhas e as respetivas características. Na nossa opinião, é importante conversar com as

crianças sobre o meio natural, dando-lhes a conhecer vários elementos da natureza como a meteorologia, sendo que já a trabalham ao preencherem o mapa do tempo, as folhas e as suas características bem como as árvores e a sua importância, algo que foi possível trabalhar com a história “O Senhor Mago e a Folha”.

Na última parte da atividade, “A magia de outono”, introduziu-se uma nova técnica de expressão plástica, denominada de decalque, e que iria ser utilizada para transformar a folha em menina.

Ao questionar as crianças, nenhuma tinha ouvido falar da técnica, pelo que demonstrou no centro do grande grupo como deveriam executá-la. Para que as crianças ficassem com uma noção de como se utiliza esta técnica, utilizou uma folha branca e uma das folhas apanhadas e decalcou-a para demonstrar.

Ao observarem o resultado, as crianças mostraram-se animadas e com vontade de experimentar. Deu especial destaque à forma como têm de colocar o lápis (deitado e não em pé, como costumam pintar, não iria surtir o efeito desejado e este era o segredo daquela técnica.

A Educadora interveio para mencionar que também a poderiam decorar, pondo botões como se esta estivesse a utilizar um casaco ou calças para não ter frio nas pernas. A concretização da atividade, na maioria, correu como previsto, contudo, ao observar que algumas crianças tiveram dificuldade em segurar a folha branca, pois esta mexia enquanto decalcavam, como o D, e refletindo acerca deste assunto pensamos que deveria ter colado as folhas brancas à mesa para que estas ficassem fixas, tornando mais fácil o processo. A Educadora considerou que é muito importante trabalhar esta técnica com as crianças e dar-lhes a conhecer várias técnicas.

Pelo que a expressão plástica é, assim como as outras áreas de conteúdo, igualmente importante no crescimento e desenvolvimento das crianças. As crianças foram para os respetivos lugares e escolheram uma folha das recolhidas no exterior, decalcando com lápis de cera, com ajuda, se necessário, e criaram a menina, sendo que o decalque da folha serviu de corpo. O D acedeu com entusiasmo e concluiu a tarefa com a ajuda da auxiliar.

Em grande grupo, as crianças avaliaram a atividade citando as dificuldades e facilidades que tiveram na execução da mesma.

Aproveitando as folhas recolhidas, as crianças realizaram uma atividade na área da Matemática que consistia em agrupar as folhas de uma maneira que eles achassem correta, havendo várias hipóteses. A Educadora optou por separá-los em dois grupos, juntando as crianças com mais dificuldades a nível de raciocínio lógico numa mesa e as restantes na outra. Saber classificar objetos é a base para conseguir agrupá-los.

b) Reflexão/ Avaliação

De ressaltar a grande cumplicidade e interajuda entre todos, uma vez que nunca se esqueceram de ajudar os alunos com mais dificuldades, como o D, que participou em toda a atividade, muito motivado e integrado. Ressalve-se que o D gosta de manusear objetos vários, principalmente os que apanha na rua, como terra, pedras, folhas, paus, entre outros. Nota-se a sua felicidade quando está na horta e mexe na terra e na relva, como se saísse raramente. Já tivemos a oportunidade de refletir um pouco sobre a importância da manipulação do material por parte das crianças, bem como a pertinência de adaptar as estratégias selecionadas aos objetivos pretendidos. Pensamos que o primeiro momento da manhã constituiu um bom exemplo do tipo de atividade em que a manipulação do material por parte das crianças é essencial.

Ao longo da atividade, pudemos verificar que algumas das crianças não estavam totalmente envolvidas na mesma, tendo dispersado a sua atenção. É importante ter em conta que se pretendemos desenvolver competências nas crianças, devemos dinamizar atividades ricas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa. Deste modo, ao privar-se as crianças da manipulação dos materiais, limita-se a possibilidade de um papel ativo na situação de aprendizagem.

Além disso, solicitou-se sempre a participação das crianças, questionando-as sobre os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos abordados.

Procurou também proporcionar às crianças experiências significativas, que facilitassem a sua compreensão permitindo a sua integração na estrutura cognitiva dos alunos. Deste modo, baseou-me numa conceção construtivista da aprendizagem, na qual, segundo

Assim, torna-se fundamental proporcionar as referidas experiências significativas, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos.

Ao longo da atividade, a Educadora explicou de forma clara e concisa as regras que deveriam ser cumpridas, bem como as consequências decorrentes do incumprimento das mesmas.

Assim, é fundamental que as crianças compreendam desde cedo que somos geridos por regras de convivência social e organização, pelo que o Educador ao estabelecer e fazer cumprir regras e limites de forma clara e justa, está a contribuir para uma adequada maturação psicológica das crianças.

Sessão 14- A estrela de Laura

a) Descrição de sessão

Durante este dia, colocou-se em prática a atividade “Uma estrela especial”. Começamos por questionar as crianças sobre o que achavam que tratava a história ao olharem para a capa do livro. Posteriormente, procedeu à leitura da história “A Estrela de Laura” com recurso ao livro e com o aluno D ao colo, que estava atento, mas tentava mexer no livro. Para que não desanimasse ou ficasse frustrado, entrando em birra, manipulou o livro enquanto os colegas falavam sobre a capa. Já ao contar a história, deixava o D virar as páginas, o que muito o agradou.

Fomos colocando questões de modo a perceber se as crianças entenderam a história, como por exemplo: Porque a Laura estava triste? Quando a Laura estava a olhar para o céu o que aconteceu? Quem caiu ao chão? Q foi ajudada por quem? O que fez a Laura para ajudar a estrela? Os pais da Laura tentaram animá-la com o quê? Ao anoitecer, Laura teve uma surpresa, qual? E vocês têm alguém de quem gostam muito?

Ao mesmo tempo eu colocava as questões às crianças, a Educadora olhava para o D e orientava-o nas respostas, assinalando as imagens correspondentes no livro. O D ia apontando para as mesmas e verbalizava-as, como que repetindo as respostas dos colegas e da Educadora. De qualquer das formas, estava bem disposto, participativo e animado. Aquando do término da leitura, questionou as crianças de forma a compreender se estas tinham percebido a história bem como a mensagem que esta transmitia e,

derivado das questões colocadas também pela Educadora, surgiu uma conversa em grande grupo sobre qual seria a razão que leva a que as estrelas não brilhem durante o dia. As respostas foram variadas, como por exemplo a resposta de uma criança que afirmou que o Sol é a maior estrela que existe e, por isso, tapa o brilho das outras estrelas. Isto levou a que surgissem ainda mais questões como “A Lua é um planeta?”, “À noite, quando chove, as estrelas desaparecem?”, “Plutão é uma rocha?”. Então, a Educadora transmitiu-lhes que, durante o resto da semana, iriam pesquisar em livros sobre o espaço e na internet as respostas às perguntas colocadas.

b) Reflexão/ Avaliação

A leitura da história “A Estrela de Laura” decorreu de modo positivo e conseguimos captar a atenção do grupo pela entoação que demos durante a leitura, tendo o cuidado de mostrar as imagens do livro ao mesmo tempo que lia. O D estava atento e bem-disposto ao seu colo, folheando o livro e fazendo perguntas sobre as imagens que ia observando, além de responder o que a Educadora lhe perguntava.

Sessão 15- Criação de uma estrela

a) Descrição da sessão

O seguimento da atividade do dia anterior foi a pintura de uma estrela, com uma nova técnica de expressão plástica que consistia na criação de tinta. Quando questionados, sobre como achavam que iam criar tinta estas não souberam responder, pelo que lhes explicou como iriam fazer e o entusiasmo após ter transmitido os “ingredientes” foi visível.

Assim, em pequeno grupo, criaram a tinta, tentamos que todas as crianças participassem no processo de criação. A atividade executada foi bem sucedida, com as crianças, conseguindo captar o seu interesse e fazendo-os perceber o processo.

Assim que terminaram e nos juntámos em grande grupo, as crianças que elaboraram a tinta e pintaram a estrela com as mesmas explicaram o processo às restantes, mostrando os materiais que utilizámos (alguidares, gemas, giz, etc.) assim como a tinta criada, passando o recipiente com a mesma por todas as crianças. Apresentaram também as estrelas já pintadas, indicando que podemos decorá-las de várias formas: às cores, de uma

só cor, com bolinhas, com riscas, entre outras. No nosso ponto de vista, a apresentação de trabalhos é uma forma de estimular e incentivar a expressão oral num ambiente favorável ao desenvolvimento da mesma. A tinta acabou por ser elaborada com todas as crianças e não apenas com um pequeno grupo, uma vez que todas se mostraram interessadas nos “ingredientes” para a execução da mesma. O D adorou pintar a sua estrela. Antes, fartou-se de mexer na tinta. Depois de lhe darmos algum tempo para se familiarizar com aquela técnica e para mexer nos materiais à vontade, tivemos de lhe retirar os materiais e ir com ele à casa de banho lavar as mãos. O mais importante é que o D estava animado, concentrado e executou a tarefa com agrado.

Quando a Educadora questionou as crianças, em grande grupo, sobre a atividade foi notória a excitação e o deslumbramento pela mesma, principalmente pelo facto de termos utilizado ovos e de as crianças terem tido a oportunidade de os bater, recriando o que vêem a mãe a fazer em casa.

Ao questionar as crianças sobre a mensagem transmitida na história “A Estrela de Laura”, estas responderam que transmitia como era importante ter amigos. Assim, abordando esta temática, apresentamos duas máscaras que expressavam duas emoções: feliz e triste. Após as crianças terem-nas identificado corretamente, incluindo o aluno D, que já distingue nesta altura bem estes sentimentos, após um trabalho individual exaustivo sobre as emoções, realizamos uma atividade com as crianças que consistia em cada uma desenhar as suas próprias expressões de feliz e triste e transmitir a um adulto um momento em que se sentisse feliz e outro em que se sentisse triste no seu dia-a-dia, para que este registasse ao pé das expressões desenhadas o que a criança mencionou. O D apenas desenhou uma pessoa a sorrir e uma pessoa triste.

b) Reflexão/ Avaliação

No geral, a realização da atividade, incluindo a pintura da estrela, correu bem e as crianças mostraram-se empolgadas por estarem a pintar com tintas criadas por elas próprias. O D já conhece algumas emoções, nomeadamente tristeza e felicidade.

Deste modo, com atividades deste género, conseguimos articular conteúdos de dois domínios distintos, o domínio do Conhecimento do Mundo e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Sessão 16- Os sentimentos: História “Adivinha o quanto gosto de ti”

a) Descrição da atividade:

A sessão pretendeu abordar os sentimentos pelas pessoas que nos são mais queridas.

Procedemos à leitura do livro “Adivinha quanto gosto de ti”, apresentando primeiro a sua capa e falando um pouco sobre os elementos constituintes do livro. O D permaneceu ao colo e ia virando as páginas, à medida que fosse solicitado. Esteve sempre atento e calmo, olhando para as imagens do livro.

Posteriormente, desafiou os alunos a escolher uma pessoa a quem gostariam de dizer o quanto gostam dela e imaginar uma forma de o demonstrar, tal como a grande lebre castanha e a pequena lebre castanha fizeram no livro. Apoiou com maior intencionalidade o D, na explicação reforçada da tarefa e na orientação das suas escolhas. Como o D é muito ligado à família e às suas avós, a Educadora perguntou-lhe se gostava delas, ao que o D sorriu e disse “muito”.

b) Reflexão/ Avaliação

Perguntamos ao grupo o que eram sentimentos, os alunos explicaram que é algo que se sente no coração ou às vezes com o corpo todo, vê-se quando dizemos aquilo que estamos a sentir ou olhando bem para a forma como a cara e o corpo estão. O D demonstrou estar atento e disse que se dá beijinhos e festinhas e se estivermos tristes, choramos.

A Educadora aproveitou este momento para falar da importância de dizer aos outros o quanto gostamos deles, desafiando os alunos a escolher uma pessoa a quem quisessem dizer que gostavam muito dela. O D escolheu a sua mãe, talvez porque é uma figura de muito relevo na sua vida.

Ouvir a canção “O Balão do João” que adora. Conseguiu reconhecer que o João ficou triste quando perdeu o seu balão e disse “triste” e “a chorar”.

Este aspeto introduzido posteriormente revelou-se crucial para o sucesso da atividade, pois a tarefa estava a ser difícil para o aluno e quando assim é, a frustração eleva-se e a desistência é o único caminho.

Sessão 17 - Cantiga “Fungagá da Bicharada”, do Avô Cantigas

a) Descrição da sessão

Como na semana anterior, durante esta semana, algumas crianças apresentaram em grande grupo os trabalhos de pesquisa, realizados em casa com respetivas famílias, sobre os animais e as suas características. Estes dias contaram com apresentações distintas e originais, tendo sido apresentados através de cartazes. O D também realizou o trabalho, mostrou-se com imensa vontade de mostrar e apresentar o que tinha feito. Foi visível o trabalho de preparação que houve em casa, tanto da criança como dos pais.

No final da apresentação, pudemos ouvir a música “Fungagá da Bicharada” do Avô Cantigas que aborda vários animais na letra, algo original.

b) Reflexão/Avaliação

É importante dar a conhecer às crianças diferentes formas de apresentação de trabalhos, pois, assim, estas começam a ter contacto com diferentes tipos de materiais e recursos que podem ser utilizados quando ingressarem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O tema dos animais agrada particularmente ao D, por isso, a planificação destas sessões foi feita com base nessa preferência. O elogio e o reforço positivo foram uma constante.

Sessão 18- Escrita e contagem

a) Descrição da sessão

Em pequeno grupo, tivemos a oportunidade de apresentar e iniciar uma atividade com algumas crianças que já tinha sido apresentada em grande grupo. Esta consistia em recortar as diferentes palavras e identificarem as que iniciavam com a mesma letra. Antes de propor a atividade, a Educadora sugeriu-nos que sublinhássemos as primeiras letras, uma vez que a fotocópia se encontrava a preto e branco e não eram bem visíveis as letras mais carregadas. Ao realizar a atividade com as crianças foi notória a facilidade da execução da mesma, embora nos tivessem questionado várias vezes sobre o facto das palavras “hipopótamo” e “hiena” terem duas letras sublinhadas. De modo a esclarecê-las o mais possível referimo-nos ao facto da letra H ser muda, pois não se lê, daí que o som da primeira letra da palavra é o [i].

Quando terminavam a atividade, a Educadora questionava-as sobre do que se tratava a atividade e, apesar de lhes apresentar a atividade inicialmente e de estas perceberem, grande parte respondia-lhe que estavam a fazer rimas, mas ao contrário, devido ao facto de um exercício que realizaram das rimas ser idêntico a este. Consideramos importante que as crianças estejam regularmente em contacto com o código escrito. Para dar continuidade ao trabalho das primeiras letras iguais, iniciamos uma atividade em grande grupo que consistiu em as crianças descobrirem, na sala, quem tinha nomes começados com a mesma letra. À medida que iam surgindo as ideias, a Educadora escrevia-as num papel, colocando sempre a primeira letra dos nomes por baixo uma da outra e de outra cor, para que as crianças vissem e percebessem como eram iguais, por exemplo:

MARIANA MARIA

No nosso ponto de vista, as atividades em grande grupo em que se ajudam uns aos outros são bastante importantes porque aprendem a respeitar e a ouvir as ideias dos colegas. À medida que vão tendo um maior contacto com a escrita, as crianças começam a saber o nome de certas letras como pudemos observar durante esta atividade. Realizamos uma atividade com as crianças sobre a altura dos animais e, conseqüentemente, das crianças, pelo que as crianças desenharam o seu próprio retrato para depois ser colocado na parede conforme a altura. De forma a introduzir o tema, questionamos em grande grupo sobre qual seria o animal mais alto e mais baixo dos animais do Cuquedo, assim como qual seria o mais pesado e o mais leve. As respostas foram diversificadas, embora tenha havido explicações plausíveis, como por exemplo o elefante ser o mais pesado porque é um dos mais altos (menos que a girafa) e é o mais largo. Claro que o D falou logo da girafa e disse que ela era “muito grande, alta”.

b) Reflexão/ Avaliação

Pensamos que este tema foi bem aceite por todos, uma vez que mostraram interesse no mesmo, principalmente por eles próprios participarem na medição e terem de registar os resultados. Esta atividade incutiu nas crianças alguns conceitos matemáticos, tais como o peso e a altura, assim como desenvolveram aprendizagens na área do conhecimento do mundo relativamente aos animais e a algumas das suas características.

Foi proposto às crianças que elaborassem um animal diferente utilizando os animais da história “O Cuquedo”. Esse animal teria de ter metade do corpo de um animal e a outra metade de outro animal, ou seja, por exemplo, metade teria de ser elefante e a outra metade Cuquedo. Com a realização da atividade, foi visível que algumas crianças não compreenderam o que foi pedido, desenhando dois animais distintos. Outras realizaram corretamente, mas com alguma dificuldade.

A intencionalidade desta atividade consistiu em estimular a imaginação e a criatividade bem como a noção de corpo de determinado animal. Pensamos que foi uma atividade diferente e um novo desafio para as crianças, contudo consideramos que algumas crianças precisam de trabalhar mais alguns conteúdos, principalmente a compreensão oral, uma vez que, apesar da Educadora ter repetido o que era para fazer, algumas continuaram sem compreender.

O D disse que não lhe apetecia realizar atividade, apenas com um “Não” e recusou-se a tal. A Educadora dirigiu-se ao mesmo e disse-lhe que não era obrigado a fazê-lo, contudo, teria de ficar sentado a observar os outros a executar a tarefa. A Educadora transmitiu-nos que não obriga nenhuma criança a fazer o que não quer e que devemos dar-lhe alguns momentos, que esta acaba por querer fazer. De facto, passados apenas alguns minutos, a própria criança transmitiu-nos que já queria fazer a atividade.

Na nossa opinião, a criança não quis executar o trabalho porque estava a observar outros colegas a brincar nas áreas e queria juntar-se-lhes, porém após estar um momento a ver os amigos a desenvolver a tarefa viu que o trabalho também lhe interessava e mostrou interesse. Devemos sempre tentar criar atividades interessantes e lúdicas para as crianças para que estas não se aborreçam ou achem desinteressantes.

Sessão 19 – Livro “Elmer”

a) Descrição da sessão

Esta semana optamos por trabalhar o livro “Elmer” que trata de um elefante, o Elmer, que era diferente de todos os outros e se sentia triste por esse motivo. Assim, o Elmer decide tornar-se igual, mas acaba por perceber que ser diferente não tem qualquer problema. Em conversa com a Educadora, esta transmitiu-nos que, com a história “Elmer”, pretende

trabalhar o respeito pela diferença, os animais que existem na selva (animais selvagens), criar sequência com diferentes materiais, ao invés de sequências com cores, assim como introduzir uma nova técnica de expressão plástica, a técnica do berlinde. Falaram do D que, muitas vezes, se distrai e que, por isso, precisa de muita ajuda e atenção. Os colegas disseram ainda que ele precisava de “muito mimo e que gostava muito de beijinhos e de palmas”. O D sorriu. O objetivo estava alcançado.

b) Reflexão/ Avaliação

Pensamos que a introdução deste livro para abordar as diferenças físicas foi uma ideia bastante adequada, pois consideramos importante que as crianças aprendam a respeitar os outros, principalmente aqueles que são diferentes, quer seja por serem de outra cultura, terem outra cor ou alguma deficiência. Assim, o conhecimento de conceitos como aculturação, multiculturalidade, racismo, identidade e preconceito são noções que, se forem aprendidas pela criança no estágio apropriado, tornam-se valores que acompanham a mesma ao longo de toda a sua vida, ajudando-a a ultrapassar todos os obstáculos que possam surgir. A cooperação, a interajuda, a partilha e o carinho são uma constante entre todos, principalmente com os alunos com mais dificuldades, sejam elas cognitivas, físicas ou emocionais. Achamos ser extremamente importante o diálogo entre todas, de maneira a criar um interesse em comunicar, algo que a maioria não tem.

Mais uma vez, achámos importante refletir com a Educadora sobre as dificuldades, atitudes e a discrepância de níveis de aprendizagem de algumas crianças.

Sessão 20- Jogo para explicar os sentidos “Que tal aprender sentindo?”

a) Descrição da sessão

Esta atividade foi realizada no exterior, o que agradou bastante a todas as crianças. O D estava radiante porque adora andar pelo espaço exterior.

Foi-lhes explicado que alguns participantes ficariam vendados. Noutro momento, inverteram-se as posições; e as crianças que tiveram os olhos vendados participariam auxiliando outro colega.

As mesas onde os sentidos seriam estimulados estavam posicionadas próximas e dispostas uma ao lado da outra para facilitar o sentido de direção e a mobilidade da criança que estaria vendada.

Os materiais necessários foram: plástica bolha para forrar o chão; vendas para os olhos e mesas/ carteiras das salas de aula. Na primeira mesa, foi colocada uma garrafa plástica pequena, esponja e balde/bacia com água; na segunda mesa, copos descartáveis ou canecas de plástico com três sumos de sabores diferentes; na terceira mesa, uma bacia/balde com creme feito com água e amido de milho, um brinquedo (nariz de palhaço, por exemplo) e outro recipiente com água para lavar as mãos e na quarta mesa papel para pintar, tinta guache misturada com pó de gelatina para que fique texturizada.

Como primeira etapa, pediu-se aos alunos que fizessem duas filas, formando uma espécie de corredor humano. Esse corredor tinha o chão forrado com plástico bolha, onde a criança vendada caminharia descalça. Numa segunda etapa, após sair do corredor, a criança deveria ser guiada por um colega até à primeira mesa, onde iria encher, utilizando apenas uma esponja, a garrafa plástica com água. Fomos chamando a atenção da criança para o som da água a cair dentro da garrafa (percepção auditiva). Na terceira etapa, de forma a desenvolver a percepção olfativa/gustativa, a criança era guiada até à segunda mesa, para experimentar os três sumos de sabores diferentes, sendo-lhe solicitado que identificasse e dissesse o nome da fruta com a qual cada sumo era feito. Numa quarta etapa, a criança vendada deveria encontrar e nomear o brinquedo escondido na bacia com creme de amido da terceira mesa. Em seguida, deveria lavar as mãos e ser guiada até à última mesa (percepção tátil). Por último, pediu-se à criança que, ainda vendada, fizesse uma pintura utilizando as mãos e a tinta guache texturizada com pó de gelatina, de forma a utilizar mais de uma percepção/ sentido. Esta foi a atividade que o D gostou mais.

b) Reflexão/ Avaliação

Todos os alunos adoraram a atividade e o D esteve sempre bem disposto e executou todas as tarefas com o auxílio da auxiliar. Adorou mexer na tinta com gelatina com as mãos.

As restantes crianças falaram nos meninos especiais, diferentes e responderam que tinham sempre de os ajudar. Lembraram-se das histórias anteriormente estudadas e que

abarcavam o tema da diferença: “O Elmer”; “A orelha de limão” e “Uma Formiga especial”. Os objetivos estavam cumpridos na sua totalidade.

Sessão 21- “Todos no Sofá”

a) Descrição da sessão

Começamos pela leitura da história “Todos no sofá”. Como a história está escrita numa ordem decrescente, pode-se explorar essa faceta e também a ordem inversa. Com o livro, pode-se observar essas ordens e traduzir também em algarismos, o quadro pode ser um auxiliar para este trabalho. Para essa contagem se realizar num plano mais concreto, a Educadora propôs a elaboração das personagens da história em cartolina, cada par ficou encarregue de uma das personagens.

Depois de elaboradas as personagens, foi tempo de ordená-las, primeiro pela mesma ordem do livro e depois pela ordem inversa.

Numa cartolina, colocaram-se pequenas tiras de velcro e elaboram-se cartões de 0 a 10, pediu-se a um aluno que colocasse primeiro por ordem crescente e em seguida por ordem decrescente, sempre com o apoio da Educadora, fazendo recurso permanente do reforço positivo. Se a tarefa se revelasse demasiado complexa, pedia-se apenas até 5 e só mais tarde se alargava até ao 10. Na sessão seguinte, recontou-se a história com a ajuda das personagens construídas por todos e desafiou-se os alunos a preparar uma leitura dramatizada, fazendo uso destas mesmas personagens.

b) Reflexão/ Avaliação

Recorremos a um material alternativo não estruturado para realizar com as crianças exercícios de contagens, sendo que estas utilizaram as tampas para quantificar as ações de acrescentar e tirar, estabelecendo uma relação numérica entre os elementos de cada operação para chegar aos resultados obtidos.

Nas crianças pequenas, o pensamento encontra-se muito associado a ações e materiais concretos, à medida que o seu contacto com o meio envolvente se vai processando por meio da manipulação e as experiências sensoriais vão-se estruturando.

Tendo como suporte as tampas coloridas, as crianças estabeleceram relações numéricas, o que permitiu organizar o cálculo mental e promover o entendimento do sentido das operações.

Sessão 22 “A tenda/ Paraquedas Cooperativo”

a) Descrição

Fomos para a sala de ginástica, o D, estava ansioso e radiante, pois sabia que lá podia correr e extravasar energias. Começamos com o aquecimento para realizarmos uma atividade nova, mas muito divertida. Ficaram logo todos curiosos e entusiasmados! Assim, fomos buscar um saco e tiramos de lá de dentro algo muito colorido. Dissemos às crianças, que agarrassem cada uma numa ponta e se afastassem do centro. Deparamo-nos com uma enorme tenda colorida. O D corria pelo ginásio enquanto começámos a exercitar o corpo com movimentos para baixo e para cima, sempre a agarrar a tenda que acompanhava os nossos movimentos. De repente tivemos uma ideia: Chamámos o D e dissemos-lhe que se colocasse debaixo da tenda. Ele não percebeu a ordem muito bem, então eu fui buscá-lo e fui com ele para debaixo da tenda, ao centro. A Educadora orientou as crianças para irem até ao centro e para se afastarem imediatamente e/ ou todos se esconderem dentro dela. Disse-lhes para levantarem e baixarem a tenda, relaxámos e o D adorou, sorria e sorria!

b) Reflexão/ Avaliação

Este paraquedas e/ ou tenda permitiu-nos exercitar o corpo inteiro. É, pois, uma ótima ferramenta para promover atividades de coordenação motora e de promoção de competências sociais. Oferece um número infinito de possibilidades de atividades para grupos de crianças e adultos, que podem ser desenvolvidas no interior (consoante o espaço disponível) ou ao ar livre.

Vem equipado com uma corda de 10 mm de diâmetro cosida na borda exterior, o que permite a um número quase ilimitado de pessoas participar nas atividades dinamizadas; tem também uma abertura no centro (que se pode facilmente fechar).

Esta atividade foi muito saudável e positiva, pois os jogos com paraquedas estimulam brincadeiras cooperativas, não competitivas, e reforçam valores como respeitar a vez,

compartilhar, colaboração, respeito por todos, além de ser uma atividade inclusiva, que atende a todas as pessoas. Enquanto a maior parte das atividades para coordenação motora grossa desenvolvem mais a musculatura inferior, os paraquedas reforçam a musculatura dos ombros, braços e mãos. Esta atividade foi ótima para o D desenvolver a motricidade fina, onde ainda revelava algumas lacunas. Quando as crianças trabalham de forma cooperativa para inflar o paraquedas, elas também refinam as habilidades motoras perceptivas e desenvolvem o ritmo.

Os tempos de atividade motora não são só para as crianças mexerem, que é importante para satisfazer as necessidades, mas sim também para aprender.

Em suma, durante todo o percurso Pré- Escolar, as atividades motoras e físicas contribuem para a construção harmoniosa da criança, pois para além de promoverem o desenvolvimento fisiológico e funcional das crianças, permite-lhes também o conhecimento e domínio do seu próprio corpo, sem esquecer a promoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento da dimensão cívica através da aprendizagem e cumprimento de regras de cooperação e de competição saudável, bem como dos valores da responsabilidade e do espírito de equipa.

Foi visível, por parte das crianças, um grande envolvimento e empenho nos exercícios propostos pela Educadora de ginástica, o D estava completamente inserido na atividade, para além de que esta lhes proporcionou um momento diferente para além de ter trabalhado a motricidade global das crianças.

Sessão 23- Figuras geométricas e jogos de encaixe

a) Descrição da sessão

Através da nossa observação e posterior conversa com a Educadora, percebemos que, para além do trabalho em grande grupo, esta realiza alguns trabalhos individuais, tais como jogos de contagem para as crianças que têm mais dificuldades neste campo e pintura de um desenho formando uma sequência de cores.

De modo a explorar a área da matemática, a propusemos fazer um trabalho sobre formas geométricas.

b) Reflexão/ Avaliação

O aluno D. trabalhou com bastante empenho e interesse as formas geométricas básicas (círculo, quadrado retângulo e triângulo), através de um jogo de encaixe de madeira com as mesmas. Fê-lo com bastante facilidade.

É importante referir que pedimos sempre às crianças que identifiquem o seu trabalho com nome e data, mesmo recorrendo ao cartão para apoio. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.

Sessão 24- Sequências

a) Descrição da sessão

Outra das nossas intervenções prendeu-se com os jogos de contagem, uma vez que algumas crianças têm a sequência de números memorizada ou têm bastante dificuldade em contar corretamente o número de elementos de um conjunto. Trabalhámos com as crianças um jogo que consiste na contagem de diferentes elementos – flores, peões, botões, patos, blocos, pontos, frutos e dedos das mãos.

Por fim, interviemos também num exercício, que consistia em agrupar elementos por diferentes tipos e, posteriormente, apresentar em grande grupo o que tínhamos realizado. Ficámos com um grupo de crianças e pedimos a cada uma, individualmente, que criasse um conjunto de determinado tipo, com os materiais que tinham disponíveis. Após todos terem participado, conseguimos agrupar os elementos por tamanho, espessura, cor e material. Por maioria, ficou decido que iriam representar, numa folha em branco, os objetos agrupados por cor. Já em grande grupo, questionámos a porta-voz do grupo com que ficámos para que apresentasse todos os aspetos do exercício que tínhamos realizado. Consideramos o momento da apresentação bastante importante, pois é quando a criança tem oportunidade de se expressar perante os outros e desenvolver também a expressão oral. Também é importante que um adulto presente clarifique o raciocínio das crianças de maneira que estas fiquem com a ideia correta dos conceitos.

b) Reflexão/ Avaliação

Achamos importante este jogo para estabelecer a noção de número e quantidade para além de que esta atividade, a nosso ver, é bastante motivadora e desafiante. No campo das vivências e das experiências das crianças, o educador desempenha um papel crucial.

O D conta até 20 com relativa facilidade. No entanto, temos sempre que concretizar. Adora, sobretudo, contar canetas e as letras e/ ou números do jogo.

Sessão 25- Lengalengas e rimas

a) Descrição

Durante esta semana, a Educadora trabalhou bastante com as crianças as lengalengas e as rimas.

Após questionar a Educadora, esta esclareceu que incide bastante nas lengalengas, de forma a trabalhar a articulação de palavras, a memória e a expressão verbal, uma vez que grande parte das crianças tem dificuldade nesta última

b) Reflexão/ Avaliação

As lengalengas são formas literárias tradicionais, rimadas, com carácter infantil, de ritmo fácil e forma simples, sejam curtas ou longas, pedagógicas, simples encadeamentos fonéticos ou repetições que se prolongam indefinidamente. As lengalengas populares são normalmente recitadas ou cantadas para acalmar ou divertir as crianças, ou para escolher quem inicia uma brincadeira, quem é excluído ou perde um jogo.

A sua memorização e recitação representam importantes exercícios de receção, produção e criação verbal, frequentemente associados a danças e outros movimentos corporais, e excelentes oportunidades de desenvolvimento da consciência linguística das crianças.

Apêndice 8 - Materiais elaborados por mim, para auxílio da intervenção

