



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A interação afetiva adulto-criança como promotora  
do desenvolvimento de uma criança com  
Necessidade Educativas Especiais (NEE)

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Magda Salomé Pires Bessa

Orientadora: Doutora Liliana Nunes

Penafiel

Setembro de 2017

## Resumo

O relatório que se segue foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e está organizado em duas partes distintas: a Parte I referente à dimensão reflexiva e a Parte II dedicada à dimensão investigativa.

Ao longo da parte I do relatório é realizado um relato de diversos momentos vivenciados nas diferentes Práticas Pedagógicas desenvolvidas em contexto de creche, jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico, refletindo criticamente e de forma fundamentada e evidenciando as aprendizagens desenvolvidas a nível profissional, pessoal e social.

Na parte II do relatório apresenta-se uma pequena investigação desenvolvida no contexto de creche. Esta tem como finalidade máxima perceber as potencialidades das interações afetivas adulto-criança para o desenvolvimento de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, tendo sido traçados os seguintes objetivos: compreender o tipo de interação afetiva entre adulto e criança; caracterizar o tipo de interação afetiva adulto-criança e refletir sobre a importância da interação afetiva adulto-criança para o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais.

Os resultados obtidos evidenciam a importância das relações afetivas estabelecidas entre o adulto (educadora) e uma criança com Necessidades Educativas Especiais para o seu desenvolvimento geral, principalmente ao nível da autoestima e da confiança, aumentando a predisposição para se envolver nas atividades do grupo.

**Palavras-chave:** Crianças com Necessidades Educativas Especiais, afetividade, interações afetivas adulto-criança.

## **Abstract**

The present essay was based within the theme of the Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico and it is organized in two separate parts: Part I – which refers to the reflexive dimension and Part II that is dedicated to the research dimension.

Throughout part I of the essay there is the presentation of several and diversified moments lived in the different Teaching Practice developed on the setting of nursery, kindergarten and Beginners classes, reflecting critically and in a consistent way and also emphasising the learnings developed on professional, personal and social levels.

In part II of the essay there is a small investigation developed in the context of the nursery. This has as last aim the need to understand the potentialities of the affective interactions adult-child to the development of a child with Special Educational Needs, and so the following goals were defined: understand the type of affective interaction between adult-child and think about the importance of affective interaction adult-child to the development of the child who has special educational needs.

The results that could be reached emphasize the importance of the affective relationship established between the adult (the educator) and a child with Special Educational Needs to her general development, mainly at the level of self-esteem and confidence, rising up the predisposition of getting involved in the group activities.

**Key Words:** Children with Special Educational Needs, affectivity, affective interactions adult-child.

# Índice Geral

Resumo .....	II
Abstract.....	III
Índice de Imagens .....	VI
Índice de Tabelas .....	VII
Índice de Anexos .....	VIII
Abreviaturas.....	IX
Introdução ao Relatório .....	1
Parte I: Dimensão reflexiva .....	2
1. À descoberta do contexto de Creche.....	3
2. Experiencias no Jardim de Infância .....	10
3. Viajando pelo 1º Ciclo do Ensino Básico .....	18
3.1. Revivendo o 1º ano de escolaridade .....	20
3.2. Recordando o 3º ano de escolaridade .....	25
4. Considerações finais .....	29
Parte II: Dimensão investigativa.....	31
1. Enquadramento teórico .....	32
1.1. As crianças com NEE – o conceito e a inclusão.....	32
1.2. Interações afetivas com crianças com NEE .....	35
2. Opções Metodológicas .....	38
2.1. Metodologia .....	38
2.1.1. Questão e objetivos da investigação .....	38
2.1.2. Investigar a própria prática .....	38
2.1.3. Contexto de investigação .....	39
2.1.3.1. Caraterização da instituição .....	39
2.1.3.2. Caraterização da sala dos 2 anos.....	40

2.1.3.3.Caraterização do grupo de crianças .....	41
2.1.3.4.Caraterização dos sujeitos de investigação .....	42
2.1.4. A investigação.....	43
2.1.4.1. Técnicas e recolha de dados.....	43
2.1.4.2. Recolha de dados .....	45
2.1.4.3. Apresentação e discussão dos resultados .....	46
2.1.5. Considerações finais .....	49
2.1.5.1.Resposta à pergunta de partida .....	49
2.1.5.2. Limitações do estudo .....	50
2.1.5.3.Sugestões para investigações futuras .....	50
Conclusão ao relatório .....	51
Referências Bibliográficas .....	53
Anexos.....	56

## Índice de Imagens

<b>Imagem 1</b> – Mapa da sala dos 2 anos .....	41
---	----

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1 - Registos efetuados .....</b>	<b>45</b>
--	-----------

## Índice de Anexos

<b>Anexo I</b> – Registo da observação realizada a 24 de Novembro de 2015 .....	57
<b>Anexo II</b> – Registo da observação realizada a 1 de Dezembro de 2015 .....	59
<b>Anexo III</b> – Registo da observação realizada a 7 de Dezembro de 2015 .....	61
<b>Anexo IV</b> – Registo da observação realizada a 4 de Janeiro de 2016 .....	63
<b>Anexo V</b> – Registo da observação realizada a 5 de Janeiro de 2016 .....	65
<b>Anexo VI</b> – Registo da observação realizada a 11 de Janeiro de 2016 .....	67
<b>Anexo VII</b> – Registo da observação realizada a 12 de Janeiro de 2016 .....	70

## **Abreviaturas**

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico;

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada;

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

**EI** – Educação de Infância;

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais;

**PARES** – Programa de Alargamento das Redes de Equipamentos Sociais;

**E.E.** – Educadora Estagiária;

**J** – João;

**A** – Auxiliar.

## **Introdução ao Relatório**

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, com o objetivo de ilustrar um conjunto de vivências e aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso em diversos contextos de Práticas Pedagógicas, nomeadamente em creche (com crianças de 2 anos), jardim de infância (com crianças de 3 anos) e 1º CEB, numa turma de 1º ano de escolaridade e em outra do 3º ano de escolaridade.

Este mesmo relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que cada parte tem os seus propósitos específicos. Assim, a primeira parte é dedicada a uma dimensão reflexiva, onde se pretende refletir sobre as experiências vividas, as dificuldades e aprendizagens desenvolvidas no percurso percorrido no âmbito das Práticas Pedagógicas. A segunda parte tem uma dimensão investigativa, na qual se pretende expor a investigação desenvolvida durante a minha prática que, por sua vez, foi fundamental para o desenvolvimento de competências investigativas e de pesquisa.

A parte I, dedicada à dimensão reflexiva, encontra-se também dividida em três pontos principais: um dedicado à minha experiência em contexto de creche, outro às vivências em contexto de Jardim de Infância e o último dedicado às duas experiências no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente o 1º e 3º ano de escolaridade.

A parte II é dedicada à dimensão investigativa e encontra-se dividida em dois pontos: o primeiro é realizado o enquadramento teórico da investigação e o segundo dedica-se à descrição da investigação em si. Este último ponto integra uma justificação da escolha da técnica e instrumentos da recolha de dados, descreve o processo de recolha de dados e a respetiva análise.

Para finalizar, pode ler-se uma conclusão final do relatório com uma pequena reflexão sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas na realização do mesmo e, conseqüentemente, de todo o meu percurso académico.

## **PARTE I – Dimensão Reflexiva**

### **Refletindo sobre a minha prática**

Desde a minha infância que gostava de “tomar conta” dos primos mais novos, dos colegas mais novos da “escolinha”, já no 1º CEB lembro-me de ficar orgulhosa quando era eu a escolhida pela professora para a “ajudar” em pequenas tarefas no decorrer das aulas. Por outro lado, cresci sempre a ouvir os mesmos comentários sobre a profissão de educador/professor: *“Coitados, nunca conseguem colocação!”*, *“Ganham tão pouco e, ainda estão longe de casa!”*. Por este motivo, direcionei todo o meu percurso escolar para outras áreas com vista a um futuro mais estável. Até que finalmente tive de me candidatar ao ensino superior e não deu para “fugir” àquele “sonho de menina” mas os comentários continuavam: *“Tens certeza que queres fazer isso?”*, *“Não achas melhor escolher outra coisa?”*, *“Essa profissão tem pouco emprego!”*.

A fase inicial não foi fácil pois, para além das dificuldades comuns das mudanças provocadas pelo ingresso no ensino superior, tinha de lidar com o negativismo que todos transmitiam assim que ouviam o nome do meu curso. Foi já no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB que tive a real certeza de que apostei no caminho certo e que era nesta área que me ia realizar profissionalmente. É de realçar que também foi com o mestrado que desenvolvi conhecimentos sobre esta fascinante área, junto das crianças, professores cooperantes e supervisores e colegas.

Neste período conheci diversos contextos educativos e diferentes metodologias de trabalho em educação. Vivenciei diversos momentos de dificuldade e receio que, felizmente foram ultrapassados e, por isso, foram esses momentos fundamentais para a construção de aprendizagens tanto a nível profissional como pessoal.

Na reflexão seguinte relato momentos dos diferentes contextos que marcaram a minha aprendizagem nos diferentes contextos com diferentes realidades.

## **1. À Descoberta do Contexto de Creche**

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I tive oportunidade de conhecer o contexto de creche. Esta experiência decorreu na Creche de Santo António dos Capuchos, uma instituição da Santa Casa de Misericórdia de Penafiel, onde vivenciei durante 13 semanas diversas experiências com crianças de 2 anos de idade.

Em Portugal, a Educação de Infância nem sempre foi vista como crucial para a sociedade. A revolução de 1974 teve também influência no avanço da visão da Educação de Infância e o desenvolvimento das respetivas instituições. Este impulso esteve, intimamente ligado ao desenvolvimento do papel das mulheres na sociedade, tendo em conta que estas contribuíaam ativamente no mundo laboral. Desta forma, o governo foi “obrigado” através de iniciativas populares a responder à necessidade das famílias, no que diz respeito à guarda das crianças durante o dia. Assim, surgiu o enquadramento legal desta vertente de ensino que pretendia promover o bem-estar da sociedade e potencializar o desenvolvimento saudável das crianças. A partir deste momento os avanços e recuos da Educação de Infância foram acompanhando as políticas praticadas por cada governo (Vasconcelos, 2000).

A creche é hoje entendida como um contexto formal de educação e de apoio às necessidades das crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, ao mesmo tempo que continua a cumprir um papel assistencial, uma vez que os pais necessitam de um local seguro para deixar os seus filhos no período laboral (Vasconcelos, 2000).

A minha visão sobre o contexto de creche era muito vaga, sendo que nunca frequentei esta realidade na minha infância e também nunca tinha tido oportunidade de conhecer nenhum. Assim sendo, a curiosidade era bastante mas os receios também. A razão principal tanto dos receios como da curiosidade assenta na idade tenra das crianças que são abrangidas por este tipo de ensino. Muitas pessoas com quem ia conversando, não tendo qualquer ligação à área da educação, afirmavam que a creche era um local onde apenas se “tomava conta” de crianças, algumas mostravam até admiração por se necessário uma educadora neste contexto. Também havia quem visse a creche como um antecipar do jardim-de-infância, onde as crianças desenvolvem atividades planeadas pela educadora.

Mais do que executar atividades planejadas, na creche as atividades livres e as rotinas do cotidiano são o foco primordial para o bom desenvolvimento das crianças. Segundo Gabriela Portugal (2000, p.88), “*as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes escolarizados, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais*”.

Antes desta experiência já tinha a noção que as crianças desta idade não desenvolviam aprendizagens significativas com atividades planejadas mas não tinha noção das potencialidades das atividades livres e, muito menos das rotinas. As crianças nesta faixa etária necessitam de um ambiente saudável que lhes proporcione um desenvolvimento rico em aprendizagens. Para tal, necessitam de criar uma relação de confiança com o adulto, num ambiente em que se sintam seguros e que se preocupem com as suas necessidades físicas, emocionais e psicológicas. Também é importante o contacto com outras crianças e a liberdade para que explorem objetos e o ambiente que os rodeia, apurando todos os seus sentidos.

A mesma autora defende que as crianças desenvolvem-se através de atividades cada vez mais complexas realizadas com alguém com quem criam uma ligação afetiva. Neste sentido evoca os dez princípios educativos de Bronfenbrenner em contexto de creche:

*“Princípio 1: Envolver as crianças nas coisas que lhe dizem respeito”* – As educadoras devem explicar todos os procedimentos do seu quotidiano, como é exemplo a muda da fralda, o lavar as mãos. Assim, ambos estão envolvidos totalmente numa mesma tarefa e a criança percebe o que lhe está a acontecer e porquê;

*“Princípio 2: Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças”* – Quando uma educadora desenvolve alguma tarefa com uma criança deve dar a sua total atenção e captar o interesse da criança para o decorrer da mesma. É importante realçar que a educadora não deve “auxiliar” duas crianças em diferentes tarefas ao mesmo tempo;

*“Princípio 3: Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas”* – As crianças usam expressões faciais e corporais para comunicar, sendo que vão aprendendo a utilizar gradualmente a linguagem verbal, por isso, é essencial que a educadora dê atenção ao que as crianças lhe dizem, tentando

interpretar os seus gestos e respondendo-lhes e questionando usando a linguagem verbal associada a gestos e expressões faciais. A educadora é a pessoa indicada para criar estes laços com as crianças, pois passam muito tempo juntas e as auxiliam no seu dia a dia

*“Princípio 4: Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total” –* Muitas vezes, pais e educadoras têm grande preocupação em estimular as crianças tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo recorrendo a diversos materiais e colocam de parte o desenvolvimento físico, social e emocional. As crianças em contexto de creche desenvolvem-se com as experiências das atividades do quotidiano e, claro é ótimo que haja um ambiente estimulante para um desenvolvimento completo, ou seja, tanto a nível cognitivo como físico, social e emocional;

*“Princípio 5: Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos” –* É frequente incutir às crianças o dever de respeitar o adulto mas fica esquecida a ideia de que o adulto também deve respeitar a criança, sendo esta a melhor forma de exigir respeito. O adulto é o modelo da criança e basta explicar-lhe o que se vai fazer antes de realmente se realizar algo (por exemplo trocar a fralda) e tentar sempre perceber o porquê de certa reação das crianças em alguma circunstância, em vez de exigir que se porte adequadamente;

*“Princípio 6: Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças” –* A educadora, tal e qual como em qualquer outra situação da vida, deve mostrar às crianças quando se zanga, se irrita ou assusta. É desta forma que podemos comprovar às crianças que podem e devem mostrar os seus sentimentos e emoções sem receios;

*“Princípio 7: Modelar os comportamentos que se pretende ensinar” –* Em situações de agressividade ou conflito entre crianças, muitas vezes o adulto reage de forma agressiva tentando assim controlar a situação. Pois bem, agir agressivamente não é o comportamento adequado para a situação porque as duas crianças envolvidas necessitam da compreensão, carinho e segurança do adulto. Culpabilizar o agressor e vitimizar a outra criança não é o mais adequado, a educadora deve manter a calma e transmiti-la, compreendendo as duas partes;

*“Princípio 8: Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as tentarem resolver as suas próprias dificuldades” –* A educadora não deve “intrometer-se” de imediato nos conflitos das crianças, deixando-as entenderem-se

sozinhas, devendo intervir apenas quando se tentam magoar uma à outra. Esta atitude é essencial para que as crianças desenvolvam a autoestima, autonomia, capacidade de negociação e gestão de conflito;

*“Princípio 9: Construir segurança ensinando a confiança”* – As crianças necessitam de criar uma relação de confiança com a educadora para que se desenvolvam num ambiente seguro e não estejam em constante sobressalto. A educadora deve ser uma figura significativa, que estará por perto, que se preocupa com as necessidades das crianças, assim como aceita as frustrações e tristezas e, as ajuda a ultrapassar essas necessidades;

*“Princípio 10: Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais”* – Muita é a pressão que pais e educadores depositam nas crianças, o que prejudica o desenvolvimento saudável das mesmas. Cada criança tem o seu tempo para atingir determinada fase do seu desenvolvimento e a estimulação é importante, na medida em que não se deixe de dar atenção às necessidades das crianças e ao estágio de desenvolvimento que elas se encontrem.

(Bronfenbrenner cit. por Portugal, 2000, p.91-103)

No decorrer da minha prática neste contexto, percebi que realmente as crianças desta faixa etária procuram o conforto, a segurança no adulto que as acompanha. São bastante curiosas e, por isso, quando paramos para lhes explicar o que estamos a fazer, como e porque, elas param para ouvir atentamente.

Todos os dias, antes do almoço passava na casa de banho com todos eles, onde muitos faziam as suas necessidades fisiológicas, se necessitassem, e todos lavavam as mãos para o almoço. Inicialmente, o lavar as mãos era um momento rápido e um pouco atabalhado, onde era preciso por vezes “obrigar” alguns a fazê-lo. Até que decidi iniciar esta tarefa um pouco mais cedo e levar quatro a cinco crianças de cada vez para que pudesse acompanhá-los de melhor forma. O momento em que lavavam as mãos eu estava por perto e questionava porque estávamos a lavar as mãos, se o fazia corretamente e ia explicando conforme as respostas que ia recebendo. Assim, esta tarefa deixou de ser mais uma obrigação e passou a ser algo divertido para eles. Alguns já se

ajudavam (ou achavam que ajudavam) repetindo frases que ouviam de mim: “Esfrega bem as mãos! Passa por todos os dedinhos!”.

Um outro exemplo, que posso descrever que ilustra bem as necessidades das crianças neste contexto é um momento que presenciei algumas vezes e que também tive de colocar em prática outras vezes. Uma das crianças usava fralda a tempo inteiro e, por isso, a muda da fralda era uma das preocupações a ter para o bem estar dela. Habitualmente, era a auxiliar da sala a responsável por esta tarefa e eu apercebia-me que a criança chorava assim que chegava ao fraldário até chegar novamente à sala. Um dia, houve a necessidade de ser eu a leva-la para trocar a fralda e o mesmo aconteceu, assim que a levantei para a deitar no fraldário começou a chorar a tentar agarrar-se a tudo que conseguia, percebi rapidamente que tinha medo de estar em cima do fraldário. Depois do pânico inicial, que só prejudicou e agitou mais a criança decidi tira-la do fraldário e conversar. A criança em questão, para além deste medo, possui necessidades educativas especiais e, como consequência disso também não falava mas compreendia perfeitamente o que lhe era dito. Expliquei-lhe então que lhe ia trocar a fralda e porque o tinha de o fazer e realcei que estaria seguro no fraldário, que eu estaria sempre perto e não o deixaria magoar-se. E então peguei-a ao colo e disse-lhe “Vamos lá então, estou aqui, não te largo”, a criança não largou a minha bata, fez algumas expressões de receio mas não chorou da mesma forma. Partilhei com a educadora cooperante e auxiliar e decidimos adotar sempre esta postura e ver como se comportava ao longo do tempo e, passadas algumas semanas eram notórias grandes melhoras.

Na minha opinião tanto as educadoras como as auxiliares da área têm noção das necessidades das crianças e o que elas procuram no adulto mas a maior dificuldade está no número de crianças que estão inseridas em cada grupo. Assim, é bastante complicado dedicar um determinado tempo, unicamente, a uma criança mas este facto não pode servir de desculpa. Educadoras e auxiliares devem determinar estratégias que permitam chegar às necessidades de cada criança e pensar sempre no bem estar e bom desenvolvimento do grupo pelo qual são responsáveis.

A realidade das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) era um outro receio que tinha porque até então não tinha tido contacto com nenhuma criança com essas necessidades. Foi em contexto de creche que vivenciei essa experiência e desenvolvi alguns conhecimentos sobre o assunto.

Logo nos primeiros dias de observação deu para perceber que aquele menino não tinha um comportamento dito normal, assim como também eram visíveis algumas diferenças ao nível do desenvolvimento. Devido à tenra idade, ainda não estava diagnosticada a patologia que fazia desta criança diferente de todas as outras mas o autismo era a mais apontada. Este menino não falava, sendo que a pouca comunicação que realizava era através de gestos e pequenos ruídos ou choro, usava fralda a tempo inteiro, apresentava grande desequilíbrio ao caminhar e correr, não mastigava os alimentos e, por isso, comia apenas líquidos (sopa, fruta passada, iogurte...), isolava-se e era agressivo para com os seus pares e mesmo com os adultos, praticava movimentos repetitivos e era fascinado com brincadeiras que implicassem barulhos e movimentos repetitivos (atirar bolas ao ar e seguir com os olhos o seu percurso ou atirar os pratos de plástico ao chão acompanhando o movimento mais uma vez), não lidava bem com o toque, principalmente se este fosse suave, entre outras características.

Para além de ser muito complicado lidar com ele, era ainda mais difícil integrá-lo no grupo, uma vez que este não obedecia à maioria das regras da sala e as outras crianças já tinham medo de se aproximar e tentar interagir com ele, o que dificultava a sua inclusão no grupo. Apesar das dificuldades encarei de forma positiva este desafio e afeiçoei-me bastante a este menino, foram muitas horas de conversas e brincadeiras com ele até que criasse uma ligação comigo. Todas as atenções descritas, anteriormente, e que são necessárias para promover um desenvolvimento saudável às crianças, tiveram de ser colocadas em prática em dobro com este menino. Muitos foram os arremessos de brinquedos, o desperdício de refeições e tentativas em vão de que participasse nas pequenas atividades em grupo para que se interagisse com os seus colegas.

Este foi o maior desafio da minha prática e foi bastante gratificante pois o José (nome fictício) já comia e trocava a fralda sem medo comigo, por vezes chamava-me para lhe chegar algo, puxando a minha bata, conseguia interagir (mesmo por pequenos momentos) nas suas brincadeiras, recebia, por vezes, gestos de carinho e mesmo beijos e ouvi, pela primeira vez um “bom dia” (mesmo que não fosse muito perceptível).

O desenvolvimento nos três primeiros anos de vida das crianças desencadeia-se de forma rápida, evoluindo as suas capacidades e interesses e, por esse motivo, é necessário um olhar atento da educadora, imaginação e dinâmica para que consiga equilibrar as atividades (jogo) e as necessidades das crianças de forma a envolvê-las

num ambiente motivador, com as suas rotinas mas não aborrecido e desinteressante (Portugal, 2000).

Em conclusão, a minha prática de ensino supervisionada em contexto de creche foi deveras importante para a minha formação como futura educadora/professora. Foi a partir desta prática que percebi o quanto é importante a existência das creches para a sociedade e, principalmente, para o desenvolvimento das crianças. Na creche mais do que cuidar de crianças, estas são acompanhadas e são lhes dadas ferramentas para se desenvolverem nas diferentes áreas, dando especial atenção aos momentos de rotina diária.

## 2. Experiências no Jardim de Infância

No decorrer do meu percurso académico tive também oportunidade de vivenciar uma experiência em contexto de Jardim de Infância no âmbito da unidade curricular de PES II. Esta minha experiência teve lugar na Creche e Jardim de Infância “Os Capuchinhos” em Penafiel. Aqui tive a oportunidade de acompanhar durante cerca de 15 semanas (3 dias por semana) um grupo de crianças com 3 anos de idade.

O contexto de jardim de infância já conheço um pouco melhor devido à minha infância e às recordações positivas que tenho dessa altura, apesar de estar à espera de verificar bastantes diferenças devido à evolução da educação ao longo dos anos.

É consensual que a educação pré-escolar desempenha um papel preponderante para o desenvolvimento das crianças, em todos os domínios. A frequência do pré-escolar deixou de ser considerada um luxo e afirmou-se publicamente como um direito de todos, como pressuposto de um desenvolvimento enriquecido, potenciador do princípio democrático de igualdade de oportunidades tanto no acesso como no sucesso educativo ao longo de toda a vida (Simões, 2015).

A educação Pré-Escolar está legalmente enquadrada na Lei de Bases do Sistema Educativo através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro). Nesta pode ler-se que o objetivo geral deste contexto educativo é *“complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”* (p.670).

Segundo a mesma lei é possível perceber que a Educação Pré-Escolar propõe a articulação entre a família das crianças, a educadora e auxiliares e o Estado. Este último, tem como papel principal criar uma rede de educação pré-escolar, disponibilizando um acesso universal a este serviço e, ainda deve gerir os aspetos organizacionais, técnicos e pedagógicos para manter o bom funcionamento das instituições e o bom desenvolvimento das crianças.

Assim, a Educação Pré-Escolar pretende que as crianças se desenvolvam, tanto a nível pessoal como social, com base em experiências do dia a dia e respeitando as suas características individuais e as características dos outros. É importante que desde cedo se

promova o desenvolvimento do espírito crítico e da expressão e comunicação através diversas linguagens. Para favorecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas é essencial proporcionar às crianças um ambiente de segurança e bem-estar. É essencial também reforçar que é essencial, as instituições se abrirem à participação dos pais e até incentivá-los a que essa participação seja ativa (Simões, 2015).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são o documento que, juntamente com a Lei – Quadro estiveram como base da minha intervenção como educadora ao longo de toda a prática em Jardim de Infância, tal como devem estar no desempenho de qualquer educador.

Como acontece em qualquer outro contexto educativo, no Jardim de Infância pretende-se que a criança se desenvolva saudavelmente tanto a nível motor, social, emocional como também a nível cognitivo e linguístico. As interações que as crianças estabelecem com os pares e com os adultos que as rodeia é que potenciam as aprendizagens, sendo que a maturação biológica de cada criança influencia todo o processo. Como o Jardim de Infância tem uma intencionalidade educativa, deve proporcionar às crianças um ambiente estimulante e rico, que propicie o bem-estar individual de cada um e a curiosidade com os outros e com o que os rodeia. Aqui surge a necessidade da educadora manter uma ponte sustentada entre a família e o Jardim de Infância, uma vez que a criança estabelece relações com os dois ambientes e é de extrema importância que ambos se mantenham unidos em prol do bom desenvolvimento das nossas crianças (Lei n.º 5/97, capítulo IV, artigo 10º).

A educadora tem também como função manter um acesso igualitário de oportunidades a todas as crianças, independentemente da diversidade do grupo de crianças (diferentes nacionalidades, religiões, etnias, culturas, entre outras). Para que haja a inclusão de todas as crianças, as práticas pedagógicas tem de responder às necessidades individuais de cada um (OCEP, 2016).

O brincar é, naturalmente, a atividade que a criança realiza mesmo por iniciativa própria e que a leva a desenvolver-se de forma integral, por isso é a partir da brincadeira que a educadora deve intervir. Dispondo de materiais variados e estimulantes e dando à criança oportunidade para escolher com o quê, com quem e como vai brincar. Desta forma a criança já desenvolve as suas capacidades no que diz respeito à resolução de

problemas, tomada de decisões e expressão dos seus interesses e, ainda a auto-estima e a criatividade (OCEP, 2016).

A intervenção da educadora passa também por envolver-se nas brincadeiras das crianças, sem nunca interferir nas suas decisões e iniciativas. Desta forma, para além do desenvolvimento social, a educadora tem oportunidade de conhecer um pouco melhor cada uma das crianças e, conseqüentemente, consegue desafiar-las e encorajá-las no que diz respeito às suas explorações e descobertas. Tendo como ponto de partida os interesses das crianças, a educadora planeia propostas de atividades de forma a aprofundar os seus conhecimentos sobre determinado assunto. As crianças estarão, assim curiosas e mostram mais disponibilidade e desejo de aprender até porque estão a ser “trabalhados” assuntos dos seus interesses (OCEP, 2016).

Verificamos assim, que a educadora tem diversas funções para além do “tomar conta” que muitas pessoas imaginam. A educadora observa, regista, planeia, age e avalia diariamente.

A recolha e o registo de informação sobre o grupo de crianças em geral, de cada criança em particular e das famílias são a base das decisões sobre a prática a dotar, por isso, um olhar atento é uma das características essenciais de uma boa educadora. O registo daquilo que observamos permite contextualizar o que observamos e situam no tempo as informações recolhidas.

O momento de planificação, a educadora reflete sobre os dados recolhidos e sobre as suas intenções educativas e como pode adequadas ao grupo de crianças em questão, tendo de prever as experiências de aprendizagem e preparar todos os recursos necessários para o seu desenvolvimento. Apesar das atividades estarem devidamente pensadas e planificadas, a educadora deve estar sempre preparada para a eventualidade de acontecer algum imprevisto e, nessas situações aceitar as sugestões propostas pelas crianças.

No decorrer das atividades e após as mesmas, há necessidade de avaliar todo o processo, incluindo o desempenho das crianças e da própria educadora. A avaliação permite refletir se chegámos ao que a criança “queria” aprender, se houve progressos ou não e quais e, ainda, perceber o que falhou ou poderia ter corrido melhor e de que forma. Através desta análise, a educadora vai realizando as alterações necessárias nas

suas práticas de forma a melhorá-la, facilitando o sucesso e o bom desenvolvimento das crianças. Esta, por sua vez, pode e deve ser um sujeito ativo em todo este processo, assim como os pais e outros profissionais da instituição. Com isto, para além de se chegar mais facilmente aos interesses das crianças, são estimuladas a desenvolver-se a nível da linguagem e da cognição. Têm oportunidade de tomar consciência dos seus progressos e quais as suas dificuldades, refletindo sobre as formas de as ultrapassar sempre com o apoio dos dois grandes contextos que acompanham o seu percurso de desenvolvimento: a instituição representada pela educadora e a família. Este processo repete-se sequencialmente, na tentativa de melhorar o desempenho da educadora e, conseqüentemente o bom desenvolvimento das crianças, sendo este o objetivo primordial (OCEP, 2016).

Estas foram as linhas que tentei seguir no desempenho das funções como educadora em contexto de creche. Para além, da ansiedade inicial e nervosismo tinha plena consciência da importância das duas semanas de observação. Estas duas semanas foram imprescindíveis para conhecer, de um modo geral, o funcionamento da instituição, o grupo de crianças e suas rotinas e algumas das particularidades de algumas das crianças. Mesmo assim, senti que foi um tempo bastante curto porque era um grupo bastante grande e no momento planificar senti bastantes dúvidas se iria conseguir captar a atenção do meu público-alvo. Ao longo do tempo esta dificuldade foi sendo ultrapassada, não só por ir conhecendo as crianças um pouco melhor mas também pelas diversas conversas com a educadora cooperante e as duas auxiliares que apoiavam aquele grupo.

No decorrer do último mês, desenvolvi com o grupo um Trabalho de Projeto relacionado com o tema dos transportes porque era um tema que entusiasmava bastante o grupo em geral e mostravam-no diversas vezes ao longo das suas brincadeiras livres e mesmo em pequenas conversas que partiam das brincadeiras que desenvolviam.

O Trabalho de Projeto é uma metodologia pedagógica que se centra num determinado problema ou tema que leva a um estudo pormenorizado e implica um envolvimento de todos os intervenientes envolvidos (grupo de crianças, educadora e auxiliares). Tem como ponto de partida os interesses/curiosidades do grupo e os conhecimentos que estes possuem sobre o tema ou pensam possuir. Através de

pesquisa, o grupo aprofunda a veracidade dos seus conhecimentos e vão construindo outros.

O Trabalho de Projeto desenvolve-se em quatro fases distintas, sendo a primeira caracterizada pela procura de uma questão- problema. Como referido anteriormente, em conjunto o grupo deve perceber qual a questão/tema que é do interesse do grupo e, logo de seguida, faz-se um levantamento dos conhecimentos que possuem sobre o tema, sendo que a educadora deve envolver as suas ideias neste levantamento.

A segunda fase é marcada pela planificação e desenvolvimento do trabalho, ou seja, encontram-se as linhas orientadoras a seguir, as metas que se pretendem atingir, define-se o que se vai fazer e como se vai fazer, dividem-se tarefas e selecionam-se os recursos necessários. É de realçar que a planificação do Trabalho de Projeto não é linear, uma vez que esta não necessita ser levada à risca pois pode e deve ser reajustada ao longo do processo conforme o seu desenvolvimento e dos conhecimentos desenvolvidos.

A terceira fase é constituída pela execução propriamente dita do projeto. Nesta fase, o grupo organiza a informação recolhida, selecionam o que pretendiam e registam. Desta forma, o grupo fica capaz de debater sobre a veracidade dos seus conhecimentos iniciais e os novos conhecimentos.

A quarta fase é o culminar do Trabalho de Projeto e fica marcada pela divulgação e avaliação do projeto. A divulgação consiste apenas em partilhar com os outros o trabalho desenvolvido e também os conhecimentos que daí surgiram, o que pode acontecer através de uma pequena exposição do que se vai realizando num local da escola, ou a organização de um portefólio que pode ser consultado por todos. A divulgação é válida mesmo que só chegue ao grupo de crianças da sala ao lado, como a todo o Jardim de Infância ou agrupamento e mesmo às famílias e comunidade envolvente. No que se refere à avaliação, esta é realizada não só nesta fase mas ao longo de todo o projeto. São avaliados as intervenções de todos os elementos do grupo no desenvolvimento das tarefas atribuídas, a interajuda e no desenvolvimento de conhecimentos e competências (Gil et. al, s.d.).

Esta atividade foi a mais gratificante neste contexto porque as crianças envolveram-se muito devido à busca constante de respostas às suas pequenas questões e

curiosidades. Este facto levou ao aprofundamento do grande tema (os meios de transporte) num estudo mais intenso sobre o autocarro e o comboio, sendo estes meios de transporte conhecido por todos mas que uma grande maioria nunca utilizava. O culminar do projeto, e integrada na fase da divulgação, foi angariado algum dinheiro através da venda de caixinhas de bolachas, ambas desenvolvidas pelas crianças, para uma viagem de comboio. Para além disso, este tipo de trabalho permite ter um olhar transdisciplinar dos diferentes assuntos, o que enriquece o desenvolvimento de competências das crianças.

Uma outra grande dificuldade que senti nesta prática foi conseguir interagir com uma das crianças que fazia diversas birras, deitava-se no chão, chorava e gritava e, inicialmente, fiquei sem reação perante esta atitude pois não havia uma razão aparente. Para além disso, era uma criança bastante desenvolvida e que participava em todas as atividades mas ao longo do tempo e com os apoios já referidos foi conseguindo lidar com estas situações que, estavam ligadas com o facto de os pais juntamente com a educadora estavam a tentar que ele deixasse a chupeta.

Uma outra situação que marcou esta minha passagem pelo Jardim de Infância foi a presença no grupo de uma outra criança com um défice a nível da linguagem, o que tornava a sua interação tanto com os adultos (educadoras e auxiliares), como com os seus pares, que por vezes acabavam por deixá-lo um pouco de parte por essa mesma razão. Mesmo sendo complicado perceber o que nos dizia, esta criança mostrava outras capacidades bem desenvolvidas e, muitas vezes, tentava comunicar por gestos mas tentava sempre ocupar algum tempo com ele para que corrigisse um pouco a sua linguagem, assim como também acontecia com a terapeuta da fala que o acompanhava e nos aconselhava.

Um outro assunto que marcou bastante a minha experiência em Jardim de Infância foi a sexualidade infantil. Toda a gente sabe que as crianças se desenvolvem e cedo exploram o seu corpo e é importante que o conheçam mas não esperava que com apenas 3 anos de idade se pudesse falar em masturbação.

Fazia parte da rotina diária, após o almoço, a realização da sesta no dormitório e, um dia reparei que, quando muitos já estavam a dormir, uma das meninas masturbava-se na sua cama. Acabei por falar deste assunto com as auxiliares que me acompanhavam no dormitório que me disseram que “isto é normal, é muito comum” e pediram para que

simplesmente ignorasse tanto a situação em si como o assunto em geral. Através deste discurso percebe-se que a sexualidade e o seu desenvolvimento, apesar de ser considerado normal, tal e qual como desenvolver a fala e a locomoção, ainda é vista como um tabu para a sociedade em geral.

A criança descobre o seu corpo e as diferentes sensações a si associadas e, este desenvolvimento deve ser acompanhado pelos pais e educadores, tal como qualquer outra área de desenvolvimento. Se uma criança questiona, o adulto deve responder-lhe de forma direta e simples de forma a esclarecer a dúvida exposta, sem demonstrar vergonha ou tensão.

Sigmund Freud (cit. por Marinheiro, 2015) foi o primeiro estudioso a quebrar o consenso implementado por todos de que as crianças não se manifestam sexualmente e encarou essas mesmas manifestações (por exemplo, ereção e masturbação) como sendo normais do seu desenvolvimento. Nesta faixa etária e anteriores as crianças procuram a sensação de prazer através de determinadas zonas do seu próprio corpo, as designadas zonas erógenas.

As primeiras zonas erógenas que a criança descobre são os lábios e a língua, estas zonas são usadas pela criança logo nos primeiros tempos de vida através da amamentação, sendo o chuchar uma das manifestações mais frequentes para lhes conferir prazer. Também a zona anal é fonte de satisfação, pois a criança sente prazer durante a defecação mas esta é uma manifestação repreendida pelo adulto, sendo que a criança acaba por não a explorar. Ao longo do tempo, durante o banho e outras situações de higiene, as crianças vão-se apercebendo que o órgão sexual é mais um ponto de prazer, mais especificamente o clítoris nas meninas e o pénis nos meninos (Freud, 2009 cit. por Marinheiro, 2015).

O autor realça também a importância de esclarecer as crianças, agindo de forma natural para que estas não criem uma visão sobre a sexualidade como sendo algo estranho. Afirma ainda, que a melhor pessoa para desenvolver este tema e acompanhar o desenvolvimento sexual das crianças é a educadora, sendo este tema encarado como qualquer outra trabalhada no Jardim de Infância (Freud, 2009, cit. por Marinheiro, 2015).

A educadora, para além de todas as atividades pedagógicas que desenvolve no dia a dia com o grupo de crianças, é o adulto que mais tempo partilha com elas. Desta forma, a educadora torna-se um modelo de comportamentos (sociais e emocionais) através dos afetos que trocam com as crianças, e por essa razão assume um papel crucial no que diz respeito à educação sexual (Marques, Vilar & Forreta, 2002 cit. Marinheiro, 2015). A ideia de sexualidade ser sinónimo de reprodução tem de ser descartada pois sexualidade é muito mais abrangente e só desta forma se poderá ultrapassar os tabus existentes em relação a este tema.

A sexualidade tem de ser desenvolvida de forma transversal e pedagógica e nunca isolada, para que se retenha a ideia de temática importante para o seu desenvolvimento, como algo real e presente no quotidiano. Um outro aspeto que a educadora tem de ter consciência é a importância da liberdade de expressão das crianças e esclarecimento das suas dúvidas. Para tal, a educadora deve saber escutar e conhecer-se a si próprio, olhando o tema como natural do desenvolvimento do ser humano e importante para o seu bem-estar.

Na minha opinião, como futura docente e tendo em conta o meu período de prática de ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância, a sexualidade é uma das grandes lacunas do ensino, ou por falta de conhecimentos ou mesmo falta de vontade. Pude verificar isso com a minha própria prática pois não estava preparada para me deparar com esta situação, assim como tanto as auxiliares como a educadora cooperante não lidavam com a situação, simplesmente a ignoravam.

Numa visão geral, a minha prática em contexto de Jardim de Infância foi enriquecedora como profissional na área da educação como pessoa, tive oportunidade de colocar em prática diversos conhecimentos adquiridos em aulas teóricas e construir outros conhecimentos que nem sequer esperava.

### 3. Viajando pelo 1º Ciclo do Ensino Básico

Continuando a minha viagem no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB pelos diferentes contextos educativos, tive também oportunidade de vivenciar muitos outros momentos de aprendizagem, construindo-me como futura docente e como ser humano.

Ao longo de vinte e cinco semanas estive integrada no Agrupamento de Escola D. António Ferreira Gomes em Penafiel, onde pude trabalhar com duas turmas de diferentes anos de escolaridade. Durante a PES III, que decorreu durante cerca de doze semanas, acompanhei uma turma de 1º ano de escolaridade. Enquanto, na PES IV acompanhei uma turma de 3º ano de escolaridade durante treze semanas. Aqui encontrei, uma realidade muito diferente daquela que conheci nos outros contextos, nomeadamente a creche e jardim de infância. As salas amplas onde o tempo de trabalho individual e as rotinas são os momentos mais valorizados são substituídas por salas repletas de mesas, onde as crianças passam a maior parte do tempo. Dito assim, fica a ideia de uma mudança radical e totalmente negativa, mas na realidade as mesas são apenas a única mudança porque no 1º CEB pretende-se exatamente que as crianças cresçam de forma saudável e que se desenvolvam de forma igualitária em todos os níveis, num ambiente de bem-estar.

Os documentos orientadores deste contexto assentam nos Programas e Metas Curriculares tanto de Português, Matemática e Estudo do Meio, sendo que as Expressões são orientadas através do documento denominado “Organização Curricular e Programas”. Este norteia uniformemente o currículo de todas as escolas do país mas é bom lembrar a diversidade existente nas diferentes escolas, dentro de uma mesma escola ou turma vão influenciar a forma como é dirigido o currículo nacional. É importante criar condições necessárias para possibilitar as mesmas oportunidades a todos os alunos, em função das suas necessidades reais, sendo esta uma das grandes funções do professor no 1º CEB.

Segundo um relatório da Unesco (1996, cit. Abrunhosa, 2008, p. 58), *“a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de*

*participar e de cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”.*

A ideia que o professor detém conhecimentos e pretende passá-los para os alunos é bastante redutora no que diz respeito às reais funções do professor, assim como reduz as funções do aluno na escola. Para além de transmissão de conhecimentos, o professor pretende que o aluno tenha um papel ativo no seu desenvolvimento, sendo ele próprio a construir e procurar conhecimentos e saberes, e que construam as suas competências, tenham opinião própria, espírito crítico e capacidade de argumentação. O professor acaba por ser “apenas” um mediador, orientador e facilitador de todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo assim que adotar uma prática reflexiva desenvolvendo um balanço crítico permanente. Usar da criatividade e manter um elevado nível de competências didáticas e pedagógicas e, ainda conhecimentos nos temas/matérias a desenvolver (Abrunhosa, 2008).

O processo educativo não se restringe apenas à escola, todo o contexto, onde as crianças se inserem, vai influenciar o seu desenvolvimento, conferindo-lhes diferentes canais de acesso a diversos conhecimentos. Desta forma, uma das ligações mais importantes para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças é entre a escola e a família (Bernardes, 2004).

A escola tem de ser uma instituição aberta às famílias e à comunidade em geral para que seja possível criar estas pontes e assim prolongar o processo educativo a todos os momentos vivenciados pelas crianças. Todos têm o dever de proporcionar experiências significativas, com vista a formação de cidadãos competentes e responsáveis, capazes de resolver os seus problemas e da sociedade em que se inserem (Bernardes, 2004).

Carbonell Sebarroja (2001, cit. Bernardes, 2004) defende a criação de uma cidade ou comunidade educadora, estas “ *convertem-se numa grande escola com tempos e espaços flexíveis, para responder às diversas necessidades dos cidadãos, e numa grande rede ou serviços de apoios sociais e culturais que se vão forjando à volta de instituição escolar*”. Para que tal aconteça não basta referir que é importante, é necessário procurar um acordo entre toda a comunidade e desenvolver recursos com fins lúdicos, desportivos e culturais. Neste sentido são as famílias e, principalmente os pais que devem desenvolver estas mesmas pontes de interajuda com o propósito de criar ambientes atraentes e ricos às suas crianças e em prol do seu bom desenvolvimento.

*“O primeiro fundamento da participação dos pais e encarregados de educação na direção da comunidade educativa e serem eles, por direito natural e por lei, os primeiros responsáveis pela educação dos filhos”* (Formosinho, 1989 cit. Bernardes, 2004). Nesta linha de pensamento, os pais devem partilhar as responsabilidades nas tomadas de decisão que a escola e professoras tomam em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças. Há estudos que apontam para um melhor desempenho das crianças quando os pais mostram interesse em criar uma parceria com a escola e esta, por sua vez, dá oportunidades para que participem ativamente no processo educativo dos seus filhos.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (capítulo V), pode ler-se no artigo 41º, dedicado aos recursos educativos, que *“constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa”*, onde estão incluídos os manuais escolares. Tal como citado anteriormente, os manuais são um recurso tal como as bibliotecas, equipamentos laboratoriais e oficinais, bem como para a educação física e desporto, para a educação musical e expressão plástica.

O manual escolar é *“o material curricular de interpretação dos programas, elaborado em conformidade com os objetivos, conteúdos e orientações de determinada disciplina traçados ao nível da prescrição curricular”* (Pacheco, 2007 cit. Caetano, 2014) mas é importante realçar novamente que, são apenas um auxiliar para o professor e para os alunos. O professor deve ter a consciência que não se deve restringir ao manual e às atividades neles descritas mas deve usar também outros recursos pedagógicos e didáticos, de forma a enriquecer o dia a dia numa sala de aula.

### **3.1. Revivendo o 1º ano de Escolaridade**

O meu percurso no contexto de 1º CEB iniciou-se, como já foi referido, com uma turma de 25 alunos do 1º ano de escolaridade. Esta era das situações que mais despertava a minha curiosidade mas, ao mesmo tempo, era a que mais receava. As recordações das descobertas e aprendizagens que realizei no meu 1º ano de escolaridade, assim como o carinho e alegrias passados com a minha professora, que sem dúvida marcou a minha infância, o meu desenvolvimento e a minha vontade de ser professora. Tudo isto deixava-me uma vontade imensa de proporcionar todos estes

momentos com os alunos daquela turma. Desta forma, a passagem por esta realidade deixou-me bastante nostálgica e ansiosa. Por outro lado, a grande responsabilidade como professora, principalmente no 1º ano de escolaridade marcado por grandes mudanças, aprendizagens e descobertas, assustava-me e deixava-me com receio de falhar e, posteriormente, prejudicar os alunos.

A chegada ao 1º ano do 1º CEB é uma etapa muito marcante para as crianças, frequentem elas ou não a educação Pré-escolar, sendo que pode ser uma mudança mais brusca para aquelas que não frequentaram, pois nunca tiveram contacto com o meio escolar. O nível de conteúdos curriculares, o ambiente físico, a organização da sala de aula e as metodologias usadas diferem um pouco daquelas utilizadas na educação pré-escolar, assim como as exigências feitas aos alunos.

Uma boa adaptação a esta mudança é essencial para um bom desenvolvimento mas, muitas vezes, a responsabilidade desta mesma adaptação é deixada para as crianças, o que é completamente errado. A escola, o professor e a família assumem um papel fundamental nesta mesma adaptação, sendo que, apesar de transmitir todo o bem estar necessário deve ser um observador atento e compreender as crianças e os sinais que nos vão dando para que seja possível acompanhá-las da melhor forma, colmatando as suas dificuldades e alcançando as metas atribuídas (Monteiro, 2012).

Apesar de não ter acompanhado a turma desde o começo do ano letivo, ainda pude observar algumas dificuldades de adaptação em diferentes aspetos como o facto de não conseguir estar sentado na cadeira por períodos mais prolongados, o facto de chorar desesperadamente quando repreendidos, ou por esquecimento de algo tanto em casa como no recreio, ou mesmo na mochila e, ainda, o facto das brincadeiras com os materiais de escrita, por exemplo brincar com os lápis simulando que estes eram aviões.

É também neste ano de escolaridade que os alunos aprendem a ler e a escrever. Esta aprendizagem é bastante importante pois vai influenciar todo o processo de desenvolvimento, e é também um dos mais esperados pelos alunos.

A minha prática ficou marcada pela utilização do lúdico e de pequenos jogos para chegar ao conteúdo pretendido, sendo que o aluno acaba por se aperceber sozinho onde queremos chegar. As atividades/jogos lúdicos podem ser utilizados para realizar

diagnósticos sobre os conhecimentos de determinado assunto, assim como para introduzir ou assimilar e relembrar determinado conteúdo.

Os jogos são ótimos exemplos de atividades em que é possível conciliar o lúdico e o educativo. Estes proporcionam a construção de conhecimentos, aprofunda e concilia outros e ao mesmo tempo confere diversão e gosto na execução das atividades. Para além disso, ainda estão em contacto com os outros, o que lhes permite desenvolver capacidades sociais e, ainda promove a capacidade de tomar decisões e o pensamento (Costa, 2015).

O professor tem um papel fundamental, uma vez que os jogos apenas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem se forem trabalhados corretamente, tendo como objetivo final proporcionar aos alunos momentos em que se desenvolvem aprendizagens significativas, estimulando-os tanto a nível cognitivo, como a nível cultural, social e emocional. Segundo Melo (2008, cit. por Costa, 2015, p.10), *“o professor ao desenvolver um jogo em sala de aula deveria ter em conta que o aluno aprende inconscientemente, pois o prazer alivia a pressão escolar e a necessidade permanente de dominar o conteúdo. Desta forma, a pressão escolar é trocada pela descontração e os resultados das atividades são mais claros.”*

Para além dos cuidados a ter com a aplicação dos jogos para que estes realmente sejam pedagógicos, existem cuidados a ter com o objetivo de não causar mau estar aos alunos. Jogos que impliquem a eliminação de jogadores ou que os discrimine não devem ser usados, assim como o professor não se pode colocar no centro da atividade (Wittizorecki, 2009 cit. por Costa, 2015).

Paulo Nunes de Almeida (2009, cit. por Costa, 2015, p.11), concorda e reforça a ideia de Piaget, quando este refere que *“o facto do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou de ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes”*. Também Vygotsky olha para o jogo como sendo útil para a criação de ambientes desafiadores e estimulantes, permitindo atingir estádios de raciocínio mais avançados.

Neste sentido, na minha prática com jogos, tentei ajustá-los o mais possível, tendo em conta os objetivos que pretendia que a turma alcançasse, acordando as regras no

início, desta forma, já estava a promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Mais uma vez, o professor tem um papel orientador de todo o processo, estimula a participação de todos e é ainda responsável pela gestão entre estas atividades e o programa e, por fim prepará-las de forma original.

Uma das situações que posso dar como exemplo da minha prática, e que confirma o sucesso dos jogos didáticos, é um jogo simples com balões, ao qual chamei “Estoura balões”. A primeira vez que coloquei em prática foi no âmbito do Português, onde se pretendia que os alunos formassem ditongos e os pronunciassem corretamente. Para tal, foram pendurados pela sala e no seu interior encontrava-se um pequeno papel com uma vogal. Cada aluno decidia qual o balão que queria rebentar e escolhia um outro colega para fazer o mesmo. Em conjunto, identificavam as vogais selecionadas aleatoriamente e construía o ditongo que era possível, tentando ainda pronuncia-lo. No caso de dúvida, o debate era a solução, levando a diferentes hipóteses e até acabavam por associar o ditongo a uma palavra para facilitar o processo. Com esta atividade simples percebi que, para além de desenvolver a atividade proposta, a foram reinventando.

Neste caso específico, tive receio que a aula se tornasse desorganizada e a sala pudesse ser palco de alguma confusão e até que houvesse alguns conflitos nas escolhas de balões, mas tudo correu com normalidade. A pedido das crianças, acabei por desenvolver a mesma atividade, especificamente com a soma e mais uma vez correu muito bem. Os alunos, para além de se divertirem numa atividade diferente, desenvolveram capacidades a nível matemático.

Um outro aspeto que marcou bastante a minha passagem pelo 1º ano do 1º CEB, foi a afetividade criada com a turma, que me permitiu acompanhar de forma mais próxima o desenvolvimento global dos alunos.

Uma boa relação entre professor e aluno é essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Veiga-Branco (2004 cit. por Teixeira, 2016, p.23), a educação *“relaciona-se com o conhecimento, com o mundo em geral, e com os agentes educativos em particular. E é deste mundo particular que, por ser educativo, terá necessariamente em ter um envolvimento para haver desenvolvimento”*. Tal como já referi, os nossos professores marcam-nos, tanto positivamente como negativamente mas como futura docente, pretendo marcar o desenvolvimento dos alunos positivamente. Por isso, a base de uma boa relação reside na confiança que os diferentes intervenientes

depositam uns nos outros e a comunicação que estabelecem. É essencial que o professor conheça os seus alunos e, igualmente o meio onde estes se inserem, dentro e fora da escola. Este conhecimento é imprescindível até para perceber se estes estão, ou não, envolvidos em algum conflito que possa prejudicar a diversos níveis, e assim tentar entender e intervir em prol do bem estar do aluno.

A afetividade pode também funcionar como motivação, fazendo com que os alunos fiquem mais disponíveis e/ou predisposto a aprender e construir os seus conhecimentos. *“É sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que contribui valor às atividades e lhes regula a energia”* (Piaget, 1989 cit. por Teixeira, 2016, p.27).

Uma situação que ilustra esta ideia, e que a relação de afetividade me permitiu perceber e ajudar uma das alunas foi, ao entrar várias vezes no edifício da escola, a ter encontrado a chorar. Inicialmente, não era compreensível a razão desta situação, nem a aluna se abria e conversava sobre o assunto, mas com o passar do tempo, através da ligação criada e das várias tentativas de aproximação neste momento e no dia a dia, ela acabou por me contar que o que a inquietava era a pouca convivência com o pai. Este pai, devido à situação profissional, quase não se cruzava com a filha. Quando ela chegava da escola ao fim do dia, o pai estava a sair de casa para trabalhar e de manhã, o pai chegava e ia deixá-la à escola. Assim, a aluna não queria ficar na escola pois sentia saudades do pai e sabia que ele estava em casa durante o dia. Apesar de adorar a escola e as aprendizagens que realizava na mesma, ela preferia ficar em casa e foi através da relação afetiva criada com a aluna e com a parceria encontrada com os pais que a auxiliamos a lidar com esta situação e a manter o seu gosto pela escola e pelas experiências que esta lhe proporciona.

A minha passagem pelo 1º ano de escolaridade do 1º CEB foi a mais gratificante e enriquecedora para a minha formação pessoal e como futura docente. Senti-me realmente realizada ao ver a evolução de todas as crianças, talvez pelo facto de ser mais visível neste ano de escolaridade, e também porque o “saber ler e escrever” é muitas vezes associado aos adultos e, por isso, os alunos mostram grande curiosidade em aprender, assim como, mostram grande felicidade quando conseguem fazê-lo.

Também não posso deixar de referir que o bom relacionamento com a professora cooperante foi essencial para as aprendizagens que desenvolvi e a satisfação que

alcancei ao longo desta etapa de Prática de Ensino Supervisionada III. A boa relação entre professores, troca de experiências e opiniões é importante em diversos aspetos. Para além de todos se sentirem bem no ambiente de trabalho, a aprendizagem dos professores é uma constante e a convivência uns com os outros e, ainda o trabalho colaborativo é uma forma de continuar a aprender. Pois bem, foi esta situação de equilíbrio que consegui encontrar com a professora cooperante. Desta forma, não podia estar mais satisfeita com a minha passagem pelo 1º ano de escolaridade, as aprendizagens realizadas e as experiências vivenciadas.

### **3.2. Recordando o 3º ano de Escolaridade**

No âmbito de Prática de Ensino Supervisionada IV, já referida anteriormente, acompanhei uma turma do 3º ano de escolaridade com 24 alunos. O meu maior receio neste contexto era o facto de os alunos já serem um pouco mais crescidos e já terem outra perceção das coisas e, por isso, fosse um pouco mais difícil lidar associada à minha falta de experiência. Para colmatar esta situação e, também pelo nível mais elevado de conteúdos, era necessário um bom conhecimento dos conteúdos a abordar, para que o nervosismo da inexperiência não falasse mais alto. O facto de começar a trabalhar com a turma já no meio do ano letivo foi um desafio e uma adaptação que tive de fazer visto já haver hábitos e formas de lidar com determinadas situações.

Uma das exigências que foi feita durante esta prática foi o uso do manual em primeiro lugar por dois aspetos essenciais: primeiro este era um auxiliar dotado de diversas atividades interessantes que deviam ser desenvolvidas e, em segundo lugar, era a ferramenta de trabalho comprada pelos pais que exigiam o seu uso.

O conceito de manual escolar tem vindo a desenvolver-se ao longo dos tempos, tal como a sua função. Mesmo assim, o manual continua a ser a principal fonte de informação desenvolvida nas salas de aula. Zabalza (1992, cit. por Nascimento, 2011, p.27) afirma mesmo que *“os professores não trabalham diretamente com os programas mas sim com os manuais que funcionam como guias de estruturação da aula”*. Infelizmente esta realidade acontece na maioria dos casos e os professores esquecem que o manual é apenas um recurso de apoio, tal como se pode ler na Lei de Bases do Sistema Educativo. O trabalho do professor deve incluir o manual escolar no

desenvolvimento das suas aulas, uma vez que realmente é uma ferramenta de trabalho rica mas é importante não descartar os benefícios do uso diversificado de recursos.

Hoje em dia, as novas tecnologias encontram-se muito presentes no quotidiano de todos mas, principalmente, das crianças e jovens. E também já é possível observar-se um forte ligação entre os manuais escolares e as novas tecnologias, o que lhes confere outro tipo de atividade pedagógicas e didáticas mais atrativas. Muitas escolas já estão equipadas com computadores, projetores e mesmo quadros interativos, então não há razões para não se aproveitar estes mesmos recursos (Nascimento, 2011).

A motivação e atenção dos alunos aumenta com aquilo que é diferente e com aquilo que, de certa forma, lhes confere prazer. Para tal, o professor e a escola deve evoluir e atualizar-se conforme o mundo evolui e, nomeadamente, as novas tecnologias.

Esta relação com as novas tecnologias, foi confirmada durante a minha prática, sendo que os próprios alunos pediam o uso deste recurso pois sabiam que o seu manual tinha uma versão digital e, era visível uma maior atenção quando era passado um vídeo de determinado assunto em vez de lerem algo ou mesmo sendo eu a ler ou a explicar, por exemplo. Para além dos recursos já disponíveis juntamente com o manual, existem outras atividades e recursos que podem enriquecer o quotidiano da sala de aula através das novas tecnologias e internet. Esta última pode ser um ótimo recurso, pois é uma fonte de informação através da qual os alunos constroem aprendizagens. Por exemplo, através de um trabalho de pesquisa, tanto realizado em casa como na sala, o aluno desenvolve diversas competências. Sendo realizado na escola pode ser uma tarefa em grupo orientada pelo professor, desenvolvendo assim capacidades a nível do trabalho colaborativo e a nível social. Caso esta tarefa seja realizada em casa, pode e deve ser uma fonte de ligação com os pais, sendo que permite a participação destes no processo educativo dos filhos, desenvolvendo diversos aspetos a nível afetivo.

No decorrer desta mesma prática tive oportunidade de acompanhar a turma em duas visitas de estudo, sendo que a organização não foi da minha responsabilidade. Uma delas foi ao “vaivém oceanário” que é uma atividade dinamizada pelo Oceanário de Lisboa. Esta atividade consiste numa carrinha ambulante que se desloca a diferentes pontos do país e traz um pouco do oceanário a esses mesmos locais. Nesta carrinha com um ambiente alusivo ao mar, a turma assistiu a um filme educativo e onde puderam ver e manusear diversos elementos pertencentes ao mundo aquático, como búzios, algas,

corais e mesmo dentes e ovos de tubarão, acompanhada da devida explicação da origem do elemento em questão.

A segunda visita desenvolveu-se numa étar em Lousada, onde visitamos algumas das secções da mesma, acompanhados por uma guia que ia explicando onde nos encontrávamos e o que era desenvolvido naquela área. Foram, ainda, dinamizados alguns jogos relacionados com as questões ambientais com o objetivo de sensibilizar e informar os alunos. É de realçar, mais uma vez, a potencialidade dos jogos didáticos para a aprendizagem dos alunos.

*“As visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas”* (Monteiro, 1995, cit. por Rebelo, 2014, p.17). Existem diversas potencialidades das visitas de estudo que tornam esta atividade rica e motivadora e, conseqüentemente, potenciadora da construção de conhecimento. A saída do espaço escolar e o lado lúdico desta atividade são exemplos de características potenciadoras que permitem, para além do desenvolvimento cognitivo, estabelecer ligações de maior proximidade tanto com os pares como com o professor e, ainda permite que percebam a ligação existente entre a escola e a realidade. A interdisciplinaridade é também uma mais-valia das visitas de estudo, dando a entender que as diferentes áreas de conhecimento se tocam e dependem uma das outras, tal como acontece na vida. Este trabalho tem de ser acompanhado pelo professor em sala de aula, tanto antes como depois da visita, realizando uma ponte com o programa e o dia a dia. Uma visita de estudo tem de ter um propósito específico e não ser apenas um passeio, logo deve existir uma ligação com os conteúdos desenvolvidos. Para tal, o professor deve planear as visitas de estudo tendo em conta os objetivos que pretende atingir, preparando a turma nesse sentido e até envolvê-la na organização.

O estabelecer pequenas tarefas para o decorrer da visita pode também acontecer, sendo um impulso para a aquisição de conhecimentos e estimula um olhar crítico sobre o que veem recorrendo ao conhecimento que já possuem. Estas tarefas serão, posteriormente, um ponto de partida para o balanço da visita de estudo e debate de ideias do que se viu e das aprendizagens desenvolvidas (Rebelo, 2014).

Neste contexto desenvolvi, também, em conjunto com todas as restantes estagiárias da mesma escola, uma tarde de atividades no âmbito do tema da inclusão que integra a carga horária de Oferta Complementar. Esta atividade vem ao encontro, mais uma vez,

dos jogos didáticos como potenciadores, tal como uma dinamização diferente da expositiva em sala de aula, como geralmente estão habituados, com uso a diferentes recursos e a proximidade da realidade. A atividade dividiu-se em duas partes: na primeira, através de um vídeo, tiveram a oportunidade de conhecer um senhor portador de paralisia cerebral completamente integrado na sociedade, sendo este casado e pai de família, ter o seu emprego e ainda ser autor de diversos livros que escreve com os pés. A segunda parte ficou marcada com diversos jogos onde a criança era colocada em uma situação desfavorecida, ou seja, de olhos vendados, de pernas atadas, entre outros e, de seguida teriam uma determinada tarefa a cumprir. Desta forma, pretendia-se que estes percebessem as dificuldades que as pessoas portadoras de alguma deficiência teriam de passar, sensibilizando-as para uma boa aceitação e integração dessas mesmas pessoas na sociedade.

Foi mais uma atividade desenvolvida com bastante sucesso, uma vez que os alunos de diferentes turmas estavam todos juntos, o que não era usual e, para além disso estavam fora do ambiente normal de aula, sendo esta dividida entre a biblioteca, passando pelo próprio corredor da escola, terminando ao ar livre. Também o facto da interdisciplinaridade e a presença de vários recursos que atraem a atenção e curiosidade dos alunos.

O percurso desenvolvido com esta turma de 3º ano de escolaridade foi também muito enriquecedor, devido a todas as experiências realizadas, que não tinha tido oportunidade em nenhum outro contexto. Apesar disso, não deixo de reparar que a postura da professora cooperante na sala de aula condiciona muito aquilo que pretendemos realizar como estagiárias pois acabamos por seguir sempre a mesma linha de trabalho desta, em vez de podermos experimentar diversas ideias que possam surgir ao longo do percurso. Assim, apesar de condicionada, a reflexão e o espírito crítico foram fundamentais para perceber o que poderia ser diferente e, por isso, deixo um balanço bastante positivo desta prática.

## Considerações Finais

Depois de refletir sobre as práticas desenvolvidas ao longo de dois anos de mestrado e descrever os momentos marcantes de aprendizagem, posso afirmar que cresci bastante como futura docente, e mesmo a nível pessoal e emocional. Foi através destas práticas que pude perceber na íntegra muito daquilo que fui aprendendo ao longo de todas as aulas teóricas, verificando a sua real importância. Por outro lado, nem tudo se aprende em aulas teóricas mas sim, na prática, no contacto com os outros e com as situações com que nos deparamos. Cruzei-me com diversas crianças e diversos adultos, nas diferentes profissões que integram uma escola e, tive o privilégio de aprender com todos, sem exceção. Com uns aprendi imenso e quero levar essas aprendizagens para o meu futuro e, com outras, aprendi aquilo que não posso e não devo fazer em determinada situação, aquilo que não que seja a minha prática enquanto profissional da educação e mesmo na minha vida pessoal.

Ser professor/educador é, atualmente, visto socialmente como uma profissão degradada à qual não se dá grande valor. Mas são estes profissionais que auxiliam as crianças e são os seus modelos para que se desenvolvam e se tornem adultos saudáveis. Mas também não descarto os próprios professores/educadores da responsabilidade desta visão da profissão em causa. O professor/educador para além de transmitir conhecimentos deve ser um investigador, evoluindo conforme o mundo que a rodeia, conforme as crianças com quem se cruza, moldando a sua forma de ser e agir. Foi o acomodar dos professores/educadores à prática comum e simplista da sua profissão que potenciou, também esta diminuição do ser professor/educador.

Todo o percurso em Educação de Infância (EI) e 1º CEB foi positivo e senti-me satisfeita com a escolha profissional que fiz, apesar das dificuldades que a Educação pressupõe em Portugal, sendo que o contexto de creche e o 1º ano de escolaridade do 1º CEB foram os que mais me agradaram e com os quais me identifiquei.

Para o futuro, quero marcar pela diferença e contribuir para uma nova visão dos professores/educadores e, para além disso, contribuir para o sucesso e bom desenvolvimento das crianças com quem me for cruzando. Para tal, pretendo não parar com as minhas aprendizagens nas diferentes áreas com vista a uma diversificação de recursos e atividades didático-pedagógicas que possam potenciar o bem estar físico, emocional, pessoal e cognitivo das crianças. Por outro lado, sei que o meu papel

também passa por cativar as famílias para trabalharem comigo na mesma linha no processo educativo dos seus filhos, proporcionando um equilíbrio dos diferentes contextos em que a criança se insere.

## **Parte II – Dimensão Investigativa**

Ao longo de todo o meu percurso académico, tanto durante a Licenciatura em Educação Básica como no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico fui percebendo a grande importância do professor/educador assumir também a posição de investigador. O professor/educador deve manter uma atitude de reflexão e investigação com o objetivo de conhecer o ambiente educativo em que se insere e possa adequar as suas práticas educativas ao grupo de crianças a que se destinam. Só com esta atitude, o professor/educador tem condições de ir aperfeiçoando as suas práticas, chegando de forma igualitária a todas as crianças, proporcionando-lhe as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Nomeadamente, esta investigação surge no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada I, onde observei por diversas vezes uma mesma situação. Uma criança com necessidades educativas especiais (com patologia ainda não identificada) isolava-se do grupo e reagia de forma diferente das outras crianças às interações, tanto por parte dos pares como da educadora ou da auxiliar, e mesmo a nós, estagiárias. Esta criança tinha outras particularidades e era sempre a auxiliar que desenvolvia as tarefas com ele, deixando-o assim, um pouco, à parte do grupo. Esta situação suscitou-me alguma curiosidade e tentei, por várias vezes, partilhar com a auxiliar as tarefas com aquela criança, criando uma ligação para que pudesse integrá-lo melhor e proporcionar-lhe momentos de aprendizagem juntamente com o restante grupo. Assim, surgiu a necessidade de uma investigação.

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1. As crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – o conceito e a inclusão**

O conceito de necessidades educativas especiais é, nos dias de hoje, muito ouvido em ambiente escolar como sendo um aspeto importante e de preocupação por parte das instituições educativas e dos professores/educadores no desempenho das suas práticas educativas.

Este conceito surge através de um estudo que pretendia revolucionar as intervenções educativas e pedagógicas em crianças com problemas que deu origem ao relatório Warnok Report, em meados dos anos setenta (Cruz, 2012).

Pode assim afirmar-se que *“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”* (Brennan, 1988).

Uma criança que tem necessidades educativas especiais significa que, estas crianças possuem características que influenciam a forma como esta se desenvolve. Para que cresça e se desenvolva de forma saudável e viva como cidadão autónomo e inserido na sociedade em pleno é necessário proporcionar a estas crianças estímulos e complementos diferentes daqueles praticados com as restantes crianças. Uma situação que se deve ter em consideração é que uma criança com NEE não implica que esta possua uma deficiência física ou intelectual, uma vez que qualquer pessoa pode necessitar de um estímulo diferente em determinada fase para ultrapassar alguma dificuldade. Para além disso, é importante que estas adaptações do currículo não devem ser ponto de partida para um olhar discriminatório, bem pelo contrário, esta é uma estratégia que pretende integrar e incluir todos de igual forma, permitindo um igual acesso à educação (Cruz, 2012).

O conceito de NEE é disponibilizado legalmente para que as instituições educativas possam organizar as suas interações com as crianças que as necessitem através do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. A defesa desta perspetiva e do conceito em questão é defendida também pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e, ainda, pela Declaração de Salamanca proferida pela UNESCO em 1994 (Cruz, 2012).

Cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e, claro, as crianças com deficiência têm um ritmo muito próprio. O que se pretende com o conceito de necessidade educativas especiais é, seja qual for a limitação da criança, que tenha recursos e apoios para que se desenvolva de forma saudável. Assim surge o desafio das escolas e dos currículos para que sejam preparados para responder às particularidades das crianças, ajudando-as a ultrapassar barreiras.

Sendo assim, a escola tem como função a criação de condições para dar resposta às crianças com NEE, dando-lhes oportunidades de crescer num ambiente rico em experiências didáticas e inclusivo com o foco na criança como é de direito de todas as crianças, tendo ela necessidades educativas especiais, ou não (Cruz, 2012).

Quando se fala em ambientes inclusivos, expressa-se a vontade de, por um lado, manter a “normalidade” no percurso escolar de todas as crianças mas, ao mesmo tempo dando-lhes as devidas adaptações para superarem as fraquezas que os tornam “diferentes”. *“A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana”* (Florian, 1998, p.55).

Muitas escolas olhavam ao facto das crianças com NEE estarem integradas num grupo de crianças/turma já como sendo suficiente para que estas não fossem olhadas de forma discriminatória mas, posteriormente, eram colocadas de parte em determinadas atividades, visitas de estudo e afins. Agindo desta forma era quebrado o direito das crianças com NEE terem um acesso ao currículo geral adaptado às suas características cognitivas, sociais e emocionais. Mais do que integrar as crianças no ensino regular, a escola deve organizar-se de forma a constituir-se como uma escola inclusiva (Correia, 1999, cit. por Cruz, 2012).

*“Existe o consenso de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas estruturas educativas designadas à maioria das crianças (...) O desafio a esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades”* (Declaração de Salamanca, 1994, p.18).

Na mesma linha de pensamento, na Declaração de Madrid (2002, p.11) pode ler-se que *“as escolas devem desempenhar um papel mais activo, ajudando a compreender e a aceitar os direitos das pessoas com deficiências, a afastar medos, mitos e concepções erradas e apoiando os esforços de toda a comunidade”*.

Pode-se, desta forma, afirmar que a escola necessita reformular-se, deixando de ter como centro do processo ensino-aprendizagem o currículo, sendo a criança e as suas características e necessidades o foco, tendo em atenção os diferentes níveis de desenvolvimento (cognitivo, social, emocional e pessoal).

As escolas e educadores serão inclusivos quando encarem a diferença, não como algo negativo, complicado e prejudicial para o grupo de crianças mas como algo positivo para o grupo, sendo uma fonte de aprendizagens. Quanto mais diversificado for o ambiente educativo e o grupo mais rico pudera ser, dependendo da atitude, organização e dinamização do educador.

*“As crianças deficientes têm oportunidades de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e da modelagem de crianças não deficientes. As crianças que não sofrem de deficiência também beneficiam porque deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como limitações dos seus colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se”* (Cruz, 2012, p.21).

Este direito à inclusão não é restrito à escola, também o meio familiar e qualquer outro ambiente social em que a criança com NEE se insira deve proporcionar-lhe condições para a sua completa inclusão.

Assim sendo, a escola tem um papel fundamental tanto no desenvolvimento das crianças com NEE, como na formação de novos cidadãos completos com a mente disponível para a diferença e a diversidade e, ainda na melhoria da sociedade atual,

alargando horizontes e mostrando como lidar com certas situações de forma positiva (Cruz, 2012).

## 1.2. Interações Afetivas com Crianças com NEE

Afeto, com origem no latim, pode definir-se como “*o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto*” (Abbagnano, 2000, p.21, cit. por Sousa, 2013, p.5). Sendo que na literatura pode encontrar-se diversos significados para a afetividade, ocorrendo, por vezes, o entendimento como sendo sinónimo de emoção e sentimento (Sousa, 2013).

Piaget, Vygotsky e Wallon ao implementarem investigações acerca do desenvolvimento psicológico humano acabam por identificar na afetividade o seu carácter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana, além de estabelecer o elo de ligação entre o indivíduo e a busca do saber (por meio das interações sociais), convergindo os três para o postulado de que, embora considerada sob diversas matizes, à afetividade cabe a função desencadeadora do agir e do pensar humanos, isto é, para a efetivação do desenvolvimento sociocognitivo. (Costa e Souza, 2012).

Afetividade é definida como “*todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não racionais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade e uma energia importante para o desenvolvimento cognitivo*” por Piaget (1945, cit. por Sousa, 2013, p.8), segundo os seus estudos que apontam a afetividade como fundamental para o desenvolvimento e uso da inteligência.

O mesmo autor relaciona a afetividade com a dimensão cognitiva, através da necessidade de um “querer fazer” aliado ao “fazer” e “saber fazer”. Olhando desta forma, o estágio da afetividade corresponde ao estágio de desenvolvimento cognitivo (Piaget, cit. por Sousa, 2013).

Estudos realizados por Vygotsky (1998) permitem-lhe defender a ideia que a compreensão do lado afetivo do ser humano, leva à possibilidade de compreensão de todo o pensamento humano. Apoiado pela teoria de Wallon (1968, cit. por Sousa, 2013) afirma haver uma relação próxima entre o ambiente cultural e social e os processos afetivos e cognitivos que se manifestam através de inter-relações e influência mútua. Desta forma, pode-se realmente afirmar que afetividade é influenciada pelo desenvolvimento da inteligência, assim como esta é influência a construção da afetividade.

*“O desenvolvimento afetivo é fruto de um contexto que se define por princípios de liberdade, respeito e responsabilidade, sendo o mundo social a fonte e o limite de suas realizações”* (Montoam, 2001, cit. por Santos, 2011, p.22, 23).

Um ambiente escolar saudável inclui o desenvolvimento de bons relacionamentos que, conseqüentemente promovem a aprendizagem. No centro destas interações estão essencialmente o professor/educador e o aluno e, são eles quem “dirige” este ambiente, tornando-o mais ou menos promotor do desenvolvimento integral das crianças – objetivo primordial de um educador/professor.

Através das interações dinâmicas e desenvolvidas mutuamente por professores e alunos, através de relações afetivas, havendo assim a promoção do desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo de forma significativa. O papel do educador/professor passa por conhecer muito bem cada uma das crianças com quem irá lidar diariamente e adaptar as suas práticas educativas conforme a realidade e as necessidades de cada uma e mais uma vês as relações afetivas estabelecidas são importantíssimas para este reconhecimento.

*“Caso não seja estabelecida uma relação afetiva entre professor e aluno, é ilusão acreditar que o ato de educar tenha sucesso completo. Ou seja, pode até haver algum tipo de fixação de conteúdo, mas não será uma aprendizagem significativa, nada que prepare esse indivíduo para uma vida futura deixando, lacunas no processo de ensino-aprendizagem.”* (Sobral, 2012, p. 5, cit. por Araújo e Aguiar, 2014).

A relação professor – aluno é, sem dúvida, fundamental para um desenvolvimento completo da criança (Barbosa, Campos e Valentim, 2011, p. 454). Para Baker (2006) quando esta relação é positiva, está intimamente ligada ao sucesso escolar, à confiança

dos alunos nas suas capacidades, à motivação e a procura e apropriação do apoio oferecido pela escola.

Hoje em dia, as instituições educativas são cada vez mais ricas em diversidade, com fundamento em diferentes aspetos: raça etnia, cultura, religião e também no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE. Lidar com todas estas situações é mais um desafio que tem de ser ultrapassado pelos educadores/professores.

As interações que o educador/professor (adulto) estabelece com crianças com NEE são a base para o seu desenvolvimento emocional e social, assim como o bom relacionamento e convivência com os pares. Estas relações permitem vivenciar experiências e situações, o que lhes permite desenvolver conhecimentos, competências e valores.

Nesta mesma linha, Katz e Mirenda (2002, cit. por Barbosa, Campos, Valentim, 2011) defendem também, a extrema importância das relações afetivas entre o educador (adulto) e crianças com NEE, como facilitadora e impulsionadora do seu desempenho académico, no seu desenvolvimento comportamental, de comunicação e das suas competências como ser social.

## **2. Opções Metodológicas**

### **2.1. Metodologia**

#### **2.1.1. Questão e Objetivos de Investigação**

A presente investigação tem como finalidade responder à seguinte questão de investigação:

**De que forma a interação afetiva adulto-criança nos momentos de atividade promove o desenvolvimento de uma criança com necessidades educativas especiais?**

Para dar resposta à questão de investigação pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- ◆ Compreender o tipo de interação afetiva entre adulto e criança;
- ◆ Caracterizar o tipo de interação afetiva adulto-criança;
- ◆ Refletir sobre a importância da interação afetiva adulto-criança para o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais.

#### **2.1.2. Investigar a Própria Prática**

O professor/educador de hoje em dia é desafiado diariamente a desenvolver a sua prática educativa de forma diferente daqueles que os ensinaram, sendo ele o grande responsável pela formação dos novos cidadãos. Para além disso, depara-se também diariamente com diversos problemas de diferentes graus de complexidade, como é exemplo *“o insucesso dos alunos relativamente a objetivos de aprendizagem curricular e até objetivos básicos de socialização e enculturação; a desadequação dos currículos em relação às necessidades dos públicos a que se destinam; o modo ineficaz e desgastante como funcionam as instituições educativas; a incompreensão de grande parte da sociedade, a começar pelos meios de comunicação social, para as condições adversas em que trabalham na educação”* (Ponte, 2004, p.2).

Neste sentido, o professor/educador teve de encontrar estratégias de desenvolver a sua prática de forma positiva e com vista a atingir o objetivo primordial da função do

professor: o desenvolvimento equilibrado e saudável das crianças. Uma delas é a investigação da própria prática, que se entende como “*um estudo sistemático e intencionado dos professores sobre o seu próprio trabalho na sala de aula e na escola*” (Cochran-Smith e Lytle, 1999, cit. por Lima e Nacardo, 2009, p.246).

Ponte (2002, cit. por Lima e Nacardo, 2014) justifica o uso, por parte dos professores, da pesquisa da própria prática com diversos fatores: dá a possibilidade do professor se assumir como o protagonista do desenvolvimento curricular e profissional; permite potencializar o desenvolvimento profissional e confere-lhe um papel como agente transformador da cultura escolar; permite compreender de melhor forma os problemas educacionais e da sua profissão.

Na visão do mesmo autor, uma investigação inicia com o levantamento de uma questão, a qual se pretende responder, ou seja, permite a construção de novos conhecimentos e termina com a exposição pública dos resultados obtidos. Desta forma fica claro que, a investigação não é algo restrito aos investigadores profissionais como muitas vezes é encarado mas é também uma atividade necessária no quotidiano de diversos profissionais, nomeadamente dos professores/educadores.

Apesar de um olhar positivo sobre a investigação da própria prática e as visíveis vantagens que esta trás no desempenho profissional dos professores/educadores, os investigadores apontam como crítica o facto desta se realizar numa determinada comunidade, diferente de muitas outras. Sendo diferentes, cada comunidade atribui importância a diferentes objetivos e possuem diferentes recursos, tanto em número como qualidade. Assim, é impossível usar os resultados obtidos numa investigação da própria prática como uma ideia generalista.

### **2.1.3. Contexto da Investigação**

#### **2.1.3.1. Caracterização da Instituição**

A presente investigação decorreu na Creche de Santo António dos Capuchos em Penafiel, situada na rua das Pelames. Esta iniciou a sua atividade no ano letivo 2010/2011 cofinanciada pelo Programa de Alargamento das Redes de Equipamentos Sociais (PARES), foi inaugurada pelo Sr. Diretor do Centro Distrital da Segurança

Social, Dr. Luís Cunha, em Dezembro de 2010. Estas instalações vieram como resposta à crescente procura deste tipo de serviços, escassos até então.

A instituição tem um acordo de cooperação para acolher 33 crianças dos 4 aos 36 meses, e é constituída por vários espaços, perfeitamente adequados à faixa etária em questão. O edifício é relativamente novo, em bom estado de conservação. É constituída por vários espaços adequados à faixa etária das crianças a que se destina, sendo elas: salas de atividades (sala dos bebés, sala de 1 ano e sala dos 2 anos); sala polivalente (normalmente denominada como sala da televisão) que funciona como sala de acolhimento, de chegada e partida; fraldário; casa de banho das crianças com sanitários de dimensões reduzidas, para que as crianças possam autónomas na utilização; refeitório, onde o grupo das salas de 1 ano e de 2 anos fazem as refeições; casa de banho para os adultos e um parque exterior, com piso amortecedor e rico em equipamentos, partilhado com a Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”.

No que diz respeito aos recursos humanos, a creche tem ao serviço 2 educadoras e 5 auxiliares distribuídos por três salas com crianças entre os 4 meses e os 2 anos.

A creche de Santo António dos Capuchos visa proporcionar um ambiente caloroso e rico em experiências sociais e culturais e, assim, criar oportunidades para potenciar o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

### **2.1.3.2. Caraterização da Sala dos 2 Anos**

Dentro da instituição, a sala dos dois anos foi a selecionada para desenvolver a minha prática pedagógica em contexto de creche e, por isso, foi nesta mesma sala que se desenrolou a investigação, sendo importante realizar uma breve caraterização da mesma.

A sala de atividades é ampla, arejada e iluminada com luz natural através de 2 portas de vidro. As cores que predominam são o branco e o laranja, o que lhe confere um ambiente acolhedor e chamativo. Possui dimensões e mobiliário adequado e em bom estado de conservação. É composta por uma mesa redonda com 14 cadeiras, um armário fechado com estantes fora do alcance das crianças. Neste armário estão guardados os materiais que a sala dispõe. Destaca-se também: um lavatório de dimensões reduzidas

para ser utilizado pelas crianças quando necessário; estantes de fácil acesso para as crianças onde se guardam alguns jogos didáticos; uma zona denominada por todos “a manta” onde as crianças se reúnem; uma zona com brinquedos; uma mini casa para uso das crianças nas suas brincadeiras e um expositor com alguns livros ao qual as crianças têm acesso.

No que diz respeito aos recursos, a sala possui diferentes materiais de pintura (lápiz de cor, tintas, pincéis, entre outros), cola, folhas de papel branco e colorido, plasticina, diversos jogos didáticos, brinquedos, livros (onde predominam as imagens) e um rádio (utilizado normalmente para colocar música de fundo).

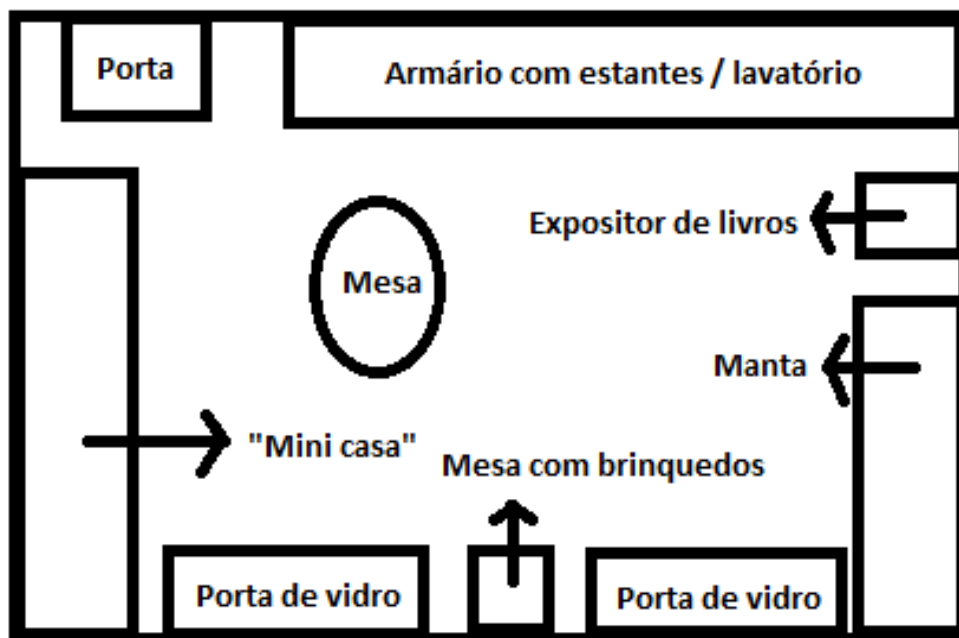


Imagem 1: Mapa da sala dos 2 anos

### 2.1.3.3. Caracterização do Grupo de Crianças

A sala dos dois anos é composta por um grupo de 14 crianças, sendo 5 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Deve realçar-se a existência de um menino com necessidades educativas especiais, sendo que esta ainda não possa ser fundamentada com nenhuma patologia mas, tudo aponta para um caso de autismo.

Houve, também, algumas crianças que não tiveram uma fácil adaptação à creche e que esse processo de adaptação continua em curso.

De forma geral é um grupo que demonstra vontade em desenvolver atividades e motivação para aprender.

As rotinas dão o mote para o desenvolvimento do dia a dia. Por volta das 09.30h, a maioria das crianças já se encontram na creche acompanhados pelas auxiliares na sala polivalente. Nessa mesma hora e com a chegada da educadora, as crianças são distribuídas pelas respectivas salas seguindo-se a música do “Bom dia”. Também as idas à casa de banho seguem uma rotina: antes do almoço e antes e depois de sesta, apesar de seja possível, como é óbvio, conforme as necessidades das crianças a ida em outros momentos. A ida para o refeitório dá-se por volta das 11.30h para almoçar e por volta das 17h as crianças dirigem-se de novo para a sala polivalente, onde esperam pelos pais.

#### **2.1.3.4. Caraterização dos Sujeitos de Investigação**

Os sujeitos de investigação foram selecionados tendo em conta ao problema detetado e que originou a investigação. Assim, tenho como sujeitos de investigação a criança com necessidades educativas especiais que integra o grupo de crianças e eu própria (adulto).

O “João” (nome fictício) tem dois anos e, tudo indica que possui uma deficiência, sendo que, devido à sua tenra idade, ainda não foi confirmada a patologia. Mesmo assim, os relatórios médicos (aos quais não tive acesso) indicavam um caso de autismo, segundo as informações disponibilizadas pela educadora cooperante. Também através dela, soube que o ambiente familiar da criança também não era o mais saudável, sendo visíveis algumas faltas de higiene e de estímulos para o seu desenvolvimento. Para além disso, havia uma não aceitação dos problemas de saúde da criança por parte dos pais, o que vem justificar uma das falhas apontadas anteriormente: a falta de estímulos.

A criança em questão, não falava, continuava a usar fralda e chupeta (sendo que a educadora cooperante e auxiliar da sala já tentavam retirar-lha), tinha desequilíbrios na locomoção e apenas comia sopa, iogurte, papas e creme de fruta sendo que provocava o vómito sempre que tentávamos introduzir elementos sólidos na sua alimentação. Em

sala de aula, isolava-se do restante grupo e era agressivo quando alguma das outras crianças tentava relacionar-se com ele, não participava nas atividades coletivas e as suas brincadeiras passavam, principalmente, por atirar bolas coloridas ao ar, observando atentamente com os olhos o seu percurso até parar e o mesmo com os pratos de plástico que faziam parte da “área da casinha”, sendo que tudo que fizesse bastante barulho chamava a sua atenção como, por exemplo, o bater de uma porta com força. Um outro aspeto que me inquietava um pouco, era o facto de todas as atividades e rotinas dessa criança serem realizadas pela auxiliar da sala, pelo que tinham uma relação bastante próxima. Sempre que esta estava ocupada com outra criança (o que fazia parte das suas funções: auxiliar qualquer criança da sala) ele não aceitava relacionar-se com ninguém.

O facto do adulto envolvido ser eu própria, deve-se à grande vontade de perceber como podia melhorar o meu desempenho profissional, especificamente com aquela criança, devido a todas as particularidades referidas anteriormente, sendo que o meu objetivo primordial era incluir a criança no grupo e, assim, melhorar o seu desenvolvimento.

## **2.1.4. A Investigação**

### **2.1.4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

No âmbito desta investigação foi utilizada, como recurso de recolha de dados a observação participante. Segundo Correia (2009, p.31), esta *“é uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação, podendo reunir na observação participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva”*.

Bogdan e Taylor (1975 cit. por Correia, 2009, p.31) olham a observação participante como *“uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”*.

Assim, compreende-se que a observação é realizada em contato direto com os sujeitos de investigação no seu contexto, sendo que o próprio observador é também sujeito a investigação. Esta observação vai evoluindo com o tempo, sendo que

inicialmente pretende-se entender, de uma forma geral, o que acontece no contexto, focalizando-se depois na situação escolhida como foco de investigação. Esta evolução implica uma análise constante daquilo que se vai observando (Correia, 2009).

Há quem considere que na observação participante, o observador *“é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes”* (Amendoeira, 1999, cit. por Correia, 2009, p.33). Por outro lado, existem autores que como Albarello e outros (1997, cit. por Correia, 2009) que afirmam que a presença e participação do observador pode influenciar e comprometer os comportamentos dos sujeitos da investigação, o que prejudicará a qualidade dos dados recolhidos. Aqui recai um dos grandes desafios do observador participante, onde deve conseguir distanciar-se para desenvolver as duas vertentes do seu papel na investigação.

Assim, conclui-se que a observação enquanto técnica de investigação e, para que se desenvolva corretamente, implica uma preparação/treino de forma cuidada mas o observador já deve possuir determinadas características essenciais como a atenção, a sensibilidade e paciência (Correia, 2009).

Associada à observação estão os registos como instrumento de recolha de dados da investigação, mais precisamente os registos descritivos. Autores como Bogdan e Biklen (1994, cit. por Correia, 2009, p.35) afirmam que *“devemos incluir descrições físicas, descrições de situação, detalhes de conversação e relatos de acontecimentos. Usámos frequentemente a descrição dos diálogos, procurando fazê-la utilizando palavras dos próprios sujeitos participantes do estudo, o que consideramos constituir o percurso necessário para fazer caminho e poder “olhar” num momento seguinte, num modo mais compreensivo a cultura envolvente que não cabe em protocolos de actuação”*.

É importante que os registos estejam devidamente datados e incluam a hora de observação e o momento/situação observada antes da devida descrição. Tendo em conta a participação ativa do observador nem sempre o registo é adequado em frente aos sujeitos de investigação (Correia, 2009).

### 2.1.4.2. Recolha de Dados

Depois de definida a questão de investigação e de traçar os objetivos que se pretendem alcançar, a realização do enquadramento teórico e a escolha das metodologias mais adequadas, segue-se a recolha de dados no contexto escolhido para a investigação. Esta decorreu entre 24 de Novembro de 2015 e 12 de Janeiro de 2016 em diferentes momentos, sendo eles parte da rotina (música de bons-dias, refeições, sesta ou higiene), ou nos momentos de atividades orientadas, e mesmo em momentos de escolha livre.

<b>Semana de PES I</b>	<b>Data</b>	<b>Momento de observação</b>	<b>Instrumento de recolha de dados</b>
12ª Semana	24/11/2015	Rotina	Registos descritivos
12ª Semana	01/12/2015	Escolha livre	Registos descritivos
13ª Semana	07/12/2015	Atividade planeada	Registos descritivos
15ª Semana	04/01/2016	Rotina	Registos descritivos
15ª Semana	05/01/2016	Atividade planeada	Registos descritivos
16ª Semana	11/01/2016	Rotina	Registos descritivos
16ª Semana	12/01/2016	Rotina	Registos descritivos

**Tabela 1: Registos efetuados**

Houve uma pausa, como é possível visualizar na tabela 1, no período de recolha de dados devido à interrupção letiva de Natal e outras atividades associadas a esta festividade. Os dias para a recolha de dados foram escolhidos sem nenhum propósito específico, sendo os registos descritivos o único instrumento de recolha de dados. Foi ponderado o uso de fotografias e/ou vídeos mas não foi permitida a captação das imagens da criança em estudo e mesmo das restantes que com ele se encontravam no contexto.

Durante os registos pretendeu-se registar as relações afetivas estabelecidas entre o adulto (educadora estagiária) e a criança com necessidades educativas especiais, e as potencialidades destas para o desenvolvimento saudável da criança.

### 2.1.4.3. Apresentação e Discussão dos Resultados

<p><b>Excerto 1 - E.E.:</b> Vem cá, João! Hoje vais cantar connosco.</p> <p>J continuou a pegar nas bolas. A E.E. levantou-se foi para junto do J.</p> <p>(Anexo I)</p>	<p><b>Excerto 3 - E.E.</b> puxa o prato para perto de si e pega na colher.</p> <p>J vira o prato com sopa e emite um som de desagrado.</p> <p>(Anexo VI)</p>	
<p><b>Excerto 2 - J</b> emite um som de desagrado e agarra e puxa as bolas que a E.E. trás na mão.</p> <p>(Anexo II)</p>	<p><b>Excerto 4 - E.E.:</b> Vais gostar, confia em mim! (Acariciando-lhe a perna)</p> <p>J agita a perna e os braços.</p> <p>E.E. passa o pincel com tinta no pé do J.</p> <p>(Anexo III)</p>	<p><b>Excerto 5 - J</b> olha em volta e agita os braços.</p> <p><b>E.E.:</b> A Marta não está hoje. (Sorri) Tenho de ser eu! (Acaricia-lhe a cara e leva-lhe a colher à boca)</p> <p>(Anexo VII)</p>

De acordo com os registos obtidos nas observações realizadas verifica-se que o João mostra-se um pouco agressivo e, até mesmo, indiferente perante as tentativas de interação da educadora estagiária. Pode-se comprovar esta afirmação quando o João não reage ao pedido da educadora estagiária (Excerto 1), quando tenta desobedecer depois de ser chamado à atenção, e tentando puxar das mãos da educadora estagiária um brinquedo (Excerto 2) ou, ainda, quando entorna, propositadamente, a sopa que não quer comer (Excerto 3).

A educadora estagiária tenta contornar este comportamento do João, nunca deixando de o chamar à atenção e, em simultâneo, tentado criar uma relação de proximidade e de afetividade, encorajando-o para a participação das atividades. São exemplos desta atitude da educadora estagiária, situações como a atividade do pé, onde o acariciou e encorajou para a realização da mesma (Excerto 4), ou quando lhe explica alguma mudança, como o facto de não ser a auxiliar (Marta) a dar-lhe as refeições, acompanhada de um sorriso e gestos de carinho (Excerto 5).

É perceptível nas situações descritas nos anexos VI e VII que a atitude do João, em interação com a auxiliar da sala, é diferente daquelas descritas em interação com a educadora estagiária, notando-se uma maior ligação afetiva e confiança. Este facto, segundo a revisão bibliográfica realizada no âmbito da investigação, pode estar associada ao facto da auxiliar em causa já acompanhar o crescimento do João desde o berçário, sendo ela a desenvolver com ele todos os momentos de alimentação e higiene e, por isso, já terem criado uma relação afetiva e de confiança mútua.

**Excerto 7 - E.E.:** Então? Senta aqui ao pé de nós...tu até gostas de música...ficávamos muito felizes com a tua companhia!

(Anexo I)

Esta proximidade entre os dois pode ser vantajosa, não só para o desenvolvimento da criança em questão, como também como “mediadora” das interações que a educadora estagiária tenta desenvolver com o João. O

**Excerto 8 - E.E.:** Iogurte de banana. Gostas? Hum...eu sei que sim! (Sorri e abraça-o)

(Anexo VII)

excerto 6 retrata uma situação em que a relação da auxiliar e a criança com necessidades educativas especiais é utilizada como ponte de ligação à educadora estagiária. O momento descrito no anexo VII é um outro grande exemplo como o João procura a segurança que a relação com a auxiliar lhe transmite e só após perceber a mudança aceita a ajuda da educadora estagiária.

**Excerto 9 - E.E.:** Não, não...não podes fazer isso!

J afasta-se da E.E, agarra em outras bolas e atira novamente ao ar.

(Anexo II)

Uma outra situação que é possível detetar nos registos em anexo é, o facto de a educadora apelar ao conhecimento dos gostos e preferências do João para interagir e relacionar-se com ele. Os excertos 7 e 8 são exemplos que ilustram estas situações, onde é feita referência ao gosto pela música e a preferência dos iogurtes de banana. Tendo em conta, o feedback a essas atitudes por parte do João, fica a ideia de que o uso destes conhecimentos faz com que ele “confie” mais nas atitudes da educadora estagiária.

**Excerto 10 - E.E.:** Vamos lá! Senta aí, aqui não magoamos ninguém.

J continua a agitar os braços e senta-se no chão.

(Anexo II)

É possível, ainda, perceber que, ao longo das intervenções, o João se vai envolvendo

**Excerto 6 - A:** Afinal queres! Come lá sem fazer fitas! (Sorri)

(Sorri) Mas a E.E. também te dá muito miminho e tu não te portas bem!

J est

A b

**A: E**

J ac

**Excerto 11 - E.E.:** Hum... (sorri) Assim já está melhor! (Atira de novo a bola)

J emite um som de satisfação e agita os braços. Lança a bola.

(Anexo II)

**A: Que bom!** (Sorri) Mas a E.E. também te dá muito miminho e tu não te portas bem!

J olha fixamente para E.E.

(Anexo VI)

gradualmente, chegando à execução das tarefas ou propostas de atividades realizadas pela educadora estagiária e aceitando o seu auxílio, que devido às suas limitações são superiores às restantes crianças do grupo ao qual pertence. Como já foi referido, o João passa por uma fase em que ignora a tentativa de interação (Excerto 9), seguindo-se uma fase em que rejeita mas “experimenta” a situação apresentada pela educadora estagiária (Excerto 10), acabando até por gostar da interação realizada (Excerto 11). Verifica-se, ainda que “abandona” a interação sem uma razão visível e um pouco indiferente à ligação criada em determinada atividade ou conversa, o que indica que, ainda não existe uma ligação afetiva consolidada entre os dois intervenientes, sendo necessário ou dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

Note-se, também, que as interações afetivas desenvolvidas pela educadora estagiária são de diversos tipos: verbais (linguagem oral) e não-verbais (olhar e expressões faciais). Por outro lado, o João interage nas diferentes vertentes não-verbais, nomeadamente as expressões corporais, faciais e vocalizações. Sendo que, todas as interações estabelecidas tinham como fim, o desenvolvimento de uma atividade, sendo ela rotineira, como planeada ou mesmo de brincadeira livre.

## **2.1.5. Considerações Finais**

### **2.1.5.1. Resposta à Pergunta de Partida**

A investigação desenvolvida pretendia perceber de que forma a interação afetiva adulto-criança promove o desenvolvimento de uma criança com necessidades educativas especiais. Assim, com o término de todo o processo investigativo foi necessário encontrar algumas respostas.

Verificou-se que a relação afetiva criada com o João influencia os seus comportamentos, a sua participação tanto nas atividades planeadas como nas atividades rotineiras e, ainda, influencia a permanência no grupo. Contrariando, assim, algumas atitudes e formas de estar da criança, sendo estas, consequência, ou não, do seu problema de saúde e as limitações que daí advêm. As relações afetivas estabelecidas devem permitir, gradualmente, um aumento da confiança no adulto e o aumento da autoestima e confiança da criança em si e nas suas capacidades.

Foram utilizadas intervenções verbais (linguagem oral) para construção de uma relação de proximidade, sempre acompanhada por intervenções não-verbais, como as expressões faciais e o olhar. Estas últimas eram as formas de comunicação mais usuais do João, sendo que não possui desenvolvida a linguagem oral.

A construção de uma relação de afetividade é algo que se desenvolve gradualmente, vivenciando diferentes momentos sendo eles relativos a rotinas do dia a dia ou pertencentes a uma atividade planeada ou, mesmo, sendo um momento proveniente de escolha livre da criança. Relação essa, que o João teve oportunidade de construir com a auxiliar da sala (Marta) que o acompanhava desde o berçário.

Foi possível observar, pequenos desenvolvimentos na relação estabelecida entre a criança com necessidades educativas especiais e a educadora estagiária, sendo que o João acabava por desenvolver o que esta pretendia.

Os resultados desta investigação permitem, aos educadores, uma maior sustentação para as suas atitudes na ação educativa e valorização das individualidades de cada criança, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

### **2.1.5.2. Limitações do Estudo**

No decorrer da investigação foram surgindo algumas dificuldades e/ou limitações, muitas delas devido à inexperiência da investigadora. Para além disso, o facto da mesma assumir, para além do papel de investigadora, o papel de educadora estagiária veio trazer algum incómodo no que diz respeito à recolha de dados. Assim, a mesma pessoa tinha de apoiar o grupo de crianças, ter atenção às interações estabelecidas com a criança com NEE, e realizar os registos.

O fator tempo, também, influenciou a investigação, sendo que os períodos de observação não foram regulares, havendo até períodos longos que não foram efetuados qualquer tipo de contato com a criança em causa e, conseqüentemente, não foram realizados registos.

### **2.1.5.3. Sugestões para Intervenções Futuras**

Após a conclusão desta investigação, considero que existem outras questões que poderiam ser aprofundadas para melhor compreensão e enriquecimento da mesma.

Seria pertinente continuar este processo e verificar se o João tomaria iniciativa no que diz respeito a interações. Mais do que isso, seria importante acompanhá-lo até haver uma confirmação da sua patologia para ser possível conhecer os limites que a mesma lhe impunha e reajustar as formas de interagir, e criando uma ligação afetiva forte e, conseqüentemente, proporcionar-lhe um desenvolvimento equilibrado, harmonioso e integral.

Uma outra situação que suscitou a minha curiosidade com o término desta investigação é a forma de interações afetivas entre o João e as outras crianças do grupo a que pertence. Partindo do princípio que o João se isolava do grupo, logo não mantinha nenhum tipo de interação com outra criança e, caso estas se tentassem aproximar ele reagia sempre de forma agressiva.

## **Conclusão do Relatório**

A elaboração do presente relatório marca o culminar do meu percurso académico ao longo do mestrado e, por outro lado, dá início a uma nova etapa, a qual esperava alcançar: o facto de ter as ferramentas básicas para exercer as funções de educadora e/ou professora do 1º CEB.

Com a sua concretização fui sentindo dificuldades que me levavam a momentos de reflexão, tentando ultrapassá-las da melhor forma e moldando-me dia após dia como futura profissional da educação.

A dimensão reflexiva teve, exatamente, a função de me fazer refletir sobre todas as Práticas Pedagógicas que desenvolvi. Permitiu-me pensar no papel que desempenhei nos diferentes contextos, o que fiz bem, o que poderia ter feito melhor e, mesmo o que errei completamente e, assim, foi-me possível prespetivar o tipo de profissional que pretendo ser e que tipo de trabalho pretendo desenvolver. Os momentos de reflexão são importantes em qualquer que seja a profissão e um professor tem por dever fazê-lo diariamente, com vista o melhoramento e enriquecimento do seu desempenho. Foi através deste processo que cresci e aprendi tanto a nível profissional como a nível pessoal e social.

A dimensão investigativa colocou-me num papel diferente e mostrou-me a importância de um professor também ser investigador. A investigação é crucial para o melhoramento das práticas pedagógicas, tendo como base as necessidades e interesses das crianças com quem trabalhamos diariamente, podendo assim, proporcionar-lhes um desenvolvimento equilibrado e saudável.

Foi-me, ainda, permitido desenvolver um pouco os meus conhecimentos sobre o trabalho realizado com crianças com necessidades educativas especiais, apesar de não ser possível compreender a patologia com que estaríamos a lidar. Sem dúvida, serei uma profissional mais sensibilizada para estes casos que, muitas vezes, são esquecidos e deixados de parte só porque têm certas limitações, o que não significa que não sejam capazes.

Em suma, considero que a realização deste relatório foi de extrema importância para o desenvolvimento das minhas competências enquanto futura profissional da educação, sendo a reflexão e a investigação essenciais para a vida profissional de um bom educador e professor.

## Referências Bibliográficas

Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a cidadania*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação.

Araújo, P., Aguiar, A. (2014). *Uma análise do desenvolvimento sócio-afetivo no ambiente escolar: a importância da relação professor-aluno*. Paraíba: Universidade estadual da Paraíba.

Barbosa, A., Campos, R., Valentim, T. (2011). *A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno*. Estudos de Psicologia. V.28, nº4, p.453-461.

Bernardes, C. (2004). *A relação escola-família no 1º Ciclo: Do desenvolvimento à participação parental. O sentido e significado das práticas em tempo de mudança*. Volume I. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de educação.

Caetaninho, S. (2014). *Do manual escolar ao conhecimento do meio local: experiência pedagógica*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem.V.13, nº2, p.30-36.

Costa, D. (2015). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Cruz, S. (2012). *Alunos com necessidades educativas especiais. Dificuldades sentidas pelos professores de educação Especial*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Gil, H. (s.d.). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gonçalves, J. (2011). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Lima, C., Nacardo, A. (2009). *A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática*. *Educação em Revista*.V.25, n°02, p.241-266.

Marinheiro, A. (2015). *A sexualidade Infantil e o Conhecimento do Corpo em Creche e Jardim de Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Monteiro, J. (2012). *A prontidão escolar de crianças em transição para o 1º ciclo: crenças de pais e professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Nascimento, M. (2011). *Os manuais escolares do Ensino Básico no Ensino da Linguística*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Ponte, J. (2004). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação.

Portugal, G. (2000). *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do Gedei. N°1.

Rebello, B. (2014). *Visitas de estudo: uma estratégia de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação.

Santos, M. (2011). *A importância da afetividade na inclusão de alunos com deficiência visual na educação infantil*. Brasília: Universidade de Brasília – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.

Simões, A. (2015). *O papel do educador de infância no brincar da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Teixeira, M. (2016). *A importância da afetividade na construção da relação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Vasconcelos, T. (2000). *Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*". Revista Ibero Americana. Nº22.

#### Legislação:

Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da Republica I Serie A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da Republica I Serie. Lisboa: Ministério da Educação.

# **Anexos**

## Anexo I: Registo da observação realizada a 24 de Novembro de 2015

<b>Data:</b> 24/11/2015	<b>Hora de início:</b> 09:11h	<b>Duração:</b> 15 min.
<b>Momento de observação:</b> A situação descrita decorre de manhã, sendo um momento de rotina do grupo de crianças, instituído pela educadora cooperante. É o primeiro momento na sala onde, as crianças através de uma música, desejam um bom dia umas às outras. As crianças, educadora cooperante, educadoras estagiárias (E.E.) e auxiliar dispõem-se em círculo sentados na manta, sendo que o “João” (J) (sujeito da investigação) não queria participar neste momento e, muito menos, sentar-se juntos dos colegas fugindo sempre para outro local da sala.		
<b>Registo:</b> <b>E.E.:</b> Vem cá, João! Hoje vais cantar connosco. J continuou a pegar nas bolas. A E.E. levantou-se foi para junto do J. <b>E.E.:</b> Vamos lá, os teus amigos querem desejar-te um bom dia. (Enquanto lhe estica o braço, tentando dar-lhe a mão) J lha para E.E. e acaba por lhe dar a mão. <b>E.E.:</b> Boa! Vamos lá sentar, os teus colegas estão à tua espera! Ficas ao pé de mim. J emitiu um som de desagrado quando a E.E. se sentou. <b>E.E.:</b> Então? Senta aqui ao pé de nós...tu até gostas de música...ficávamos muito felizes com a tua companhia! J desvia o olhar. A E.E. levantou-se e pegou-o ao colo e J fixou o olhar nela. <b>E.E.:</b> Pronto, vais ficar no meu colo, pode ser? Cantamos juntos? A E.E. senta-se e senta o J no seu colo e o grupo inicia a música. J fica inquieto no colo da E.E. <b>E.E.:</b> Vamos bater palmas juntos? (diz-lhe em tom baixo, pegando nas suas mão) J mantém-se sério e emite um som de desagrado. A música continua e a E.E. continua a bater palmas com as mãos de J. J sorri e balança o corpo. <b>E.E.:</b> Muito bem! É isso mesmo, estou muito feliz contigo! J continua a balançar o corpo. A música continua, até que se dirigem ao J. J fica parado e olhar fixo. <b>E.E.:</b> É a tua vez, diz bom dia aos teus amigos. (Passa-lhe a mão pelo cabelo, falando em tom baixo) J permanece sem reação.		

**E.E.:** Bom dia J! Diz lá...queres que te ajude?! (Enquanto lhe agarra as mãos)

J mantém-se sem reação.

**E.E.:** Bom dia! (Enquanto levanta os braços do J e falando em voz alta)

J sorri.

**E.E.:** Vês, tu consegues! Tenta sozinho. (Sorrindo) Repitam a música para o J.  
(Dirigindo-se às restantes crianças)

O grupo repete a música, dirigindo-se ao J.

J repete levanta os braços e sorrindo emite um som de agrado. Todo o grupo sorriu.

**E.E.:** Boa! Bom dia! (Abraçando-o e dando-lhe um beijo de seguida)

A música continua.

J permanece no colo da E.E., agita o corpo e sorri.

**E.E.:** Estou muito feliz contigo! Gosto muito que nos faças companhia! (Acariciando-lhe o cabelo e em tom baixo)

A música termina e J afasta-se.

## Anexo II: Registo da observação realizada a 01 de Dezembro de 2015

<b>Data:</b> 01/12/2015	<b>Hora de início:</b> 15:07h	<b>Duração:</b> 18 min.
<b>Momento de observação:</b> A situação descrita desenrola-se no período da tarde, onde o grupo de crianças brinca livremente pela sala de atividades. O João (J) brinca sozinho com umas bolas de plástico, coloridas (pertencentes a um jogo), atirando-as aleatoriamente ao ar, seguindo fixamente o seu trajeto até parar.		
<b>Registo:</b> A E.E. aproxima-se do J e pega em algumas bolas. J emite um som de desagrado e agarra e puxa as bolas que a E.E. trás na mão. <b>E.E.:</b> Não, não...não podes fazer isso! J afasta-se da E.E, agarra em outras bolas e atira novamente ao ar. <b>E.E.:</b> Assim vais magoar os teus amigo ou mesmo a ti. J emite um som de desagrado, sem olhar para a E.E. <b>E.E.:</b> Atira a bola pelo chão! Queres jogar comigo? (acariciando-lhe o cabelo) J atira novamente uma bola ao ar. <b>E.E.:</b> Vês, não pode ser assim! (Começando a arrumar as bolas) Arruma as bolas comigo! J olha fixamente para a E.E. <b>E.E.:</b> Tens de me ajudar a arrumar. Depois vamos brincar juntos! Vais ver que podes brincar sem magoar ninguém! J permanece quieto. <b>E.E.:</b> Vem comigo, vamos os dois apanhar as bolas. (Esticando a mão) J emite um som de desagrado e tira a sua mão. A E.E. agarra-lhe a mão. <b>E.E.:</b> Então não és meu amigo? Vem lá comigo... J seguiu a E.E. e apanharam todas as bolas. <b>E.E.:</b> Agora senta aí! Vamos brincar com a bola. (Pegando numa das bolas e sentando-se no chão) J agita as mãos. <b>E.E.:</b> Vamos lá! Senta aí, aqui não magoamos ninguém. J continua a agitar os braços e senta-se no chão. E.E. atira-lhe a bola pelo chão e J apanha-a sorrindo e agitando o corpo.		

**E.E.:** Agora é a tua vez!

J atira novamente a bola ao ar e sorri, agitando o corpo.

**E.E.:** Hoje estás muito malandresco! (Aproximando-se do J)

J dá uma palmada na perna da E.E.

**E.E.:** Agora fiquei muito triste! (Baixando-se junto do J)

J olha para E.E.

**E.E.:** Tu não gostas de mimo? (Acariciando-lha a cara) Eu também gosto e tu, portaste-te mal!

J continua a olhar para a E.E.

**E.E.:** Como vamos resolver isto? Queres que fique triste?

J agarra na bola e senta-se no chão.

**E.E.:** Então, queres jogar? Vamos lá ver como te vais portar. (Sentando-se no chão)

Atira lá! (Sorrindo)

J atira a bola pelo ar, caindo perto da E.E.

**E.E.:** Hum... (sorri) Assim já está melhor! (Atira de novo a bola)

J emite um som de satisfação e agita os braços. Lança a bola.

**E.E.:** Muito bem! Assim, já te estas a portar melhor. (Sorri e lança a bola)

J agita os braços, sorri e lança a bola.

A E.E. lança a bola.

J levanta-se e afasta-se.

### Anexo III: Registo de observação realizado a 07 de Dezembro de 2015

<b>Data:</b> 07/12/2015	<b>Hora de início:</b> 10.23h	<b>Duração:</b> 20 min.
<b>Momento de observação:</b> O momento descrito decorre durante a manhã, numa atividade planeada. Esta atividade consistia na pintura de um boneco de neve num postal de Natal. Este seria concretizado através da carimbagem dos pés das crianças com tinta branca, sendo este processo desenvolvido com a Educadora Estagiária (E.E.) responsável individualmente.		
<b>Registo:</b> <b>E.E.:</b> Vem cá J, é a tua vez! J continua a brincar. E.E. vai ter com ele. <b>E.E.:</b> Vamos começar a construir o teu boneco de neve. Vem comigo! (Esticando a mão) J não reage. A E.E. baixa-se ao pé do J. <b>E.E.:</b> Lembras-te do que vamos fazer? Vamos pintar. (Sorri) Tu gostas de pintar que eu sei. (Acariciando-lhe as mãos) J agita os braços e segue com a E.E. <b>E.E.:</b> Vamos lá então começar! (Sorri) Tenho de pintar o teu pé! Tiras a sapatilha? J agita os braços enquanto olha para os pés. <b>E.E.:</b> Eu ajudo! (sorri e tira-lhe uma sapatilha) J afasta o pé e emite um som de agrado. <b>E.E.:</b> Tem calma! (Sorri) Temos de tirar a meia? (Agarra o pé do J) J emite um som de desagrado e agita a perna. <b>E.E.:</b> Vais gostar, confia em mim! (Acariciando-lhe a perna) J agita a perna e os braços. E.E. passa o pincel com tinta no pé do J. <b>E.E.:</b> Então? (Sorri) Posso continuar? (Sorri) J olha para o pé fixamente. E.E. passa de novo o pincel no pé do J. J ri, emite um som de agrado e agita as mãos. <b>E.E.:</b> Tens cócegas? (Risos) Gostaste...(Risos)		

J sorri, agita os braços e emite um som de agrado.

E.E. continua a pintar o pé do J.

**E.E.:** Olha, tens um pé branquinho! (Risos) Agora vamos carimbar o “pezito”? (Risos)

J olha fixamente para o pé.

E.E. agarra no pé e numa cartolina preta.

**E.E.:** “Pimba” (Risos) Olha o teu pé! (Risos)

J olha para a cartolina e agita os braços.

**E.E.:** Que giro! Muito bem! (Risos) Vamos lá limpar o pé!

E.E. pega num pano húmido e passa no pé do J.

J afasta o pé e pega no pincel.

E.E. retira o pincel ao J.

**E.E.:** Então? O que queres tu fazer? (Risos)

J tenta agarrar o pincel da mão da E.E.

**E.E.:** Mostra lá o que vais fazer! (Entregando o pincel ao J)

J olha fixamente para a E.E.

**E.E.:** Força! (Acariciando-lhe o braço e sorrindo)

J passa o pincel no seu pé e ri.

**E.E.:** Afinal gostaste mesmo! (Risos)

J agita os braços e volta a passar o pincel no pé.

**E.E.:** Muito bem, vamos voltar a carimbar! (Sorri)

J olha para o pé.

E.E. agarra o pé do J e carimba-o na cartolina.

J sorri e emite um som de satisfação.

**E.E.:** Boa! (Sorri) Agora vamos mesmo limpar o pé.

E.E. pega no pano húmido e passa no pé do J.

J agita os braços.

E.E. calça a meia e sapatilha ao J.

**E.E.:** Estás pronto! Portaste-te muito bem! (Sorri e acaricia-lhe o cabelo).

J afasta-se.

## Anexo IV: Registo da observação realizada a 04 de Janeiro de 2016

<b>Data:</b> 04/01/2016	<b>Hora de início:</b> 12.27h	<b>Duração:</b> 13 min.
<b>Momento de observação:</b> O momento descrito decorre no fim de almoço, num momento de rotina, sendo ele a sesta. Cada criança deita-se na sua cama, no final de almoço e depois de fazer a sua higiene pessoal.		
<b>Registo:</b> J levanta-se da sua cama. E.E. dirige-se até ele. <b>E.E.:</b> O que se passa? (Baixa-se junto dele) J emite um som de desagrado. E.E. pega-o ao colo. <b>E.E.:</b> Hoje não queres dormir um soninho? (Acariciando-o) J agita o corpo. E.E. deita-o na sua cama. <b>E.E.:</b> Tens a tua chupeta aqui! O que se passa hoje? (Colocando a chupeta na boca do J) J larga a chupeta e levanta-se. <b>E.E.:</b> Vem cá! Os teus amigos já estão a dormir, não vamos acorda-los. (Agarrando a mão do J) J olha fixamente para a E.E. <b>E.E.:</b> Vamos deitar os dois! Vem cá! (Pegando J ao colo) J agita os braços. E.E. deita-o na cama e senta-se ao seu lado. <b>E.E.:</b> Não queres dormir? (Sorri) Mas vamos descansar um pouquinho! (Deitando a cabeça junto do J) J agita-se na cama. E.E. acaricia-lhe o cabelo. <b>E.E.:</b> Olha que bons mimosinhos! Vamos descansar! (Acariciando-lhe a cara) J agita-se na cama. <b>E.E.:</b> É só um pouquinho, daqui a nada já vamos levantar! Fecha lá os olhinhos! (Puxando-o para si) J afasta E.E.		

E.E. acaricia-lhe o cabelo.

J vira-se e coloca a chupeta na boca.

E.E. acaricia-lhe o cabelo.

J adormece.

## Anexo V: Registo da observação realizada a 05 de Janeiro de 2016

<b>Data:</b> 05/01/2016	<b>Hora de início:</b> 15:38h	<b>Duração:</b> 22 min.
<b>Momento de observação:</b> O momento descrito decorre no período da tarde, sendo uma atividade planeada pela Educadora Cooperante. Esta atividade consiste no ensaio da música de reis, visto que todos os grupos de crianças iriam cantar os reis, sendo uma atividade de toda a instituição. As Educadoras Estagiárias participaram na atividade, auxiliando a Educadora Cooperante, uma vez que, para além de cantar o grupo tinha de desenvolver uma pequena coreografia.		
<b>Registo:</b> <b>E.E.:</b> J, vamos cantar! Os teus amigos já estão todos reunidos. J afasta-se da E.E. A E.E. aproxima-se do J. <b>E.E.:</b> Oh malandresco... vamos lá cantar. Não gostas de música? (Sorri e estica a mão) J desloca-se para perto do restante grupo de crianças. A música inicia e J olha em volta agitando os braços. J emite um som de desagrado. <b>E.E.:</b> Os papás vão ficar tão contentes! (Sorri e agarra uma mão do J) J segue a E.E. e agita o braço. A E.E. balança o corpo e mantém a mão dada com J. J fica parado. <b>E.E.:</b> Dança lá comigo! (Sorri e balança o corpo) J agita o braço. <b>E.E.:</b> Já está a melhorar! (Rindo e acariciando-lhe a cabeça) Olha! (Apontando para o grupo de crianças) Vamos bater palmas também! (Largando a mão do J) J agita os braços e olha em volta. <b>E.E.:</b> “Bora”! (Balançando o corpo e batendo palmas) J emite um som de agrado. E.E. sorri e segura-lhe as mãos. <b>E.E.:</b> Batemos as palminhas juntos. (Sorri) J afasta-se da E.E., agita os braços e sorri. <b>E.E.:</b> Tudo bem, faz lá sozinho! (Sorri, balança o corpo e bate palmas) A música recomeça e E.E. desloca-se e estica a mão a J.		

J deslocou-se para perto da E.E. e balança os braços.

**E.E.:** Vou ver se te lembrás de tudo. (Sorriu e acaricia-lhe a cabeça)

J emite um som de agrado e olha em volta.

E.E. desloca-se e estica a mão ao J.

J segue-a e agita os braços.

**E.E.:** Muito bem! Que lindo! (Sorrindo)

J olha em volta e sorri.

E.E. bate palmas.

**E.E.:** Então? (Sorri)

J sorri e agita os braços.

J bate duas palmas e emite um som de agrado.

**E.E.:** Estou muito contente contigo! (Sorrindo)

J agita os braços e sorri.

A música recomeça.

**E.E.:** Mais uma música, vens comigo? (Sorrindo e esticando-lhe a mão)

J olha em volta.

E.E. aproxima-se.

**E.E.:** Já começou do início! Temos de ir para ali! Vem! (Estica a mão)

J emite um som de desagrado.

**E.E.:** O que se passa? (Acariciando-lhe a cabeça)

J afasta-se.

## Anexo VI: Registo da observação realizada a 11 de Janeiro de 2016

<b>Data:</b> 11/01/2016	<b>Hora de início:</b> 11:53h	<b>Duração:</b> 24 min.
<b>Momento de observação:</b> O momento descrito decorre num momento de rotina, mais propriamente, no almoço. Este desenvolve-se na sala de refeições, onde todas as crianças se sentam aleatoriamente em mesas redondas. Devido às suas necessidades educativas especiais, é necessário “dar à boca” a refeição do João (J), sendo que esta tarefa era, maioritariamente, realizada pela auxiliar da sala que o acompanhava desde o berçário. Devido a outras tarefas que esta teve de desempenhar naquele momento, a Educadora Estagiária (E.E.) ficou responsável por dar o almoço ao João.		
<b>Registo:</b> E.E. aproxima-se de J, pousa o prato à sua frente e senta-se ao seu lado. J olha fixamente para o prato. <b>E.E.:</b> Hum...que boa a tua sopa! (Sorri) Vais comer toda? J olha fixamente para o prato. E.E. pega na colher J afasta a mão da E.E. <b>E.E.:</b> Oh malandreco...não queres comer? J emite um som de desagrado E.E. pega na colher e aproxima-a de J. J afasta a mão da E.E. e levanta-se. <b>E.E.:</b> Com que então, não queres ficar comigo?! (Sorri e levanta-se) J balança os braços. E.E. aproxima-se do J e pega-o ao colo. <b>E.E.:</b> Então não queres comer comigo? Costumas comer bem! Que se passa? (Acariciando-o) J balança os braços. <b>E.E.:</b> Ficas no meu “colinho”! (Sorri e senta-se) J olha fixamente para o prato. E.E. puxa o prato para perto de si e pega na colher. J vira o prato com sopa e emite um de desagrado. <b>E.E.:</b> Ai, ai...Que se passa contigo? Olha a asneiras que estás a fazer? J agita os braços		

E.E. senta o J numa cadeira e ausenta-se da sala por instantes.

**E.E.:** Já vem aí outra sopa! Mas esta não é para virar!

J olha-a fixamente.

**E.E.:** Hoje tenho de ser eu a dar-te a sopa! A Marta (auxiliar) não está!

J olha-a fixamente.

E.E. senta-se, puxa a cadeira do J para o seu lado!

**E.E.:** Vais portar-te bem, eu sei! (Sorri e acariciando-o)

J agita os braços olhando à sua volta.

E.E. pega na colher e aproxima-a do J.

**E.E.:** Abre lá a boquita! (Sorri)

J abre a boca e cospe a sopa.

**E.E.:** Estou a ficar tão triste contigo! E tenho certeza que a Marta também vai ficar!

J olha-a fixamente.

E.E. enche a colher de sopa e aproxima-a do J.

**E.E.:** Agora sei que te vais portar bem! (Sorri)

J abre a boca.

**E.E.:** Oh...vais guardar a sopa toda aí? (Sorrindo e acariciando as bochechas)

J engole a sopa.

**E.E.:** Assim está bem! Não é boa? (Leva a colher à boca do J)

J agita os braços, abre a boca e engole a sopa.

E.E. continua a dar-lhe a sopa.

J come e agita os braços.

**E.E.:** Boa! Já está! (Sorri, limpa-lhe a cara e dá-lhe um beijo)

J olha fixamente para E.E.

E.E. ausenta-se por instantes da sala, dirigindo-se à copa.

**E.E.:** Olha o que trago aqui! A tua fruta! Hum...tão boa! (Sorri)

J emite um som de desagrado.

E.E. senta-se ao seu lado e enche uma colher.

J afasta a colher.

**E.E.:** Oh...de novo?

J agita os braços.

**E.E.:** Vem cá! (Pega no J ao colo) Só falta a fruta meu amor! (Acariciando-lhe as pernas)

J agita os braços e tenta sair do colo da E.E.

E.E. senta-o na cadeira, pega em mais uma colher de fruta.

J tenta provocar o vómito.

**E.E.:** Ai, ai, ai...isso não!

J emite um som de desagrado.

A auxiliar (A) entra na sala de refeições.

**A:** Então J, não te estas a portar bem? (Pega numa colher de fruta e leva à boca de J)

J abre a boca e engole.

**A:** Afinal queres! Come lá sem fazer fitas! (Sorri, entrega a colher à E.E. e acaricia a cabeça ao J)

J estica a mão à A.

A baixa-se junto do J.

**A:** Diz lá, o que queres?

J acaricia-lhe a cara.

**A:** Que bom! (Sorri) Mas a E.E. também te dá muito miminho e tu não te portas bem!

J olha fixamente para E.E.

E.E. pega na colher e aproxima uma colher de fruta do J.

J abre a boca e engole.

E.E. sorri e dá-lhe outra colher.

J come.

**E.E.:** É bom, não é? (Sorri)

J come.

## Anexo VII: Registo da observação realizada a 12 de Janeiro de 2016

<b>Data:</b> 12/01/2016	<b>Hora de início:</b> 16:07h	<b>Duração:</b> 11 min.
<b>Momento de observação:</b> O momento descrito decorre durante o lanche da tarde. Este acontece na sala de atividades e, mais uma vez, é uma tarefa que o J necessita de ajuda e é a auxiliar da sala quem o ajuda na maioria das vezes.		
<b>Registo:</b> E.E. aproxima-se do J. <b>E.E.:</b> Vamos lanchar? Tenho iogurte para ti! (Sorri mostrando um iogurte) J não reage. E.E. pega J ao colo e senta-se numa cadeira. <b>E.E.:</b> Iogurte de banana. Gostas? Hum...eu sei que sim! (Sorri e abraça-o) J agita os braços. E.E. abre o iogurte e pega na colher. <b>E.E.:</b> Hoje sem birra? (Sorri) J olha em volta e agita os braços. <b>E.E.:</b> A Marta não está hoje. (Sorri) Tenho de ser eu! (Acaricia-lhe a cara e leva-lhe a colher à boca) J afasta-lhe o braço e olha em volta. E.E. aproxima a colher. J come e emite um som de satisfação. <b>E.E.:</b> Estavas a confirmar? (Sorri) Esperto! (Sorri e continua a levar a colher à boca) J come e agita os braços. E.E. continua a dar-lhe o iogurte e sorri. <b>E.E.:</b> Pronto, esta é a última! (Leva-lhe a colher à boca) J emite um som de satisfação. E.E. limpa-lhe a cara. <b>E.E.:</b> Que lindo! Sem fita e tudo! (Acariciando-lhe a cara e sorrindo) J olha fixamente para a E.E. <b>E.E.:</b> Vou contar à Marta que te portaste muito bem! J sorri. <b>E.E.:</b> Vai lá brincar ou queres mais mimo? (Sorri) J sorri e salta do colo da E.E. e afasta-se.		

