

ANA CATARINA ROSA SIMÃO

A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DE
DESENVOLVIMENTO NO PRÉ-ESCOLAR



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2023

ANA CATARINA ROSA SIMÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção de grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar

**A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DE
DESENVOLVIMENTO NO PRÉ-ESCOLAR**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Leonor Borges



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2023

A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO NO PRÉ-ESCOLAR

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor respetivo.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha irmã Adriana por ser o meu coração fora do peito!

Agradecimentos

O percurso do meu relatório de investigação nem sempre foi fácil, pensei em desistir algumas vezes, pelo cansaço, pela exaustão, mas com o apoio de várias pessoas consegui finalmente concluí-lo e chegar ao fim deste sonho. Dessa forma, quero agradecer às pessoas que me apoiaram a conquistar mais uma etapa memorável da minha vida e que nunca me deixaram desistir deste sonho tão bom!

Às professoras, Carla Dionísio e Maria Leonor Borges por acreditarem em mim, por me darem uma oportunidade de concretizar o meu sonho e por terem sido uma ajuda imprescindível durante o processo, quando mais ninguém acreditou no meu potencial e capacidades. Ser-lhes-ei eternamente grata por verem em mim a capacidade que até eu pensava não conseguir ter.

À direção da Escola Superior de Educação e Comunicação por me dar a oportunidade de frequentar o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

À educadora cooperante, Rita Carvalho, por ser um ser humano tão especial, uma grande colega e amiga que me apoiou em todos os momentos. Obrigada por todos os ensinamentos.

À auxiliar de educação Paula Retré, pela sua disponibilidade e apoio!

Aos meus meninos e meninas da sala Rosa pelos momentos de amor, aprendizagem e amizade que vivemos! Participaram sempre nas atividades com a maior alegria e fizeram com que tudo valesse a pena!

Ao A em particular, por ser uma criança tão encantadora e especial e por todo o carinho desde o primeiro momento!

À escola do Largo da Feira por me dar o privilégio de partilhar este momento da minha vida e pelos ensinamentos que me foram transmitidos.

À minha mãe por todo o carinho, amor e dedicação. Por estar sempre presente para me ouvir, em algumas situações, a falar de coisas que não percebia, mas que fazia sempre um esforço para saber, por me aconselhar, orgulhar e confiar em mim plenamente, dando-me sempre força para ir mais além.

À minha irmã Adriana, por ser a pessoa mais especial que algum dia conhecerei, por ser a pessoa que me ensinou a amar aquilo que é diferente e, assim, conseguir ser melhor pessoa e profissional. Por me considerar um ídolo e dar-me motivos para querer ser sempre melhor.

Ao meu irmão Ricardo, por me ouvir mesmo sem perceber muitas coisas, mas sempre disponível para mim e pronto a aconselhar-me nos momentos necessários.

Aos meus avós maternos, Cândida e Joaquim, por todo o carinho, pela paciência demonstrada quando a minha ausência se fazia sentir. Pelas palavras de incentivo e pelo orgulho visível nos seus

olhos ao longo dos anos.

Ao meu João por todo o amor que tem por mim, por ser a pessoa genuinamente fantástica que é, por ser não só o meu namorado, mas também o meu melhor amigo, por ser a pessoa com quem posso sempre contar e pela sua capacidade incondicional de me apoiar e respeitar os meus momentos de ausência e de nervosismo. Obrigada pela calma contagiante e pelo abraço reconfortante que me fez acreditar que era capaz de conseguir!

À Daniela por ser a melhor recordação que a universidade me trouxe e pela sua incrível amizade e carinho ao longo dos anos.

À educadora São por me ter tornado na pessoa que sou hoje, e ter sido a melhor educadora de infância que alguma vez conheci!

A todas as pessoas que passaram pela minha vida e que de alguma forma me marcaram, sem nunca desistirem de mim, obrigada do fundo do coração.

Resumo

Este relatório de investigação surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e tem como título “A Inclusão de uma criança com atraso global de desenvolvimento (AGD) no pré-escolar”. A escolha do tema, surgiu do vasto interesse que me desperta a área das Necessidades Educativas Específicas e o desejo de querer saber mais e quais as melhores estratégias que o educador deve aplicar nesta área.

Neste relatório pretende-se aprofundar conhecimentos acerca da temática do atraso de desenvolvimento e, assim, perceber de que forma é que as estratégias de intervenção desenvolvidas com uma criança com AGD facilitam o seu processo de inclusão.

Para que tal fosse possível, houve a necessidade de se delinear a metodologia adequada, que é uma metodologia de investigação qualitativa, pois é possível realizar uma observação mais direta do objeto em estudo e, assim, participar ativamente no processo de recolha de dados, bem como no delineamento das atividades a desenvolver com a criança, minimizando assim as suas dificuldades.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, criámos um conjunto de atividades de diagnóstico, de forma a explorar as potencialidades da criança e reconhecer quais as suas maiores dificuldades, realizámos, também, observação direta participante, de forma a estabelecer uma relação afetiva e conhecer as rotinas da criança e, por fim, realizou-se um conjunto de atividades, num plano de intervenção educativo, com o objetivo de melhorar algumas das áreas onde a criança demonstrou maiores dificuldades, destacando a área da linguagem e comunicação, a área da matemática e da área da formação pessoal e social. Após a realização das atividades delineadas, verificou-se uma melhoria no desenvolvimento da linguagem oral, no domínio da matemática e na memorização\concentração, uma vez que estes domínios eram os mais fragilizados e sobre os quais foram planeadas as atividades com a educadora titular e a educadora de apoio educativo.

Palavras-chave: Atraso global de desenvolvimento; Educação Pré-Escolar; Inclusão; Família.

Abstract

This research report comes under the Supervised Teaching Practice (PES) and is entitled "The Inclusion of a Child with global developmental delay (GDD) in Preschool". The choice of the theme arose from the vast interest that arouses me in the area of Specific Educational Needs and the desire to want to know more and what are the best strategies that the educator should apply in this area.

This report aims to deepen knowledge about the theme of developmental delay and, thus, understand how the intervention strategies developed with a child with GDD facilitate their inclusion process.

For this to be possible, it was necessary to outline the appropriate methodology, which is a qualitative research methodology, since it is possible to perform a more direct observation of the object under study and, thus, actively participate in the data collection process, as well as in the design of the activities to be developed with the child, thus minimizing their difficulties.

Initially, bibliographic research was done on the subject, we created a set of diagnostic activities, in order to explore the potential of the child and recognize what their greatest difficulties, we also carried out direct participant observation, in order to establish an affective relationship and know the routines of the child and, finally, a set of activities was carried out, in an educational intervention plan, with the objective of improving some of the areas where the child showed greater difficulties, highlighting the area of language and communication, the area of mathematics and the area of personal and social formation.

After carrying out the outlined activities, there was an improvement in the development of oral language, in the domain of mathematics and in memorization/concentration since these domains were the most fragile and on which the activities with the titular educator and the educational support educator were planned.

Keywords: Global developmental delay; Preschool Education; Inclusion; Family.

| | |
|---|------|
| Índice | |
| Dedicatória | i |
| Índice | vi |
| Índice de Figuras | viii |
| Índice de Apêndices: | viii |
| Introdução | 10 |
| PARTE I - Enquadramento Teórico-Conceptual | 12 |
| Capítulo I -Atraso global de desenvolvimento | 12 |
| 1.1 Definição de atraso global de desenvolvimento | 12 |
| 1.2 Diagnóstico do atraso global de desenvolvimento | 14 |
| 1.3- Causas do atraso global de desenvolvimento | 15 |
| Capítulo II – A Escola Inclusiva | 16 |
| 2.1. A importância da inclusão na educação pré-escolar | 16 |
| 2.2. O papel do Educador de Infância na inclusão de uma criança com atraso global de desenvolvimento | 20 |
| 2.3 – A relação da família de uma criança com atraso global de desenvolvimento na educação pré-escolar | 24 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO | 28 |
| Capítulo III – Metodologia | 28 |
| 3.1. Questão de partida | 28 |
| 3.2. Objetivos | 28 |
| 3.2.1 Objetivo geral | 28 |
| 3.2.2 Objetivos específicos | 29 |
| 3.3. Natureza do estudo | 29 |
| 3.4. Estudo de caso | 30 |
| 3.5. Participantes no estudo | 31 |
| 3.6. Desenho do estudo | 32 |
| 3.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 33 |
| 3.7.1. Análise documental | 33 |
| 3.7.2 Observação direta participante | 34 |
| 3.7.3 Registo fotográfico | 35 |
| 3.7.4 Entrevistas-semiestruturadas | 35 |
| Capítulo IV – Intervenção Pedagógica | 37 |
| 4.1. Plano de Atividades de Diagnóstico | 37 |
| 4.1.1. “Dramatização da História: “A Carochinha e o João Ratão” | 37 |

| | |
|---|----|
| 4.1.2. “Os tentáculos do Polvo Paulo” | 38 |
| 4.1.3 “O meu eu, como eu me vejo e como os outros me vêem” | 39 |
| 4.2. Análise interpretativa dos dados das atividades de diagnóstico | 39 |
| 5. Plano de Intervenção Educativa | 43 |
| 5.1 – Implementação e justificação das Atividades realizadas no Plano de Intervenção Educativa..... | 45 |
| 5.1.1 – “Puzzle Orelhas de Borboleta” | 45 |
| 5.1.2 - “Os meus dez carrinhos” | 46 |
| 5.1.3 - “Uma cadela amarela e vários amigos dela” | 47 |
| Capítulo V Apresentação e análise interpretativa dos resultados | 49 |
| Reflexão Final..... | 56 |
| Referências | 61 |
| Apêndices..... | 65 |
| Apêndice A – Notas de campo – Registo de Observação Direta..... | 66 |
| Apêndice B – Fichas de Observação das atividades de diagnóstico..... | 68 |
| Nome da atividade: “Dramatização da História: «A Carochinha e o João Ratão» | 68 |
| Apêndice C – Fichas de observação das atividades realizadas no Plano Educativo de Intervenção | 71 |
| Nome da atividade: “Puzzle Orelhas de Borboleta” | 71 |
| Nome da atividade: “Os meus dez carrinhos”..... | 72 |
| Nome da atividade: “Uma cadela amarela e os vários amigos dela” e “Projeto do golfinho” | 73 |
| Apêndice D – Autorização de partilha de informação | 74 |
| Apêndice F – Entrevista Semiestruturada com a Educadora Cooperante | 77 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 4.1 “Dedoches da história A carochinha e o João Ratão” | 38 |
| Figura 4.2 “Os tentáculos do polvo Paulo” | 39 |
| Figura 4.3 “Autorretrato do A” | 40 |
| Figura 4.4 “Puzzle Orelhas de Borboleta” | 47 |
| Figura 4.5 “Os meus dez carrinhos” | 48 |
| Figura 4.6 - Livro: “Uma cadela amarela e vários amigos dela” | 49 |
| Figura 4.7 “Desenho do Golfinho” | 49 |

Índice de Apêndices:

| | |
|---|----|
| Apêndice A – Notas de campo – Registo de Observação Direta..... | 68 |
| Apêndice B – Fichas de Observação das atividades de diagnóstico..... | 70 |
| Apêndice C – Fichas de observação das atividades realizadas no Plano Educativo de Intervenção | 73 |
| Apêndice D – Autorização de partilha de informação..... | 75 |
| Apêndice E – Guião da Entrevista à Educadora de Infância Cooperante..... | 77 |
| Apêndice F – Entrevista Semiestruturada com a Educadora Cooperante..... | 79 |

Introdução

A opção pela realização deste estudo, intitulado “A inclusão de uma criança com atraso global de desenvolvimento no pré-escolar”, deve-se ao desejo de querer conhecer mais sobre a temática. E acima de tudo, querer saber, enquanto futura educadora de infância, como se pode interagir com uma criança com esta especificidade, por ser algo ainda pouco explorado e não haver muita literatura acerca do tema.

A prática decorreu entre setembro de dois mil e dezasseis e dezembro de dois mil e dezasseis numa instituição no concelho de Olhão.

Com o presente estudo, é possível compreender um pouco mais sobre o atraso global de desenvolvimento (AGD), saber como agir com uma criança com estas características e conhecer também estratégias de intervenção aplicadas pelo educador, como forma de colmatar as fragilidades da criança que poderão influenciar o seu processo de aprendizagem e, acima de tudo, na sua inclusão na sala de atividades, pois este é o principal objetivo do estudo em questão.

É extremamente importante constar neste relatório de investigação a importância do papel do educador de infância pois, estes e, mais tarde, os professores, em conformidade com os pais, têm um papel crucial no processo de desenvolvimento destas crianças. A falta de informação e de meios para trabalhar não permite alcançar muitas vezes os objetivos desejados, sendo necessário recorrer a outros técnicos, tais como, médicos, terapeutas e mesmo espaços com materiais adequados. De acordo com os objetivos gerais deste trabalho, pretende-se saber quais são as estratégias utilizadas pela educadora de infância na inclusão de uma criança com AGD e aprofundar os conhecimentos acerca do tema.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes distintas. A primeira parte é constituída pelo enquadramento teórico-concetual, onde é realizada uma revisão da literatura científica sobre o tema, composta por três capítulos. O primeiro capítulo aborda a definição de conceitos, as áreas afetadas, as causas, o diagnóstico e como é feita a avaliação do AGD. O segundo capítulo aborda a importância da escola inclusiva e de que forma é feita a inclusão no pré-escolar de uma criança com AGD, explicando como esta é uma medida facilitadora do processo de aprendizagem. O terceiro capítulo é sobre o papel do educador de infância, onde se explica como é que o educador pode ser visto como um facilitador da inclusão da criança com necessidades educativas específicas. Neste terceiro capítulo, explica-se, ainda, quais as estratégias que o educador de infância pode utilizar para trabalhar com uma criança com AGD, e, por fim, é feita referência ao contributo da família e como deve ser a sua relação com a escola para que o processo de desenvolvimento seja feito de forma natural e harmoniosa.

Na segunda parte do trabalho encontra-se o estudo empírico, onde é referida a metodologia

utilizada, que inclui a natureza do estudo, a questão de partida, os objetivos gerais e específicos, a caracterização da criança, o delineamento do estudo e as técnicas utilizadas na recolha de dados. Podemos ainda encontrar neste relatório as atividades desenvolvidas pela investigadora, que estão divididas em dois momentos: num primeiro momento surgem as atividades de diagnóstico, que foram criadas para conhecer as capacidades da criança com AGD e as suas dificuldades, no segundo momento, surge o Plano de Intervenção Educativo, que foi criado após a observação direta da criança e a concretização das atividades de diagnóstico, como forma de colmatar algumas das dificuldades encontradas na primeira fase de atividades desenvolvidas com a criança em estudo. Estas atividades, quer sejam as de diagnóstico, quer sejam as criadas para o Plano de Intervenção Educativo, encontram-se descritas e acompanhadas dos objetivos pretendidos, bem como das dificuldades da criança e das dificuldades sentidas pela investigadora ao longo do processo. Para finalizar, surge o capítulo da apresentação e análise interpretativa de dados, onde é feita uma identificação dos aspetos que foram positivos ao longo do percurso de recolha de dados, e também dos aspetos negativos ou aspetos a melhorar, bem como as reflexões finais da investigadora, as referências bibliográficas e os apêndices.

PARTE I - Enquadramento Teórico-Conceptual

Capítulo I -Atraso global de desenvolvimento

1.1 Definição de atraso global de desenvolvimento

O desenvolvimento da criança refere-se ao processo evolutivo biológico e psicológico que decorre desde o nascimento da criança até a idade adulta. Como tal, segundo Castelo e Fernandes (2009, p.12), referem: “O desenvolvimento adequado pressupõe a interação entre fatores genéticos e ambientais. É por isso, um processo complexo dinâmico, assente na maturação neurobiológica e em correlação contínua com aspetos psicológicos e sociais”.

Além disso, Vigostsky, citado por Alcantud e Dolz (2002, p. 3), também menciona que “...o desenvolvimento da criança desde o nascimento até aos três (3) anos de idade, encontra-se claramente ligado com a sua relação com a família, pois é aí que terá acesso aos primeiros contactos com o comportamento humano adequado.”

O AGD é um conceito não flexível que surge enquadrado num conjunto de perturbações maioritariamente ao nível do desenvolvimento intelectual de crianças com idade igual ou inferior a cinco (5) anos de idade, que não conseguem atingir o expectável para a sua faixa etária, contudo, é importante entender que quando se faz um diagnóstico de AGD, este deve ser reavaliado, ao fim de algum tempo, para identificar até que ponto houve evolução ou perda de capacidades por parte da criança. Existem autores que defendem que o AGD pode ser agrupado em dois grandes grupos: Bellman e Cash (1987), citado por Cunha e Silva (2015, p.4) defendem que o AGD “...pode apenas se referir a um atraso que as crianças apresentam na aquisição de algumas tarefas típicas na idade.”, nesta perspetiva, o AGD é apenas identificado em algumas das competências que são expectáveis para uma criança durante a faixa etária até aos cinco anos, comparativamente com outras crianças. E por sua vez, Cohen e Spenciner (1994), citados por Cunha e Silva (2015, p.4) defendem que “...as limitações da criança com AGD referem-se apenas a um critério de desenvolvimento.”

Por sua vez, define-se o AGD, como um transtorno significativo ocorrente em diversos domínios, tais como o da linguagem, a cognição, a motricidade fina e/ou grossa, as competências sociais e pessoais e por fim as atividades da rotina diária da criança.

É importante realçar que a nomenclatura referente ao transtorno se aplica para indicar um conjunto de sintomas e comportamentos que ocorrem durante a infância, como é o caso do AGD e da maturação do sistema nervoso central (SNC). O transtorno refere-se a uma desordem neurológica no processo cognitivo.

Quando falamos em AGD podemos classificar estas alterações funcionais em três tipos:

- O atraso de desenvolvimento pode caracterizar-se pela diferença entre a idade cronológica da criança e a idade que revela nas aquisições demonstradas, que se mostram mais ou menos idênticas nas diversas áreas;
- A dissociação baseada numa discordância entre o significativo e as diferentes áreas de desenvolvimento, por exemplo, as crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam dificuldades motoras;
- O desvio que se caracteriza entre uma ou mais áreas de desenvolvimento pode ser entendido como uma dificuldade na aquisição de sequências e organizações de pensamento. Estas alterações nas sequências organizacionais podem ter origem em questões neurológicas. (Shevell 2008, citado por Cunha e Silva 2015, p. 5).

Além dos três tipos de alterações acima explicitadas ainda existe a paragem e a regressão do desenvolvimento cognitivo que tem por base, uma patologia grave que se desenvolve no sistema nervoso central (SNC). Esta paragem de desenvolvimento deve-se à falta de evolução normal das aquisições e competências.

Segundo Ciantelli et al, (2014, p.110),

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são caracterizados por um grave comprometimento em várias áreas do desenvolvimento, sendo elas: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de comportamentos estereotipados, interesses e atividades. Além disso, os prejuízos qualitativos que definem essas condições são claramente atípicos em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo ou idade mental. (p.110)

O AGD refere-se a alterações a vários níveis, nomeadamente ao nível da linguagem oral e escrita, portanto é de destacar que, o desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado com o desenvolvimento intelectual, e, por isso, como um meio de aquisição de conhecimentos, e quando surgem alterações causadas pelo atraso no desenvolvimento da linguagem oral pode levar a sérias dificuldades no processo de desenvolvimento da criança.

Alguns autores, como Ferreira, M. (2004) também abordam o atraso global do desenvolvimento psicomotor (ADPM), como sendo "...um atraso significativo nas questões ligadas a motricidade fina e/ou grosseira, a linguagem, a cognição, as competências sociais e pessoais e as atividades da vida diária.

1.2 Diagnóstico do atraso global de desenvolvimento

É importante fazer um diagnóstico específico e detalhado de uma criança com AGD, pois em muitos casos esse diagnóstico é um alívio e um caminho objetivo para as famílias, permitindo-lhes decidir como deverão proceder relativamente às dificuldades da criança.

A avaliação da criança deve ter em conta dois tipos de diagnóstico: o diagnóstico clínico feito junto do médico que acompanha a criança e o diagnóstico terapêutico, junto das equipas terapêuticas capazes de apoiar a criança nas suas principais dificuldades.

O diagnóstico de AGD deve ser feito o mais precocemente possível pelo médico que acompanha a criança, de forma a evitar atrasos no processo de recuperação, bem como, nesta fase de identificação do diagnóstico, é importante que exista uma articulação com o educador de infância e a família, para que este possa transmitir a realidade observada, em sala de atividades, quando a criança não atinge ou não apresenta as competências que são exetáveis para a sua faixa etária, após esta articulação entre o educador e a família, deverá ser pedido um apoio aos técnicos de intervenção precoce para que seja feita uma despistagem, através de testes e avaliações para verificar ou não a existência de um AGD.

Quando se detetam atrasos por parte do médico que acompanha a criança e do educador de infância em articulação com os pais, é realizada uma avaliação do desenvolvimento e são aplicados alguns testes, tais como: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI); Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), de Wechsler (1989). Estes testes servem para identificar qual o nível de inteligência das crianças em idade pré-escolar e conseguir dar resposta às suas necessidades ao nível da compreensão verbal e global. Nas crianças, o diagnóstico deve ser feito através da vigilância do médico de família ou pediatra, sendo este um diagnóstico difícil de finalizar. A vigilância feita deve ser ao nível da monitorização das diversas áreas de desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível da linguagem, motricidade fina e global, competências sociais e por fim a área da cognição.

Os resultados devem ser revistos de forma contínua, junto de uma equipa de técnicos que acompanha a criança, pois tal como refere Ferreira (2004, p. 704) “Estabelecida a existência de um atraso global do desenvolvimento da criança, é necessária uma avaliação e caracterização detalhadas...”, e além disso deve “...manter-se um acompanhamento ativo, já que uma determinada patologia pode não ser evidente numa determinada idade e tornar-se clara com a evolução e/ou com o desenvolvimento do conhecimento técnico ou científico” (Ferreira 2004, p. 712).

Em conclusão sabe-se que os casos de AGD, são na maioria das vezes provenientes de causas desconhecidas e estima-se que seja diagnosticado, cerca de 1 a 3% em crianças com idade inferior a cinco anos.

1.3- Causas do atraso global de desenvolvimento

No caso de AGD existem várias causas que podem ser de risco ambiental ou biológico, tal como é referido por Figueiró-Filho (2013, p. 76): o peso de nascimento da criança ser inferior a 1,5Kg e a gestação ser inferior a 34 semanas, casos de asfixia perinatal, existência de um peso inferior à idade gestacional do feto, um índice de Apgar inferior a 3 ou 5 minutos, que poderá ser indicador de disfunção neurológica, evidência de anomalias no Sistema Nervoso Central, haver necessidade de ventilação mecânica durante o parto e os primeiros momentos da vida da criança. Outro aspeto importante é a existência de doenças genéticas metabólicas ou dimorfismos pessoais ou nos antecedentes familiares, a existência de infeções congénitas, doenças como meningites e septicemias.

Existem ainda, fatores de risco ambiental que poderão ser a causa de um AGD, tais como: situações de pobreza familiar, com falta de recursos, para acompanhar a gestação do feto de forma adequada, pais com patologias psiquiátricas, nomeadamente com doenças como esquizofrenia, bipolaridade e depressão grave, situações de pais alcoólicos ou toxicodependentes; pais com défice sensorial significativo e cognitivo; situação familiares de falta de estrutura de apoio social e familiar, levando a pais com perturbações antissociais, negligência e agressões familiares, à própria criança, aos seus irmãos ou até mesmo à mulher durante o período de gestação. Outro fator é a existência de crianças institucionalizadas e famílias em situações de extrema pobreza e carência alimentar.

Estes são alguns fatores externos que poderão prejudicar a gestação do feto e como tal, dar origem a uma criança com uma situação de transtorno grave ou até mesmo AGD.

Capítulo II – A Escola Inclusiva

2.1. A importância da inclusão na educação pré-escolar

O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que a educação tem como base igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29, p. 20 e 21), como tal, “...todas as crianças devem ter direito à educação promovendo a igualdade de oportunidades e de aquisição de competências impulsionadoras do desenvolvimento da educação para todos, respeitando e reconhecendo as características individuais de cada criança, como é o caso do nível de desenvolvimento cognitivo de cada um.”

Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (Lopes da Silva et. al., 2016, p.11)

Neste contexto da educação igual para todos, surge o conceito de inclusão, que defende a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de dar resposta a cada criança, respeitando as suas diferenças e particularidades. O planeamento de atividades pressupõe que o educador o faça de forma adaptada, diferenciada e promovendo as condições para dar ao grupo segurança e promover a autoestima. O papel do educador é construir um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, onde todas as crianças, os seus pais e os profissionais que com elas trabalham se sintam também acolhidos e respeitados; promover um ambiente onde haja trabalho colaborativo entre as crianças e os profissionais, encarar os pais como parceiros da educação e, por fim, ter uma atitude de aceitação e de compreensão profunda para que as próprias crianças aprendam e aceitem com a diferença. O educador de infância deve desenvolver um papel ativo e dinamizador da inclusão, para que esse processo seja feito de forma fomentada e capaz. O educador deve conhecer os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), onde se definem as orientações para a escola inclusiva, constituindo-se, portanto, que “toda a criança tem direito fundamental à educação, toda a criança possui características, interesses e habilidades que são únicas, os sistemas educativos devem ser implementados de forma diversificada para chegar a todas as crianças e às suas necessidades; as crianças com necessidades educativas específicas devem ter acesso ao ensino regular, centrado na criança satisfazendo a suas necessidades e por fim as instituições de pré-escolar devem preconizar

uma orientação inclusiva combatendo atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e afetiva capaz de amar o próximo tal como ele é” (UNESCO, 1994, pp. 8 e 9).

Ao nível do processo de ensino e aprendizagem este deve desenvolver-se segundo uma pedagogia inclusiva, isto é, centrada na criança e procurando dar resposta às suas necessidades, educando com sucesso e promovendo um espírito de solidariedade entre a criança e o restante grupo que a rodeia.

Em conclusão, as escolas inclusivas são,

As escolas que têm de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves, e todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

A seis (6) de julho de dois mil e dezoito (2018), foi publicado o Decreto-Lei Nº 54/2018, que visa estabelecer novos princípios e novas normas que permitem a inclusão atendendo às necessidades e potencialidades de todas as crianças, constituindo como objetivo,

...o aumento dos momentos de participação na comunidade educativa, permitindo assim que as crianças com necessidades educativas específicas não sejam postas de parte nem excluídas. Além deste objetivo, são também entendidos como objetivos, outros que se consideram como medidas de apoio para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, que têm a finalidade de adequar as necessidades de cada aluno, garantindo-lhe condições plenas para uma igualdade de oportunidades e a sua frequência na escolaridade obrigatória. (Rodrigues, 2018, p. 2919, 2920)

A própria escola deve ser capaz de desenvolver um sistema onde o trabalho entre todos seja baseado na colaboração e na interação, para que haja uma maior coerência no trabalho a desenvolver com a criança e também para que a escola funcione não em vários “serviços”, mas sim funcionar num “todo”, existindo uma atitude de corresponsabilização entre docentes e a restante comunidade educativa. Esta ação de corresponsabilização, deve ser extensível a todos os percursos de formação da criança, de modo a garantir que haja uma igualdade e oportunidades e de acessos para todos, pois a principal função de uma instituição escolar é exatamente essa, ser neutral e permitir uma inclusão efetiva e possível para todas as crianças.

Como tal, este decreto-lei define que as “...acomodações curriculares, são as medidas de gestão curricular potencializadoras de um currículo e uma participação ativa na sala de aula, através de utilização de métodos diferenciados e adequados de aprendizagem...”, para que o ensino seja promotor do sucesso escolar das crianças com necessidades educativas específicas, garantindo portanto, “a remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo” (Rodrigues, 2018, p.2919).

Este documento baseia-se num conjunto de linhas que permitem a inclusão das crianças, sendo elas:

- As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória;
- As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização;
- As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos;
- As escolas devem, ainda, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no ponto anterior. (Rodrigues, 2018 p. 2921).

Um ponto importante a referir relativamente ao decreto-lei, consta no Artigo 16º e refere-se à importância da intervenção precoce na infância, pois as escolas “...devem dispor de recursos humanos capazes de dar resposta às necessidades da criança, e por isso devem fazer parcerias com serviços de saúde e segurança social.”

A intervenção precoce, é vista como um modelo de apoio social centrado na criança e que também dá resposta às necessidades da família, operacionalizando o apoio social numa perspetiva mais correta e que permite otimizar o desenvolvimento da criança de forma equilibrada e plena, durante o seu período de frequência em jardim-de-infância.

De acordo com Rafael e Piscalho, (2016, p. 58), “Uma intervenção atempada para além assumir como um facilitador do desempenho de uma parentalidade de qualidade, permite às crianças uma abertura e disponibilidade para as aprendizagens bem como respostas proativas às

necessidades manifestadas pelas mesmas e, assim pudermos garantir uma qualidade de vida na sua plena inclusão social e participação, visando o seu sucesso futuro.”

As equipas de intervenção precoce (IP) tentam estabelecer parcerias entre as famílias e o jardim-de-infância, de forma que participem nas suas práticas, adequando-se assim ao bem-estar da criança. Como referem, Wilson e Dunst (2005, p.1), “...implementam a colaboração e a parceria família\profissionais e promovem as capacidades da família com vista a obter e mobilizar os recursos e apoios de que necessita para cuidar do seu filho de uma forma estimulante.” As escolas públicas e jardins-de-infância, devem investir no apoio e parceria com os técnicos de IP, e para que tal aconteça é necessária uma atitude de disponibilidade eficiente para todos os pedidos de ajuda por parte das equipas educativas, desempenhando sempre um papel positivo na implementação de regras e estratégias de intervenção, que sejam adequadas a cada criança, prestando-lhes um apoio individual e facilitador da aquisição de conquistas, ao nível de autonomia, desenvolvimento cognitivo e outras competências que sejam indicadas por parte das famílias e dos profissionais de educação que acompanham a criança diariamente, nomeadamente o educador de infância.

De acordo com a Direção Geral da Educação (DGE), o conceito de educação inclusiva significa que:

A criação de escolas inclusivas implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada. (informação disponível no site da DGE).

No seguimento da criação do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, e de acordo com o que está definido no artigo nº 32, do Decreto-Lei acima mencionado, foi elaborado, por parte da DGE (Direção Geral da Educação), um Manual de Apoio à Prática, para uma educação inclusiva, com a finalidade de prestar o apoio necessário e os conhecimentos essenciais para que os profissionais de educação, consigam implementar o novo regime jurídico de educação inclusiva, e ainda apoiar e dar a conhecer aos pais e encarregados de educação, a importância do seu papel, para a colaboração com a escola ou jardim-de-infância, promovendo assim um maior desenvolvimento da criança e relação cada vez mais adequada entre a escola e a família.

Citando Pereira et al. (2018, p. 4), “A construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, porque são muitas as escolas que o conseguem. Há escolas em que os alunos com deficiência crescem com os outros; há escolas em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza; há escolas em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros.

A construção do Decreto-Lei sobre Educação Inclusiva (...) assentou na recolha das melhores práticas destas escolas que, um pouco por todo o país, fazem a diferença. (...) O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.” (Manual de Apoio à Prática Inclusiva, 2018, p.4)

Para finalizar, e após a leitura atenta do Manual de Apoio à Prática, para uma escola inclusiva, é possível verificar a evolução e os esforços que são feitos pelo Ministério da Educação, como forma de valorizar, respeitar e incluir todos os alunos, independentemente das suas dificuldades de aprendizagem, país de origem, ou condições económicas. A inclusão estende-se a todos os níveis e o papel do educador de infância, perante uma criança com necessidades educativas específicas, que constituem barreiras à aprendizagem e que dificultem o seu processo de desenvolvimento, deve ser promotora de experiências e aprendizagens significativas para incluir qualquer criança numa sala de atividades, respeitando-a e valorizando as suas conquistas com toda a dedicação e empenho.

2.2. O papel do Educador de Infância na inclusão de uma criança com atraso global de desenvolvimento

Como forma de auxiliar o trabalho desenvolvido pelo educador de infância, existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde se encontra um conjunto de princípios que permitem apoiar o profissional da educação na sua prática pedagógica. Este documento orienta o processo educativo a desenvolver com as crianças. As Orientações Curriculares constituem-se, portanto, como uma referência comum a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, e destinam-se, a organizar e melhorar a prática pedagógica de cada profissional. Não são vistas como um programa, pois centram-se mais em orientações que o educador pode utilizar e realizar o seu trabalho baseando-se nas aprendizagens e nas competências das crianças de forma única e individual, reconhecendo a criança como um ser holístico e único, repleto de competências. Ou seja, “as OCEPE caracterizam-se também por serem mais abrangentes e gerais, o que permite ao educador desenvolver opções educativas distintas e currículos variados consoante cada criança e cada grupo” (Lopes da Silva, et al. 2016, p.13).

Assim sendo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar caracterizam-se

como uma linha de orientação para que cada educador desenvolva aprendizagens e competências para as crianças, distinguindo-se, portanto, de um programa educativo, na medida em que são liberais, permitindo ao educador construir o processo educativo das crianças e a melhor maneira de abordar determinados temas e as áreas de desenvolvimento.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento”. (Lopes da Silva et al., 2016, p.5)

Desta forma, as OCEPE são tidas como um instrumento de trabalho que valoriza a criança, enquanto sujeito ativo no processo educativo, promovendo e articulando saberes que estão integrados em diferentes áreas de conteúdo, dando resposta às necessidades das crianças pressupondo e preconizando uma educação diferenciada e pedagógica, centrada na cooperação e na participação da criança no processo educativo desenvolvido pelo educador com o grupo.

Os princípios das OCEPE permitem entender a importância que é dada à criança e a forma como é encarado o desenvolvimento da aprendizagem, pois estes são conceitos indissociáveis, isto é, para haver desenvolvimento tem que haver necessariamente aprendizagem:

A ação profissional do/a educador/a caracterizasse por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e (...) inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Lopes da Silva et al., 2016, p.5)

O papel do educador de infância é muito importante para o desenvolvimento adequado das crianças, pois estes são considerados como os mediadores do desenvolvimento e os estimuladores da capacidade de aprendizagem da criança. Como tal, o educador de infância deve respeitar o ritmo, as necessidades e a realidade de cada uma, valorizando-a e escutando-a nas suas conquistas, bem como, observando e construindo um conjunto de estratégias para auxiliar a criança perante as suas dificuldades. O educador deve promover um ambiente calmo, estável e acolhedor contribuindo assim para o bem-estar e segurança da criança que integram o seu grupo. Cabe ao educador ser a figura central de uma sala de atividades, o primeiro laço que as crianças estabelecem com o mundo exterior após o seu desvinculo da família. Cabe também ao educador organizar e definir o espaço, o

grupo de forma a suprir as dificuldades das crianças e potencializando formas para que estas adquiram as suas conquistas individuais e coletivas de forma mais harmoniosa e plena.

Qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças. Na educação de infância, “...os verbos cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e, ainda, ser capaz de dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas) que cada criança realiza.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

No que diz respeito ao trabalho a desenvolver com as crianças, o papel do educador deve ser generalista, isto é abordar todas as áreas de conteúdo, de forma a promover experiências e aprendizagens vastas para as crianças. Citando Pawlowski et al (2016), “...a utilização de diversos métodos de ensino-aprendizagem, permitem investigar e reconhecer o tipo de comportamento da criança e assim desenvolver o seu conhecimento cognitivo futuro”.

O relacionamento com a família é também algo importante e que deve ser preconizado pelo educador de infância, pois, a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que caminham juntos, na mesma direção, para que a educação da criança e o seu crescimento seja pleno e saudável. “A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são co-educadores da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

Segundo Oliveira (2010), o papel do educador de infância é “...também o de promover um equilíbrio pessoal e o bem-estar emocional das crianças e para que esses objetivos sejam cumpridos, é necessário que se ponham em prática alguns aspetos:

- Não trabalhar muitos aspetos ao mesmo tempo;
- A linguagem utilizada deve ser clara e precisa, sempre acompanhada por uma postura calma;
- Estabelecer rotinas simples e ser consistente ao trabalhar comportamentos particulares;
- A comunicação entre todos os envolvidos na educação da criança tem de ser contínua – todos devem usar as mesmas regras;
- Utilizar uma postura calma e divertida (sempre que possível) para lidar com os comportamentos inadequados;
- Quando a intervenção e confrontação se tornar necessária, certificar-se de que é capaz de o controlar com sucesso;
- Ser cuidadoso para não reforçar comportamentos indesejáveis. Por exemplo gritar e ficar zangado pode constituir uma recompensa se o resultado for uma maior atenção por parte do

educador;

- Dividir todas as tarefas e comportamentos a serem trabalhados, em passos muito pequenos;
- Ser paciente e persistente pois o comportamento demora a mudar;
- Pedir ajuda sempre que for necessário e partilhar as dificuldades;
- Ter em conta sempre os aspetos positivos e não olhar só para os problemas.” (Oliveira, 2010, p.73).

Durante o processo de construção da identidade e promoção da autoestima da criança, o educador deve também ter em conta a importância de reconhecer as características pessoais de cada criança, valorizando sempre a sua cultura, a sua família, sendo, a educação centrada na aquisição de laços e afetividade para com as crianças.

Troncoso, (1998), refere que uma criança com necessidades educativas específicas “necessita de um ambiente que seja estimulante para que alcance os objetivos delineados com êxito, assim sendo, o educador deve previamente adaptar-se e adotar estratégias para motivar a criança, e dessa forma, o seu trabalho deve ser centrado nos seguintes alicerces: Criatividade, Alegria, Respeito, Exigência e Flexibilidade.”

- O educador necessita de criatividade na sua prática para desenvolver atividades com crianças com N.E.E, pois, estas crianças necessitam de executar várias vezes a mesma tarefa para adquirir hábitos de destreza e entender o que lhe é pedido, sendo assim devem-se criar formas de estimular a aprendizagem da criança criativas e atrativas, através de uma sistematização e repetição de conceitos, dando origem a uma rotina e estruturação do seu dia-a-dia;
- A alegria é um conceito que faz todo o sentido quando se fala numa abordagem educativa para desenvolver com crianças com N.E.E, pois, a confiança, a alegria e a afetividade são os conceitos chave para atingir as metas delineadas pelo educador para a criança, e este deverá transmitir em todos os momentos esse sentimento;
- Respeito, uma vez que, no caso de uma criança com N.E.E, todo o processo de aprendizagem é lento e pode ter vários momentos de avanços e recuos e cabe ao educador demonstrar respeito pelas limitações da criança e também ensinar a criança de que este é um elemento fulcral no desenvolvimento de todas as relações adulto-criança;
- A exigência, é uma conquista que leva tempo a ser adquirida pelo educador e pela criança, uma vez que o educador nunca sabe o quanto deverá exigir da mesma e por vezes, os medos e as inseguranças poderão dificultar todo o trabalho desenvolvido.
- Flexibilidade é o resultado do papel do educador face aos dados observados relativamente à

criança, e é sem dúvida o motor de todo o trabalho a desenvolver pois assim, se o educador revelar uma atitude flexível para com a criança, será mais fácil que se alcancem todos os resultados e todas as conquistas que são propostas à mesma.

2.3 – A relação da família de uma criança com atraso global de desenvolvimento na educação pré-escolar

Segundo, Lacerda, (1997, p.45), a família é composta por como um conjunto de pessoas, que possuem vínculos afetivos/efetivos podendo ou não ser ambíguos. “Fruto da constituição social a qual se integra diferenciando cultural e socialmente. Considerada centro integral de convivência de pessoas onde às necessidades são providas pelos membros integrantes uniformemente de forma, a manter a representação social da família.”

A família é a primeira constituição social da qual a criança faz parte, sendo, portanto, o seu principal núcleo afetivo e efetivo. Segundo, De La Cruz (2004, p. 30) “A família é o primeiro agente com o qual a criança começa a interagir. Por isso, a família é o local onde a criança começa a adquirir a linguagem e os primeiros modelos linguísticos. A escola e a família devem trabalhar de forma conjunta”.

Como tal, a família é o apoio, a sustentação, a fonte de afeto moral, os promotores da formação de valores das crianças e também o principal promotor de amor, carinho e amizade que uma criança pode ter na sua vida. As famílias devem ter uma relação próxima com a instituição escolar, pois estas são indispensáveis ao desenvolvimento saudável da criança, e promotoras do seu crescimento pleno. No caso de crianças com AGD, por norma, a família é ainda mais cuidadosa, pois as suas crianças além de necessitarem de todos os cuidados que uma outra criança necessita, necessitam ainda de apoios e cuidados especiais para ir ao encontro das suas necessidades e particularidades. A criança cresce e desenvolve-se em vários níveis com o apoio da sua família, portanto, os pais devem proporcionar à criança um conjunto de ferramentas que permitam desenvolver todo o seu potencial e as suas relações com o mundo que as rodeia.

A família deve envolver-se no período de adaptação da criança ao jardim-de-infância desde o primeiro momento, pois a colaboração família/escola é muito importante para um crescimento equilibrado e baseado no bem-estar da criança, considerando-se muito importante que este período de adaptação seja proveitoso para as crianças e também para os seus familiares, mas também para a escola, e para tal deve haver uma abertura e aceitação das famílias de que estes novos elementos,

nomeadamente os educadores e os técnicos que irão acompanhar a criança, irão fazer parte das suas vidas e rotinas diárias.

Cabe ao educador tomar consciência de que as famílias de crianças com necessidades educativas específicas, necessitam do seu próprio tempo para aceitar que as suas crianças ficarão aos cuidados de outros que não eles. Por esse motivo, cabe ao educador assegurar que a criança manterá a sua identidade enquanto ser único e individual. Por isso, a relação família/escola é tão importante porque assim, serão dadas à criança as condições para que o seu desenvolvimento seja total e harmonioso. O educador deve mostrar-se sempre presente para a família e acompanhar todos os passos da criança e transmiti-los à família para que haja uma relação comunicativa aberta e baseada na verdade.

Segundo Finnie, (2000, p. 1), “Os profissionais contribuem com o seu conhecimento básico de desenvolvimento e a sua compreensão dos problemas da criança e das técnicas de tratamento, enquanto os pais contribuem com o seu conhecimento empírico da criança, das necessidades e habilidades de outros membros, da família e das suas próprias necessidades e prioridades.”

É importante destacar que todas as crianças necessitam do interesse e envolvimento da família no seu processo escolar, como tal é muito importante que essa ligação exista para se alcançar um sucesso completo da criança. Wang, Haertel e Walberg (1993, p. 55) realizaram um estudo onde foi feita a revisão de diversas variáveis que influenciam a aprendizagem das crianças, onde se identifica que as variáveis diretas, nomeadamente a família influenciam com maior efeito as aprendizagens cognitivas das crianças, “as capacidades cognitivas dos alunos; a motivação e o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interações aluno/professor; a quantidade e a qualidade do ensino; o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem em casa.”

Desta forma, entende-se que a família e a escola devem preconizar e promover uma relação de equilíbrio e entreajuda baseada na cooperação, para que as crianças se desenvolvam da melhor forma possível, atingindo os objetivos e metas que lhes são propostas. Os educadores devem dar aos pais e famílias a oportunidade de participar ativamente na vida escolar dos filhos, através de passos tais como:

- Entender e facilitar a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem individual de cada criança;
- Permitir a colaboração dos pais sempre valorizando os seus direitos e responsabilidades, ponto que não é entendido por todos os pais de forma universal;
- Facilitar a colaboração e a comunicação entre pais e educadores através de reuniões e facultar sempre as informações necessárias sobre as suas crianças;
- Por fim, encorajar as famílias para a sua participação em atividades em que possam participar conjuntamente com as crianças, para que possam acompanhar o desempenho dos

seus filhos ao longo do percurso escolar.

A educação pré-escolar é uma fase educativa muito importante, pois influencia os primeiros anos e o resto de vida, bem como a formação pessoal e social de um indivíduo, como tal a entrada no pré-escolar permite que a criança se desenvolva ao nível do processo de socialização e individualização, bem como as relações de afetividade e a sua autonomia que só estarão praticamente concluídas com o processo de escolaridade. É recomendado às famílias que permitam que as crianças frequentem o pré-escolar desde cedo, para que possam fazer parte da comunidade educativa e assim, não só as crianças, como também as famílias poderão estar próximas das estratégias e metodologias adequadas para promover o sucesso escolar das crianças. Assim, a relação família/escola deve ser plena e promotora da qualidade educativa, para todas as crianças, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas específicas.

Para que haja uma boa relação entre a família e a instituição educativa onde a criança está inserida, deve-se ter em conta alguns aspetos, tais como:

- Uma boa relação de comunicação e informação, pois as crianças necessitam da companhia dos adultos para frequentar o jardim de infância, e nesse sentido o contacto entre a família e o educador deve ser diária;
- A disponibilidade e aceitação total por parte dos envolvidos (família e escola) para entender e trabalhar conjuntamente para suprimir as dificuldades que a criança apresenta;
- O agendamento de reuniões de pais e atendimentos individuais para que se possam dar a conhecer as práticas educativas e também as rotinas familiares como forma de conhecer melhor a criança e o seu seio familiar;
- A realização de atividades de parceria com a comunidade educativa e o envolvimento parental na educação das crianças, é também um fator onde se podem verificar benefícios educativos para a criança.

Sabe-se que o jardim de infância e a família são dois contextos de desenvolvimento diferentes onde as aprendizagens também são distintas, mas que se influenciam mutuamente, por isso não é possível encarar a escola e a família como duas realidades independentes. Assim nunca deverão trabalhar de costas voltadas, pois segundo Tietze et al. (1996, p. 449), "... as famílias diferem em muitos aspetos, mas, em qualquer dos casos, os pais devem ser os elementos mais consistentes e estáveis na vida da criança (...) os pais têm um interesse na criança e uma responsabilidade que não pode, de modo algum, ser substituída por qualquer outra pessoa. Um pré-requisito dos programas pré-escolares eficazes é encontrar formas apropriadas de envolver os pais,

reconhecendo que tal envolvimento terá de ser adaptado as necessidades, interesses e capacidades.”

Como tal, o papel do educador, é realizar um trabalho sempre amplo e com várias estratégias que conduzam ao relacionamento com a família para que haja uma eficácia educativa, uma atuação responsável de ambos os envolvidos, uma participação sistemática na vida das crianças, para que se trabalhe em parceria numa só direção: a qualidade educativa da criança.

Em conclusão, Shevin, (1983, p.19) refere que “os profissionais devem ajudar os pais a tornarem-se mais competentes, confiantes e participantes informados, pelo que tem necessariamente que haver uma perceção partilhada entre estes dois intervenientes”.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III – Metodologia

3.1. Questão de partida

Normalmente num estudo de caso existe uma questão de partida, que deve ser vista como o primeiro meio para interligar com as opiniões de senso comum, permitindo que a informação seja dada de forma fidedigna e correta, ou seja, segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 2) “...esta tem a capacidade de ser um fio condutor coerente e facilitador da estruturação de um estudo de caso.” Servindo, portanto, para clarificar a formulação da pergunta de partida, de forma útil e espontânea, para que os leitores deste relatório de investigação consigam facilmente entender qual ou quais as questões que o investigador se dispõe a dar resposta. A questão de partida dispõe também de três qualidades essenciais para a sua compreensão: a clareza da questão que será aprofundada; a viabilidade do assunto que despoletará a questão e a pertinência do tema, devendo ser sempre realista e compreensível, pois a questão de partida permite ter uma visão clara acerca dos objetivos alcançados no projeto.

Por fim, segundo Roxo e Duarte (2013, p,8),

(...) a questão de partida deve ser clara e objetiva, sempre concreta e a expressar os termos observáveis e mensuráveis do projeto; deve também ser de carácter interessante para a comunidade a que se destina e ainda deverá ser do interesse do investigador para que o projeto final seja qualitativo e cumprido nos termos pretendidos.

Nesta investigação a questão de partida visa: compreender quais as estratégias de intervenção utilizadas em sala de aula para trabalhar com uma criança com AGD de forma a permitir a sua inclusão.

3.2. Objetivos

3.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é o seguinte: perceber de que forma é que as estratégias de intervenção desenvolvidas com uma criança com AGD facilitam o seu processo de inclusão.

3.2.2 Objetivos específicos

- Compreender quais as respostas educativas existentes para promover a inclusão da criança com AGD, e se estas são adequadas às necessidades da mesma;
- Identificar quais as principais dificuldades da criança e realizar um conjunto de atividades que permitam estimular e proporcionar novas aprendizagens;
- Observar como é que as outras crianças do grupo se relacionam com o colega com o ADG;
- Identificar quais as competências linguísticas/psicológicas e relacionais de uma criança em pré-escolar, com AGD de forma a facilitar a sua inclusão.

3.3. Natureza do estudo

A metodologia utilizada neste relatório assentou no paradigma qualitativo, de carácter interpretativo. A este respeito, destaca-se a opinião de Bell (1993, p.122), que defende que:

os investigadores qualitativos revelam maior preocupação em tomar conhecimento e envolvimento nas questões individuais que contribuem para o estudo, do que nos elementos estatísticos, o que por outras palavras se traduz, a maior preocupação em entender as razões e os porquês das situações ocorrentes, uma vez que o caso da metodologia qualitativa pretende apoiar-se nos dados recolhidos, com o objetivo de perceber o contexto em que se desenvolve o objeto de estudo.

A metodologia de investigação qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1994) “...é um processo que se alicerça em várias características, nomeadamente o facto de a fonte para o objeto de estudo ser direta com dados de carácter descritivo.” Afirmando, também, estes autores que os investigadores que utilizam esta metodologia interessam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados, pois existe um grande preocupação e envolvimento para com a realidade dos participantes e por perceber qual é o significado que as experiências propostas pelos investigadores terão nos participantes. Segundo os mesmos autores, a metodologia qualitativa não apresenta apenas características esclarecedoras como também algumas limitações e uma delas é o tempo, pois o tempo acaba por ser um problema que influencia o processo de investigação. Outro fator que se torna uma limitação na metodologia qualitativa é o envolvimento do investigador no processo, pois

como nesta metodologia se desenvolve uma relação de proximidade com o participante, acaba por se criar um envolvimento excessivo o que influencia alguns comportamentos na investigação e ao longo de todo o processo de recolha de dados.

Na opinião de Moreira (1992, p.50)

(...) o investigador de um projeto que recorre à metodologia qualitativa, deve-se referir-se pela interpretação do mundo real e dos factos que observa, justificando-se pelo facto de os estudos realizados sobre as ciências sociais e humanas serem realizados a pessoas e às suas atividades, portanto é fundamental ter uma atitude neutral relativamente às interpretações que fazem nos projetos de investigação.

Para finalizar este ponto, destaca-se, Folque, (2014, p. 116), que refere que “a investigação interpretativa considera a relação entre pedagogia e aprendizagem como uma negociação de significados, de constructos e de ideias, realizada entre os participantes, sendo as perspetivas da realidade que constroem o resultado dessas negociações de significados”.

3.4. Estudo de caso

Segundo Ludke e André (1986, p.17) “o estudo de caso deve ser aplicado quando existe interesse em se realizar uma pesquisa individualizada e singular de um determinado tema”, e por isso “o caso é sempre bem delimitado devendo ter os seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. As autoras mencionadas, criaram uma lista com as características fundamentais que devem constar num estudo de caso, sendo elas:

- Os estudos de caso visam à descoberta;
- Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto;
- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.” (Ludke & André, 1986, pp.18-20).

O estudo de caso, assenta, assim, na observação detalhada e pormenorizada de um indivíduo

no seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994), sendo de carácter descritivo, pois a sua principal importância é a de facultar conhecimentos aprofundados de uma realidade reduzida onde os resultados que se obtêm dessa observação levam à formulação de hipóteses para uma futura investigação.

Os investigadores Bogdan e Biklen (1994, p.377) definem que neste tipo de estudos é importante “...que o investigador realize uma pesquisa com o objetivo de recolher a informação disponível e necessária para perceber a natureza e a problemática do estudo, tentando assim colmatar a falta de informações, as observações e as técnicas usadas para a recolha de dados.”

Por sua vez, Fidel (1992, p.48) descreve o estudo de caso “...como um método específico de pesquisa num trabalho de campo.” Segundo os autores supramencionados, o estudo de caso é a metodologia mais adequada utilizada em estudos relacionados com a educação, uma vez que é possível construir uma investigação naturalista podendo observar e participar sem uma interferência no objeto de estudo, revelando sempre uma atitude neutral.

Segundo, Bensabat (1987, p. 254), “O estudo de caso é um fenómeno examinado no contexto natural, onde os dados podem ser recolhidos de diversas formas, sem que haja questões fechadas como por exemplo: porquê? ou “como?”, podendo, portanto, ser visto numa perspectiva englobada e contemporânea capaz de dar resposta a uma ou várias questões propostas pelo investigador.

Por último, Dubé e Paré (2003, p.597), defendem, também, que um estudo de caso passa por várias fases, tais como:

Planeamento que abarca os aspetos relacionados com a conceção da investigação, a recolha de dados, que é o processo onde o investigador recolhe as interações observadas por parte do objeto da investigação para tirar conclusões com o intuito de dar resposta às questões que pretendiam responder e por fim, a fase da análise de dados, onde se interpretam os dados que foram recolhidos.

3.5. Participantes no estudo

O participante deste estudo é a criança A. Foi-lhe atribuído uma letra aleatória do alfabeto para que se possa identificar a criança, devido a questões de ordem ética. O A é uma criança de 6 anos e 4 meses com um diagnóstico de AGD. É uma criança muito carinhosa, meiga e curiosa com o mundo que a rodeia. As dificuldades que apresenta ao nível da concentração, memorização e organização mental são muito grandes e o seu desenvolvimento mental é bastante inferior ao espectável para a sua faixa etária, enquadrando-se num nível de desenvolvimento de dois (2) \três (3) anos de idade. Por estas razões, no presente ano letivo, aquando da realização do presente relatório, a criança estava num processo de adiamento escolar e não transitou para o primeiro ciclo, pois,

segundo a educadora titular do grupo, este não revelava uma atitude de “maturidade e capacidade intelectual espectáveis para uma transição para o primeiro ciclo do ensino básico”.

Uma das questões que também permitiu conhecer melhor o A, foi observar e questionar a relação da criança com a sua família. Como tal, foi possível perceber que, a sua vida familiar é um pouco conturbada, pois os pais estão divorciados, mas vivem na mesma casa, por questões de dificuldades económicas. O pai demonstrou comportamentos agressivos para com a mãe, e como tal, a família foi referenciada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Verificou-se, também, que a mãe da criança e a sua avó materna são pessoas muito preocupadas e empenhadas, não apenas na educação como também na vida do A, envolvendo-se sempre nas situações que são solicitadas pela educadora titular do grupo. O pai, por sua vez, não é tão presente e não se envolve tanto na educação do A.

Após uma observação direta do A, é possível descrever a criança ao nível da sua fisionomia: é um menino baixo, revela pouca robustez, os seus cabelos são loiros e curtos e os seus olhos são azuis, vivos e muito alegres. O A anda calmamente, mas verifica-se alguma dificuldade em realizar alguns movimentos corporais, nomeadamente correr, saltar só com o apoio de um pé e rastejar pelo chão. A nível emocional, comportamental e também ao nível das limitações, pode-se descrever o A, como uma criança alegre e carinhosa, bem-disposta, na maior parte dos momentos, embora distraída, revela um pouco de ansiedade no seu comportamento e dificuldade no cumprimento das rotinas da sala, pois a sua memória é tão reduzida, que por vezes a criança não consegue realizar a rotina, pois não sabe o que pode fazer. É uma criança que quando está muito entusiasmada revela um discurso muito pouco perceptível, começando na maior parte das vezes a gaguejar. Tem dificuldades em se manter sentado e em respeitar o proposto pelo adulto, circulando diversas vezes pela sala e proferindo palavras soltas que, muitas vezes, não demonstram sentido. Todas estas informações foram recolhidas através da leitura das avaliações de final de período da criança, das conversas com a educadora titular, com auxiliar da sala e com a educadora de apoio educativo, bem como da observação direta feita pela investigadora ao longo do período de recolha de dados para a concretização do presente relatório de investigação.

3.6. Desenho do estudo

Tendo como base cumprir os objetivos definidos e a questão de partida, decidiu-se como forma de delinear o estudo de caso sobre o A, realizar uma observação, direta e participante, da criança e das suas rotinas, fazer a observação e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas educadoras intervenientes e, por fim, a realização de dois tipos de atividades: primeiramente atividades de diagnóstico, realizadas em grande grupo, para perceber quais as principais dificuldades da criança, e, posteriormente, um plano de intervenção educativo, de cariz, mais

individualizado, com o objetivo de melhorar as dificuldades encontradas e promover a inclusão na sala de atividades e a preparação para o primeiro ciclo do ensino básico.

Para a realização de um trabalho de investigação como este é importante ter em conta o sigilo profissional, bem como questões relacionadas com os procedimentos éticos, de forma a salvaguardar a integridade da criança e da sua família. Como tal, foi realizado um documento a solicitar a autorização aos encarregados de educação da criança para a recolha de imagens, respeitando e preservando os direitos da criança e mantendo a sua identidade em anonimato (Apêndice D).

3.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para realização do presente estudo de caso foram necessários alguns instrumentos e técnicas para obter os dados necessários para a construção do relatório de investigação, destacando-se, os seguintes: a análise documental, a observação direta e participante da criança. A e das suas rotinas, conversas informais e, por fim, o registo escrito e fotográfico. É importante referir que, foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada à educadora titular do grupo, (Apêndices E e F), com o objetivo de perceber de que forma as estratégias de intervenção usadas pela educadora com A, poderiam facilitar o seu processo de inclusão no grupo.

3.7.1. Análise documental

Segundo Moreira (1992), a análise documental permite a identificação e verificação de documentação de forma a complementar os dados obtidos, tornando, assim, mais facilitada, a consulta e compreensão do tema em questão. Relativamente aos documentos que foram utilizados como auxílio na realização do presente relatório de investigação, destacam-se:

- Projeto Educativo de Escola (PEE);
- Projeto Curricular de Grupo (PCG);
- Plano Individual da Criança (PIC);
- Documentação clínica e terapêutica da criança, fornecida pelos técnicos de Intervenção Precoce.

Recorreu-se, ainda, a vários registos escritos, nomeadamente livros, filmes e revistas com o objetivo de se compreender melhor o tema do AGD. Outra forma utilizada para obter a informação necessária, foi através de palestras, conferências e, também, de conversas de cariz informal com profissionais de educação e de saúde, principalmente, que acompanhavam o A, tais como: a

educadora titular, a auxiliar de ação educativa, a educadora de intervenção precoce e os terapeutas: da fala e ocupacional que realizavam atividades com a criança na instituição.

3.7.2 Observação direta participante

Considera-se que a observação direta participante é o principal recurso para obter dados qualitativos, pois este é o procedimento que permite ao observador interagir e criar laços com o meio onde se insere o seu observado. É de destacar que para o observador deste estudo de caso foi extremamente benéfico e importante estabelecer laços e construir uma ligação afetiva com o observado, pois só assim foi possível alcançar algumas das metas definidas para a realização do estudo, bem como compreender as relações da criança com o grupo e com as técnicas que o acompanham. Segundo Queiroz, et al. (2007): "...a observação é uma técnica que permite o conhecimento através da interação do observador com o meio."

Pawlowski et al. (2016), qualificam esta técnica como uma abordagem de observação etnográfica, na qual o observador participa diretamente nas atividades de recolha de dados, tendo este que se adaptar a toda a situação envolvente do observado.

Vogt (1999, p. 208) corrobora esta ideia, afirmando que neste tipo de investigação "o investigador participa como um membro integrante do grupo que está a pesquisar, podendo por vezes, informar o grupo das suas observações.

De acordo com Correia e Cabral (1999, p.31), que também defendem a utilização desta técnica de recolha de dados:

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica.

Esta técnica é encarada como humanista, pois é vista como uma adaptação dos modelos científicos aos estudos feitos sobre os humanos.

Para finalizar, destacam-se algumas das formas de como se registou tudo o que se observou durante o período da observação direta, através de registos das notas de campo (Apêndice A), das fichas de observação das Atividades de Diagnóstico (Apêndice B) e das fichas de observação das atividades do Plano de Intervenção Educativo (Apêndice C).

3.7.3 Registo fotográfico

Durante o processo de observação e de implementação das atividades realizadas com a criança, foram tiradas várias fotografias que podem ilustrar e comprovar o trabalho desenvolvido com a mesma. No decorrer de uma investigação há sempre duas formas de preservar os dados: uma delas é através dos dados verbais e outra é através da recolha de dados visuais, como é o caso da observação no local e de fotografias e vídeos (Flick, 2005).

3.7.4 Entrevistas-semiestruturadas

Na metodologia qualitativa, os dados recolhidos podem ser transcrições de entrevistas, notas e campo e outros registos oficiais, segundo (Bodgan & Biklen, (1994). Por essa razão, a recolha de dados permite que seja feita uma abordagem cuidadosa relativamente à utilização de técnicas de modo a obter um maior rigor na sua execução.

As entrevistas são definidas como “uma conversa intencional entre duas pessoas, iniciada pelo investigador que deseja obter informação sobre um assunto específico” (Delgado et al., 2011, p, 8). Esta é uma técnica de recolha de dados que possibilita um enriquecimento na informação fornecida, e concerta a flexibilidade e a informalidade para obter informações sobre um objetivo concreto. As questões que fazem parte de uma entrevista semiestruturada, seguem um guião que deve ser pensado previamente e, é importante que estas sejam de resposta aberta para obter o máximo de informação (Delgado et al., 2011 p,9).

Segundo Triviños (1987, p.146), (...) a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela formulação de questões básicas que são apoiadas em teorias e em hipóteses que estão inteiramente ligadas com o tema de pesquisa.” O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador que “favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão da totalidade (...) além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de recolha de informações” (Triviños, 1987, p. 152).

Por outro lado, de acordo com a opinião de Manzini, (1990, p. 154), “(...) a entrevista semiestruturada foca-se num roteiro de questões principais que se complementam com questões secundárias relativas às circunstâncias da entrevista, sendo, portanto, uma técnica de recolha de dados mais livre e sem que as respostas sejam uma padronização das respostas.”

Cabe ao investigador encaminhar todo o processo da entrevista para que se dê resposta aos objetivos e esclarecer os assuntos que suscitem interesse. Para tal, existe uma ordem que deve

existir nos guiões, e para isso considera-se necessário incluir aspetos para uma recolha de informações fidedigna e rigorosa.

No caso deste estudo, foi necessária a realização de uma entrevista semiestruturada à educadora titular que acompanha a criança com principal objetivo de entender a forma como é feita a inclusão da mesma e que estratégias são aplicadas pela educadora para envolver o A no trabalho desenvolvido. Assim as questões formuladas foram sujeitas a um planeamento e reflexão para que se conseguisse tirar conclusões acerca do trabalho da educadora e do trabalho da criança também. O guião da entrevista encontra-se em apêndice neste relatório (Apêndice E, Apêndice F).

As questões foram representadas em blocos e as temáticas das mesmas foram efetuadas relativamente ao trabalho da educadora, à metodologia que aplica na sua prática e que estratégias utiliza para a inclusão do A. Foi, também, questionada relativamente à sua relação com a criança e acerca do modo como aborda os momentos em que a criança se recusa a participar no que é proposto.

Capítulo IV – Intervenção Pedagógica

4.1. Plano de Atividades de Diagnóstico

De forma a compreender e a conhecer as reais necessidades do A foram realizadas algumas atividades de diagnóstico, introdutórias, e que permitiram delinear um plano de atividades adequado aos objetivos que o A tinha de alcançar. Este Plano de Atividades de Diagnóstico, foi realizado em atividades de grande grupo e em atividades mais individualizadas com o A, durante o período de 12 de outubro de 2016 e 30 de novembro de 2016. Estas atividades foram realizadas com o apoio e com a validação da educadora titular e da educadora de apoio educativo, como forma de realizar um trabalho mais eficaz com a criança e, assim, identificar as suas maiores dificuldades para a construção de um Plano Intervenção Educativo.

4.1.1. “Dramatização da História: “A Carochinha e o João Ratão”

Esta atividade tinha por objetivo perceber se o A gostava de ouvir histórias, dado que, através da observação direta em sala, nunca demonstrava interesse na hora do conto realizada pela educadora titular. A atividade também consistiu em perceber os níveis de concentração da criança e a sua capacidade de memorização através de uma atividade lúdica e interativa. Por esse motivo, foi escolhida a história “A Carochinha e o João Ratão, (Soares, 2015), pois esta era uma história que a criança sempre demonstrou gosto e interesse.

Após o conto da história, foram colocadas algumas questões às crianças, em conversa de grande grupo, incidindo, principalmente, no questionamento do A, para verificar se esteve atento à história e, de seguida, foi solicitado ao grupo que realizasse uma pequena dramatização da história, com o objetivo de perceber a expressividade e o domínio da língua portuguesa do A. A criança revelou um grande interesse pela história. Assim, em grande grupo fizeram-se uns pequenos dedoches (figura 4.1), para que pudessem brincar e recontar a história, várias vezes. O A participou na construção dos dedoches e realizou o papel de João Ratão durante a dramatização da história.



Figura 4.1 “Dedoches da história *A carochinha e o João Ratão*”

4.1.2. “Os tentáculos do Polvo Paulo”

O projeto que a educadora titular do grupo desenvolveu com as crianças no Natal, foi sobre os pratos típicos da cidade de Olhão, o que permitiu, às crianças do grupo, o contacto com novos alimentos e com a aquisição de novo vocabulário dentro da temática.

Assim sendo, a educadora propôs às famílias, um trabalho de parceria com as crianças, devendo estas, trazer receitas de pratos típicos de Olhão que são comuns na ceia de Natal, para darem a conhecer ao grupo. No caso do A, este trouxe a receita de arroz de polvo. Devido ao facto de a criança não ser de nacionalidade portuguesa, trouxe uma receita que não se enquadra muito bem, dentro dos pratos típicos de Olhão, mas a educadora considerou e validou o esforço da criança, e, como tal, a receita que trouxe foi incluída na atividade com o restante grupo.

Através do animal - o polvo - foram desenvolvidas várias atividades com a criança, para identificar a sua perceção visual sobre o animal e o treino de desenho e pintura, através da reprodução de um polvo, tendo como recurso a exploração da história “Médico do Mar”, de Timmers (2008).

Além destas atividades, que estavam enquadradas na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, nomeadamente: no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram ainda realizadas atividades de identificação e associação de quantidade e número, dentro do domínio da Matemática, nomeadamente a noção de contagem crescente e decrescente, através da construção de um polvo, como demonstra a figura 4.2, dando-se o nome à atividade de: “Os tentáculos do polvo Paulo”.



Figura 4.2 “*Os tentáculos do polvo Paulo*”.

4.1.3 “O meu eu, como eu me vejo e como os outros me vêem”

Após o reconhecimento da dificuldade revelada pelo A em identificar os nomes de algumas crianças da sala, a investigadora decidiu realizar uma atividade, em grande grupo, com o objetivo de perceber o nível de desenvolvimento na área da Formação Pessoal e Social, recorrendo a uma história para que o A, demonstrasse mais interesse durante a “hora do conto”. A história escolhida foi a “Orelhas de Borboleta”, de Aguilar (2011), que foi contada às crianças em grande grupo e, posteriormente, foram feitas perguntas às crianças, nomeadamente ao A, para que a criança conseguisse identificar aquilo que ouviu e explicá-lo por palavras suas, promovendo-se, assim, a capacidade de desenvolver a sua linguagem e sistematização da história. Depois da leitura da história e da conversa com as crianças, a atividade dividiu-se em dois momentos distintos:

- O primeiro momento foi a realização de um autorretrato onde cada criança deveria desenhar-se, mostrando as noções de reconhecimento de características físicas.
- O segundo momento desta atividade foi a realização de uma entrevista individual com cada criança onde teriam de se descrever através de características psicológicas e físicas.

4.2. Análise interpretativa dos dados das atividades de diagnóstico

Após a realização das atividades de diagnóstico, que foram realizadas no período de outubro a novembro, com o objetivo de identificar quais as principais dificuldades e necessidades do A, em contexto de sala de atividades e em grande grupo, concluiu-se que o A, é uma criança muito afetuosa e carente de afetos. Como tal procura constantemente o adulto para que este lhe dê atenção. Além disso, de uma forma geral, chegou-se à conclusão das seguintes dificuldades apresentadas

pela criança:

- Concluiu-se que o A revela grandes dificuldades ao nível da linguagem oral e escrita, pois não demonstra qualquer noção na identificação de letras e na escrita do seu nome, algo que era uma atividade feita pela educadora desde o início do ano letivo. Ao nível da linguagem oral, o A, revela dificuldades em dizer algumas palavras e em pronunciar determinados sons e não consegue identificar os determinantes artigos definidos (o, a, os, as). Esta grande dificuldade em se familiarizar com a língua portuguesa parece ser resultante de o facto desta criança ser de nacionalidade portuguesa e ucraniana, ou seja, existe pouco ou quase nenhum estímulo, por parte da família, em falar português com a criança. Logo, só no contexto escolar é que se consegue familiarizar com a língua portuguesa, sendo esse um dos fatores que parece estar na origem do impedimento do desenvolvimento das competências de linguagem do A.
- Foi possível também destacar dificuldades ao nível da memorização e concentração, pois o A não conseguia manter-se atento a uma história ou cumprir uma simples tarefa pedida pelo adulto, como por exemplo: “Vai ao armário buscar os lápis de cor, se faz favor”. A criança apresentava dificuldade em cumprir o que lhe era pedido e, em algumas vezes, trazia outros objetos.
- O A revelou ser uma criança muito insegura e centrada no seu próprio mundo, e isolava-se em brincadeiras repetitivas sem participar muito em atividades de grande grupo, e foi nesse sentido que as atividades de diagnóstico foram, maioritariamente, realizadas em grande grupo.

As atividades de diagnóstico realizadas com o A permitiram verificar as principais dificuldades de aprendizagem da criança e perceber o seu nível de desenvolvimento. Foi um processo difícil, pois as gestões das atividades em grande grupo, muitas vezes, eram dificultadas pela própria criança, que se distraía facilmente e não cooperava na realização das atividades. Nesse sentido, conseguiu-se perceber a forma com que as crianças do grupo apoiavam o A, mostrando-se sempre disponíveis para o incluir. Durante este processo, também se verificou a forma com que a educadora titular do grupo desenvolvia o trabalho com a criança, pois a educadora tentava, sempre que possível, realizar atividades em grande grupo, mas devido à grande dificuldade de concentração do A, muitas vezes as atividades tinham de ser realizadas individualmente para que a criança compreendesse, dentro das suas limitações, o que lhe era proposto. A educadora titular demonstrou desde o início do processo de recolha de dados, uma atitude de disponibilidade para a realização das atividades e, nos momentos de conversas informais, facultou várias dicas e estratégias para facilitar

o processo de recolha de dados.

Na fase do diagnóstico foi possível observar que o grupo de crianças, foi bastante inclusivo, pois a educadora sempre os preparou para a existência do A, explicando, de forma pedagógica e adequada, quais eram as suas limitações, e reforçando a importância do trabalho cooperativo, o que permitiu que o A, nunca fosse excluído, mas sim incluído em todas as situações de grande grupo. Concluiu-se, também, nas atividades de diagnóstico, que o A, apresentava um nível de desenvolvimento semelhante ao de uma criança com dois (2) ou três (3) anos, o que fez com que houvesse necessidade de adequar e repensar todo o plano de intervenção de forma a atingir os objetivos resultantes da questão de partida.

De seguida, seguem-se as conclusões a que se chegou, após a realização de cada atividade de diagnóstico, de forma individual, para que o leitor possa compreender de uma forma mais eficaz:

- Na atividade “A Carochinha e o João Ratão”, o A, revelou grandes dificuldades em comunicar, em expressar-se, em repetir o texto que lhe foi pedido e em se dirigir ao grupo de crianças da sala e, como tal, concluiu-se que a criança sentiu algum desconforto em fazer a dramatização.

Além destes aspetos menos positivos, foi possível observar outro dos pontos presentes na questão de partida: “Como é feita a inclusão da criança” e, foi possível verificar que as crianças do grupo demonstram um sentimento de proteção e de cuidado em relação ao A, incluindo-o e ajudando-o, ao longo da dramatização, a executar o seu papel, orientando-o nas falas.

- A atividade “Os tentáculos do polvo Paulo”, foi uma atividade que demorou muito tempo e teve de ser realizada de forma sistemática, pois, inicialmente, o A, demonstrou muito interesse na mesma, mas após se aperceber das suas dificuldades, começou a ficar desmotivado, pois não conseguia fazer a correspondência número\quantidade e, então, houve a necessidade de se alterar a forma como a atividade estava a ser aplicada. Sendo assim, a estratégia utilizada para o motivar, foi através do estímulo visual, levando-se vídeos e imagens do polvo para o A observar, como forma de incentivo, sempre que acertava na correspondência, poderia escolher uma imagem ou um vídeo a seu gosto. Desta forma, a criança ficou mais empenhada na atividade e, assim, foi possível a criança fazer a correspondência de todos os números do zero (0) ao cinco (5). A continuidade, até ao número 8, foi algo que a que a criança revelou grandes dificuldades e, como tal, foi necessário continuar a insistir até que este os compreendesse. Não alcançou esse objetivo, mas a opinião da educadora titular acerca da atividade foi muito positiva, pois foram

notórias as evoluções do A, ao nível da contagem e da noção de número até ao 5, após a conclusão desta atividade.

- Por fim, na atividade “O meu eu, como eu me vejo e como os outros me vêem”, o A revelou dificuldades na construção da figura humana apresentando um desenho pouco perceptível para a sua faixa etária, não sendo perceptível identificar o nariz ou a boca. Também, ao nível da localização dos braços e pernas, a criança não conseguiu realizar um trabalho perceptível, pois fez uma cabeça enorme e um corpo muito desproporcional. Na pintura, usou sempre a mesma cor, não demonstrando preocupação estética com o trabalho realizado.

-Quanto à entrevista efetuada ao A, percebeu-se que este não conseguiu identificar nenhuma característica psicológica sobre ele mesmo e no caso das características físicas foi necessária ajuda do adulto, como se verifica no diálogo abaixo:

Catarina: «Os olhos do A são grandes ou pequenos?»

A.: «Grandes assim muito.»

Catarina: «E de que cor são A?»

A.: «São este cor.» (apontou para um lápis amarelo, não conseguindo identificar qual a verdadeira cor dos olhos).

Catarina: «E o cabelo como é?»

A.: «Pouco e pequeno.»

(Notas de campo: 30 de novembro de 2016, 10h25m).

Assim, foi perceptível que o A demonstrou limitações na atribuição de características físicas a outra criança, demonstrando, também, ter pouco vocabulário para atribuir adjetivos para qualificar a criança. Ao nível das características emocionais, o A não identificou nenhuma, o que fez com que o balanço da atividade não fosse positivo. O A sentiu-se muito desconfortável com a atividade e recusou-se a realizar o trabalho final que consistia na realização de uma simetria.

Após a análise interpretativa de todas as atividades de diagnóstico, tal como anteriormente descritas, é possível concluir que a criança apresenta grandes dificuldades ao nível da concentração, memorização, saber cumprir e respeitar as regras de sala de atividades, nomeadamente, saber estar sentado, cumprir as diretrizes dadas para a rotina diária, por exemplo, ir lavar as mãos de forma autónoma, sem necessitar do apoio do adulto. Revela ainda dificuldades em diversas áreas de conteúdo: nomeadamente, nas Artes Visuais, pois foi visível identificar que o desenho da figura humana era bastante simples, tendo em conta a sua faixa etária, apresenta também grandes

dificuldades no domínio da Matemática, pois a noção de contagem e de associação de quantidades ao número foi algo muito difícil de trabalhar com a criança e de o fazer entender um conceito tão abstrato como as quantidades estarem associadas a um número. Destaca-se que a criança só conseguiu identificar de forma, minimamente sistematizada, a contagem de zero a cinco e nem foi possível desenvolver a contagem até 10, como inicialmente se esperava. A criança apresenta também dificuldades ao nível da área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois não revela um discurso articulado e perceptível, demonstrando um vocabulário muito pobre para a sua faixa etária e trocando e confundindo muitas palavras. Na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social, a criança revelou dificuldades no reconhecimento e identificação do nome das crianças da sala e, após algum trabalho nesse sentido, continuou a esquecer-se e a trocar os nomes das crianças do grupo.

Para a construção do Plano de Intervenção Educativo, foram constituídas como áreas necessárias de intervenção, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a área da Formação Pessoal e Social, o domínio da Matemática e no domínio da Educação Artística. Não foi possível desenvolver atividades para suprimir as dificuldades noutras áreas/domínios de conteúdo, tais como a Educação Física, por falta de tempo, pois o plano de intervenção educativo já foi realizado após o período de estágio da investigadora em sala de atividades com a criança.

5. Plano de Intervenção Educativa

O Plano de Intervenção foi posto em prática durante um mês e meio, após o período de estágio da investigadora, sendo acordado com a orientadora de estágio, que existia a necessidade de reunir mais dados para concluir o relatório de investigação, uma vez que os resultados obtidos nas atividades de diagnóstico não foram suficientes para dar resposta aos objetivos deste relatório de investigação, nesse sentido, este Plano consistiu na realização de atividades individualizadas com o A, para que se pudesse obter resultados mais conclusivos sobre a criança, contemplando os seus gostos, centros de interesse, que foram identificados como: os animais e carrinhos de brincar, por isso as atividades deste plano de intervenção educativo, recorrerem a estes elementos. Outra característica do Plano de Intervenção Educativo, foi trabalhar as principais dificuldades encontradas durante a fase das atividades de diagnóstico, tais como dificuldades ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita, expressão plástica, matemática e formação pessoal e social.

É importante referir, que este foi um processo muito longo e exaustivo, pois em algumas situações, as atividades pensadas para a criança, quando chegava o momento de serem aplicadas não resultavam, porque o A, não estava motivado para trabalhar naquele dia, ou porque rapidamente

mudava o seu centro de interesse para algo momentâneo, sendo uma fase de constante adaptação. A criança também revelava um certo desgaste durante o processo da aplicação do plano de intervenção, pois em alguns dias demonstrava interesse e motivação e noutros momentos verificava-se um grande desinteresse, frustração, choro e desconforto, então era necessário alterar todo o processo de trabalho.

Inicialmente as atividades do Plano de Intervenção Educativo foram planejadas para serem aplicadas todos os dias, em sessões de uma hora, mas ao fim das primeiras duas semanas, verificou-se que a criança se mostrava cansada e sem interesse para as atividades propostas, então foi necessário repensar a gestão do tempo para trabalhar com a mesma. Como tal, a sugestão da educadora foi a realização das atividades apenas três dias da semana durante uma hora. Esta solução foi uma mais-valia porque a criança conseguia concentrar-se durante mais tempo nas atividades propostas e cumprir o solicitado de forma mais proveitosa e consistente, e como tal, foi possível verificar, que ao fim de um mês de trabalho já se observava o cumprimento de alguns dos objetivos propostos no plano de intervenção delineado para o A.

Na tabela 4.1 pode observar-se a descrição do Plano de Intervenção Educativo, onde se descreve o tipo de atividade, área de conteúdo que se pretende desenvolver, os objetivos para a mesma e os recursos humanos e materiais usados.

Tabela 4.1 – *Plano de Intervenção Educativa*

| Nome da Atividade | Área de Conteúdo | Objetivos | Recursos humanos e materiais |
|-------------------------------|--|---|--|
| “Puzzle Orelhas de Borboleta” | Área da Formação Pessoal e Social e Área da Linguagem Oral e Abordagem à escrita | -Desenvolver a memorização/concentração da criança; - Desenvolver a linguagem e introdução de novo vocabulário; - Melhorar a capacidade de reconhecer e memorizar os nomes das crianças do grupo. - Observar de que forma é feita a inclusão da criança; | Livro, crianças, cartão, papel de plastificar, máquina de plastificar, tesoura e cola. |
| “Os meus dez carrinhos” | Domínio da Matemática; | -Desenvolver a memorização/concentração da criança; - Desenvolver a noção de quantidade e número; - Realizar contagem de 0 a 10; | Legos, carros de brincar, números com ímanes. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>“Uma cadela amarela e os vários amigos dela”</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área do Conhecimento do Mundo; | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os animais apresentados na história; - Desenvolver a memorização/concentração da criança; - Desenvolver a aquisição de novo vocabulário e articulação e uso correto da língua portuguesa. | <p>Livro, crianças...</p> |
| <p>“O Golfinho”</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Área da Expressão Plástica; - Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; | <ul style="list-style-type: none"> - Escolher um animal; - Identificar os animais apresentados na história “Uma cadela amarela e os vários amigos dela”; -Desenvolver a memorização/concentração da criança; - Promover competências para melhorar o desenho e a pintura; - Promover o uso de tecnologias de comunicação (recurso ao computador); - Ser capaz de comunicar para o grupo de crianças. | <p>Livro, folhas A4, canetas, lápis, computador, cartolina, impressora...</p> |

5.1 – Implementação e justificação das Atividades realizadas no Plano de Intervenção Educativa

5.1.1 – “Puzzle Orelhas de Borboleta”

A atividade realizada em grande grupo “O meu eu, como eu me vejo e como os outros me vêem”, surgiu a partir da história “Orelhas de Borboleta”, pois esta é uma história que aborda as características emocionais e físicas das crianças, de forma a dar a conhecer um mundo que não devem existir estratos sociais, permitindo assim, desenvolver o conceito de inclusão e esse foi um dos objetivos da investigadora: entender como era feita a inclusão do A, por parte das outras crianças do grupo. Como tal, num primeiro momento contou-se a história às crianças e o A, ficou bastante motivado com a história, pois é uma criança que tem um grande interesse por animais e, no caso da história, embora não falasse sobre animais, o facto de existir a palavra «borboleta» no título, já foi um bom princípio para a criança memorizar o nome da história e manter-se atenta, dentro das suas capacidades, a ouvir a mesma. Assim sendo, após se verificar que a criança ficou muito interessada na história e, como forma de explorar a área da memorização e concentração da criança, decidiu-se criar um puzzle com a imagem da capa da história para que a criança conseguisse construir a capa assim interagir com as outras crianças da sala, que se mostraram interessadas em ajudar o A a construir o puzzle.



Figura 4.4 *Puzzle Orelhas de Borboleta*

5.1.2 - “Os meus dez carrinhos”

Verificou-se a necessidade de dar continuidade à exploração do domínio da Matemática, utilizando outras estratégias e como tal, foi realizado com o A, um outro jogo centrado num dos seus maiores interesses: os carros de brincar. Construámos uma garagem, em legos, com os números de zero até ao número dez, para que a criança pudesse colocar os carros e associá-los ao número representado, por exemplo: no número um, a criança teria de colocar apenas um carro estacionado, e assim sucessivamente.

Esta foi uma atividade que não correu muito bem inicialmente, pois o A, não conseguiu identificar os números até dez, por esse motivo, foi feita a exploração faseada dos números e foram divididos em dois conjuntos: primeiramente os números do zero ao cinco - processo que levou aproximadamente três semanas a ficar minimamente consolidado, embora a criança não tenha revelado noção do número zero; e mais tarde os números do zero até ao dez, onde a criança apresentou dificuldades até ao fim do processo de recolha de dados, pelo que esse foi um objetivo que não foi alcançado na sua totalidade, concluindo portanto que a criança não adquiriu competências para contar até 10. Uma das conquistas que foi possível destacar com esta atividade, foi mais uma vez, a capacidade que as crianças do grupo tiveram para integrar o A., ajudando na construção da garagem e realizando a atividade com a criança.

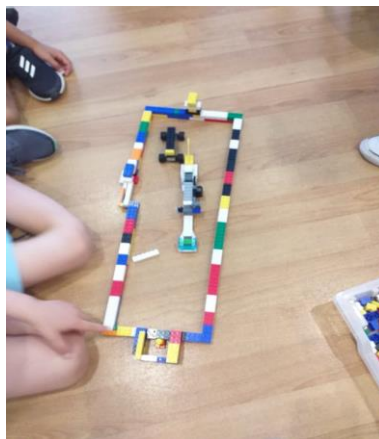


Figura 4.5 *Os meus dez carrinhos*

5.1.3 - “Uma cadela amarela e vários amigos dela”

Uma vez que a criança, na fase de diagnóstico revelou grandes dificuldades na língua portuguesa, este foi um dos temas onde se centrou a maior parte do trabalho desenvolvido. Como tal, e tendo em conta os interesses da criança por animais, surgiu a ideia de trabalhar uma história sobre animais, com o objetivo de desenvolver o domínio da língua portuguesa, a aquisição de novo vocabulário, a utilização de palavras e verbos devidamente conjugados. Pretendia-se também dar continuidade ao objetivo de estimular a memorização e concentração, pois este sempre foi um entrave a todo o trabalho desenvolvido.

Após várias pesquisas, a história mais indicada para trabalhar com o A, foi a história “Uma cadela amarela e vários amigos dela”, de Manuela Matoso e Manuela Castro Neves (2012), sugerida pela orientadora de mestrado. A escolha sobre esta história recaiu por ser adequada para a faixa etária da criança e do grupo e, também, por ser uma história simples que facilmente se enquadrava no seu nível de desenvolvimento cognitivo. Com a leitura desta história a criança começou a adquirir novo vocabulário relacionado com os animais e por essa razão, uma das atividades que foram propostas, foi a realização de um projeto acerca do seu animal favorito de todos os que faziam parte da história: o A escolheu o golfinho.

Este processo teve como objetivo proporcionar o contacto com as tecnologias de informação e comunicação para estimular a concentração e o foco da criança na realização de uma atividade, desenvolver o domínio da língua portuguesa e fornecer à criança um novo vocabulário, desenvolver a linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que o A. teve de reescrever, com ajuda da investigadora aquilo que fez no trabalho de pesquisa.

Esta atividade foi bastante interessante e interativa para a criança pois desde o primeiro momento que o A, se envolveu no projeto, com entusiasmo e vontade. Por fim teria de realizar um

trabalho de pesquisa e um desenho do animal, como forma de desenvolver a área da expressão plástica, a capacidade de desenhar e pintar, e apresentar ao restante grupo de crianças e à educadora titular.

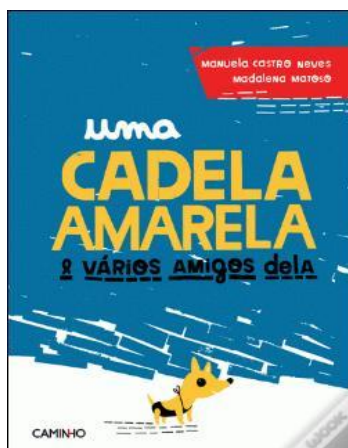


Figura 4.6 Livro: *Uma cadela amarela e vários amigos dela*



Figura 4.7 Desenho do Golfinho

Capítulo V Apresentação e análise interpretativa dos resultados

Com a realização deste relatório de investigação, houve a necessidade de utilizar vários instrumentos para recolher dados, de forma a conhecer melhor a problemática que envolve a criança em estudo. Para tal, uma das formas de a conhecer melhor foi questionando a educadora que acompanha o grupo, a educadora de apoio educativo e as técnicas de Intervenção Precoce que acompanham o A.

A realização das Atividades de Diagnóstico, permitiu reconhecer as dificuldades do A, entender as suas principais limitações.

Em seguida a análise interpretativa individualizada dos dados eferentes a cada uma das atividades do plano de intervenção:

- A atividade “Puzzle Orelhas de Borboleta”, que aparentemente era bastante simples, foi muito difícil para o A, pois demorou aproximadamente um mês até conseguir construir um puzzle de apenas 16 peças. As estratégias utilizadas para a realização da atividade foram diversas pois inicialmente foi pedido ao A que construísse o puzzle sozinho depois de observar a imagem para se conseguir perceber aquilo que a criança tinha memorizado. Essa estratégia foi algo que não correu muito bem e o A, não conseguiu juntar as peças deixando o puzzle todo separado. Posteriormente foi pedido ao A, que construísse o puzzle com a ajuda de um adulto, mas a criança distraía-se facilmente, então foi algo que não foi possível executar; outra estratégia também sugerida foi pedir à educadora titular que participasse na construção do puzzle com o A, como forma de perceber se a criança iria realizar a atividade junto do seu adulto de referência, mas foi igualmente uma estratégia que não correu bem, uma vez que também se distraía. Por fim a estratégia que resultou e permitiu à criança conseguir construir o puzzle foi realizar a construção da imagem com recurso ao livro mesmo à sua frente, para que pudesse “copiar” pela imagem real e construir o puzzle. Apesar de ser algo bastante simples, foi uma atividade que ainda demorou algum tempo até ser bem executada. O A, com o auxílio da imagem real mostrou-se mais concentrado e empenhado na realização da atividade.
- A atividade “Os meus dez carrinhos”, veio no seguimento da exploração do domínio da Matemática, e como tal, neste jogo a criança teria de fazer correspondência entre o número e a quantidade de objetos, nomeadamente, de carros. Verificou-se uma grande dificuldade em associar os números de zero a dez, então a estratégia encontrada para permitir que a criança realizasse a atividade, foi fazer de forma faseada, embora, mesmo assim, o A não conseguiu fazer a

interpretação desses números, o que permitiu concluir que nesta atividade o balanço foi negativo, a criança não identificou o zero como um número, pois era um conceito muito abstrato, não conseguiu realizar de forma sistematizada a contagem de 1 a 5, pois em alguns momentos conseguia fazê-lo, com apoio da investigadora e noutros momentos perdia-se e contava os números ao calhas sem prestar atenção.

- A última atividade do plano de intervenção “Uma cadela amarela e os vários amigos dela” foi uma atividade que correu muito bem, pois a criança manteve-se muito interessada, motivada e empenhada desde o primeiro contacto com a história. As estratégias utilizadas foram a realização de uma pesquisa acerca do animal escolhido, que foi o golfinho nesse aspeto, o A realizou a pesquisa com a sua família, nomeadamente com a mãe.

Por fim, quando lhe foi proposto que apresentasse a atividade ao grupo, o A demonstrou uma atitude de maior confiança, conseguindo falar em frente a um grande grupo, sem precisar constantemente do apoio do adulto.

Esta atividade teve um balanço muito positivo, ao nível da capacidade de comunicação do A e também da forma como as crianças fizeram a sua inclusão em sala.

- Por fim, através da observação direta do papel da educadora titular e do plano de intervenção educativo, também foi possível dar resposta ao objetivo geral deste relatório de investigação, que consiste em identificar quais as estratégias de intervenção desenvolvidas para facilitar a inclusão de uma criança com AGD.

No que diz respeito às estratégias de intervenção para trabalhar com uma criança com AGD, as observadas ao longo do processo de recolha de dados do presente relatório de investigação foram as seguintes:

- Planificação de atividades de grande grupo, para que a criança participasse de forma idêntica aos seus pares nas atividades de sala;
- Acompanhamento individualizado por uma docente de educação especial durante vários momentos do dia: O A, tinha o acompanhamento de uma técnica de Intervenção Precoce três vezes por semana: duas vezes a técnica acompanhava a criança no período da manhã e uma vez por semana a criança tinha o acompanhamento da técnica durante o período da tarde;
- Realização de atividades sempre com o supervisionamento da educadora, isto é, sempre que havia uma atividade de pintura, de linguagem oral e abordagem à escrita ou de matemática, a criança estava sempre perto da educadora para que esta lhe pudesse dar um maior apoio durante a

realização da atividade, tal como a educadora titular referiu na entrevista semiestruturada, pois destacou a importância de permitir que a criança faça atividades idênticas aos pares, mas sempre com o seu apoio, mais de perto;

- Adequação da sala para que a criança conseguisse realizar tarefas, ou seja, a sala tinha vários símbolos (recurso ao ensino estruturado) para que o A conseguisse ir buscar um determinado objeto que lhe era solicitado, por exemplo: se lhe pedíssemos os lápis, no local onde os lápis estavam arrumados, havia uma imagem dos lápis, seguida da palavra para que a criança contactasse não apenas com o estímulo visual, mas também com a mancha gráfica;

- Acompanhamento da criança durante as atividades de educação física, pois a educadora titular participava na aula de educação física para poder prestar auxílio ao A;

- Planificação de algumas atividades diferenciadas respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, por forma a permitir que a criança atingisse as competências expectáveis para si. Este foi também um ponto referido na entrevista semiestruturada com a educadora titular, pois no seu ponto de vista, sempre foi necessário planear algumas atividades de forma diferenciada, para evitar que a criança se sinta desmotivada ou frustrada;

- Trabalho de parceria com as técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), que trabalhavam com a criança e que solicitavam à educadora a realização de um seguimento desse trabalho na sala de atividades;

- Conversas em grande grupo e histórias para incentivar todas as crianças da sala a entender que o A era uma criança diferente e necessitava de alguns cuidados e apoios das outras crianças;

- Projeto “De mãos dadas com o A”, foi um projeto que a educadora cooperante criou desde o primeiro ano que o A, integrou na sua sala, para que todas as crianças fossem responsáveis por apoiar o A, durante os momentos de rotina, acompanhar na casa de banho, no recreio, na hora do almoço e na hora das atividades não dirigidas pela educadora. Neste projeto, o objetivo era que uma criança ficasse responsável por apoiar o A, ao longo do dia e no dia seguinte, na hora da reunião da manhã, a criança e o A tinham de fazer um balanço do seu dia e no fim como forma de fazer um registo, faziam um desenho que ficava exposto na sala e posteriormente era guardado no dossier do A.

As atividades realizadas com o plano de intervenção educativo, permitiram entender a forma

como é feita a inclusão do A, por parte das restantes crianças e também por parte da educadora titular, e ainda trabalhar as dificuldades identificadas nas atividades de diagnóstico, para uma eventual evolução e diminuição das dificuldades apresentadas pela criança através de situações como:

- Com a realização do Puzzle da história “Orelhas de borboleta”, o A, após conseguir revelar alguma autonomia na construção do mesmo, foi incentivando as outras crianças a jogarem com ele e a construírem o puzzle, o que fez com que a criança não se isolasse tanto em brincadeiras individuais, mas sim em situações de brincadeira em grupo. Verificou-se que da parte das crianças, a aceitação para jogarem com o A foi muito positiva e começaram também a procurar mais aquela criança em particular, para realizar outro tipo de jogos e puzzles, orientando-o e apoiando-o sempre que se verificava alguma dificuldade;
- Com a atividade “Os meus dez carrinhos”, a criança aprendeu a ordenar os carros de brincar e a realizar contagens, além disso o A, conseguiu também brincar com outras crianças ao invés do que fazia, anteriormente que era andar com os carros de brincar aos círculos e a emitir sons. Esta atividade permitiu ao A, conversar com outras crianças durante uma brincadeira e começar a realizar o “jogo simbólico”. Apesar do ponto de vista da interação social ter sido positivo, no que se refere aos objetivos preconizados para esta atividade estes não foram totalmente atingidos, pois o A, apenas conseguiu contar até 5, de forma minimamente sistematizada, não reconheceu o zero como número e não identificou os números de 5 até 10.
- Por fim, a atividade relacionada com o livro “Uma cadela amarela e os vários amigos dela”, permitiu ao A conseguir falar em grande grupo e deixar de se sentir tão envergonhado perante todas as crianças da sala, como era costume em sala e por isso a criança isolava-se muito. O momento em que falou ao grupo sobre o seu projeto foi algo muito positivo e verificou-se não apenas da parte da educadora, como também das crianças um sentido de apoio e confiança. Esta atividade permitiu à criança conseguir olhar de frente para o outro, algo que anteriormente não fazia, pois falava muitas vezes sem estabelecer contacto visual com os seus pares.

Após este trabalho é possível identificar que todo este foi um processo intenso e cansativo e onde foi necessário muito trabalho, dedicação, empenho e capacidade de improvisação, pois desde o primeiro momento que trabalhar com o A não se revelou uma tarefa fácil. A criança mostrava-se

motivada para uma atividade, mas no momento seguinte, por algum motivo não identificado recusava-se a trabalhar, chorando e pedindo para sair da sala de trabalho. Inicialmente foram assim as primeiras semanas de trabalho, onde as evoluções não foram visíveis. Posteriormente foram pensadas em diversas alternativas para tornar as sessões mais aprazíveis e motivantes para que a criança se concentrasse durante mais tempo e a ideia foi tornar a criança como um promotor da ação e do trabalho desenvolvido, questionando a criança sobre aquilo que gostaria de fazer, após lhe explicar as opções de trabalho que tinha à sua disposição. Assim, foi a estratégia aplicada com maior sucesso, pois a criança demonstrava alguma resistência a atividades que eram feitas pelo “fator surpresa” e quando se tornou num participante da ação o processo de aplicação das atividades individuais começou a ter mais evolução e gosto em realizar aquilo que lhe era pedido.

Destacam-se, portanto, as seguintes conquistas encontradas no A, após a aplicação do plano de intervenção:

As conquistas da criança, ao nível da formação social e pessoal, destacando as seguintes:

- Saber ouvir o que é pedido pelo adulto;
- Saber esperar pela sua vez para falar, não interrompendo o discurso do outro;
- Colocar o dedo no ar para falar;
- Manter-se atento a ouvir uma história curta;
- Arrumar aquilo que utilizou após terminar a sessão de trabalho individualizado;
- Saber descrever o que está a sentir (alegria, tristeza, insatisfação e satisfação).

Estas evoluções foram algo que se verificou ao longo do período da aplicação do plano de intervenção e que durante o processo de recolha de dados de diagnóstico, em grande grupo não se verificavam por parte da criança. Foi uma situação que a educadora titular do grupo destacou desde o começo, pois o A, não conseguia cumprir as regras da sala e após o trabalho desenvolvido, tornou-se uma criança mais autónoma e consciente neste sentido.

As atividades do Plano de Intervenção realizadas incluíam as dificuldades encontradas no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e embora não se tenham verificado evoluções em todas as dificuldades, destacam-se alguns progressos, nomeadamente:

- A criança conseguiu escrever o seu nome, em vez de fazer apenas um risco como fazia no início do ano letivo;
- A criança começou a pegar corretamente no material de escrita (lápiz, caneta);
- Ao nível da pintura a criança começou a pintar com mais precisão e cuidado, sem riscar ou rasgar as folhas por carregar demasiado com o lápis ou caneta.
- A criança começou a identificar o erro quando empregava mal os determinantes nas frases, mas necessitava de ajuda para empregá-los corretamente.

A dificuldade ao nível do discurso oral, manteve-se e é algo que deverá continuar a ser trabalhado ao longo do tempo e com o apoio devido, pois a criança, durante o período da aplicação do plano de intervenção começou a ser seguida por uma terapeuta da fala, apoio que tinha sido formalizado pela educadora titular do grupo desde setembro, mas só em fevereiro é que a criança começou a ter uma (1) vez por semana apoio de uma técnica de terapia da fala, do Centro de Saúde de Olhão.

Por fim, foram realizadas atividades no Plano de Intervenção relacionadas com o domínio da Matemática, pois este era um dos domínios onde a criança tinha mais dificuldades.

No começo do ano letivo, em setembro de 2016, a criança não possuía quaisquer noções de números e quando lhe era pedido para identificar um número na reta numérica, a criança identificava um número ao calhas sem prestar atenção. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas com a criança, tiveram o objetivo de permitir que o A, tivesse noção dos números, saber identificá-los numa reta numérica, realizar contagens simples por ordem crescente e decrescente e principalmente saber associar o número graficamente à quantidade e objetos que lhe era mostrado.

Este foi um processo muito difícil e demorado, onde a evolução foi pouco visível, embora o trabalho desenvolvido tivesse sido constante e sistémico.

Destacam-se algumas das dificuldades apresentadas pela criança, onde não houve qualquer tipo de evolução:

- Entender que o número zero se refere a inexistência de objetos, pessoas e coisas;
- Identificar na reta numérica os números do zero ao seis e saber desenhar graficamente esses mesmos números, de forma sistematizada, pois a criança não adquiriu as competências para realizar esta atividade sempre que lhe era pedida;
- Saber identificar, o número correspondente à sua idade na altura do processo de trabalho desenvolvido: o número seis;
- Saber contar por ordem crescente, sempre que lhe era pedido, os números do um ao seis.
- A contagem dos números até ao dez foi algo que não foi atingido pela criança, pois a sua dificuldade de compreensão e as suas limitações cognitivas eram demasiadas.
- A contagem por ordem decrescente, foi algo que também não se conseguiu desenvolver com a criança, uma vez que essa situação causava uma grande desorganização mental e perceptual no A.
- A associação de objetos às quantidades também foi algo que não se pode considerar totalmente adquirido, pois o A, em alguns momentos conseguia cumprir o proposto, mas noutras situações não cumpria.

Em conclusão, é importante destacar que, neste caso em particular, se verificou que o papel do educador de infância foi fundamental para que a criança se desenvolva de forma mais harmoniosa, segura e capaz de compreender que é aceite por um grupo, ou seja, a educadora titular foi sem dúvida o grande promotor da inclusão do A, na sala de atividades e o seu trabalho foi um trabalho que demorado, mas onde foi possível verificar as conquistas. A longo prazo, foi possível verificar que esta criança era totalmente respeitada, acarinhada e integrada por parte de todas as crianças da sua sala de atividades. No entanto, foi necessário realizar também um trabalho individualizado, de forma que o A adquirisse as competências mais complexas, para facilitar a sua colaboração e inclusão no grupo.

Como tal, entende-se que a pessoa de cada educador diz muito sobre a forma como implementa estratégias de inclusão na sala de atividades, e este foi um dos pontos que a educadora titular mencionou na entrevista, pois no seu ponto de vista, o educador de infância tem um papel muito importante na inclusão de uma criança com AGD, ou qualquer outra problemática, bem como na construção da identidade das crianças do grupo pelo qual é responsável.

Reflexão Final

É importante referir que a realização deste trabalho foi exigente, devido ao conjunto de obstáculos que dia após dia se acumularam, e que dificultaram a sua conclusão. As características da criança mencionada ao longo do trabalho e, sobre a qual se debruça este estudo, colocaram desafios exigentes, mas como nada é feito sem esforço, conseguiram-se alguns resultados, num trabalho conjunto com a educadora titular do grupo, que sempre se mostrou disponível e acessível,

O presente relatório de investigação teve como abordagem um estudo de caso sobre uma criança com AGD em idade pré-escolar, numa instituição, em Olhão. Foi relevante entender como é feita a inclusão de uma criança com esta problemática num contexto de sala de atividades e para tal, os resultados que foram obtidos com este relatório permitiram entender que ainda existe muito por explorar acerca do AGD e como lidar com estas crianças, porque cada criança é um ser único e individual e muitas vezes as equipas que trabalham com elas entendem que devem existir estratégias homogéneas para todos, ao invés de optarem por realizar trabalho individualizado e com diferenciação pedagógica, que levarão, posteriormente à inclusão, ou seja para se conseguir desenvolver um trabalho de inclusão, é necessário que seja feito de antemão um trabalho individualizado para se entender que estratégias e medidas específicas devem ser adotadas com cada criança. Nesse sentido este relatório de investigação é de extrema importância porque revela toda a construção de um trabalho até se cumprir o objetivo final: a inclusão do A.

Identificou-se que o AGD é um défice cognitivo, que impede que as crianças possuam competências expectáveis para a sua faixa etária, ou o surgimento dessas competências, numa fase mais tardia.

Além disso, também foi importante compreender com este relatório de investigação, como é feita a inclusão de uma criança com AGD numa sala de atividades, pois é fundamental apostar numa educação promotora do desenvolvimento do domínio da Formação Pessoal e Social, e na aquisição de autonomia por parte restantes das crianças, para que possam ser um apoio eficaz para a criança com AGD. Daí, ter sido importante construir um conjunto de atividades em grande grupo para perceber quais as suas principais dificuldades e necessidades do A e também, como é feita a inclusão na sala. Mais tarde, foi possível fazer a construção de um plano de intervenção educativo, com o objetivo de realizar atividades individualizadas, de forma a trabalhar com a criança da forma mais adequada para suprimir as dificuldades ao nível dos domínios afetadas pelo AGD e, assim, facilitar posteriormente a sua inclusão no grupo.

O papel do educador de infância é fundamental neste processo, pois cabe ao educador ser o alicerce para que as crianças adquiram ferramentas para no futuro serem cidadãos integrados na

sociedade quer tenham necessidades educativas específicas ou não.

O conjunto de atividades delineadas para trabalhar com a criança foram pensadas tendo em conta os seus interesses e as suas dificuldades, para que se sentisse capaz e motivada para as realizar. Assim sendo, verificou-se que com a realização de algumas atividades houve conclusões muito positivas, na medida em que as atividades em grande grupo permitiram um desenvolvimento da sua autonomia, competências de socialização e também confiança, pois a aceitação do grupo foi um aspeto muito positivo que se verificou e que contribuiu para uma melhor relação da criança com os seus pares. Houve uma diminuição dos momentos de isolamento e de afastamento da criança dos restantes membros do grupo e a interação com os seus pares melhorou, pois, as próprias crianças começaram a entender que deveriam aceitar e procurar aquele menino também para fazer parte das suas brincadeiras.

É de extrema relevância destacar o papel dos profissionais de educação, pois o seu papel foi fundamental para a inclusão do A, na sala, uma vez que as crianças, segundo a educadora titular do grupo, antes do processo de intervenção pedagógica, não tinham uma relação muito próxima com a criança e após o trabalho que se desenvolveu em grande grupo, começaram a desenvolver um maior interesse e interação, incentivando-o e apoiando-o a participar, não só nas atividades propostas pela educadora, como também nos momentos de brincadeira livre.

Outra das questões que se verificou como positiva, após as atividades dinamizadas, foi a melhoria do nível de foco e atenção do A, para a realização de atividades de curta duração, pois a educadora titular destacou que por vezes sentia dificuldades em planificar e em arranjar estratégias para captar a atenção da criança. Por sua vez, nos momentos de atividades individuais com a criança, conseguiu-se que a criança se mantivesse atenta, por um maior período. Desta forma, além de ter existido uma evolução significativa relativamente à afetividade com criança, foi também possível cumprir alguns dos objetivos traçados para o trabalho de investigação.

Uma questão que deve constar neste relatório é a existência de algumas dificuldades desde o início para a realização do mesmo, pela falta de conhecimentos sobre o AGD, bem como obter a aceitação da família da criança para a realização do estudo. No início, os pais da criança não concordaram com a investigação, notando-se desde sempre uma grande resistência por parte do pai. A mãe do A, por sua vez, no início do processo de recolha de dados não demonstrou interesse em que fosse realizado o trabalho sobre a criança, mas após verificar que a relação afetiva com a investigadora era muito positiva, começou a envolver-se e a apoiar o processo de recolha de dados para a construção do relatório de investigação.

O tema do AGD foi algo que suscitou grande interesse, e desde o primeiro momento, houve necessidade de fazer pesquisa sobre a temática e quais as estratégias a utilizar para se desenvolver um trabalho adequado.

Após conhecer o A, houve alguma apreensão e receios, pois as dificuldades ao nível da organização mental da criança, e a pouca informação disponível sobre a problemática, fizeram com que o processo de contacto inicial com a criança fosse difícil.

No que diz respeito, às planificações das atividades e à sua concretização foi também um processo complicado, pois acima de tudo foi necessário conhecer e ter em conta as limitações da criança para que a aplicação das mesmas fosse correta e proveitosa para o A.

Assim sendo, o apoio e a orientação da educadora titular, da educadora de apoio educativo e da Terapeuta da Fala, foram a forma mais eficaz para delinear toda a planificação, permitindo assim atingir os objetivos traçados. Os momentos de conversas informais com as técnicas foram muito importantes, visto que assim foi possível ficar a conhecer melhor a criança e as suas limitações, bem como os seus gostos e interesses. De destacar também que as conversas informais com a família vieram ajudar a melhorar todo o processo de trabalho desenvolvido, pois mais uma vez desta forma foi possível conhecer melhor a criança e construir uma relação afetiva com o A.

Por fim é importante referir algumas das limitações encontradas ao longo do relatório de investigação.

Uma das dificuldades decorreu da problemática de A e do fato de eu nunca ter lidado com este tipo de situação. As dificuldades em ouvir e cumprir aquilo que lhe era solicitado pelo adulto e os momentos de birra e de frustração, quando não era feito aquilo que a criança queria ou quando não conseguia atingir o proposto, foram desafiantes, e por vezes frustrantes. Foram claramente entraves ao processo de recolha de dados, prejudicando, em algumas situações, a observação e a intervenção, bem como algumas atividades desenvolvidas com a criança. Houve momentos em que o trabalho teve de ser interrompido ou mesmo terminado para que a criança se acalmasse, alterando assim os tempos de duração do processo de trabalho e recolha de dados.

A comunicação estabelecida foi sem dúvida outro obstáculo para a realização de um trabalho mais eficaz, pois a criança, tinha sérias dificuldades na linguagem oral e corporal, não conseguindo comunicar corretamente com o adulto em algumas situações. Como já foi referido anteriormente, a questão da falta de prática e estímulo por parte da família em incutir a língua portuguesa na vida da criança tornou difícil todo o processo, pois o único lugar onde estava familiarizada com a língua portuguesa era na escola, junto dos seus pares, da educadora titular e da investigadora, e como tal, verificou-se que as conquistas da criança ao nível da língua portuguesa ainda estão por adquirir e este será sem dúvida um processo muito longo.

O tempo de trabalho desenvolvido com a criança e as constantes alterações ao trabalho desenvolvido, foram obstáculos ao processo, pois tornou-se exaustivo para a criança e para a investigadora porque o tempo para a recolha de dados, durante a disciplina de Prática de Ensino Supervisionada não foi suficiente para realizar uma recolha de dados adequada.

Falei em obstáculos, mas estes foram também desafios, que me permitiram a existência de conquistas pessoais. Este trabalho proporcionou-me um grande crescimento pessoal e profissional que irá sem dúvida acompanhar-me ao longo de todo o meu percurso de vida. Este projeto “obrigou” a que os horizontes se alargassem, de tal forma, que algumas das conceções, que inicialmente existiam acerca da temática do AGD deixaram de existir e outras que nunca teriam sido pensadas passaram a fazer todo o sentido. O projeto permitiu que o tipo de planificações feitas por mim, tivessem uma evolução visível, pois as planificações de atividades realizadas neste relatório foram feitas com muito cuidado e rigor de modo que o A, conseguisse entender a sua evolução dia após dia. A importância da planificação e da organização de todo o processo de recolha de dados foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional, mas também para o processo de desenvolvimento e aquisição de competências do A. É importante destacar que este projeto foi uma mais-valia para todos os que dele fizeram parte, desde a aluna estagiária, a educadora cooperante, e principalmente o A, pois todos saímos a ganhar de alguma forma com o mesmo, podemos todos aprender uns com os outros e perceber que ainda há muito trabalho a ser feito com esta criança. O trabalho com todo o grupo de crianças, foi muito gratificante e também para o A, pois a lição mais importante que se pode levar deste processo e deste estudo de caso é que “A chave do sucesso é educar com o coração”, e este projeto foi essencialmente dinamizado com o coração.

É importante referir também que os objetivos gerais e específicos que constam neste trabalho, foram parcialmente alcançados, em algumas atividades e noutras totalmente.

Após a realização deste relatório de investigação, senti um grande interesse em explorar a área das necessidades educativas específicas, nomeadamente a área do AGD, pois ainda é uma área com pouco trabalho de investigação realizado, o que dificultou a realização do presente relatório. Daí, ser tão importante e necessário apostar na realização e divulgação de mais estratégias e matérias acerca desta problemática, como tal, a minha intenção é que este relatório sirva para ajudar outros profissionais de educação, famílias e também estudantes da área da educação.

Também é importante destacar a relação afetiva que foi desenvolvida com a criança e com a sua família, nomeadamente a mãe, o que permitiu que a ligação entre a aluna e o A, perdure por muito tempo. Infelizmente havia muito mais para explorar com a criança, mas devido ao tempo previsto no plano de estudos para a realização da prática de ensino supervisionada, muito ficou por fazer, embora os resultados alcançados pelo A tenham sido maioritariamente positivos.

Em suma, relativamente a trabalhos futuros, seria interessante acompanhar o processo de adaptação do A ao primeiro ciclo do ensino básico e perceber quais os progressos das aprendizagens relativamente às áreas que foram trabalhadas durante o relatório.

Além do mais, a nível pessoal, gostaria de dar continuidade ao trabalho de pesquisa relativamente ao AGD para poder vir a ajudar outros que, na mesma situação, se interessem por esta

área e necessitem de material para desenvolver o seu trabalho de forma adequada. Gostaria ainda como futura educadora de infância ter a possibilidade de potenciar uma educação inclusiva a todas as crianças que se cruzem no meu caminho, pois, a prática educativa que mais sentido me faz é aquela que consegue dar resposta às necessidades de qualquer criança, sempre colocando o coração como base do trabalho desenvolvido:

“A escola deve dar resposta a todo e qualquer tipo de aluno, pois a inclusão é para todos. A interação entre alunos é sem dúvida uma ótima fonte de oportunidades de aprendizagem, pois todos podem ganhar com esta interação. Para qualquer criança, tenha ela ou não qualquer tipo de deficiência, é muito importante que encontre na escola a interajuda entre colegas, a colaboração entre colegas e até mesmo criar amizades, que só serão possíveis se todas as crianças puderem usufruir do mesmo espaço e possam contactar diariamente de forma a criarem laços.” (Valente, 2010, p.14).

Referências

- Aguilar, L. (2011). *Orelhas de borboleta*. Kalandraka.
- Alcantud, F. & Dolz, I. (2002). Atención temprana e intervención en niños com transtornos generalizados del desarrollo. *II Jornadas de Atención a la Discapacidad. Un espacio para las personas con autismo*. Universidad Central de Venezuela del 18 al 22 de Febrero.
https://www.researchgate.net/publication/305209515_Atencion_Temprana_e_Intervencion_en_ninos_con_Trastornos_Generalizados_del Desarrallo
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. (3ª edição). Gradiva.
- Bellman, M. e Cash, J. (1987). *The Schedule of Growing Skills in Practice*. NFER.
- Bensabat, S. (1987). *Stress. Grandes especialistas responden*. Bilbao: Mensajero.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>
- Castelo, T. & Fernandes, B. (abril de 2009). Sinais de alarme em desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 31, pp. 12-17.
- Ciantelli, A., L. Leite & Martins, S. (2014). O transtorno global de desenvolvimento e a educação inclusiva: escola comum ou escola especial? *Dossiê Temático – Currículo e prática pedagógica*. Práxis Educacional. January. <https://doi.org/10.22481/praxisedu>
- Cohen, L. G., & Spenciner, L. J. (1994). *Assessment of young children*. Longman.
- Correia, L. M., & Cabral, M. (1999). Uma nova política em educação In Correia, L. M. (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* 17-43. Porto Editora.
- Cunha e Silva, N. (2015). *Atraso global de desenvolvimento: ambiente familiar, aptidões sociais e comportamento da criança*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). Acedido através de: [ulfpie047643_tm.pdf](#)
- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018. Série I, Educação. Presidência do Conselho de Ministros
- De la Cruz, R. (2004). *Guia para atención educativa del alumnado com transtornos en el lenguaje oral y escrito*. Acedido através de: [Maq./GuTMa Trastornos Lenguaje \(ttmib.org\)](#)

Delgado, S., Marín, B. & Sánchez, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Ediciones Pirámide.

Dubé, L., & Paré, G. (2003). Rigor in Information Systems Positivist Case Research: Current Practices, Trends, and Recommendations. *MIS QUARTERLY* 27, 597-635. <https://doi.org/10.2307/30036550>

Ferreira, J. (2004) Dossier atraso global de desenvolvimento *psicomotor*. Acedido através de: [Atraso Global Do Desenvolvimento PDF | PDF | Quociente de inteligência | Paralisia cerebral \(scribd.com\)](#)

Fidel, R. (1992) *The case study method: a case study*. Englewood: Libraries Unlimited.

Figueiró-Filho, E., Oliveira, V., Ferreira, C., Silva, V., Tinos, A., & Kanomata, L. (2013). *Variáveis perinatais e associação de recém-nascidos de muito baixo peso ao nascer em hospital público universitário do Brasil*. Acedido através de: [RBGO_0004869.indd \(scielo.br\)](#).

Finnie, N. (2000), *O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral*. (2ª edição). Centro de recursos de intervenção precoce.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Lacerda, M, R. (1997). *O cuidado transpessoal de enfermagem no contexto familiar*. *Revista Cogitare Enfermagem*. Curitiba. v.2, n. 1, p.449. 1997. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.58271>

Lopes da Silva, et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). [ocepe_abril2016.pdf \(mec.pt\)](#)

Ludke, M & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Moreira, D. A. (1992). *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thomson.

Neves M., & Matoso, M. (2012). *Uma cadela amarela e vários amigos dela*. Editorial Caminho.

Oliveira, M. C. (2010). *Relação família-escola e participação dos pais*. (Dissertação ou Tese de Mestrado) Retirada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Acedido através de: [SciELO - Brasil - A relação família-escola: intersecções e desafios A relação família-escola: intersecções e desafios](#)

Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer participant observation, and go-along interview. *Plos One*, 11(2). <https://doi.org/10.1371.0148786>

Pereira, F. et al. (2018). *Manual de Apoio à Prática para uma escola inclusiva*. Acedido através de: [\(Microsoft Word - Manual de Apoio \340 Pr\341tica\) \(mec.pt\)](#)

Queiroz, D. T.; Vall, J.; Souza, A. M. A. & Vieira, N.F.C. (2007). *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde*. *Revista de Enfermagem UERJ*, abr/jun; 15(2):276-83. Acedido através de: [v15n2a19 \(usp.br\)](#)

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. (3ª edição). Gradiva.

Rafael S. & Piscalho, I. (2016). A intervenção precoce na infância e o(s) percurso(s) para a inclusão: um estudo de caso. *Revista Interações*, 12(41). <https://doi.org/10.25755/int.10835>

Rodrigues, P. (2018) *Envolvimento e participação de famílias de crianças com multideficiência no processo educativo, nos contextos escolares*. Dissertação de Mestrado. ESSE de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9657/1/ Patr%C3%ADcia%20Rodrigues_2018.pdf

Roxo, A. e Duarte, R. (2013). *Competências em informação – Saber avaliar a informação*. Acedido através de: [PowerPoint Presentation \(unl.pt\)](#)

Shevin, M. (1983). *Meaningful parental involvement in long-range educational planning for disabled children*. *Education & Training of the Mentally Retarded*. ID: 142946557
Acedido através de: [Meaningful Parental Involvement in Longrange Educational Planning for Disabled Children on JSTOR](#)

Soares, L. D. (2015). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto Editora.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palácios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparasions of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90017-4)

Timmers, Leo, (2008). *O Médico do Mar*. Editora: Educação Nacional.

Troncoso, M.V. & Cerro, M. M. (1998). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita. Um guia para pais, educadores e professores, coleção necessidades educativas especiais*. Porto Editora.

Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Acedido através de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

UNICEF, (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Acedido através de: [unicef_convenc-a-o dos direitos da crianca.pdf](https://www.unicef.org/pt/convencao-dos-direitos-da-crianca.pdf)

Valente, J. (2010). *Trabalhar no grupo e com o grupo: Uma estratégia para a inclusão de uma criança com atraso global de desenvolvimento*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). <https://core.ac.uk/download/pdf/48576049.pdf>

Wechsler, D. (1989) Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI); Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC).

Wilson, L. L. & Dunst, C. J. (2005). *Checklist for assessing adherence to familycentered practices*. CASE tools. http://www.fippcase.org/casetools/casetools_vol1_no1.pdf

Apêndices

Apêndice A – Notas de campo – Registo de Observação Direta

Semana 1 – 19 a 21 de setembro de 2016

Nesta primeira semana fui bastante observadora, uma vez que se tratava de um grupo de crianças novo. Era uma adaptação tanto para mim como para as crianças e como tal, limitei-me a observar as suas brincadeiras e tentar perceber qual era a interação do A com as restantes crianças do grupo.

O principal objetivo desta semana foi observar o grupo e comunicar com a educadora sobre as dificuldades do A e também perceber as suas potencialidades.

A educadora permitiu-me aceder à documentação da criança, onde consta o historial clínico, bem como a informação médica, informação dos terapeutas que o acompanhavam e detalhes sobre a família da criança.

Semana 2 – 26 a 28 de setembro de 2016

Nesta semana criei um documento para pedir autorização aos pais do A para que pudesse realizar o estudo de caso sobre o aluno. Foi agendada uma reunião, no dia 27 de setembro, com a mãe da criança para que lhe explicássemos o processo, tudo foi realizado com apoio da educadora cooperante.

Além disso realizei apontamentos sobre as áreas onde o A revelava mais dificuldade e as que seriam mais fáceis para desenvolver atividades com o aluno. Observei sempre e participei de forma indireta nas atividades realizadas pela educadora cooperante e sempre que tinha dúvidas, a mesma estava disponível para me responder, ajudar e orientar.

Nesta semana contactei com a educadora de apoio à intervenção precoce que trabalhava com o A individualmente e conheci a Terapeuta da Fala. Ambas foram muito recetivas e deram-me informações cruciais sobre o desenvolvimento do A para construir as ideias de atividades que estava a pensar fazer.

Semana 3 – 3 a 6 de outubro de 2016

Nesta semana a educadora pediu-me para intervir de forma mais ativa junto do A, na atividade do registo do fim de semana, pois verificava-se que a criança tinha sempre um discurso muito desajustado nesta atividade, quando feita em grande grupo como era habitual na sala, e por

isso a sugestão da educadora foi que eu realizasse um trabalho mais individualizado com a criança para conseguir reter uma informação mais concreta sobre a realidade do seu fim de semana. Assim fizemos e o A conseguiu explicar que ficou em casa a brincar com carrinhos, por fim escrevemos a sua frase e pedi à criança para realizar o desenho alusivo ao que me tinha dito. Notei que o A não tinha noção da figura humana e revelava dificuldades ao nível da motricidade fina, principalmente na pega de lápis e também não respeitava os limites do desenho, pintando sempre fora do risco. Comuniquei à educadora e mostrei o trabalho e conseguimos conversar sobre essas dificuldades encontradas no A. A educadora deu-me algumas ideias e sugestões de atividades que poderia fazer para melhorar esta dificuldade da criança, arranjar desenhos ou imagens em tamanho A3 e solicitar que pintasse sem sair do lugar. Segui o conselho da educadora e partindo dos interesses da criança construí algumas imagens.

Apêndice B – Fichas de Observação das atividades de diagnóstico

| <p>Ficha de Observação nº1</p> <p>Nome da atividade: “Dramatização da História: «A Carochinha e o João Ratão»</p> <p>Data: 12 de outubro de 2016</p> <p>Hora: 9h às 12h</p> <p>Duração da observação: 3 horas (manhã)</p> <p>Duração da atividade: 45 minutos</p> <p>Tipo de atividade: em grande grupo</p> | |
|---|--|
| Registo da Atividade | Notas/Inferências/Aspectos a melhorar |
| <p>1º Momento – Leitura da história em grande grupo</p> <p>2º Momento – Conversa com as crianças sobre o tema da história, como forma de trabalhar a integração da mensagem.</p> <p>3º Momento – Realização de uma pequena dramatização onde o A, seria o João Ratão.</p> <p>4º Momento – construção em grande grupo de dedoches da história para as crianças puderem utilizar na área do “faz de conta”.</p> | <p>O A revelou dificuldade em manter-se atento durante a leitura da história em grande grupo, como tal durante a conversa com as crianças, fomos desconstruindo, em conjunto a história para que o A percebesse melhor. Ao nível da integração da mensagem, as crianças revelaram, na sua maioria conhecer a história, mas o A apenas reconheceu o João Ratão.</p> <p>Na realização da pequena dramatização foi dada à criança a oportunidade de ser o “João Ratão” e, demonstrou vergonha e algum receio em expor-se perante os colegas, pois na falava bem a língua portuguesa e não sabia o que fazer. Como tal, a sugestão da educadora cooperante foi pedir a outra criança que fosse ajudar o A. Correu muito melhor, pois a criança assim sentiu-se apoiada.</p> <p>Na construção dos dedoches, o A revelou muita dificuldade no recorte e no desenho dos elementos, mas com apoio dos colegas e o meu foi possível terminar os dedoches com sucesso.</p> |

| <p>Ficha de Observação nº2</p> <p>Nome da atividade: “Os tentáculos do Polvo Paulo”</p> <p>Data: 5 a 8 de dezembro de 2016</p> <p>Hora: 9h às 12h</p> <p>Duração da observação: 3 horas (manhã)</p> <p>Duração da atividade: toda a semana</p> <p>Tipo de atividade: primeiro individual, depois em grande grupo.</p> | |
|--|--|
| Registo da Atividade | Notas/Inferências/Aspetos a melhorar |
| <p>1º Momento - O A apresentou uma receita de arroz de polvo, no âmbito de uma atividade que a educadora cooperante pediu o apoio das famílias, sobre pratos típicos da Ria Formosa.</p> <p>2º Momento – Conversa com o A sobre o molusco. Realização de um desenho do mesmo e tentar perceber aquilo que a criança sabia sobre o polvo.</p> <p>3º Momento – Construção de um polvo com 8 tentáculos para que o A pudesse realizar contagens até 5, inicialmente, fazendo enfiamentos de missangas em cada tentáculo.</p> <p>4º Momento – Realizar contagens até 8.</p> <p>5º Momento – Concretizar atividades de ordem crescente e decrescente e de associação da quantidade ao número.</p> | <p>Verificou-se que o aluno, por se sentir envergonhado, não quis mostrar, em grande grupo, a pesquisa feita com a família, portanto, foi a educadora cooperante que falou sobre o trabalho do A.</p> <p>Quando fomos trabalhar individualmente, consegui perceber que a criança tinha alguns conhecimentos sobre o animal:</p> <p>“Vive na água, cai das mãos e sabe bem.” (A. 6 de dezembro às 10h52).</p> <p>Durante a construção do polvo, verifiquei que o A melhorou na pintura e reconheceu alguns números que lhe mostrava, mas não pela ordem correta. O A gostou particularmente da parte dos enfiamentos, mas rapidamente se perdia na quantidade de missangas que tinha de colocar no polvo. Com alguma dificuldade e insistência conseguimos chegar ao número 5. Não conseguimos chegar até ao número 8 nem realizar a ordem crescente e decrescente, pois eram conceitos que o A não entendeu.</p> |

| <p>Ficha de Observação nº3</p> <p>Nome da atividade: “O meu eu, como eu me vejo e como os outros me vêem”</p> <p>Data: 27 a 30 de novembro de 2016</p> <p>Hora: 9h às 12h</p> <p>Duração da observação: 3 horas (manhã)</p> <p>Duração da atividade: toda a semana</p> <p>Tipo de atividade: primeiro em grande grupo, seguidamente a pares e por fim individual com o A.</p> | |
|---|--|
| Registo da Atividade | Notas/Inferências/Aspetos a melhorar |
| <p>1º Momento – Após verificar que o A não reconhecia os nomes de todas as crianças do grupo, decidi ler a história “Orelhas de Borboleta”, por ser uma história onde aborda características muito especiais de uma menina.</p> <p>2º Momento - Conversa em grande grupo, sobre a história com o objetivo de desenvolver a capacidade de integração da mensagem.</p> <p>3º Momento – Realização de um autorretrato, para que cada criança revelasse as suas características físicas. No caso do A, em particular, além destes, objetivos, foi também objetivo observar se houve alguma evolução no desenho da figura humana.</p> <p>4º Momento – Entrevista individual a cada criança sobre as suas características psicológicas.</p> | <p>O A revelou mais atenção à história e reteve o nome da menina e a cor do seu cabelo, foram essas as informações que identificou após a leitura da história e conversa em grande grupo.</p> <p>Na realização do seu autorretrato revelou pouco cuidado com a estética do mesmo, usando sempre o mesmo lápis azul-escuro e quando lhe foi perguntado qual a cor do seu cabelo, mudou para o lápis amarelo. A figura humana ainda revela traços muito primários, com uma cabeça muito maior do que o corpo, mas já se conseguem distinguir as mãos. Desenhou uma espécie de chapéu, porque viu que a criança sentada ao seu lado tinha desenhado um também.</p> <p>Na entrevista individual não identificou características psicológicas, nem mesmo com o apoio do adulto e nas características físicas foi necessário apoio, pois a criança já não se recordava do motivo pelo qual tinha feito aquele desenho.</p> |

Apêndice C – Fichas de observação das atividades realizadas no Plano Educativo de Intervenção

O Plano Educativo de Intervenção foi posto em prática durante um período de um mês e meio e, as atividades realizadas tinham como objetivo contemplar os gostos e interesses do A, como forma de colmatar as suas principais dificuldades.

| <p>Ficha de Observação nº1</p> <p>Nome da atividade: “Puzzle Orelhas de Borboleta”</p> <p>Data: 9 de janeiro de 2017</p> <p>Hora: 9h às 12h</p> <p>Duração da observação: 3 horas (manhã)</p> <p>Duração da atividade: toda a semana</p> <p>Tipo de atividade: em grande grupo e individual</p> | |
|--|--|
| Registo da Atividade | Notas/Inferências/Aspetos a melhorar |
| <p>1º Momento – As crianças adoraram a história “Orelhas de borboleta”, como tal, pediram para que eu voltasse a ler a mesma. Fizemos a leitura da história em grande grupo.</p> <p>2º Momento – Conversa com as crianças sobre o tema da história, como forma de trabalhar a integração da mensagem.</p> <p>3º Momento – Conversa individual com o A, como forma de trabalhar a integração da mensagem e o reconhecimento de partes da história.</p> <p>4º Momento – Partindo do seu interesse pela personagem principal, a “Mara”, realizámos um puzzle da capa da história, com 14 peças grandes para que a criança</p> | <p>O A manteve-se atento na leitura da história e como gostava da personagem principal, a “Mara”, conseguiu reter essa informação. Consegui que a criança reconhecesse a capa da história e, como tal, criei um puzzle de 14 peças para que o A conseguisse reconstruir a capa da história.</p> <p>Inicialmente foi muito difícil para o A, fazer a atividade pois eram muitas peças e tornou-se difícil para a criança organizar o seu pensamento de forma a resolver o puzzle. Mesmo com a imagem da capa da história, o A não conseguiu fazer a atividade, tivemos de recorrer a diversas tentativas e à ajuda das outras crianças da sala, que o apoiaram e tornou-se um jogo feito em equipa, para que o A se sentisse mais feliz e motivado.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>pucesse reconstruir a capa da história.</p> | |
|--|--|

| <p>Ficha de Observação nº2</p> <p>Nome da atividade: “Os meus dez carrinhos”</p> <p>Data: 17 de janeiro (demorou cerca de 3 semanas)</p> <p>Hora: 9h às 12h</p> <p>Duração da observação: 3 horas (manhã)</p> <p>Duração da atividade: toda a semana</p> <p>Tipo de atividade: individual e mais tarde em grande grupo</p> | |
|---|---|
| Registo da Atividade | Notas/Inferências/Aspetos a melhorar |
| <p>1º Momento – partindo do interesse do A por carrinhos de brincar, decidi criar uma garagem com vários lugares de estacionamento numerados de 0 até 10 para que o A colocasse a quantidade de carros solicitada.</p> <p>2º Momento – Apresentação da atividade ao A e explicação da mesma, em que consistia e aquilo que tinha de fazer.</p> <p>3º Momento – dividir em fases 0 ao 3, depois 0 ao 5 para que a criança conseguisse realizar a atividade com maior autonomia e consciência da associação quantidade número.</p> <p>4º Momento – realização da atividade com as restantes crianças do grupo como forma de apoiarem o A, incentivando, portanto, à sua inclusão em sala.</p> | <p>O A gostou muito dos carrinhos e mostrou-se entusiasmado, mas não com a atividade em si, pensava que era apenas para brincar e não para trabalhar, como tal foram necessárias várias semanas para que a criança conseguisse entender o conceito daquilo que era proposto. Foi uma atividade sem grande sucesso, pois o A conseguiu apenas chegar ao número 5, de forma sistematizada, não conseguindo chegar aos números até 10 e fazer a associação dos mesmos. Por um lado, esta atividade foi positiva no sentido de inclusão, pois o grupo de crianças gostava de participar e realizar a atividade com o A, contribuindo para a sua inclusão na sala, melhoria na linguagem e comunicação com os pares e na aceitação das suas próprias dificuldades, não havendo tantos momentos de frustração por parte da criança.</p> |

| Ficha de Observação nº3 | |
|--|---|
| Nome da atividade: “Uma cadela amarela e os vários amigos dela” e “Projeto do golfinho” | |
| Data: 6 de fevereiro de 2017 | |
| Hora: | 9h às 12h |
| Duração da observação: 3 horas (manhã) | |
| Duração da atividade: cerca de duas semanas | |
| Tipo de atividade: em grande grupo e individual | |
| Registo da Atividade | Notas/Inferências/Aspetos a melhorar |
| <p>1º Momento – O A sempre revelou muito interesse por animais e brincava muito com os mesmos, mas nem sempre sabia dizer o seu nome na língua portuguesa.</p> <p>2º Momento – encontrar uma história com vários animais para contar em grande grupo. A história escolhida, com o apoio da educadora cooperante foi: “Uma cadela amarela e os vários amigos dela”, pois ia ao encontro do tema do relatório, sobre os valores da amizade e da inclusão, apesar das diferenças,</p> <p>3º Momento – Leitura da história em grande grupo e conversa com as crianças sobre o que acharam da história. Perguntei ao A qual era o seu animal favorito e respondeu que era o golfinho.</p> <p>4º Momento – realização de um trabalho de pesquisa com a criança sobre o golfinho como forma de trabalhar a memorização e integração da mensagem e construção de um desenho de um golfinho.</p> <p>5º Momento – Apresentação ao grupo de crianças, com a minha ajuda da pesquisa</p> | <p>O A adorou a história e decidiu que o seu animal favorito era o golfinho, por isso fizemos uma pesquisa juntos, com recurso ao computador sobre informações do animal, onde vive, a sua cor, o que come, se era ou não amigo dos outros animais.</p> <p>Nesta parte da pesquisa o A revelou muita dificuldade, por se tratar de muita informação para ele, então o que fizemos foi dividir a informação e em parceria com a família treinar as informações sobre a vida do golfinho.</p> <p>No momento de realizar um desenho, o A desenhó, aquilo que para ele se parecia com um golfinho e quando foi o momento de apresentar ao grupo, as crianças estavam bem dispostas e a incentivar o A a falar. Cheio de vergonha, mas, com o meu apoio conseguiu dizer algumas coisas.</p> <p>Foi um momento de muita alegria na sala e todas as crianças o aplaudiram com gosto.</p> <p>Embora o A mantivesse dificuldades ao nível da integração da mensagem, as crianças tiveram uma atitude maravilhosa pois foram muito inclusivas e apoiaram o A.</p> |

| | |
|-------------------------|--|
| feita sobre o golfinho. | |
|-------------------------|--|

Apêndice D – Autorização de partilha de informação

Autorização de partilha de informação e dados

para relatório de investigação

Eu, Ana Catarina Rosa Simão, aluna número 46808 do 2º ano do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar, na Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação, solicito a vossa excelência, Encarregada de Educação do aluno _____, autorização para realizar um estudo de caso sobre o aluno, nomeadamente utilização de fotografias dos seus trabalhos e protegendo a sua identidade, nunca revelando informações pessoais que permitam colocar em risco o bem-estar da criança, ou da vossa família.

Este documento é somente para fins académicos e para a concretização do meu relatório de investigação.

Eu, _____, autorizo/não autorizo, a utilização de dados e fotografias do meu educando para a criação do relatório de investigação da aluna Ana Catarina Rosa Simão.

Olhão, 27 de setembro de 2016

Apêndice E – Guião da Entrevista à Educadora de Infância Cooperante

Guião de Entrevista Semiestruturada

I. Tema: A Inclusão de uma criança com AGD no pré-escolar.

II. Entrevistada: Educadora de Infância Cooperante.

III. Objetivo: Perceber de que forma é que as estratégias de intervenção desenvolvidas com uma criança com AGD facilitam o seu processo de inclusão.

IV. Momento: Identificar a existência relação escola-família.

| Tema/Bloco | Objetivo | Questão |
|---|---|---|
| I. Tema: A Inclusão de uma criança com AGD no pré-escolar. | Saber como é feita a inclusão de uma criança com AGD numa sala de atividades de pré-escolar. | Como é feita a inclusão do A em sala e como é que a educadora consegue transmitir esses valores às restantes crianças do grupo? |
| II. Entrevistada: Educadora de Infância Cooperante. | Conhecer de forma mais informal a educadora titular do grupo, qual a sua metodologia de trabalho e como se sente em trabalhar com crianças com necessidades educativas específicas. | Será que o papel do educador de infância não é influenciado pela pessoa do educador? |
| III. Objetivo: Perceber de que forma é que as estratégias de intervenção desenvolvidas com uma criança com AGD facilitam o seu processo | Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora e compreender se estas são, ou não, um facilitador do processo de inclusão da criança. | Que tipo de atividades são aplicadas com o A? São iguais ou diferentes do restante grupo? |

| | | |
|---|---|---|
| de inclusão. | | |
| IV. Momento: Identificar a existência relação escola-família. | Saber se existe uma relação com a família da criança baseada numa comunicação aberta. | Que tipo de abordagem considera aquedada para comunicar à família de uma criança com necessidades educativas específicas? |

Apêndice F – Entrevista Semiestruturada com a Educadora Cooperante

Ent: Bom dia! Vamos começar a nossa entrevista. Antes de iniciarmos a mesma quero informar o motivo da entrevista. Como a educadora sabe, estou a realizar o meu relatório de investigação sobre a inclusão de uma criança com AGD numa sala de pré-escolar. O principal objetivo da minha investigação, é saber, como é que você, enquanto educadora consegue ter um papel ativo na promoção da inclusão e na passagem desses valores ao grupo de crianças. Asseguro que mantereirei sempre o seu anonimato e confidencialidade na entrevista, pois servirá de instrumento de estudo na minha investigação.

Ed: Bom dia, da minha parte, tudo o que puder fazer para ajudar no teu processo, sabes que estarei à disposição. Em resposta ao teu objetivo considero que existem fatores muito importantes para a inclusão de uma criança considerada diferente numa sala de atividades: o primeiro fator é que nós, os adultos, educadora, auxiliares e restante pessoal, nunca olhemos para a criança como “diferente”, mas sim, como, mais uma criança do grupo, pois acredito que esse sentimento passa para o grupo. Outro fator, que para mim é fundamental é saber estabelecer relações afetivas muito fortes com o nosso grupo de crianças, porque assim, nós somos o adulto de referência para eles, não te esqueças que muitas crianças, passam mais tempo connosco do que com os próprios pais, devido aos horários de trabalho, e como tal, se tivermos uma relação afetiva muito forte com todos, é meio caminho para atingir uma inclusão. As crianças repetem os nossos comportamentos e se tratamos bem todas, elas acabam por fazer o mesmo.

Ent: Muito bem, estou totalmente de acordo consigo, e do que tenho observado na minha prática, é exatamente isso que vejo, as crianças são um espelho seu, de amor, carinho e simpatia para com qualquer pessoa nova que se junte ao grupo. Acho que essas são as principais características que tornam este grupo tão especial e inclusivo, mas, gostaria de lhe fazer uma pergunta: Será que o papel do educador não é influenciado pela pessoa do educador? Porque acima de sermos educadores de infância somos pessoas e temos princípios e valores definidos, e não serão esses que nos permitem ser mais ou menos inclusivos ou preocupados com a aceitação da diferença?

Ed: Excelente questão, Catarina! Acima de sermos profissionais de educação somos seres humanos e alguns têm mais ou menos sensibilidade em lidar com crianças que fogem à chamada “normalidade”, logo tal como tu disseste e bem, a pessoa que o educador é define claramente o seu papel como profissional. Não estou com isto a dizer que existem pessoas boas ou más, mas sim

pessoas mais sensibilizadas para a diferença do que outras, pessoas que olham para uma criança diferente com um olhar que vai além das suas limitações, existem educadores que acreditam nas capacidades das crianças e por isso é possível existir uma inclusão mais eficaz. Noutros casos, e não desfazendo ou criticando colegas da área, acho que imposição de um rótulo logo à partida na criança, por parte do educador, acaba por impedir uma inclusão mais saudável do que aquela que se considera ter. A pessoa que nós somos é o mais importante nesta profissão. Devemos trabalhar sempre com dois instrumentos muito importantes: o coração e a razão, entendes o que te quero dizer?

Ent: Sim. Entendo perfeitamente e revejo-me nessa pessoa do educador que terá um papel preponderante no que diz respeito à inclusão da criança, ou crianças com necessidades educativas específicas. Outra questão que gostaria de lhe colocar é, ao nível dos trabalhos propostos, as atividades, muitas vezes são diferenciadas ou iguais às do grupo?

Ed: Por norma, o meu objetivo é sempre que as atividades do A. sejam iguais às dos restantes colegas do grupo, pois ele já realiza trabalhos diferenciados com a educadora de intervenção precoce. O que acontece é que tenho de ficar mais próxima dele, ou pedir a algumas crianças mais autónomas que fiquem perto dele para o ajudar e orientar, isto também é uma boa ferramenta de desenvolver a inclusão, pois as crianças sentem-se parte integrante e ativa no papel de ajudar um amigo com mais dificuldades. É positivo nos dois sentidos, para o grupo e para a própria criança que se sente acolhida. Estas são as minhas estratégias, claramente que existem outras, mas aqui na nossa sala, utilizo estas porque me fazem sentido.

Ent: Agradeço-lhe imenso pela passagem de conhecimentos sobre o tema, pois tenho recorrido às suas estratégias e também tenho me identificado com elas, por isso espero utilizá-las na minha futura prática, pois acredito que dar a oportunidade de as crianças se sentirem intervenientes da parte educativa é muito positivo para elas e para nós, pois enquanto educadoras, melhoramos a autonomia das crianças o que resulta em melhores níveis de aprendizagem,

Ed: Não só melhoria nos níveis de aprendizagem, mas no geral, tornamos as crianças mais felizes e completas, e no caso das crianças com necessidades especiais, tornamo-las mais felizes também e a sentem-se capazes de tudo! Não impondo barreiras ao seu caminho e percurso.

Ent: E relativamente à família, pois esta tem um papel crucial na vida da criança e que tipo de abordagem considera adequada para alertar e comunicar à família da existência de algum tipo de problemática ou défice numa criança?

Ed: Em primeiro lugar, a meu ver, a relação com a família deve ser sempre o mais transparente e

verdadeira possível, tanto da nossa parte, componente educativa, mas também da componente familiar, uma vez que o principal objetivo é todos remarmos para o mesmo lado. Nesse sentido, considero que em antes de se alertar a família para uma possível problemática, temos de alicerçar muito bem, as bases das nossas fundamentações, através a observação direta e da articulação com a equipa de intervenção precoce, para verificar se a criança revela todos os sinais de alerta ao nível de um determinado tipo de défice. Ou seja, não vamos informar a família, quando se fala apenas de uma suspeita. Temos de fundamentar, porque esta é sem dúvida a conversa mais difícil que poderemos ter com familiares das nossas crianças, informar, que existe alguma alteração no seu desenvolvimento e que este não corresponde aos padrões.

É um momento onde devemos colocar o nosso coração e a razão a trabalhar pois cada família aceita a notícia de formas distintas e tem dúvidas sobre o processo seguinte, ou como eu prefiro chamar, “a fase 2” e nós temos de saber responder sempre com o maior profissionalismo e bom senso possível.

Ent: Muito obrigada pela sua partilha e pelas suas palavras Educadora! Foi um prazer organizar esta entrevista, aprendi mais coisas e descobri a importância de sermos nós mesmos enquanto educadores, porque é a nossa pessoa e o nosso carácter que define as boas práticas.

Ed: O prazer é meu e o privilégio de te ter em sala também, obrigada pelas atividades e pelas dinâmicas com o grupo. E nunca te esqueças de quem és, pois, o coração puro é algo que nunca se consegue mudar! Muita sorte no teu percurso, é o que desejo Catarina!