

**Unidade curricular de prática pedagógica em  
Educação de Infância - Jardim de Infância**

**Inclusão de crianças com necessidades  
educativas especiais no jardim-de-infância:  
estratégias utilizadas pelo educador de  
infância**

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do  
grau de Mestre na Especialidade Profissional de  
Educação Pré-Escolar**

**Sara Pereira Pedro**

**Orientadora:**

**Isabel Piscalho**

**2015**

## Agradecimentos

Finalizei este ciclo. Sem dúvida que o consegui com um grande esforço e trabalho. Mas, para que o pudesse terminar sem desistir pude contar com a ajuda de algumas pessoas. Pessoas que, de forma mais ou menos direta, me deram forças para percorrer este caminho e que me transmitiram muitas aprendizagens. É a elas que dedico estas palavras.

Para começar, aos meus pais que desde cedo me ouvem falar deste sonho, que sempre acreditaram em mim, incentivaram e apoiaram durante todo este percurso e não me deixaram perder o foco.

Ao meu irmão, que sofreu bastante com a minha ausência durante a semana, mas que quando eu chegava a casa me mostrava o maior sorriso e demonstrava a maior alegria por eu estar de volta.

Ao meu namorado, sem dúvida um dos meus maiores apoios nas horas mais difíceis, nas quais dei por mim perdida a pensar que não era capaz. Quantas foram as vezes que me ouviu e me deixou chorar, mas no fim deu-me o incentivo certo e fez-me ver que tenho capacidades e que sou mais forte que aquilo que penso. No fundo, ajudou-me a “crescer”.

À minha avó e avô, este último que infelizmente já não assistiu a este meu último ano. Ambos que sempre se mostraram orgulhosos por ter chegado aqui e aos fins-de-semana me davam um “miminho” para eu levar durante a semana. A eles devo também muitos dos valores que hoje possuo.

À minha tia Patrícia, que tendo já passado pelo mesmo percurso, me deu conselhos e todas as vezes que falávamos sobre o ensino superior me dizia: “É preciso é calma querida, tu vais conseguir!”.

À Fernanda, que sempre acreditou em mim e me incentivou a lutar, a ter calma e a não desistir nos momentos de grande tensão e angústia.

Às minhas amigas Susana e Joana. À Susana, que todos os dias falava comigo e me ouvia quando eu estava “à beira de um ataque de nervos” e que mesmo quando eu não dizia nada ela sabia que tinha de me dar uma palavra de conforto. À Joana, que mesmo estando longe, e sendo poucas as vezes que nos víamos, se preocupava em saber se estava tudo a correr bem e também dava uma palavra de apoio quando era preciso.

Por fim, às minhas amigas da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), que tal como eu realizaram este caminho, realizaram trabalhos comigo e proporcionaram-me grandes momentos de alegria. E, ainda, a todos os docentes da

ESES e profissionais com quem contactei, que me forneceram aprendizagens que serão essenciais para o meu percurso futuro. A destacar a minha orientadora, Isabel Piscalho, por me ter dado a orientação e o rumo certo para a realização deste relatório final.

A todos, um sincero obrigada não chega, sem vocês não teria conseguido.

## Resumo

Este relatório final tem como objetivo, entre outros, expor o meu percurso formativo ao longo do mestrado em Educação Pré-escolar onde são apresentadas e refletidas as experiências decorrentes dos estágios. É, também, apresentado um exercício investigativo realizado acerca das estratégias utilizadas pelo educador de infância na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no jardim-de-infância. Aqui, conhecem-se as conceções de NEE, de inclusão, do papel do educador, de pedagogia diferenciada e de estratégias consideradas promotoras de inclusão. Como recolha de dados privilegiou-se, inicialmente, a análise dos diários de bordo e reflexões que se revelaram importantes para, a par das leituras realizadas, identificar dilemas, procurar respostas e desenhar possíveis estratégias inclusivas. Para complementar estes resultados recorreu-se, num segundo momento, a entrevistas semidiretivas a educadoras e docentes da educação especial, comparando as suas perspetivas. Desta análise foi possível perceber que as educadoras estão sensibilizadas para esta temática e que são a favor da inclusão destas crianças nos contextos educativos regulares. De um modo geral, apurou-se que existe uma preocupação em incluir todas as crianças, assim como foi possível conhecer estratégias com esta finalidade. A comunicação e o trabalho colaborativo foram as mais citadas como forma da inclusão ocorrer com sucesso. Verificou-se, ainda, que a inclusão das crianças com NEE é benéfica não só para estas, mas para as restantes que contactam com elas. Como tal, cabe ao educador ser um agente inclusivo, procurando aplicar práticas diferenciadas na sua sala. No entanto, além do trabalho desenvolvido em sala não deve esquecer que deve sensibilizar e procurar desenvolver também um trabalho em parceria com as famílias de todas as crianças e com comunidade educativa.

**Palavras-chave:** necessidades educativas especiais, inclusão, estratégias, educador de infância.

## Abstract

This final report has the purpose, among others, to expose my route along Pre-school education graduation period where they are presented and reflexed the experiences resulting from the stages. And also, presented an investigation-work about the strategies that the kindergarten teacher used in children's with NEE inclusion kindergarten. In here, are kwon the conceptions of NEE, inclusion, kindergarten's teacher functions, the differentiated learning and the strategies producing promoted to inclusion. As data collection it is privileged, initially the analysis of logbooks and reflections that have proven important, to the pair of reading taken, identify dilemmas, to search answers and draw possible inclusive strategies. To complete this results we use, in second moment, out semi-structured interviews to educators and teachers of special education, comparing their prospects. From this analysis it was possible to understand that kindergarten teacher are sensitive for this matter and they agree of this children's integration in the regular educations contexts. In general, it was found that exist a concern to include all children as well was possible to kwon strategies with this goal. The communication and collaborative work was the most cited like as a way of inclusion is successful. It was found, yet, that the children's with NEE inclusion is benefice not just for these, but for the rest that contact with them. As such, it is up to the kindergarten teacher to be an inclusive agent , seeking to apply different practices in your living room . However, besides the work in the classroom should not forget that should raise awareness and also seek to develop a working partnership with the families of all children and school community

**Keywords:** special needs education, strategies, inclusion, kindergarten teacher.

## Índice de ilustrações

<b>Figura 1-</b> Exploração de esparguete cozido. ....	6
<b>Figura 2-</b> Exploração livre dos materiais da sala. ....	6
<b>Figura 3-</b> Construção do cantinho da ciência (utilização de vários materiais à escolha das crianças) .....	12
<b>Figura 4-</b> Plantação de bolbos para a criação do canteiro da sala. ....	13

## Índice

Introdução.....	1
Parte I – Percurso de desenvolvimento profissional.....	3
1.1 Prática profissional em contexto de creche .....	3
1.2 Prática profissional em contexto de jardim-de-infância .....	9
1.3 Desenvolvimento da prática profissional.....	13
Parte II – Dimensão investigativa: Estratégias que um educador de infância privilegia na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.....	17
1- Desenvolvimento do exercício investigativo.....	17
1.1 – Pertinência do exercício investigativo .....	18
2 – Enquadramento teórico.....	20
2.1 – As necessidades educativas especiais e a inclusão .....	20
2.2 – Pedagogia diferenciada.....	24
2.3 – O papel do educador de infância na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no contexto de educação pré-escolar .....	25
3 - Tipo de estudo.....	29
4 – Participantes .....	29
4.1 - Caracterização das participantes .....	30
5 - Técnicas de recolha e análise dos dados .....	30
5.1 – Diários de bordo .....	31
5.2 – Reflexões .....	32
5.3 – Entrevistas .....	32
6 - Apresentação e discussão dos dados.....	34
6.1- Perspetivas decorrentes da análise das narrativas dos diários de bordo.....	34
6.2- Perspetivas decorrentes da análise das narrativas das reflexões.....	35
6.3- Perspetivas decorrentes da análise das entrevistas .....	37
6.3.1- Perspetivas das educadoras de infância.....	37
6.3.2- Perspetivas das docentes de educação especial.....	42
7 - Considerações finais do exercício investigativo .....	48
Parte III - Reflexão Final .....	51
Referências bibliográficas.....	55
Anexos .....	58
Anexo I (Diários de bordo e reflexões individuais) .....	59
Anexo II (Guiões das entrevistas semiestruturadas às educadoras e docentes de educação especial) .....	60
Anexo III (Entrevistas realizadas às educadoras e docentes de educação especial) .....	61
Anexo IV (Grelha de análise de dados).....	62

## Introdução

Este relatório final de estágio debruça-se sobre o meu desempenho profissional, no âmbito da unidade curricular (UC) de iniciação à prática profissional, lecionada no ano letivo de 2014/2015 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES).

Considero a iniciação à prática profissional uma UC importante para a formação de professores e educadores e que complementou as UC de seminários de iniciação à prática profissional da licenciatura em educação básica. Esta permitiu a aquisição de novas experiências que considero muito úteis para mim, não só como futura educadora mas também como pessoa, ao longo da minha carreira profissional. No fundo, a iniciação à prática profissional, traduziu-se, num eixo articulador entre teoria e prática, ou seja, uma oportunidade para desenvolvermos as nossas competências e capacidades. Os estágios permitiram-me refletir sobre a prática e tiveram também o objetivo de levantar questões/problemas às quais senti necessidade de dar resposta.

Relativamente à temática das necessidades educativas especiais (NEE) desde o segundo ano de licenciatura em Educação Básica, quando estagiei numa instituição que acolhia crianças com NEE, surgiu-me uma questão que nunca consegui dar resposta. Esta relacionava-se com as estratégias que os educadores poderiam usar para incluírem crianças com NEE na educação pré-escolar. Durante a licenciatura não consegui dar resposta a esta problemática pelo que iniciei o mestrado ainda sem ter resposta para a mesma. Como tal, para mim seria pertinente tentar dar resposta a esta questão durante o meu percurso no mestrado, pois todas as crianças têm o direito a estarem incluídas numa sala quer tenham NEE ou não. Foi com base nesta problemática que formulei a minha questão de investigação. Assim, com este relatório pretende-se dar a conhecer o percurso realizado ao longo do mestrado e dar resposta a esta questão, procedendo-se a um exercício investigativo que englobou pesquisa de campo. Todo o processo realizado será descrito, de forma sucinta, assim como serão apresentadas algumas conclusões, com principal incidência no tema **“Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no jardim-de-infância: estratégias utilizadas pelo educador de infância”**. A juntar a isto, vêm ainda as aprendizagens obtidas com o estudo realizado, que será uma mais-valia futuramente, pois tornou-me mais sensível e afetiva para a minha atuação quando estiver perante crianças com NEE e na sua inclusão num grupo de crianças.

O relatório está dividido em três partes.

A primeira parte contém três capítulos que descrevem o percurso de desenvolvimento profissional vivenciado nos estágios em creche e jardim-de-infância, terminando com um capítulo acerca do desenvolvimento da prática profissional.

A segunda parte contém três capítulos sendo que o primeiro corresponde ao enquadramento teórico com enfoque nas necessidades educativas especiais, pedagogia diferenciada e o papel do educador na inclusão de crianças com NEE; segue-se a dimensão investigativa - referente ao exercício investigativo emergente da prática profissional - no qual é descrito a pertinência do estudo, o tipo de estudo, a caracterização dos participantes e das técnicas de recolha e é feita a análise dos dados e a discussão dos mesmos, sendo que no final são apresentadas as principais conclusões e os aspetos mais relevantes da ação desenvolvida.

Na terceira parte encontra-se a reflexão final. Esta contempla as aprendizagens adquiridas durante o percurso académico, evidenciando as experiências de estágio, e o próprio exercício investigativo emergente da prática. Destacam-se também as dificuldades sentidas e como foram ultrapassadas.

## **Parte I – Percurso de desenvolvimento profissional**

Durante o meu percurso de mestrado realizei dois estágios, ambos em Santarém. O primeiro estágio foi realizado numa instituição de cariz particular em contexto de creche, na sala de berçário. O segundo realizou-se numa das unidades de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos, no contexto de jardim-de-infância, numa sala de 4 anos. Importa referir que ambos os estágios foram realizados com uma colega. Esta foi apoio fundamental durante a realização dos mesmos, tendo o trabalho sido sempre desenvolvido em equipa de modo a darmos suporte uma à outra. Portanto, neste capítulo será dado um enfoque aos projetos que foram construídos e implementados nestes contextos, bem como as atividades que foram desenvolvidas durante o período de estágio e respetiva avaliação.

### **1.1 Prática profissional em contexto de creche**

O primeiro estágio teve a duração de oito semanas, sendo o objetivo da instituição promover a educação e formação das crianças. Esta tem as valências de creche, jardim-de-infância, 1º e 2º ciclo. Na valência de creche encontravam-se quatro salas (berçário, de 1 ano, ano e meio e 2 anos). A valência de pré-escolar tinha três salas de jardim-de-infância (de 3, 4 e 5 anos). Existiam ainda quatro salas de 1º Ciclo do ensino básico (CEB) e uma sala de 2º CEB (5º ano), de modo a dar continuidade ao ano seguinte e uma sala polivalente que era comum a todas as crianças. Esta dividia a creche do jardim-de-infância e este último do 1º ciclo estando equipada com uma diversidade de materiais tais como colchões, bancos e bolas dos mais variados tamanhos e formas. Os materiais desta sala permitiam que as crianças brincassem e explorassem livremente e ainda que realizassem atividades de psicomotricidade preparadas pelo adulto. Existia um salão principal, casas de banho, uma copa (onde eram preparadas as refeições dos bebés), a cozinha e a cantina, onde eram servidos os almoços e lanches das crianças.

Todo o edifício possuía rampas, o que demonstrava preocupação por parte da instituição para corresponder às necessidades das crianças e das próprias famílias. Todas as salas de creche estavam equipadas com materiais educativos, produtos de higiene e segurança que promoviam o bem-estar, o seu desenvolvimento e a exploração da criatividade. Existia ainda um espaço exterior com vários pátios destinados a cada valência. Nele existiam baloiços, bolas, brinquedos de empurrar e puxar, veículos de transporte, entre outros.

O grupo de crianças com quem estagiámos tinham idades compreendidas entre os 4 e os 10 meses. Este era constituído por 7 crianças, uma do sexo masculino e as restantes do sexo feminino. Nenhuma delas tinha necessidades educativas especiais ou era acompanhada pela intervenção precoce, assim como não participava em atividades extracurriculares ou componente de apoio à família. Todas demonstravam um grande interesse pelos brinquedos existentes na sala, principalmente os que emitiam sons. Como eram crianças muito pequenas tinham uma constante necessidade de estarem ativas. Gostavam bastante de brincar em grupos ou pares, existindo muitos momentos de afeto e brincadeira entre elas, como por exemplo troca de carícias entre eles ou tentativas de tirar as chuchas uns aos outros. Quando as atividades eram do seu interesse e lhes provocavam entusiasmo mostravam-se bastante participativas e interessadas em explorar o que lhes era oferecido.

As crianças destas idades encontram-se numa fase crucial do seu desenvolvimento e necessitam que atendamos as suas necessidades básicas. Assim, era necessário que existisse uma grande estimulação a nível sensoriomotor. Após uma conversa com a educadora da sala e com o orientador cooperante do estágio, eu e a minha colega de estágio construímos o projeto “A autonomia física e motora”. Este tinha por objetivo principal trabalhar o desenvolvimento sensorial e a autonomia motora, pois nestas idades as sensações, a exploração, são essenciais para contactarem e conhecerem o mundo que as rodeia. É durante esta fase que as crianças começam a tornar-se autónomas. Tal como refere Gabriela Portugal (2011, p.10),

um contexto adequado responde às novas e crescentes necessidades de mobilidade da criança (os espaços e equipamentos desafiam a criança na sua mobilidade crescente e fornecem-lhe novas perspetivas do mundo), promove a sua autonomia e o seu interesse pelas rotinas bem como a capacidade da criança em se envolver num leque cada vez mais diversificado de actividades.

Construímos o projeto de modo a adequar as atividades ao nosso grupo-alvo. Definimos como objetivos específicos: o desenvolvimento da autonomia motora das crianças, o contacto com diferentes texturas e a aquisição de regras básicas. Como estratégias definimos a realização de trabalho individualizado e em grupo, permitindo também às crianças a exploração de objetos distintos com diferentes texturas e sons. Procurámos também verificar se os materiais a utilizar eram os mais adequados para as crianças poderem explorar e ter atenção à disposição dos mesmos. As ideias-chave que utilizámos como fio-condutor do projeto foram: a autonomia, a motricidade, os estágios de desenvolvimento, a perceção e os estímulos sensoriais. Para iniciarmos o projeto decidimos partir das situações do quotidiano e das experiências vividas pelas mesmas, tendo contudo sempre em conta o estágio de desenvolvimento em que estas

se encontravam e o contexto em que estavam inseridas. Era importante que as suas necessidades e bem-estar estivessem assegurados para que se encontrassem bem a nível emocional e assim se envolvessem nas várias atividades e situações do quotidiano. Foi necessário fazer um trabalho individualizado com cada criança, pois tratavam-se de bebés em fases diferentes de desenvolvimento. Por exemplo, algumas crianças ainda não se sentavam, outras já o faziam mas não se conseguiam ainda levantar com ou sem apoio. Apenas uma conseguia sentar-se e levantar-se sem apoio. Como tal, era necessário ter-mos em conta estes diferentes tipos de desenvolvimento quando preparávamos as atividades.

Os autores de referência para o projeto foram Piaget, Vygotsky e Gabriela Portugal. Na creche, tal como afirma Gabriela Portugal (2011, pág.5), "(...) importa garantir que as rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades". Estando estas asseguradas, estão assim reunidas as condições para que estas possam ter um bem-estar emocional e envolverem-se nas várias atividades e situações que se vão proporcionando. Procurámos desde cedo compreender a rotina das crianças. Em creche, sobretudo, esta é fundamental para o desenvolvimento da criança pelo que não deve ser interrompida, mas sim mantida o melhor possível. Assim, juntamente com a minha colega de estágio procurámos aplicar atividades diversificadas e que, sobretudo, assegurassem a satisfação das necessidades das crianças. Isto porque, o que se pretendia era que as crianças se encontrassem bem em termos emocionais e se envolvessem nas várias atividades e situações que surgiam.

Piaget é um autor de referência relativamente aos estádios de desenvolvimento. É crucial termos conhecimento acerca das fases de desenvolvimento de uma criança. Assim, tendo por base os estágios de desenvolvimento deste, estas crianças encontravam-se no estágio sensório-motor, que abrange os dois primeiros anos de vida, "(...) é uma fase do desenvolvimento cognitivo onde a criança não usa a linguagem, emprega apenas as suas ações e percepções (...) pois é a ação e a percepção que estimulam o desenvolvimento das estruturas mentais" (Gelson Pádua, 2009, p.29). Durante este período o contacto com o meio é direto e imediato sem que exista uma representação ou pensamento, pois "(...) a criança ainda não construiu a ideia de "objeto permanente" (...)", tal como afirma Pádua (2009, p. 29).

Durante a semana de observação procurámos perceber o que era ainda necessário ser desenvolvido, para construirmos um projeto que permitisse desenvolver o potencial das mesmas, ou seja, a chamada zona de desenvolvimento proximal, referenciada por Vygotsky. Durante uma semana observámos as crianças e todo o ambiente e comunidade educativa. Através desta observação pretendeu-se não só

obter informação acerca das crianças, como também perceber o que cada uma já tinha adquirido, e ainda compreender o meio em que estas estavam inseridas.

As atividades construídas para o projeto tinham o intuito de proporcionarem momentos de interação entre as crianças. Neste sentido, tinham como última finalidade, o desenvolvimento da socialização e da linguagem. Como as crianças se encontravam em diferentes fases de desenvolvimento procurámos diversificar o mais possível. A maioria das atividades permitia que existisse interação entre elas de modo a promover a socialização. Todos os dias existia um período dedicado à brincadeira livre. Para promover o desenvolvimento motor realizámos atividades nas quais utilizámos alguns materiais da sala como o tapete, a aranha, almofadas e alguns peluches grandes em forma de minhoca que permitiam que estas os contornassem ou passassem por cima deles. Pretendia-se que explorassem os materiais espalhados rebolando, gatinhando ou rastejando. A criança que se encontrava numa fase de desenvolvimento mais avançada, a mais velha da sala, era a única que procurava levantar-se com apoio e tentava andar agarrada apoiando-se na caixa dos brinquedos e até mesmo na parede. Para estimular os sentidos, uma vez que nestas idades é de extrema



**Figura 1-** Exploração de esparguete cozido.

importância a estimulação sensorial, realizámos atividades com gelatina, esparguete cozido, algodão e digitinta. Os dois primeiros estavam dispostos numa taça grande e com a nossa ajuda as crianças foram mexendo para sentirem as texturas. Algumas, inicialmente, mostraram-se um pouco receosas. O algodão estava colocado num boneco de neve e as crianças exploraram-no a partir daí. Algumas gostaram bastante



**Figura 2-** Exploração livre dos materiais da sala.

da textura mexendo e tentando arrancá-lo, outras não gostaram tendo tocado uma vez e depois perdido o interesse. A digitinta, por sua vez, encontrava-se disposta na mesa para a explorarem livremente com as mãos. De seguida, aproveitando o “desenho” que as crianças criaram na mesa com a mesma, calcámos com o molde de um assador de castanhas. Em todas estas atividades foi necessário um cuidado extremo para que as crianças não pusessem nada na boca, o que foi sempre uma tendência ao longo das atividades.

Como instrumentos de avaliação no decorrer do projeto utilizámos, essencialmente, a avaliação direta, no qual no final de cada semana fazíamos uma avaliação individual de cada criança, onde referenciávamos: a evolução da mesma ao longo da semana, o seu interesse e envolvimento nas atividades e ainda o que

considerávamos que seria necessário desenvolver. Em suma, e após a realização das atividades, foi possível fazer um balanço positivo dado que foram cumpridos todos os objetivos a que nos tínhamos proposto com vista à aprendizagem das crianças. De salientar que todas elas mostraram evoluções desde que começámos a intervir, especialmente ao nível da motricidade. Por exemplo, as crianças que inicialmente apenas ficavam deitadas no tapete e não reboavam nem se sentavam, ao longo destas semanas começaram a rebolar por elas mesmas e já se sentavam com apoio. Uma das crianças inicialmente ficava sentada apenas num sítio não se deslocando. Esta demonstrou também evolução, sendo que ao seu ritmo foi começando a deslocar-se para tentar alcançar brinquedos. Ao nível da linguagem, apenas três crianças falavam com frequência, sendo que as restantes se manifestavam através do choro. No entanto, as duas crianças mais velhas demonstravam compreender algumas indicações, por exemplo, quando lhes era dito que não fizessem algo. Contudo, de um modo geral todas demonstraram evolução sendo que a maioria ao longo do tempo começou a falar para se manifestar e a criança mais velha começou a dizer “olá”.

A experiência deste estágio permitiu-me lembrar que é essencial que o educador tenha presente as características do seu grupo-alvo e o que é necessário ser trabalhado na faixa etária em questão. Só assim se consegue proporcionar às crianças meios que lhes permitam personalizar a aprendizagem para que sejam elas próprias a conseguirem aplicar um nível de conhecimento mais elevado em relação ao que ela conseguiria fazer sem ajuda. Para este estágio tinha perspetivas bastante elevadas mas também muitos receios. Penso que se deveu ao facto de o estágio ter a duração de oito semanas, sendo uma duração maior que os estágios realizados no âmbito da licenciatura. Outra grande diferença, e que talvez tenha contribuído para sentir uma maior pressão, foi a questão de ter de planificar todos os dias. Neste sentido, era eu que tinha de “assumir” o papel de educadora, embora sempre apoiada pela educadora responsável da sala, colega de estágio, auxiliares e docentes da ESES. No fundo foi uma preparação para a etapa que se segue, o exercício da profissão. Por outro lado, apesar de já ter estagiado neste contexto, nunca tinha tido contacto com crianças tão pequenas em termos de idade. Mais, também nunca tinha tido uma intervenção tão constante como a que tive neste estágio. Neste sentido, o facto de eu e a minha colega termos adquirido um bom ritmo e método de trabalho, procurando sempre apoiarmo-nos, foi uma mais-valia para que o estágio tivesse corrido com sucesso.

Considero que me adaptei bem ao contexto e que para tal contribuíram as leituras e pesquisas realizadas, nomeadamente das *orientações curriculares para a*

*educação pré-escolar*<sup>1</sup>(OCEP), embora estas sejam dirigidas para o jardim-de-infância, dos manuais da segurança social e do manual *DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*<sup>2</sup>. Saliento que, tendo sentido inicialmente algumas dificuldades, por nunca ter estagiado numa sala de berçário, procurei sempre obter informações em relação ao que deve ser feito em contexto de creche, os objetivos e o tipo de atividades a serem desenvolvidas, essencialmente numa sala deste tipo. Nestas idades é essencial preocuparmo-nos em conhecer as crianças individualmente, para que possamos planejar, e proporcionar e avaliar o tipo de experiências que facilitarão um desenvolvimento saudável e harmonioso das mesmas. As atividades para estas idades devem ser fundamentalmente à base de uma estimulação sensorial, psicomotora... No início achei que não seria fácil encontrar e adequar as atividades para uma sala de berçário, mas após alguma pesquisa verifiquei que existe uma panóplia de atividades para o mesmo. Além dos documentos que pesquisei, também os que o orientador sugeriu foram uma grande ajuda. Estes permitiram-me perceber que é possível adequarmos as nossas atividades a estas idades desde que tenhamos sempre presente o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram e a finalidade educativa. Realizei ainda pesquisa acerca do modelo de João de Deus, modelo seguido pela instituição, para compreender os fundamentos teóricos que a sustentavam e as estratégias utilizadas. Na sala em que estagiei este não é visível pois não é adotado no contexto de creche. No entanto, verifica-se a existência de um trabalho continuado que permitirá a transição para o pré-escolar.

O contacto com crianças destas idades deve ser seguro para permitir que estas se sintam em segurança e confiantes para explorarem o que as rodeia sabendo que terão ali uma figura de referência. É importante percebermos que atividades simples de rotina como o mudar a fralda são momentos importantíssimos para estas crianças, devido ao contacto físico e ao facto de ser um momento em que devemos comunicar bastante com elas. A rotina não é algo fácil de se manter. As partes mais críticas foram as horas de almoço e da sesta. Surgiram-me algumas dúvidas, especialmente na forma como se procedia, se era adequada, quando as crianças não queriam comer ou dormir, por exemplo. As crianças nem sempre estão bem-dispostas. Tal como nós, adultos, a sua disposição irá certamente influenciar a sua rotina. A maior dificuldade com que nos confrontamos é o facto de elas não falarem nestas idades, não nos podendo dizer o que

---

<sup>1</sup> Ministério da educação – DEB (setembro 1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB. ISBN 972-742-087-7

<sup>2</sup> Bertram, Tony; Pascal, Christine. (abril 2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN 978-972-742-300-2.

sentem. Este foi o aspeto em que necessitei de mais apoio, embora por vezes esse apoio fosse mais ao nível da confiança naquilo que estava a fazer, ou seja, ter a certeza se o estaria a fazer de forma correta ou, pelo menos, adequada à situação. Após a primeira semana de intervenção, planificar tornou-se mais fácil e senti-me mais confortável e confiante. Para tal acontecer, ajudaram as conversas com alguns professores durante as aulas, com o orientador do estágio e as indicações da educadora e das auxiliares. Isto só veio reforçar ainda mais a ideia que tinha de que é tudo uma questão de compreendermos o nosso grupo-alvo e de percebermos o que estes necessitam que seja desenvolvido. É fundamental nunca esquecermos os objetivos que pretendemos que as crianças atinjam para não perdermos a intencionalidade pedagógica e, assim, permitirmos que as aprendizagens das crianças se concretizem.

Considero que consegui, em conjunto com a minha colega de estágio, adequar as atividades ao nosso grupo-alvo e que, no final, a avaliação tenha sido a dificuldade que permaneceu por mais tempo. Esta foi feita através de observação direta, tendo sido depois semanalmente e, paralelamente, nos diários de bordo, alvo de reflexão. Este trabalho semanal obrigou-me a refletir forçosamente acerca da minha intervenção durante a semana, assim como me permitiu questionar acerca do que estava a fazer corretamente e do que deveria melhorar. A par disto, as pesquisas e leituras realizadas são também uma mais-valia, dado que, quanto a mim, me permitiu abrir o meu leque de autores em relação ao contexto da creche. Já o estágio permitiu-me evoluir a nível pessoal e profissional.

## **1.2 Prática profissional em contexto de jardim-de-infância**

O segundo estágio realizou-se no contexto de jardim-de-infância numa das unidades de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos, numa sala de 4 anos. A instituição era constituída por duas valências de creche e uma de pré-escolar, departamento de recursos humanos, departamento financeiro e administração. A unidade tinha dois pisos. No 1º andar encontrava-se a valência de creche que era composta pelas salas de berçário, 1 ano, 2 anos e pelo refeitório. No rés-do-chão do mesmo situava-se a valência de pré-escolar constituída por seis salas: duas de 3 anos, duas de 4 anos e duas de cinco anos. Neste piso encontravam-se ainda dois espaços exteriores, que eram utilizados pelas crianças para as suas brincadeiras ao ar livre. A instituição tinha uma pequena biblioteca à disposição das crianças, bem equipada com um sofá, mesas e um tapete onde elas podiam estar sentadas. Esta dispunha de uma grande variedade de livros que as crianças podiam explorar livremente

e de um fantocheiro onde eram realizadas dramatizações de fantoches. No mesmo piso encontrava-se ainda a sala da coordenadora, a cozinha e junto desta o refeitório onde eram servidos os almoços e lanches. Todos os espaços encontravam-se bem equipados com material didático diversificado e adequado às idades das crianças que os frequentavam.

O nosso grupo de crianças era constituído por 25 crianças, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. Uma criança encontrava-se sinalizada pela intervenção precoce. Esta tinha terapia da fala, tal como outras crianças da sala, sendo também acompanhada pela psicóloga. Havia ainda outra criança sinalizada mas tinha apoio fora da instituição. Algumas crianças frequentavam as atividades extracurriculares fornecidas pela instituição. O nosso grupo-alvo era bastante autónomo ao nível da higiene e realização de tarefas, e demonstravam um grande interesse por diversas áreas tais como: a casinha, o consultório médico, a garagem, o desenho, a pintura e as histórias. Eram crianças que colaboravam com facilidade no cumprimento de tarefas e no desenvolvimento das atividades propostas. Todo o grupo gostava de atividades relacionadas com as expressões (plástica, musical e dramática), jogos em grande grupo (jogos de roda) e também de explorarem e brincarem em pequenos grupos. As crianças demonstravam uma enorme vontade de aprender e descobrir o mundo que as rodeia. Contudo, a existência de duas crianças com necessidades educativas especiais tornava o grupo mais agitado, isto porque uma das crianças corria constantemente pela sala e, por vezes, era agressivo com as restantes crianças, o que fazia com que estas não quisessem brincar com ele. A outra criança gostava muito de estar no computador não deixando os outros colegas, por vezes, ir para essa área surgindo alguns conflitos.

A educadora cooperante demonstrou interesse em que abordássemos conteúdos relacionados com a área da ciência. Uma vez que as crianças demonstraram bastante interesse pelo espaço exterior e por essa área, interligando também com o interesse destas pelas histórias, construimos o projeto “Descobrimo o mundo, experimentando!”. Os seus principais objetivos eram: incutir valores e atitudes de respeito pela natureza, mantendo o contacto próximo com a mesma; fomentar atitudes de partilha, interajuda e cooperação; proporcionar momentos de interação entre as crianças e dar oportunidades de explorarem espaços próximos do seu meio envolvente. Pretendíamos com este projeto que as crianças observassem e contactassem com a natureza e que adquirissem valores de respeito e conhecimento acerca de como devem preservá-la. Todos estes valores são uma mais-valia para que estas se tornem cidadãos com bons hábitos e responsáveis. Como estratégias definimos: realizar conversas informais com o grupo de modo a conhecermos os seus interesses e conceções acerca

dos temas que iríamos trabalhar; dar a conhecer novos conceitos a partir do que as crianças conhecessem; implementar diariamente a hora do conto; solicitar às crianças que realizassem pesquisas autónomas; construir um canteiro e implementar hábitos para cuidarem das plantas; realização de atividades experimentais e associado a estas construir o cantinho da ciência, e ainda proporcionar momentos de trabalho individualizado, em grupo e em pequenos grupos.

Procurámos articular as várias áreas de conteúdos para que as atividades fossem desafiadoras e despertassem o interesse das crianças bem como lhes proporcionassem um conhecimento abrangente e enriquecedor. Tentámos ainda envolver as famílias em algumas atividades, pois a instituição bem como a educadora defendiam isso mesmo. Do nosso ponto de vista, este envolvimento é fundamental, de modo a que os familiares tenham um papel ativo na educação dos seus educandos e se envolvam nas atividades propostas.

Para este projeto os autores de referência foram Piaget e Vygotsky. Tal como já foi referido, Piaget é um autor de referência quando se fala de estágios de desenvolvimento. É de facto de grande importância saber o nível de desenvolvimento em que as crianças devem de estar nas várias faixas etárias. Segundo os estágios de Piaget, o nosso grupo de crianças encontrava-se no estágio pré-operatório que abrange idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos de idade. Este caracteriza-se pelo facto de a criança não manipular diretamente a realidade, mas sim fazê-lo através da atividade simbólica, que se manifesta através da linguagem verbal, do desenho e do jogo simbólico. Segundo Pádua (2009, p.30), "(...) com a introdução ao mundo da linguagem, ao jogo simbólico e as outras formas de função simbólica há um desenvolvimento notável das estruturas mentais". Por volta dos 4 anos a criança começa a transpor o mundo da moralidade. Esta centra-se nela própria sendo a noção de partilha um importante conceito a ser trabalhado, bem como o respeitar a vez do outro, pois tal como refere Pádua (2009, p.31), a criança "tem dificuldades de perceber o ponto de vista do outro".

Nunca esquecendo o que estudámos e os conhecimentos e práticas adquiridos durante a intervenção nos estágios de diferentes contextos, pré-escolar, 1º e 2º ciclo e o de creche, construámos o nosso projeto de modo a adequar todas as atividades ao nosso grupo-alvo. Tivemos sempre presente o facto de que nestas idades se nota uma grande discrepância, por vezes, ao nível do desenvolvimento e que nem todas as crianças se desenvolvem ao mesmo ritmo. Tal como no estágio anterior, antes de iniciarmos a construção do projeto procurámos obter o máximo de informação durante as duas primeiras semanas de observação para percebermos o que as crianças já tinham adquirido e o que era necessário ser desenvolvido para que pudessemos

desenvolver o máximo potencial das crianças, a chamada zona de desenvolvimento proximal referenciada por Vygotsky, e ainda, compreender o funcionamento do meio em que estavam inseridas.

Uma vez que o nosso projeto se centrava na área da ciência utilizámos como documento de referência “Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6”<sup>3</sup> para a construção do mesmo e parte das atividades integradas neste. Tal como é referido nas OCEP, as crianças desde cedo estão em contacto com a ciência, procurando e criando ideias alternativas para justificarem o que observam. “A escolha das experiências a realizar, bem como a maior ou menor complexidade do seu desenvolvimento, decorre da idade, dos interesses, das capacidades das crianças e também do apoio que lhes é dado pelo educador” (OCEP, 1997, p.93). Tivemos também sempre em conta a inclusão das crianças com NEE. Conversámos com a educadora acerca das estratégias que utilizava e se estas eram diferenciadas. De um modo geral, as crianças não tinham atividades adaptadas realizando-as da mesma maneira que as outras, embora por vezes necessitando de um apoio mais individualizado, fornecido pela educadora. Todo este questionamento, observação e reflexões *a posteriori* foram uma mais-valia para a construção deste relatório final, pois foi também a nosso pedido que este estágio foi realizado numa sala onde estavam incluídas crianças com NEE.

Visto que as crianças demonstravam um grande interesse pela área da ciência, o nosso projeto teve como ponto de partida esse mesmo interesse. Assim, uma das atividades implementadas foi a criação de um pequeno canteiro, no qual cada criança tinha a sua planta. A atividade foi preparada com antecedência com as crianças. Procuramos saber o que elas sabiam acerca dos cuidados a ter com as plantas bem como os materiais a utilizar. Cada



**Figura 3-** Construção do cantinho da ciência (utilização de vários materiais à escolha das crianças)

criança semeou o bolbo que tinha trazido de casa. Todos os dias o chefe do dia era responsável por regar os bolbos. No final da semana cada criança registava o crescimento do bolbo numa tabela que se encontrava exposta na sala. As crianças demonstraram interesse durante a realização da atividade e preocupação em que o seu bolbo crescesse, questionando de forma regular se estaria tudo a correr bem, quando por exemplo, o bolbo do colega já tinha caule e o delas ainda não. Ainda relacionado com a área da ciência criámos o cantinho da ciência, onde foi construído uma bancada onde mais tarde foram colocados os trabalhos relacionados com a área da ciência. A

---

<sup>3</sup> Martins, I. (Coord.) (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



**Figura 4-** *Plantação de bolbos para a criação do canteiro da sala.*

bancada foi decorada foi pelas crianças individualmente. De um modo geral, todas as crianças demonstraram interesse pela atividade, tendo a pintura sido a maior escolha como modo de decorar a bancada. Considero que as duas atividades correram bem, no entanto, se a aplicasse hoje faria algumas mudanças como, por exemplo, fazer grupos mais pequenos na atividade de semear os bolbos e ter em atenção ao tempo em que as crianças que não estavam a plantar estavam à espera, pois considero que não fiz bem esta gestão.

Como método de avaliação do projeto utilizámos: a autoavaliação das crianças, que era realizada no final da semana, bem como a reflexão em grupo; as grelhas de envolvimento e bem-estar, realizadas ao longo da semana. Todas as sextas-feiras as crianças ao final do dia realizavam a sua autoavaliação, que consistia numa ficha que continha fotografias de algumas das atividades realizadas durante a semana. As crianças pintavam o quadrado correspondente ao facto terem ou não gostado das atividades, de seguida as crianças diziam o que tinham gostado mais de fazer e a educadora escrevia o que elas diziam. Procurámos também comparar as nossas expectativas com o modo como a atividade tinha corrido, sendo esta reflexão feita nos nossos diários de bordo e na nossa reflexão final. Apesar de inicialmente termos tido algumas dificuldades com as atividades a propor, concluímos que os objetivos estipulados para o nosso projeto foram atingidos, tendo proporcionado aprendizagens às crianças acerca das várias áreas trabalhadas no pré-escolar, com algum foque na área da ciência, que serviu de ponto de partida. Conseguimos dar-lhes oportunidade de experienciarem, por exemplo, através da construção dos canteiros na sala e acompanhando o crescimento das plantas e percebendo os cuidados que deviam ter com a mesma, para puderem confrontar com as suas conceções alternativas.

### **1.3 Desenvolvimento da prática profissional**

Como futura profissional de educação considero fundamental que qualquer pessoa que contacte com crianças diariamente seja sensível e disponível para atender às suas necessidades, afetuosa com as mesmas e, ao mesmo tempo, alguém que consiga ser firme quando é necessário. Os aspetos relacionais são aqueles em que penso que detenho um melhor domínio, pois tenho facilidade em relacionar-me com as crianças e com a restante comunidade educativa. Considero-me uma pessoa afetuosa

e carinhosa, pelo que tento mostrar-me sempre disponível para as crianças e atenta às suas necessidades. Julgo que o facto de me mostrar disponível para as mesmas, foi um ponto de partida para que, ao longo dos estágios, elas me procurassem e solicitassem a minha presença, quer para quando necessitavam de ajuda ou para brincar com elas.

Em ambos os estágios, a minha abordagem inicial foi a mesma - procurar, num primeiro momento, aproximar-me e depois perceber se as crianças estavam recetivas à minha presença. No primeiro estágio, e uma vez que estava em berçário, quando observava que a criança estava recetiva, pegava-a ao colo ou começava a brincar com ela. Apesar de serem muito pequenas e gostarem de colo nem todas se mostraram recetivas à primeira tentativa, o que é normal, dado eu ser, aos seus olhos, uma pessoa estranha a interferir no seu espaço. No segundo estágio como as crianças já eram mais velhas a situação já era um pouco diferente sendo a maioria mais recetiva à minha presença e solicitando até que brincasse com elas. Comecei por me aproximar, questionando o que estavam a fazer, o que mais gostavam entre outras questões de acordo com o momento. Algumas demonstraram algum desconforto deslocando-se para outro sítio, pelo que as deixei estarem sossegadas onde se sentiam confortáveis. Contudo, passado algum tempo começaram a solicitar a minha atenção. Umas apenas queriam ficar ao pé de mim, ou sentar-se ao meu colo quando se encontravam mais carentes, enquanto outras verbalizavam para pedirem algo, ou simplesmente para dialogarem acerca de algum dos seus interesses.

O bom ambiente que existia em ambas as instituições foi fundamental para mim que cheguei vinda de fora do contexto. Considerei-o um fator chave e determinante para o sucesso das atividades que são desenvolvidas dentro da instituição. O ambiente entre colegas é sempre uma mais-valia quer seja entre as próprias, que trabalham todos os dias juntas na mesma sala, quer entre as restantes, pois fazem parte do mesmo contexto e trabalham todas para o mesmo objetivo. As educadoras conversavam entre elas e mostravam interesse pelos trabalhos desenvolvidos pelas suas colegas e até pelas atividades que, nós estagiárias planificávamos. Isto, do meu ponto de vista, era também o que permitia que, mesmo quando existiam projetos nos quais todas ou apenas algumas das salas estavam envolvidas, o trabalho fosse desenvolvido em equipa. Aliás, e ainda devido a isto, mesmo se e quando existiam contratempos era possível resolvê-los, sem criar conflitos. Além dos pais e dos adultos com quem as crianças têm um maior contacto, também o educador é um modelo de referência para a criança. Tudo o que fazem ou dizem é aquilo que a criança irá seguir, pois sendo um modelo para elas, o que eles fazem está correto para ela. Os pares são também um elemento para o processo de desenvolvimento da criança. Autores como Vygotsky e Wallon ressaltam a necessidade do outro no processo de socialização,

psicomotricidade, afetividade e cognição. Vygotsky (1978, citado por Carlos Fino, s.d., p.6) afirma que a zona de desenvolvimento proximal “fornece aos psicólogos e educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o curso interno do desenvolvimento e, (...) permite delinear o futuro imediato da criança e do seu estado dinâmico de desenvolvimento”). Por outro lado, Wallon defende que a relação eu-outro é uma reciprocidade. Assim, verifica-se que o contacto com crianças da mesma idade faz com que estas experienciem diferentes papéis.

Em ambos os estágios verifiquei o envolvimento da família na instituição, o que é fundamental pois todas as crianças têm alguém com quem se sentem em segurança e a quem se socorrem quando necessitam, ou seja, uma figura de vinculação. Existia uma relação de confiança entre ambos, o que do meu ponto de vista, é fundamental para que as crianças se sintam seguras na instituição em que ficam e permite que os profissionais de educação desempenhem o melhor possível o seu trabalho, uma vez que sentem que existe confiança por parte da família no seu trabalho. Este conceito é mais associado a crianças mais pequenas, contudo, apesar de estas serem mais velhas, ainda têm as suas angústias e a necessidade de se sentirem em segurança, projetando em alguém em quem confiam essas mesmas preocupações e angústias. “A família é o principal agente de socialização da criança, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afectiva e emotiva da criança (...)”, tal como afirma Giorgi (1980, p.26, citando Vânia Reis 2012, p.5). Os pais são, para as crianças, um modelo, tal como o educador. Aliás, o envolvimento destes em atividades da escola permite que as crianças sintam que estes se interessem por aquilo que elas fazem na escola. O educador deve promover o envolvimento dos pais nas suas atividades em sala, por exemplo, solicitando que num dia vão à sala ler uma história, realizar atividades em que pais e crianças as desenvolvam juntos.

Cada criança é uma criança, tem o seu ritmo de desenvolvimento e cabe ao educador identificar o que é necessário ser desenvolvido e qual a melhor estratégia para o fazer. Sendo um modelo para as crianças, o educador tem o dever de lhes transmitir valores como o respeito pelo outro e pela diferença. Posto isto, ao longo da minha prática sempre tive a preocupação acerca da inclusão de crianças com NEE. Quando temos crianças com NEE na sala, é importante que exista diálogo com todo o grupo, que este seja preparado para a receber e a incluir. A educadora deve também perceber as necessidades da criança e quais as estratégias necessárias a adotar para a sua inclusão na sala, bem como se será necessário adaptar as atividades ou não. Apesar de a minha preocupação ser em torno das crianças com NEE, defendo a utilização de práticas diferenciadas nas salas de pré-escolar mesmo que não tenham estas crianças. Afinal todas as crianças têm características individuais, ritmos de aprendizagens e

interesses diferentes. Como tal, é necessário que as estratégias sejam adaptadas tendo em conta esta diversidade. A aplicação de uma pedagogia diferenciada e de estratégias inclusivas é importante, uma vez que existe uma grande diversidade nas salas de pré-escolar, e não só, pois cada criança é única tendo as suas características individuais, além disso não aprendem todas da mesma maneira. Como futura educadora achei pertinente não esquecer esta problemática e investigar acerca da mesma, afinal o educador deve ser inclusivo e transmitir esses mesmos valores às crianças. A melhor forma de o fazer é, ele próprio incluir todas as crianças e demonstrar que todos nós temos diferenças, características individuais, mas podemos e devemos conviver todos uns com os outros.

## **Parte II – Dimensão investigativa: Estratégias que um educador de infância privilegia na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais**

### **1- Desenvolvimento do exercício investigativo**

Sempre me preocupou a questão da inclusão de crianças com NEE no contexto pré-escolar. Atualmente, a lei prevê a inclusão destas crianças no ensino regular, com o qual sou de acordo. Tal como é referido no decreto-lei 3/2008

importa planear um sistema de educação flexível (...) que permita responder à diversidade de características de todos os alunos que implicam a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Para que tal aconteça o educador necessita de aplicar estratégias que permitam essa mesma inclusão. Ao longo do meu percurso escolar nunca tive um contacto direto com crianças com NEE. No entanto, sempre refleti acerca do modo como estas crianças eram integradas na sociedade e o trabalho que era desenvolvido com estas para permitir a socialização com os outros, pelo que procurei ao longo da minha prática encontrar uma resposta para esta minha questão. No meu 1º estágio da licenciatura estagiei com crianças com NEE, tendo sido este o meu primeiro contacto mais direto com estas crianças. Verifiquei a aplicação de pedagogia diferenciada e de diferentes metodologias de trabalho, no entanto, o estágio foi numa instituição vocacionada para receber crianças com algum tipo de problemáticas, ao que eu me questioneei acerca de que práticas seriam aplicadas em contexto de pré-escolar onde estas crianças se encontrassem.

Foi a partir daqui que surgiu, genuinamente, a minha questão de investigação, que só estava latente desde o 2º ano da licenciatura e nunca consegui dar resposta. Apesar de me terem surgido outras questões, esta foi aquela que sempre senti mais necessidade de ter resposta, pois preocupava-me sentir que daqui a uns anos quando estivesse a exercer recebesse crianças com NEE, e não soubesse a melhor maneira de as incluir. Evidentemente, que ao longo da minha carreira irei encontrar várias situações com as quais provavelmente nunca me deparei ou me debrucei a refletir acerca delas, mas uma vez que esta problemática me tinha surgido, achei que seria pertinente investigar acerca da mesma. Assim, formulei a questão de investigação: *Quais as estratégias que o educador de infância privilegia na inclusão de crianças com NEE no jardim-de-infância?* Para dar resposta a esta questão realizei pesquisa bibliográfica e

entrevistei educadoras e docentes de educação especial para tirar conclusões, e recorri ainda às minhas reflexões e diários de bordo dos estágios realizados.

### **1.1 – Pertinência do exercício investigativo**

No contexto atual, a lei prevê que crianças com NEE frequentem desde a idade pré-escolar as instituições regulares. Como tal, os educadores devem estar sensíveis a esta problemática pois irão encontrá-las nas suas salas e compete-lhes o papel de as incluírem. Desde o relatório de Warnock começou-se a dar mais atenção à existência da deficiência. A declaração de Salamanca veio reforçar esta atenção e introduzir os conceitos de NEE, inclusão, entre outros. No entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer para o sucesso de uma escola inclusiva. “O termo Inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e sectorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc.” (David Rodrigues, 2006, p.1). A escola inclusiva, infelizmente, é mais falada e encarada

(...) como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos” enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. (Rodrigues, 2006, p.3).

Posto isto, é importante que esta área continue a ser investigada, pois estão sempre a surgir novas questões às quais é preciso dar resposta. Os próprios educadores e profissionais que contactam diariamente com crianças devem preocupar-se com a mesma, pois têm um papel fundamental na inclusão destas. Cabe ao educador em conjunto com os outros profissionais que o apoiam criar um ambiente

(...) preparado para receber as crianças e oferecer às mesmas condições que possibilitem o seu desenvolvimento máximo, bem como a sua inclusão social e escolar. Para isso cabe ao educador de ensino regular adotar algumas características favorecedoras à descoberta e cada criança e desenvolvimento das suas capacidades. (Débora Nunes, 2012, p.35).

Apesar de ao longo dos estágios e da minha formação académica ter observado por parte das educadoras preocupação com o bem-estar das crianças e preocupação em estarem presentes para atender as necessidades destas, não consegui dar resposta a uma questão relacionada com a inclusão de crianças com NEE em salas de pré-escolar. Consegui visualizar a aplicação de pedagogia diferenciada pois verifiquei que as particularidades das crianças e as suas necessidades eram tidas em conta. Apesar

disso senti que não era suficiente para responder a esta problemática, pois com certeza que existiriam mais estratégias que poderíamos implementar para promover a inclusão. Assim, a partir das observações e experiências vividas, nos estágios no âmbito deste mestrado, surgiu a questão: “Quais as estratégias que o educador de infância privilegia na inclusão de crianças com NEE?”.

Quando nos propomos a investigar definimos objetivos a atingir que nos permitem ir ao encontro daquilo que queremos saber ou confirmar. Assim, para este exercício investigativo, e para dar resposta à questão de investigação formulada, foram definidos os seguintes objetivos: 1) compreender a perspetiva do educador acerca das necessidades educativas especiais; 2) compreender quais as perspetivas do educador acerca da inclusão; 3) compreender qual o papel do educador na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; 4) compreender a perspetiva do educador acerca da pedagogia diferenciada; 5) conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

## 2 – Enquadramento teórico

### 2.1 – As necessidades educativas especiais e a inclusão

Durante muitos anos existiu um grande desconhecimento acerca das necessidades educativas especiais. Isto fez com que muitas destas crianças não estivessem incluídas nas escolas. Este grupo era assim bastante vulnerável à exclusão e ao insucesso.

Foram vários os acontecimentos que contribuíram para que as necessidades educativas especiais começassem a merecer mais destaque e preocupação. A partir de 1975, com a aprovação da *Public Law (The Education for All Handicapped Children Act)*, começou a ser recorrente a prática da integração escolar nos anos 50 e 60 nos países do Norte da Europa e nos Estados Unidos da América. Esta “defendia a educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racial, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível (...)” (Silva, 2009, p. 139). Três anos mais tarde, em Inglaterra, com o *Warnok Report Special Education Needs* foi dado mais um passo de grande relevo em relação à inclusão escolar, sendo introduzido o conceito de NEE, que representava um contraponto às categorias existentes que eram principalmente do foro médico e psicológico. Segundo Brennan (1988, citado por Correia, 2013, p.44), existe

uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensor, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

Para além de indivíduos portadores de deficiências estão ainda incluídos todos aqueles que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar.

Existem dois tipos de necessidades educativas especiais: as de carácter permanente e as de carácter temporário. As NEE de carácter permanente “exigem uma modificação generalizada do currículo, que se mantém durante todo ou grande parte do percurso escolar do aluno” (Fraga, Serra, Silva, & Sousa, 2006, p.3). Nestas “a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou socioemocional, e objetivo de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar” (Correia, 2013, p.46). Já

as NEE de carácter temporário são aquelas em que o indivíduo apresenta uma modificação parcial no seu desenvolvimento, podendo

manifestar-se como problemas de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional. (...) A resposta educativa a estas problemáticas geralmente exige uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional (Correia, 2013, p.48).

Em 1981, no âmbito do Ano Internacional do Deficiente "(...) reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à "normalização" das crianças e jovens deficientes (...)" (Silva, 2009, p. 141), ou seja, é reconhecido a sua plena participação numa sociedade para todos. Também a Carta para os Anos 80 que foi recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas veio dar o seu contributo. Esta "(...) definiu, como metas a atingir, a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo (...)" (Silva, 2009, p. 143). Deu-se assim início à fase da inclusão, no qual se começou a perspetivar as causas dos problemas educativos, em termos da situação educativas e não do indivíduo. Era solicitado à escola que a mudança se centrasse na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem e que tivesse em conta a individualidade e as NEE de cada criança.

Apesar de ser um conceito muito utilizado, não existe uma definição comum para inclusão, existindo várias designações por parte de vários autores. Segundo Friend & Bursuck, 1996; W. Stainback & S., Stainback, 1996, citado por Correia, 2013, p.8), múltiplos autores afirmam que "(...) inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços educação especial (...)". Assim, defendia a inserção do aluno no ensino regular sempre que seja possível. No entanto, acredita que os direitos desta podem ser postos em causa quando não são respeitadas as suas características individuais, bem como as suas necessidades específicas. A inclusão deve ser feita desde a idade pré-escolar. "A inclusão de crianças em idade pré-escolar com NEE, em contextos naturais, pressupõe um estatuto social idêntico ao das crianças com um desenvolvimento típico" Allen & Schwartz (1996, citado por Correia (2013, p.146). A inclusão destas irá promover uma consciencialização e sensibilização da sociedade em que estas crianças estão inseridas, incluindo a comunidade escolar. Logo, esta torna-se mais receptiva a estas crianças e progressivamente vão aceitando-as, ajudando na sua inclusão. Já a escola deve "(...) proporcionar uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE (...)" (Correia, 2013, p.23).

Em junho de 1994 realizou-se uma conferência mundial sobre as NEE, organizada pela UNESCO em Salamanca, no qual se consagrou vários conceitos como “inclusão” e “escola inclusiva” que passaram a fazer parte do vocabulário dos profissionais ligados à educação. A declaração de Salamanca, como foi denominada, surgiu com o intuito de consciencializar a sociedade de que esta deve ser inclusiva. Além destes dois conceitos esta detém ainda os conceitos de necessidades educativas especiais, de deficiência, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Apelava ainda a todos os governos a: “(...) conceder uma maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (...)” (Unesco, 1994, p. ix). Defende ainda o princípio das escolas inclusivas que “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Unesco, 1994, p.11). Para ajudar à inclusão destas crianças esta defende a aplicação de uma pedagogia centrada na criança, ou seja, uma pedagogia inclusiva, “suscetível de educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (Unesco, 1994, p.6). Menciona, ainda, que as crianças com NEE só devem ser colocadas em escolas de ensino especial como “(...) medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno (...)” (Unesco, 1994, p.12).

Ao nível legislativo, desde a década de 70, Portugal tem vindo a criar condições para que todos os alunos, incluindo os que têm problemáticas mais severas, possam frequentar a escola regular.

O Decreto-Lei nº35/90, de 25 de janeiro, vem, pela primeira vez no nosso sistema educativo, estender a escolaridade obrigatória a todos, sem exceção mesmo daqueles que apresentam qualquer deficiência confirmada por relatório médico: “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória (...)” (Coelho; Izquierdo & Santos, 2007, p.184).

Em 1986, lei de bases do sistema educativo (LBSE) consagrou a educação especial (E.E.) como uma modalidade de educação. “Decorrente da LBSE, são criadas as equipas de educação especial (EEE), tidas como “serviços de educação especial nível local, que abrange todo o sistema de educação e ensino superior” (Correia, 2013, p.14). Esta surgiu para dar respostas às NEE e tem por objetivo a promoção da inclusão educativa e social, igualdade de oportunidades no acesso à educação, a autonomia e estabilidade emocional dos alunos e a sua preparação para prosseguirem os estudos e

vida profissional. Criaram-se unidades de atendimento para estes alunos que são intervencionadas por técnicos da área da saúde e da reabilitação. Sem a existência destes recursos seria difícil integrar no ensino regular alunos que se encontram integrados nestas unidades dado as especificidades das suas problemáticas. Na perspetiva da escola inclusiva é importante que estas salas sejam vistas como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar. “O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação dependem dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários” (Unesco, 1994, p.11).

Em poucos anos a legislação sofreu alterações e deu lugar a um normativo importante, Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto. Este veio proclamar

o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de programas educativos (PE) com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos. (Correia, 2013, p.14).

O despacho 105/97 de 1 de Julho trouxe pela primeira vez em Portugal uma filosofia de escola inclusiva. Neste, entre outras orientações, estava definido o perfil e funções dos professores de apoio educativo (professor de E.E). Em 2005, o documento foi reformulado explicitando claramente a intenção de uma escola inclusiva. Atualmente, em vigor encontra-se o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro cujo objetivo é “assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições” (Correia, 2013, p.15).

Em 2007, um relatório da OCDE, acompanhado de outros documentos europeus trouxe um novo conceito ao seio da educação: o da equidade. A equidade consiste assim, num instrumento que permite combater as desigualdades sendo encarada como “(...) uma questão central das políticas de educação, olhando-as não só como objetivo, mas também como um instrumento essencial das políticas públicas” (Lemos, 2013, pág.153).

Em suma, foram vários os acontecimentos que contribuíram para que as NEE começassem a merecer destaque e preocupação. O relatório de Warnock, a Declaração de Salamanca, entre outros, foram documentos fundamentais para darem uma outra visão e incentivarem à inclusão de crianças com NEE. Para tal, é necessário que se apliquem estratégias e que estas crianças aprendam e tenham os mesmos direitos que as restantes, devendo-se basear no princípio da escola inclusiva que defende que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das diferenças ou dificuldades que tenham. Portanto, a criança deve ser vista de um modo holístico.

## 2.2 – Pedagogia diferenciada

Quando falamos de inclusão não podemos dissociar do conceito de pedagogia diferenciada pois todas as crianças têm as suas singularidades. Logo, “têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p.30). Posto isto, é importante perceber que não podemos tratar todas da mesma forma, pois essa atitude pode vir a provocar desigualdades ao nível da aprendizagem. Perante este dilema apresenta-se como possível solução a pedagogia diferenciada no qual se propõe que se adapte as respostas às diferentes necessidades das crianças. “A diferenciação diz respeito às práticas educacionais e aos dispositivos pedagógicos e didáticos, como uma única variável inconstante” (Ragazzan, 2002, p.110).

Philippe Perrenoud é um autor de referência quando se fala de pedagogia diferenciada na escola. Para este autor diferenciar “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos aos mesmo tempo (...)” Perrenoud (1997 como citado em Santana, 2000, p.30). Importa perceber que cada criança tem as suas características e o seu ritmo de aprendizagem e que a aprendizagem não deve ser padronizada. Este aponta a reprovação, o apoio pedagógico, o atendimento médico-pedagógico ou psiquiátrico como soluções.

“A escola exerce uma certa autonomia. Por isso, existe uma variação entre currículo prescrito e o currículo real” na fase em que o professor/educador se encontra perante as desigualdades, tal como refere Ragazzan (2002, p.111). Na pedagogia diferenciada o currículo tem de ser sensível às diferentes culturas familiares e sociais que as crianças têm e que trazem no seu dia-a-dia para a escola. Verifica-se que existe uma relação entre o sucesso e situações sociais privilegiadas, tal como entre o fracasso escolar e as situações sociais desfavorecidas. Devemos ter em atenção que a escola ao reproduzir a sociedade confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, o que traz consigo conflitos, discriminação, dominação e exclusão devido à incidência de culturas distintas. Tal como refere Santana (2000, p.30) o desafio da atualidade “é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efectivas para que os alunos aprendam.” Assim, é importante que o currículo tenha em conta a especificidade de cada criança bem como pluralidades e vários olhares da aprendizagem. Os educadores e professores devem ter competência para entenderem que tipo de crianças têm perante si, pois tal como eles, também estes são seres sociais que possuem crenças, valores, atitudes e comportamentos que foram adquiridos fora do contexto escolar. Logo, devem encarar as crianças “no seu todo e considerar tanto as suas capacidades como as suas fraquezas (...)” (Luísa Melo, 2011,

p.31).”A escola trata as diferenças a partir dos seus efeitos, não se preocupando com os meios para chegar-se às soluções”. (Ragazzan, 2002, pág. 111). O fracasso escolar é visto como uma preocupação moderna, um problema social. A base centra-se no compromisso que é estabelecido com a turma ou subgrupos com “procedimentos de projetos que explicitam saberes e competência e recursos para se atingir um objetivo concreto” (Ragazzan, 2002, pág.113).

A pedagogia diferenciada dá ênfase ao desenvolvimento do aprendiz e à individualização dos percursos de formação. A diferenciação e as práticas pedagógicas são favoráveis à transferência de conhecimentos e ao tratamento didático e, este requer um trabalho a nível mental na capacidade de encontrar, de selecionar, de integrar e arranjar os recursos cognitivos de que dispõe (mobilizar competências). É da responsabilidade de um especialista, por sua vez mobilizar competências, ao docente cabe-lhe basear-se na sua experiência e no domínio da teoria. Enquanto prática, a pedagogia diferenciada pressupõe reorientar cada aluno para uma atividade e compreender o que vai na sua mente, fomentando uma relação de diálogo acerca do saber e da aprendizagem. “O diálogo é o dispositivo indispensável para prática de pedagogia diferenciada” (Ragazzan, 2002, pág.113). Segundo Ragazzan (2002), “a aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes”. Cada uma dessas pessoas é única e portadora de conhecimento, cultura e experiência. Educar consiste, assim em mobilizar o aluno para este se tornar “aprendiz”.

As pedagogias diferenciadas têm méritos e riscos a enfrentar. O educador tem de lutar contra o fracasso e contra as desigualdades, algo que requer clareza na intervenção no que diz respeito à individualidade de cada um. O educador é um articulador entre a sociedade e a escola. Sem desvalorizar a visão da sociedade onde as crianças estão inseridas, este tem a função de consolidar uma ascensão educacional de cada uma delas. Respeitando as identidades e especificidades quer sejam regionais, locais ou individuais (incluindo as NEE), este conseguirá a conformidade social que todos procuram.

### **2.3 – O papel do educador de infância na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no contexto de educação pré-escolar**

A legislação prevê a inclusão de crianças de pequenas idades com NEE nos jardins-de-infância. “O ano de 1997, foi chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar passando o Jardim-de-infância a ser também da responsabilidade do Estado.” (Joaquim, 2011, p.19). Neste ano, criaram-se as OCEP, um documento que viria a servir de guia para os

educadores. A lei-quadro inserida no mesmo estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (OCEP, 1997, p.15). No mesmo é visível a preocupação com a inclusão de crianças com NEE. “A inclusão de crianças com NEE em idade pré-escolar é agora uma opção apoiada pela investigação. Um número de estudos refere resultados positivos para crianças com NEE e sem NEE em ambientes inclusivos” (Sandall & Schwartz, 2003, p.175, citando Odom, 2000).

É essencial que o educador esteja preparado para esta eventualidade uma vez que estas crianças têm o direito a aprenderem tal como as outras. Este deve estar ciente da importância do seu papel e todo o trabalho que deverá desenvolver e de como o deverá fazer. Este “desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores” (Correia, 2013, p.96). As suas atitudes influenciam bastante a inserção de crianças com NEE, pois estas irão influenciar a receptividade das restantes crianças. Deve ainda perceber que a sua intervenção não pode ter apenas por base a referenciação das NEE “das necessidades educativas especiais dos alunos e da implementação de programas específicos (...)” (Silva, 2009, p.149). No entanto, existem demasiadas problemáticas o que nem sempre facilita a ação do educador. O educador tem de estar sensibilizado para o grupo de crianças que terá perante si e para as problemáticas que alguns possam apresentar. Não deve deixar-se apoderar de atitudes de receio, resistência e preocupação, pois estas tornarão o seu trabalho mais difícil podendo levá-lo a rejeitar as crianças, o que não é o pretendido. Deverá ser capaz, em conjunto com a equipa disciplinar de apoio, de identificar, avaliar as NEE e procurar a melhor solução. Tudo isto implica ter capacidades para preparar atividades, selecionar os conteúdos a trabalhar e ainda articular com outros intervenientes. “No entanto, também como a investigação a este respeito tem mostrado, esta deve respeitar os interesses, as motivações, os desejos, no limite, as expectativas dos professores, cumprindo, assim, o princípio básico da formação de adultos” Charlot (1976, citado por Silva, 2009, p.150).

É fundamental que educadores e professores tenham uma formação contínua para que, tal como afirma Silva (2009, p.148), “não se continue a trabalhar, na melhor das intenções, com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção.” Importa não esquecer que “a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (...) não depende nem se restringe, naturalmente, à formação contínua dos professores” (Silva, 2009, p.149). Contudo, tal como refere Silva (2009, p.151) “a inclusão não depende, apenas, da formação (...), mas sem formação que contribua para atenuar receios e muitos mitos socialmente

construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas (...).

Desenvolver atividades para aplicar com todas as crianças ao mesmo tempo e “no mesmo espaço, ainda que com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear” (Silva, 2009, p.148, citando Silva, 2007). A juntar-se ainda a ausência de apoios às dificuldades que vão surgindo, as escolas optam por dar resposta à sua população escolar da melhor maneira que sabem, mesmo que por vezes, não seja a melhor ou mais adequada. Tendo isto por base, reforça-se a importância de uma formação contínua de educadores/professores, já acima mencionada, neste âmbito de modo a que estes adquiram competências de desempenho da prática pedagógica para trabalharem com as crianças, os familiares e a comunidade, assim como para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

As estratégias desenvolvidas e aplicadas pelos educadores nas suas salas são fatores que irão influenciar os valores e as práticas de inclusão destes. Estes devem ter sempre presente que o ato de ensinar “não pode reduzir-se à forma como aborda o conteúdo” (Teresa Leite, 2010, p.24). É necessário que exista um planeamento e uma conceção estratégica que é definida por uma linha orientadora global no qual está inserido um conjunto de ações e que é pensada para um contexto específico. Esta conceção corresponde a um projeto que parte de um problema ou necessidade contextualizado. Segundo Roldão (2009, p.60, citado por Teresa Leite, 2010, p. 24), “no campo do ensino, a estratégia poderá ser definida como a conceção e planeamento de um conjunto de ações com vista à obtenção ou maximização de um resultado pretendido e sua qualidade”.

As escolhas feitas pelo educador enquadram-se numa opção estratégica global afim de uma determinada finalidade, tendo em conta a população de um dado contexto. A opção estratégica de base é o que dá sentido às decisões que se tomam em relação à forma de organização do grupo, tipo de atividades, entre outros. Perante isto, não existe uma decisão que se possa designar de correta ou incorreta, uma vez que só pode ser apreciada face à opção estratégica global escolhida para atingir determinados objetivos. É importante que haja um planeamento explícito e detalhado da forma como se vão desenvolver as técnicas e atividades na prática, para que possamos compreender a adequação destas às opções estratégicas e finalidades e que o educador se possa consciencializar da orientação que pretende dar à sua ação. Tal como refere Teresa Leite (2010, p.25) “a mesma técnica ou atividade podem ser usadas com intenções muito diferentes, dependendo do modo como são colocadas em ação (...)”, nomeadamente o papel atribuído ao educador e à criança. Subjacentes a estas decisões estão as opções estratégicas relacionadas com a forma como os educadores

acham que é mais adequado fazer aprender o grupo. A estas ainda se juntam os modelos pedagógicos seguidos pelos educadores ou as suas preferências ou crenças pedagógicas.

Primeiramente, é importante o educador ter as mesmas expectativas altas para as crianças com NEE que tem para as restantes. A integração destas crianças é um momento importante, pelo que o educador deve promover um clima de amizade entre as crianças e sensibilizá-las para uma filosofia inclusiva. O educador e o docente de educação especial devem colaborar entre si.

Devem ainda implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, para que, desta forma, ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte da comunidade. (Miranda, 2013, p. 99).

Esta aprendizagem em cooperação permite ao educador sensibilizar as crianças para a inclusão, algo que faz parte do seu papel como agente educacional. As práticas educacionais do educador devem de ser “(...) flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos” (Wood, 2002; Correia, 2003, citado por Miranda, 2013, p.115). O diálogo é bastante importante para ajudarmos as crianças a compreenderem que as crianças com NEE têm algumas dificuldades e necessitam de ser ajudadas e respeitadas. “As crianças com NEE precisam de um ensino direcionado e explícito para atingir os objetivos de aprendizagem e para tirar proveito do currículo específico para crianças em idade pré-escolar” (Sandall & Schwartz, 2003, p.141). Existem várias estratégias inclusivas que os educadores podem usar como por exemplo: adequações curriculares, oportunidades de aprendizagem embutidas (OAE) e estratégias de ensino centradas na criança. As adequações curriculares corresponde a “ uma mudança de atividade da sala ou nos materiais com o objetivo de facilitar ou maximizar a participação da criança” (Sandall & Schwartz, 2003, p.55). Estas são utilizadas quando a criança se interessa pelas atividades mas não consegue participar nelas de forma adequada. As OAE consistem em “ proporcionar episódios de ensino curtos inseridos em atividades e rotinas em curso na sala” (Sandall & Schwartz, 2003, p.129). Ao utilizar esta estratégia os educadores têm em conta os interesses da criança sendo mais fácil motivá-la. Por sua vez, as estratégias de ensino centradas na criança permitem que o educador utilize um ensino mais sistemático. Estas “podem ser usadas em várias situações de sala e durante interações que são iniciadas pela criança quer pelo adulto” (Sandall e Schwartz, 2003, p.141). Em suma, todos estes tipos de estratégias irão permitir a criação de um ambiente inclusivo na sala.

### **3 - Tipo de estudo**

O presente exercício investigativo insere-se no paradigma qualitativo. “As diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear mas interactivamente” Colás (1998, citado por Luísa Aires, 2011, p.14). “Denzil e Lincoln (1994) consideram que o processo de investigação qualitativa se define pela inter-relação de três níveis de atividade genérica como: 1) teoria, método e análise; 2) ontologia e epistemologia e 3) metodologia” (Aires, 2011, p.14). Subjacente a estes três âmbitos está a biografia pessoal do investigador, que vai construindo ideias acerca do mundo e de si próprio. Estão associados ao processo de pesquisa cinco níveis de atividade: 1) investigador e investigado enquanto sujeitos multiculturais; 2) paradigmas e perspetivas interpretativas; 3) estratégias de investigação; 4) métodos de recolha de recolha e análise do material empírico e 5) interpretação. “Denzil (1994) resume assim, o processo de investigação qualitativo como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor” (Aires, 2011, p.15).

O ponto de vista da abordagem qualitativa é de que “a ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e dos motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenómeno.” (Fraser & Gondin, 2004, pág. 141). Em suma, a abordagem qualitativa parte do princípio que a ação humana tem sempre um significado, seja ele subjetivo ou intersubjetivo, que não deve ser visto apenas do ponto de vista quantitativo e objetivo.

### **4 – Participantes**

A escolha dos participantes para a realização do estudo depende de muitas variantes. Em pesquisas qualitativas o investigador deve fazer a sua seleção tendo por base os seus objetivos de estudo. É fundamental que amplie a sua compreensão do que tem e que explore as variadas representações acerca do objeto de estudo que determinou a escolha criteriosa dos participantes, já que “(...) é fundamental para os resultados da pesquisa, na medida em que afeta a qualidade das informações obtidas e a validade da própria pesquisa” Gaskell (2002, citado por Fraser & Gondin, p. 148).

A seleção dos entrevistados deve ser bem pensada, sendo que para tal, devem ter-se os objetivos e o enfoque que se quer dar ao tema bem claros e definidos. Esta preocupação esteve presente, tendo sido selecionadas intencionalmente para a entrevista seis pessoas do sexo feminino, sendo três educadoras de infância e as restantes docentes de educação especial. A razão pela qual se optou por educadoras e docentes de educação especial, como já atrás foi referido, prendeu-se com o facto de

estas trabalharem diretamente com as crianças, embora com intervenções diferentes, tendo em conta a natureza do seu papel profissional.

Pretendeu-se compreender qual o ponto de vista das educadoras em relação à questão de investigação, ou seja, se se preocupavam e aplicavam estratégias de inclusão nas suas salas. Por sua vez, o contributo das docentes de educação especial revelou-se essencial de modo a ser um complemento, permitindo verificar se estas ao longo do seu trabalho verificaram que existia preocupação e sensibilidade por parte das educadoras, se estas solicitavam ajuda e se existia um trabalho de colaboração com as mesmas. Considerou-se, ainda, que podiam revelar-se uma mais-valia ao nível das estratégias inclusivas, atendendo à sua área de formação, e na própria conceção que têm sobre as necessidades educativas especiais.

#### **4.1 - Caracterização das participantes**

A educadora E1 inicialmente trabalhou como auxiliar, mais tarde formou-se na área da educação de infância, a qual já exerce há dez anos. A educadora E2 já exerceu como educadora de apoio, tendo feito parte de uma equipa de intervenção precoce. Atualmente é educadora responsável numa sala de jardim-de-infância. Por fim, a educadora E3 tem também como base de formação a educação de infância, tendo estado até ao ano passado a exercer como educadora na área do pré-escolar. Atualmente encontra-se em funções num centro de atividades dos tempos livres (C.A.T.L.). Em relação às docentes de educação especial, a docente D1 é uma docente de educação especial do ensino básico. De formação base tem o bacharelato, tendo mais tarde feito a formação em educação especial. A docente D2 acompanha, atualmente, jardins-de-infância e crianças do ensino básico. A sua formação base é em educação de Infância no qual exerceu cinco anos, estando agora apenas a exercer na educação especial. A base de formação de D3 é também em educação de infância a qual exerceu cinco anos estando atualmente na educação especial, profissão que exerce há quinze anos.

#### **5 - Técnicas de recolha e análise dos dados**

As técnicas utilizadas para recolher os dados foram a análise de conteúdo dos diários de bordo, das reflexões dos estágios de mestrado e das entrevistas semiestruturadas.

Ao longo do estágio, foram realizados diários de bordo e reflexões na tentativa de, entre outros aspetos, perceber as estratégias utilizadas pelos educadores para incluir crianças com NEE na sala. No entanto, após a análise dos mesmos achou-se pertinente complementar o exercício com entrevistas a educadoras de infância, para um maior aprofundamento e obtenção de dados recolhidos em contexto, neste caso testemunhos de pessoas que lidam diretamente com esta problemática. Contudo, apesar do estudo incidir sobre as estratégias que o educador de infância privilegia na inclusão de crianças com NEE, pensou-se que seria pertinente e que daria também um bom contributo entrevistar-se docentes de educação especial, uma vez que estes trabalham em conjunto com os educadores e têm um conhecimento específico na área.

## 5.1 – Diários de bordo

Os *diários de bordos* (anexo I) utilizados, tal como já foi mencionado, foram os realizados nos estágios, incidindo essencialmente no último estágio de mestrado. Estes foram relidos e analisados de modo a selecionar o conteúdo que seria pertinente para o exercício investigativo, tendo em conta os objetivos delineados. Ao analisarmos narrativas devemos ter em conta os nossos objetivos para selecionarmos a informação que pretendemos e tratarmos-la. O conteúdo selecionado centrou-se, essencialmente, em observações relacionadas com estratégias aplicadas na sala para a inclusão de crianças com NEE. Existem vários procedimentos que podem ser utilizados para analisar o conteúdo tais como “análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (...)” Chizzotti (2006, p. 98, citado por Gzrybovsky & Mozzato, 2011, p.734). “São muitas as discussões que evidenciam a escrita de diário de bordo como uma importante ferramenta para a formação docente (...)” (Dias, Oliveira, Pitolli, & Prudêncio, 2013, p.1). O diário permite que quem o escreve reflita acerca do mesmo, sendo que simultaneamente está a rever tudo o observou e vivenciou. Tendo por base os objetivos traçados, comecei por tentar categorizar a informação dos diários de bordo, tendo de seguida optado por selecionar através de palavras-chaves.

Nos diários de bordo contamos os acontecimentos ocorridos durante o dia, refletimos acerca dos mesmos, de práticas a que assistimos e até das nossas próprias ações. Estes são um instrumento importante para a construção das nossas reflexões finais. Por vezes, há situações que já não nos lembramos com nitidez e através do diário conseguimos reavivá-las, uma vez que nestes, muitas vezes, descrevemos até aquilo que sentimos perante determinada situação. Permitem ainda que a própria pessoa

levante questões que vai observando na sua prática, as quais nem sempre consegue responder. Tal como referem Dias, Oliveira, Pitolli & Prudêncio (2013, p.4),

(...) escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender. (citando Zabalza, 2004, p.4).

## **5.2 – Reflexões**

Ao longo dos estágios são ainda realizadas reflexões (anexo I) que têm o objetivo de refletir acerca das práticas observadas e aplicadas. No mestrado para a realização das reflexões finais existe um guião de apoio pelo qual nos podemos orientar para a construção das mesmas. A sua construção parte, por vezes, dos diários de bordo, sendo que nestas não encontramos muitos momentos descritivos como acontece, como nos diários de bordo. Estas permitem que levantemos questões que vão surgindo e às quais não conseguimos dar resposta. Como tal, este foi um importante instrumento para a realização deste relatório. “As narrativas profissionais (...) muitas vezes associadas a processos de observação apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão” (Moreira & Viera, 2011, p.39). Tal como nos diários de bordo, também selecionei palavras-chave para tornar mais simples o processo de recolha de informação dos mesmos. Estas como é o caso, por exemplo dos diários de bordo e das reflexões, permitem que façamos registos momentâneos a que mais tarde podemos ter acesso. O levantamento de questões e a reflexão acerca das práticas observadas permite-nos compreender o que podemos mudar para melhorar a nossa prática, pois nestas refletimos acerca de tudo o que observamos, fazemos e vemos fazer, entre outros.

A análise das narrativas revelou-se importante, pois a par com as leituras realizadas, permitiu identificar dilemas e procurar respostas e desenhar possíveis estratégias inclusivas. No entanto, para complementar estes resultados realizaram-se entrevistas semiestruturadas a educadoras e docentes de educação especial, comparando as suas perspetivas através da análise de categorias.

## **5.3 – Entrevistas**

“A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas” (Bahia; Fraser & Gondim, 2004, p. 139). Corresponde a uma conversa dirigida

a um propósito já definido e no qual é valorizado o uso da palavra. “Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível à sua mente no momento da interação com o entrevistador (...)” (Fraser & Gondin, 2004, p. 140). A escolha da entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados deveu-se ao facto desta ter um carácter pouco diretivo, o que permite que o entrevistador conduza a entrevista de modo a ir de encontro aos temas pretendidos, e a reforçar algumas ideias que ache necessário.

Para a realização das entrevistas neste exercício, foram elaborados dois guiões de entrevista, um para as educadoras e o outro para as docentes de educação especial (anexos II). “Para a elaboração dos tópicos, é importante que o pesquisador avalie os seus interesses de investigação e proceda a uma crítica da literatura sobre o tema” Gaskell (2002, citado por Fraser & Gondin, 2004, p. 145). Os guiões continham cinco blocos temáticos: NEE, inclusão, papel do educador, pedagogia diferenciada e estratégias de inclusão e as questões correspondentes a cada bloco que se pretendia fazer. Neles estavam ainda incluídos os objetivos, de modo a que a entrevista fosse conduzida para poder dar resposta a estes. Antes da realização das entrevistas foram transmitidos às entrevistadas os objetivos e finalidade da mesma. Estas foram gravadas, com autorização das entrevistadas, para que o que fosse mencionado pudesse ser transcrito o mais fiel possível.

Após a realização das entrevistas estas foram transcritas (anexo III), sendo de seguida enviadas às educadoras por correio eletrónico para que estas dessem a sua aprovação. De seguida, foram analisadas e os seus dados categorizados numa tabela (anexo IV).

## **6 - Apresentação e discussão dos dados**

Tendo por base os objetivos do exercício investigativo, analisaram-se os diários de bordo e reflexões realizadas durante os estágios no âmbito do mestrado. Após a análise dos mesmos conclui-se que os dados não eram suficientes e para complementar o exercício realizaram-se entrevistas a educadoras de infância e docentes de educação especial. Apresentam-se de seguida algumas conclusões/reflexões tecidas, ilustradas com citações dos instrumentos utilizados.

### **6.1- Perspetivas decorrentes da análise das narrativas dos diários de bordo**

Após as leituras dos diários de bordo conclui que ao longo dos estágios observei algumas práticas diferenciadas, compreendi como era gerido e organizado todo o trabalho dentro da sala e com a restante comunidade educativa. No primeiro estágio, em creche, não contactei com crianças com NEE, no entanto, foi possível observar a aplicação de estratégias diferenciadas. Existia preocupação por parte da educadora e das auxiliares em atender as necessidades individuais das crianças. Estas tinham em conta o estado de desenvolvimento de cada uma, procurando aplicar atividades que permitissem estimular e desenvolver, de modo a prepará-las para a fase seguinte. “A educadora mostrou-se muito disponível, bem como as auxiliares que nos acompanhavam na sala” (diário de bordo do 1º estágio), permitindo que nos integrássemos com facilidade e que realizássemos um trabalho articulado com as mesmas. Isto foi importante para que o ambiente na sala fosse harmonioso e propício ao desenvolvimento das crianças. “Com a ajuda das auxiliares, explicando-nos as características de cada criança, ganhámos alguma confiança (...)” (diário de bordo do 1º estágio) para desenvolvermos atividades na sala. Procurámos trabalhar “(...) a motricidade (rebolar, sentar, rastejar, gatinhar) colocando objetos pela sala e perto das crianças, estrategicamente, de acordo com o desenvolvimento de cada uma. Achámos importante intervirmos nesta “área”, pois devido às idades do nosso grupo-alvo o desenvolvimento da motricidade é um ponto de partida para que comecem a deslocar-se, a mexer, a explorar tudo o que os rodeia” (diário de bordo do 1º estágio).

No 2º estágio estavam incluídas na sala duas crianças com NEE. Verificou-se a aplicação de práticas diferenciadas, de modo a incluir estas crianças. Por norma, as crianças eram divididas em pequenos grupos, ficando dois grupos a fazer a atividade e as restantes crianças iam para as áreas brincar. Tal, permitia dar um apoio individualizado a todas as crianças e não apenas às que tinham NEE, caso contrário

estar-se-ia a implementar uma prática exclusiva e não inclusiva. Verifiquei que se as atividades tiverem uma duração muito longa, torna-se complicado manter as crianças concentradas na atividade. Uma vez que o grupo tinha muita energia a educadora “(...) explicou-nos que devemos falar baixinho quando queremos que eles se acalmem e façam silêncio pois é a maneira de os chamar a atenção e se gritarmos eles terão tendência a fazer o mesmo” (Diário de bordo do 2º estágio). As crianças eram solicitadas para ajudar a colaborar nas várias tarefas e a ajudarem as duas crianças com NEE. Estas sentiam-se úteis e ficavam contentes ao perceberem que estavam a ajudar os colegas. O trabalho articulado quer com a auxiliar quer com a docente de educação especial era essencial, para que o ambiente na sala fosse harmonioso.

No último dia de estágio tive oportunidade de ir a uma visita de estudo, a qual me permitiu consciencializar dos cuidados a ter e especialmente a compreender a importância do planeamento antecipado da mesma. Neste dia dei uma atenção mais individualizada a uma das crianças com NEE, pois esta tinha tendência a fugir pelo que era necessário que andasse de mão dada. Não é fácil conseguirmos que estas crianças fiquem muito tempo assim, principalmente quando vê que os colegas estão mais à vontade. No entanto, se a formos distraíndo e conversando com elas acerca do que vamos ver e elogiando-as é possível mantê-las junto de nós. É importante não esquecer que temos outras crianças no grupo. Para que estas também não se sintam excluídas podemos solicitar a sua colaboração nas tarefas.

A análise dos diários de bordo permitiu-me perceber que mesmo inconscientemente eu procurava refletir acerca das práticas que observava todos os dias e de compreender como poderia implementá-las por mim mesma.

## **6.2- Perspetivas decorrentes da análise das narrativas das reflexões**

Depois de analisar as reflexões dos estágios constatei que estas incidiam nas minhas preocupações acerca da forma como planificava e da minha forma de agir na sala. No entanto, também refletia acerca de algumas práticas que eram aplicadas pelas educadoras. “Uma vez que não me sentia totalmente à vontade no contexto de berçário pois nunca tinha estagiado no mesmo, procurei sempre obter informações relativamente ao que deve ser feito neste, os objetivos bem como o tipo de atividades mais adequadas (...). Tudo se baseia numa questão de compreendermos o grupo-alvo que temos perante nós e o que estes sabem e o que é necessário que seja trabalhado” (Reflexão do 1º estágio). Apesar de neste estágio não existirem crianças com NEE na sala, verifiquei a aplicação de estratégias diferenciadas, visto que as características e

necessidades individuais de cada criança eram tidas em conta, sendo as estratégias adaptadas às mesmas. “É importante percebermos que simples atividades de rotina como o mudar a fralda são momentos importantíssimos para crianças destas idades, devido ao contacto físico e ao facto de ser um momento que devemos de falar bastante com a criança” (Reflexão do 1º estágio). Verificou-se também a existência de um trabalho colaborativo entre a comunidade educativa.

No segundo estágio, em jardim-de-infância, o grupo com quem estagiei tinha crianças com NEE incluídas, e neste também se verificou um trabalho articulado na sala entre a auxiliar e a educadora. Na sala era aplicada “a pedagogia diferenciada, no qual apesar das atividades não serem adequadas, as necessidades específicas destas crianças em questão, bem como das restantes são atendidas existindo um apoio individualizado e sempre que possível. No fundo a educadora procurava aplicar as estratégias mais adequadas para a integração destas crianças, tendo sempre por base as suas limitações e os objetivos que pretendia que estas atingissem ” (Reflexão do 2º estágio). As crianças com NEE estavam incluídas na sala e não eram excluídas pelos colegas, isto devia-se ao facto de a educadora e a auxiliar tentarem não fazer distinções procurando que as outras crianças compreendessem que os colegas com NEE, por vezes, precisavam de ajuda. “A pedagogia diferenciada dá ênfase ao desenvolvimento do aprendiz bem como à sua individualização. Esta, bem como as suas práticas, são favoráveis à transferência de conhecimentos, ou no caso das crianças com NEE, de se conseguir adequar e formular objetivos e finalidades que levem estas crianças a conseguirem desenvolverem-se e progredirem nos seus estágios de desenvolvimento, nem que seja apenas na aquisição de rotinas e autonomia, mesmo que não seja total, pois será essencial para a vida futura da criança.” (Reflexão do 2º estágio). A família tem também um papel importante, pelo que deve de existir um ambiente de boa comunicação entre esta e a educadora de modo a encontrarem as melhores soluções para os educandos, o que se verificou em ambos os estágios.

Em jeito de síntese, este exercício de análise das reflexões, permitiu identificar dilemas e assim, querer saber mais sobre: o conceito de necessidades educativas especiais e inclusão; o papel do educador na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; o conceito de pedagogia diferenciada e sobre as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

### **6.3- Perspetivas decorrentes da análise das entrevistas**

Para complementar o exercício investigativo decorrente da análise dos diários de bordo e reflexões, realizou-se uma comparação de dados recolhidos através de entrevistas a educadoras e a docentes de educação especial, que apresentaremos de seguida por objetivos: 1) Compreender a perspetiva do educador acerca das necessidades educativas especiais; 2) Averiguar quais as perspetivas do educador de infância acerca da inclusão; 3) Compreender qual o papel do educador na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; 4) Averiguar quais as perspetivas do educador face à pedagogia diferenciada; 5) Conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

#### **6.3.1- Perspetivas das educadoras de infância**

*Objetivo 1. Compreender a perspetiva do educador acerca das necessidades educativas especiais*

Após a análise dos dados recolhidos, no que diz respeito às concepções de necessidades educativas especiais das educadoras entrevistadas, verificou-se que as NEE são vistas como sendo dificuldades de desenvolvimento. Tal como afirma a educadora E1 as crianças com necessidades educativas especiais são aquelas “ que têm algumas dificuldades no desenvolvimento quer seja a nível motor, cognitivo, (...) seja ele qual for; e que não estão de acordo com o que é esperado na sua idade (...)”. Estas “(...) abrangem (...) um grande leque de particularidades a nível do desenvolvimento (...) nas várias áreas, várias vertentes.” (E2). Estas concepções vão de encontro à ideia de Brennan (1988, citado por Correia, 2013, p.44) que afirma que existe “uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensor, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (...)”.

Verificou-se que as educadoras estão cientes da variedade de NEE que existem e que umas são mais graves que outras, mas que procuram informar-se acerca das mesmas fazendo pesquisas e trabalhando articuladamente com docentes de educação especial.

## *Objetivo 2: Averiguar quais as perspectivas do educador de infância acerca da inclusão*

A palavra inclusão vem, por norma, associada à questão das necessidades educativas especiais. Este conceito, apesar de ser muito utilizado, não tem uma definição comum, existindo várias designações por parte de inúmeros autores. Também neste exercício não se conseguiu chegar a um consenso em relação ao conceito de inclusão. A educadora E1 afirmou que inclusão é “uma dita criança, num determinado sítio, para que ele consiga socializar, consiga adquirir as aprendizagens (...)”. Todas as crianças têm direitos que devem de ser respeitados. Tal está descrito na Declaração de Salamanca: “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (Unesco, 1994, p. viii). Posto isto, as crianças com NEE devem de ser incluídas na sala “(...) tendo todos os direitos como todas as outras crianças têm” (E1). Estas ideias vão assim de encontro às de vários autores, tal como afirma Correia (2013, p.8, citando Friend & Bursuck, 1996; W Stainback & S., Stainback, 1996), “(...) inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços educação especial”. Este acredita que é possível a inserção de crianças no ensino regular, mas reforça a ideia de preservar os direitos das crianças e ter em conta as suas características individuais e necessidades específicas.

Associado à inclusão vem também por norma o conceito de integração, sendo vista como a integração das crianças nas salas do regular, ou seja, “(...) é conseguir inseri-los no contexto escolar (...)” (E3). A educadora E2 afirmou que a inclusão é “integrá-los da forma o menos diferenciada possível (...)”, ou seja, o objetivo é “(...) integrá-los ao máximo e sempre que possível não fazer uma distinção delas, são mais um elemento do grupo, são uma mais-valia para aquele grupo” (E2). Evidentemente, que para além da mais-valia que é para as crianças com NEE estarem integradas com outras crianças ditas normais, também o é para as restantes, uma vez que permite que se tornem mais sensíveis e desde cedo contactem com a diferença. A educadora E2 afirmou ainda: “(...) acho que é importante, as crianças ditas normais conviverem com a diferença e da experiência que eu tenho, (...) eles aceitam e integram perfeitamente, para eles não à diferença; e até são um elemento facilitador para essas crianças com necessidades educativas.” Concluiu-se que “(...) é muito importante eles estarem inseridos num grupo dito normal, (...) que estas crianças não devem estar numa turma só com crianças assim, (...) é assim que eles evoluem”, afirmou a educadora E3. Isto porque “ao estarem com crianças que estão num nível de desenvolvimento global (...) dito normal, ou esperado para a idade (...) uma criança que tenha determinados tipos de dificuldades e dependendo dos que são, (...) poderá aprender também com as outras

crianças, ao estarem em contacto com elas, ao brincar com elas, ao conversar, (...) e ao ouvir, ouvir os outros” (E1).

Relativamente às limitações, as educadoras entrevistadas focaram as limitações da inclusão nas tipologias das crianças, falta de apoio individualizado, o número de crianças por sala e as inadequações do espaço. As reticências do educador, uma vez que não tem formação específica para saber qual a melhor forma de lidar com estas crianças, faz com que acabe por criar uma barreira a estas crianças na sua inclusão. As tipologias de NEE são bastante variadas, o que implica também diferentes formas de se lidar com elas. Para educadora E1 as limitações relacionam-se “(...) com o grau de dificuldade de cada criança (...) tudo vai depender do que tem, (...) se é profundo senão é”. Estas crianças precisam de muito apoio, e certas tipologias exigem um apoio individualizado. Infelizmente, isso nem sempre se consegue pois os grupos hoje em dia são muito grandes, tal como referiu a educadora E2: “era importante (...) para a aquisição de algumas competências haver um apoio mais diferenciado, um para um; e com grupos muito grandes como nós no pré-escolar nem sempre isso é possível (...)”. Também os espaços físicos são muitas vezes grandes limitações. Estes nem sempre estão adaptados com os materiais necessários às necessidades das crianças, tal como referiu a educadora E3: “(...) o espaço físico é uma limitação muito grande (...), acho que não estamos preparados para receber meninos com essas problemáticas.”

### *Objetivo 3: Compreender qual o papel do educador na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*

O educador tem um papel fundamental na inclusão de crianças com NEE. Sendo este um dos modelos das crianças, ele deve estar ciente da importância do seu papel, pois irá funcionar como um mediador. No estudo tentou-se averiguar o papel do educador com: as crianças com NEE, as restantes crianças da sala, os pais de crianças com NEE e das outras crianças e também com os técnicos de apoio.

De um modo geral, as entrevistadas consensualmente apontaram como palavras-chave para descrever o papel do educador: fundamental, facilitador e inclusivo. Em relação ao seu papel para com as crianças com NEE, o educador tem um papel “(...) fundamental não só pelas estratégias que utiliza (...)” (E1), como também pela forma como tenta inserir a criança com NEE no grupo, tentando que “(...) as outras crianças o aceitem e o respeitem como ele é, com as suas diferenças (...)” (E1). Este “(...) deve ser um elemento facilitador e (...) deve ao máximo tentar incluir, quer a ele, quer à família (...)” (E2). Por isso, cabe ao educador incluir estas crianças no grupo, de

modo a que nem estas, nem as restantes crianças se sintam excluídas. Tal como afirma a educadora E3 “(...) no fundo nós (...) estamos aqui a segurar, como se costuma dizer, “as pontas”. (...)”. No fundo, o educador tem um papel privilegiado que lhe permite ter mais flexibilidade para gerir estas situações e tentar arranjar as melhores soluções.

Tal como já foi referido o educador é um modelo a seguir, logo se “(...) as crianças através do educador (...) conseguirem perceber que aquela criança é especial, que devemos ajudá-la, não criticá-la (...)” (E1), será mais fácil que estas compreendam e queiram até ajudar na inclusão do novo colega na sala. Esta atitude será uma mais-valia para as crianças compreenderem, como devem de agir com essas crianças, sendo-lhes transmitido, entre outros valores, o da inclusão. As educadoras foram consensuais referindo-se ao educador como um modelo. Assim, o educador deve tratar as crianças com NEE, tal como afirma E3 “(...) da mesma forma que tratamos os outros embora com algumas diferenças como é óbvio”, ou seja, tendo em conta as suas limitações.

Em relação ao seu papel com os pais, este também requer alguma sensibilidade, quer para com os pais da criança com NEE, quer para com os das restantes crianças. Ambas as entrevistadas, mais uma vez, descreveram o papel do educador como fundamental, sendo que neste caso essencialmente ele deve-se mostrar sensível e, no caso dos pais das crianças com NEE, mostrar que “eles estão no meio certo (...)” (E3) e que o educador está ali para os apoiar a eles e à criança. No fundo, mostrar-lhes que a sua criança verá as suas necessidades atendidas e será incluída na sala e tratada da mesma forma que as restantes. Apesar do foque ser o papel do educador, foi também mencionados pelas educadoras a colaboração de outros técnicos, visto que esta “(...) extremamente importante esta troca de saberes entre a educadora do regular e os técnicos que a estão a apoiar e a intervenção precoce” (E2).

#### *Objetivo 4: Averiguar quais as perspetivas do educador face à pedagogia diferenciada*

De um modo geral, a pedagogia diferenciada propõe que se adapte as respostas às várias necessidades das crianças, quer tenham NEE ou não. Acerca do que é a pedagogia diferenciada, as respostas por parte das educadoras foram variadas focando-se no apoio individualizado, no atendimento das diferenças, o trabalho em conjunto, na pedagogia inclusiva (para todos) e nas relações. Assim, “(...) a pedagogia diferenciada é aquela que se utiliza de forma a dar uma atenção individualizada, de conseguirmos ter crianças com dificuldades e com NEE (...) e que se consiga dar um apoio individualizado, dar o apoio que aquela precisa” (E1). Tal como afirmou a educadora E1, este tipo de pedagogia tem por base o apoio individualizado à criança,

estando a criança com NEE no mesmo espaço que outras crianças da mesma idade. A educadora E2 referiu que não nos podemos esquecer que “(...) cada criança traz consigo uma história (...) e evidências de casa, e tudo resto (...)”. Esta não deve ser aplicada apenas a crianças com NEE, pois esta “(...) pode não ter necessidades educativas especiais, mas pode ter outras particularidades (...)” (E2) em que é preciso utilizar estratégias diferenciadas. Esta ideia vai de encontro à da autora Ragazzan (2002, p.114), que afirma que “a aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes”, ou seja, são as várias crianças, com as suas características e experiências de vida que trazem para a sala, que vão ajudar a construir a aprendizagem. O trabalho em conjunto foi apontado pela educadora E1 também como uma característica da pedagogia diferenciada. Esta foi apontada como sendo o “(...) conjunto de ter também uma equipa a funcionar em conjunto, de pais, educadores e equipa da intervenção precoce (...)”. Apesar de tudo a mesma reconhece que “(...) não seja fácil devido ao facto de os grupos serem grandes”, e que muitas vezes, origina que os educadores não façam o que tinham planeado. Para a educadora E3 a pedagogia diferenciada é “(...) a forma de tentar fazer chegar a eles os mesmos conteúdos, mas de forma diferente”.

Em suma, a pedagogia diferenciada corresponde a “(...) uma atenção individualizada (...)” (E1), pois “(...) cada criança traz consigo uma história e evidências de casa (...)” (E2). Tal é possível tendo “(...) uma equipa a funcionar em conjunto, de pais, educadores e equipa de intervenção precoce” (E1). Todavia, devemos de ter sempre presente que a “ (...) pedagogia diferenciada deve ser ela para todos, quer para crianças com necessidades educativas especiais, quer para os outros, porque cada criança é uma criança; cada criança traz consigo uma história (...), pelo que merece que tudo isso seja tido em conta” (E2).

#### *Objetivo 5: Conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*

As estratégias mencionadas para ajudar a integrar crianças com NEE foram diversificadas, sendo de destacar a comunicação. A educadora E1 afirma que é importante “(...) que o grupo perceba que aquela criança é diferente e que temos que respeitar”. Frisa ainda que não é preciso explicar o porquê, que o que deve ser feito é dar a perceber que a criança é diferente “(...) para que as crianças respeitem, não gozem (...)”. É um ponto de vista interessante e que foi de encontro ao de outras entrevistadas. Outra estratégia mencionada foi o tentar não diferenciar a criança do resto do grupo. Quando estas crianças são inseridas numa sala “(...) são mais um elemento do grupo (...)” (E2), e isso deve ser transmitido ao mesmo. Na mesma linha

de raciocínio advém outra estratégia, que será uma ajuda para que a mencionada anteriormente ocorra com sucesso: dar tarefas às crianças com NEE. Ao darmos uma tarefa a estas crianças, estamos a “(...) dar-lhe uma importância maior (...)” (E3), ou seja, a incluí-la no grupo da qual ela faz parte. A realização de um trabalho individualizado foi também mencionada como uma boa estratégia para a inclusão destas crianças, mas que nem sempre é possível de se realizar da forma que se quer.

Deve de existir uma articulação com os técnicos de apoio, pois estes serão uma mais-valia para ajudar a estipular atividades e planos a desenvolver com a criança. A educadora E2 mencionou que esta é uma das estratégias que utiliza e considera fundamental. Esta afirma: “(...) quando eu recebo as crianças tento recolher o máximo de informação possível sobre elas, tento falar com os técnicos que vão dar apoio, tento saber como é que foi, como foi, se elas tiveram em jardim-de-infância ou na creche, como correu a adaptação; como é que não foi, como é que elas são em casa, como é que não.” Os técnicos, principalmente se a criança já vier a ser acompanhada por estes há algum tempo, conhecem-na bastante bem. Assim, poderão fornecer informação valiosa à educadora, bem como algumas estratégias que esta poderá implementar na sala. Também a utilização de materiais pedagógicos não foi esquecida, sendo referida pela educadora E2. Alguns necessitam de ser adaptados às necessidades das crianças tornando-se um “(...) elemento facilitador (...)”, tal como explicou a mesma.

Em suma, podemos destacar das várias estratégias mencionadas a comunicação, o educador deve falar com o grupo abertamente para que a nova criança seja aceite e respeitada. É importante que não tenha medo de pedir ajuda a outros técnicos e que com estes desenvolver um trabalho em equipa para compreenderem quais as melhores estratégias a aplicar na sala.

### **6.3.2- Perspetivas das docentes de educação especial**

*Objetivo 1. Compreender a perspetiva do educador acerca das necessidades educativas especiais*

No que diz respeito às conceções de necessidades educativas especiais por parte das docentes de educação especial entrevistadas, verificou-se que as NEE podem ser de carácter ligeiro ou permanente, existindo um decreto-lei a legisla-las e estratégias diferenciadas que podem ser aplicadas. Tal como afirma a docente D2 as crianças com NEE são aquelas que apresentam dificuldades que não são esperadas para a sua idade e para a quais é necessário aplicar diferentes estratégias, ou seja, “(...) as necessidades

educativas especiais são, para estes alunos, (...) estratégias diferenciadas, que temos que ter com alunos (...) que têm um diagnóstico já comprovado (...)" (D2).

Estas podem ser de carácter ligeiro ou permanente. As NEE de carácter ligeiro ou passageiras "(...) são aquelas que, por vezes, são transitórias, podem ocorrer num ano, num ciclo de escolaridade (...)" tal como afirmou a docente de educação especial D1. Outra docente, D2, mencionou ainda que as crianças com este tipo de necessidades são aquelas "que estão no apoio educativo". Por outro lado, as de carácter permanente são aquelas que vão "(...) acompanhar a criança durante toda a sua vida e por vezes, até quando adulto, a nível do trabalho, por vezes, precisa de adaptações (...)", referiu D1. A docente D3, por sua vez, referenciou a questão das alíneas que são atribuídas a estes alunos, que correspondem aos apoios que estas crianças devem ter. Afirmou que que as crianças com NEE de carácter permanente "(...) são abrangidos pela alínea e), que (...) têm um currículo específico individual (...)". Referiu ainda a questão do decreto-lei "(...) que ajuda os meninos com dificuldades, inclui-os (...) em diversas alíneas para os proteger (...) no aspeto cognitivo, motor, na linguagem." Este é o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro no qual se pretende "assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições" (Correia, 2013, p.15). As docentes de educação especial apresentaram conceitos mais abrangentes em relação às educadoras, o que é natural, devido à sua formação específica.

### *Objetivo 2: Averiguar quais as perspetivas do educador de infância acerca da inclusão*

Tal como já foi referido acima o conceito de inclusão é muito abrangente. Não se conseguiu chegar a um consenso em relação ao conceito de inclusão. Tal como foi frisado pela educadoras também a docente D3 afirmou que "(...) todos temos o direito a estar numa sala e, por isso temos direito à escola, à educação", ou seja, cabe ao educador e à restante comunidade incluir estas crianças preservando os seus direitos.

Evidentemente, que para além da mais-valia que é para as crianças com NEE estarem integradas com outras crianças ditas normais, também o é para as restantes, uma vez que permite que se tornem mais sensíveis e percebam que "(...) existem crianças diferentes, mas que têm os mesmos direitos que elas (...)", tal como referiu a docente D3. A docente D1, por sua vez, encara a inclusão como uma questão de atitude por parte das pessoas da comunidade, afirmando que esta "(...) tem que ter vontade, tem que querer, tem que ter gosto, (...)". Por outro lado, a docente D2 refere-se à inclusão tendo como base o contacto com os outros, afirmando que esta "(...) é fazer

com que estas crianças com NEE estejam rodeadas de outros alunos ditos normais, e que os outros a respeitem, (...) neste caso o incluam ... não os tornem diferentes.” Este contacto com os outros vai assim ao encontro de questões já mencionadas acima, sendo algo que será benéfico quer para as crianças com NEE, como para todas as crianças e restante comunidade que contacte com estas. Assim, a criança deve ser vista de um modo holístico, sendo respeitados os “três níveis de desenvolvimento essenciais - *académico, socioemocional e pessoal* -, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” tal como afirma Correia (2013, p.9).

A inclusão tem vantagens e desvantagens. As docentes de educação especial focaram as vantagens nas questões dos direitos e de dar a conhecer a diferença às outras crianças. “As vantagens é, as crianças com necessidades educativas existem. Temos que lidar com elas (...)” (D1). A docente D3 reforçou ainda a questão dos direitos afirmando: “(...) é mais para os outros verem que existem crianças diferentes, mas que têm os mesmos direitos que eles, é mais nessa base”. A inclusão permite que as crianças com NEE desenvolvam “(...) muitas das áreas em que têm problemas” (D2). Relativamente às limitações as docentes de educação especial focaram como principal limitação a vontade das pessoas em incluir, apontado os adultos que lidam com estas crianças como sendo, muitas vezes, o maior obstáculo à inclusão das mesmas. Assim, as limitações estão relacionadas com “ a vontade, não só políticas mas também nas pessoas do local (...)” (D1), aquelas que trabalham e contactam diariamente com as crianças. Relaciona-se, no fundo, com a “maneira de ser (...) porque somos nós muitas vezes que não os queremos incluir” afirma a docente D2. A docente D3 afirma que “(...) não há limitações. Há limitações quando os professores os põe de lado, aí para mim é que há limitações.” Esta frisa mais uma vez a questão de que cabe aos adultos promover a inclusão, reforçando a ideia que o trabalhando em equipa facilita esta tarefa.

### *Objetivo 3: Compreender qual o papel do educador na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*

Tal como já foi mencionado acima, o educador deve ter um papel inclusivo. Neste exercício também as docentes entrevistadas defendem que o educador tem um papel fundamental na inclusão de crianças com NEE. Para que estas crianças se sintam incluídas, este deve “(...) falar com as outras crianças (...)” (D2), pois será uma grande ajuda para que estas compreendam que a criança faz parte do grupo, e que não a devem excluir. Também D1 defendeu que o educador é um modelo para as crianças afirmando que estas “(...)copiam as atitudes dos adultos, aprendem por modelo e é

assim, não é preciso fazer nada de muito especial, basta tratá-lo (...) como os outros.” No entanto, mencionou também que o “(...) jardim-de-infância é ainda, um sítio (...) privilegiado (...)”, ou seja, os educadores não têm “(...) um currículo muito rígido, têm facilidade em inculcar valores, (...) a formação cívica, a parte social, tudo (...). Por isso é só o educador aproveitar os recursos que tem (...)”. Para abordar este tema pode por exemplo, ler histórias que “(...) abordam a deficiência (...)” (D3), assim, podemos preparar o grupo para uma situação nova que vai passar a fazer parte do grupo. Tal como referem Sandall e Schwart (2003, p.141), “ as crianças com NEE precisam de um ensino direcionado e explícito para atingir os objetivos de aprendizagem e para tirar proveito do currículo específico para crianças em idade pré-escolar”. O papel de comunicador foi mencionado por D2 como sendo essencial para que as outras crianças ajudem a incluir estas. Do seu ponto de vista, é muito importante “(...) comunicar, falar com as outras crianças (...), acerca do(s) novo(s) colega(s) que virão para a sala, no fundo “(...) preparar o grupo e, preparar o grupo não dizer: “ Há vem um menino diferente de vocês. Não! É principalmente pela partilha porque se nós dissermos que vêm ai uma criança que tem certas limitações (...)” (D3), será mais fácil para as outras crianças compreenderem que devem de ajudar a criança que é nova na sala, e que estas não a rejeitem, pelo contrário, que a aceitem e incluam na sala.

Em relação ao seu papel com os pais, também as docentes foram consensuais e tal como as educadoras mencionaram que o papel do educador é fundamental, um papel chave. O educador deve mostrar aos pais das crianças com NEE que está será incluída e que trabalhará de forma articulada com outros técnicos, ou seja, mostrar que todos estão ali a trabalhar para o mesmo. O educador não pode esquecer “(...) que estes pais são muitas das vezes, emocionalmente muito instáveis (...) o que (...) faz com que nós enquanto profissionais temos que saber lidar com estes pais de outra forma (...) ver também a parte deles (...)” tal como refere D2. Logo, o educador tem de “(...) saber articular com estes pais (...) fazendo-os perceber que apesar de a criança ter esta deficiência, não deixa de ser uma criança (...)” (D2), e que tudo será feito para ter os mesmos direitos que as outras crianças.

Para os pais das outras crianças, por vezes, também se torna uma grande preocupação saberem que virão crianças com NEE para a mesma sala que dos seus filhos. Por vezes, trata-se apenas de desconhecem o modo como estas crianças podem ser incluídas, o que os pode levar a inseguranças relativamente ao bem-estar das suas crianças. Assim, vão tentar procurar conforto junto da educadora e se esta “(...) achar aquilo como um fardo, os pais também vão achar que é um obstáculo (...)” (D1). Logo, “(...) se a educadora aceitar, é muito mais fácil fazer entender aos outros pais, através do seu comportamento que (...), aquele menino pode conviver com os

deles“ (D1). Por vezes, basta apenas explicar aos pais das restantes crianças que irá para a sala “(...) uma criança que requer ajuda (...)” (D3), e que isso não irá ser uma barreira para a aprendizagem dos seus filhos.

As docentes referiram que a articulação com a educadoras é uma mais-valia, pois “(...) não devemos de trabalhar de forma isolada (...)” tal como refere (D2), e também porque ninguém sabe tudo pelo que estamos “(...) sempre a aprender, portanto é importante ter alguns conhecimentos técnicos (...) seja da área que for“ (D1). Tal como refere D2 é pressuposto que haja “(...) uma equipa disciplinar que faça com que nós em conjunto possamos ajudar a criança no que se consegue (...)“. Assim, a troca de informações entre o educador e os técnicos de apoio será “(...) essencial para se trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais” (D1). Através destas trocas de informações “(...) o educador poderá (...) lidar melhor com aquela problemática (...)” (D1), uma vez que os técnicos lhe fornecerão estratégias que ajudarão a educadora a superar alguns medos que tenha.

#### *Objetivo 4: Averiguar quais as perspetivas do educador face à pedagogia diferenciada*

Acerca do que é a pedagogia diferenciada também as docentes de educação especial de um modo geral focaram-se nos mesmos aspetos que as educadoras. Para que a consigamos pôr em prática “(...) temos de ter em conta as características de cada um, temos de ver uma maneira, de uma maneira correta para chegar a esse objetivo” (D2). As docentes D1 e D3 reforçaram a ideia de que a pedagogia diferenciada deve ser para todas as crianças e não apenas para as que têm NEE. Na opinião da docente D1 “(...) devemos falar de uma pedagogia inclusiva, por exemplo, pedagogia diferenciada deve ser ela para todos, (...) porque cada criança é uma criança (...)”, ou seja, tal como já foi referido acima cada criança tem as suas características e individualidades e nem todas aprendem da mesma maneira. A docente D3 reforça esta ideia afirmando que a “(...) pedagogia diferencia é sabermos onde é que é o limite de cada um (...)”. Como tal, “ temos que diversificar o modo, o caminho para chegar ao fim (...)”, tal como afirmou a docente D1.

#### *Objetivo 5: Conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores de infância na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*

De um modo geral, as estratégias mencionadas pelas docentes de educação especial foram diversificadas, sendo também a comunicação a que mais se destacou.

A docente D2 referiu que “(...) é muito importante sabermos conversar (...) com o grupo em relação a estes meninos.” Explicitou ainda que “(...) mesmo com o aluno ao lado, não tem problema aqui o importante é falar com eles, falar sobre a problemática deles, mas também explicar que é uma criança como as outras, que precisa de aprender com as outras (...)”. A docente D3 foi também de encontro à questão da comunicação, reforçando a importância de “(...) haver partilha com o grupo (...)”.

A existência de uma boa comunicação irá permitir a fomentação da socialização, pois tal como referiu a docente D2 “(...) a interação com os outros nestas idades, assim como outras idades do 1º ciclo, a socialização é extremamente importante nesta, para estes meninos”. Para que a criança com NEE se sinta integrada devemos tentar que “(...) a criança participe na maior parte das atividades que possa (...)” (D1). Na mesma linha de raciocínio advém outra estratégia, que será uma ajuda para que a mencionada anteriormente ocorra com sucesso, dar tarefas às crianças com NEE. Ao darmos uma tarefa a estas crianças, estamos a “(...) dar-lhe uma importância maior (...)” (E3). Esta estratégia não é benéfica apenas para estas crianças, será também fundamental “(...) para que os outros sintam que ela está incluída (...)” (D1). A realização de um trabalho individualizado foi também mencionada como uma boa estratégia para a inclusão destas crianças, mas que nem sempre é possível de se realizar da forma que se quer. A articulação com os técnicos de apoio é fundamental pois estes serão uma mais-valia para ajudar a estipular atividades e planos a desenvolver com a criança. A docente D1 referiu uma estratégia importante e que pode ser um grande contributo para que a inclusão destas crianças seja feita com sucesso, que é tentar “(...) puxar a família, tentar senão for a mãe, o pai, ser uma avó (...)” (D1), pois também será um elemento facilitador, uma vez que permitirá que esta compreenda que a sua criança está incluída no jardim-de-infância e sentirem que esta está em segurança e é tratada da mesma forma que as restantes.

Em suma, tal como as educadoras também as docente de EE destacaram a comunicação como estratégia fundamental para se criar um bom ambiente, de modo a que a criança seja bem recebida e respeitada pelo grupo. A interação destas crianças com as restantes é essencial para fomentar a socialização que é uma competência importante a desenvolver nestas idades.

## 7 - Considerações finais do exercício investigativo

A introdução de diferentes estratégias para a inclusão de crianças com NEE numa sala de pré-escolar é fundamental. É importante que os educadores tenham presente os conceitos de inclusão e pedagogia diferenciada para poderem fazer o seu papel. Durante o meu percurso académico pude contactar com vários profissionais de educação e com diversas estratégias. Além das entrevistas também a análise das reflexões e dos diários de bordo foram peças chaves para chegar a conclusões para este exercício investigativo. Através destas conclui que ao longo da minha prática, mesmo em salas sem crianças com NEE observei a prática de uma pedagogia diferenciada, pois existe uma grande diversidade hoje em dia nas salas de pré-escolar e cada criança tem o seu ritmo. Foi a partir da leitura destes que comecei a investigar, mas verifiquei que estes se focavam muito em conceitos teóricos, tendo muito pouco conteúdo relacionado com as estratégias, tendo sentido necessidade de complementar o exercício com entrevistas.

Com este exercício investigativo verificou-se que todas as entrevistadas tinham estas definições presentes embora nem todas convergissem no mesmo. As NEE podem ser de carácter ligeiro ou permanente. As primeiras necessitam de apoio educativo mas não acompanham a criança a vida toda, o que já não acontece com as de carácter permanente que acompanham a criança durante toda a sua vida, no qual são necessárias adaptações. Em Portugal, o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro pretende “assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições” (Correia, 2013, p.15). Estas crianças devem então ser incluídas em salas de pré-escolar sempre que possível. A inclusão é benéfica não só para elas que contactam com crianças da mesma idade e ajuda-as a socializar, como para as restantes crianças que contactam desde cedo com a diferença e a aprendem a respeitar.

Não se verificou um consenso em relação ao conceito de inclusão. No entanto, esta pode ser visto como a inserção da criança num sítio em que os seus direitos são respeitados e onde as suas necessidades específicas são atendidas. Esta permite que a criança consiga adquirir aprendizagens e socializar com as restantes. Cabe ao educador criar um ambiente inclusivo na sua sala, devendo ser o primeiro a mostrar-se disponível para as receber. A inclusão tem vantagens e desvantagens. Foram apontadas como vantagens as questões dos direitos, de dar a conhecer a diferença às outras crianças e permitir que estas desenvolvam as várias áreas de desenvolvimento em que têm dificuldades. Em relação às limitações, as entrevistadas focaram-se em diferentes aspetos. As docentes de educação especial focaram como principal limitação

a vontade das pessoas em incluir estas crianças, apontado os adultos que lidam com elas como sendo, muitas vezes, o maior obstáculo à inclusão das mesmas. Por sua vez, as educadoras focaram as limitações da inclusão nas tipologias das crianças, falta de apoio individualizado, o número elevado de crianças por sala e as inadequações do espaço. Existe muitas tipologias de NEE, o que implica diferentes formas de se lidar com elas e faz com que as educadoras fiquem muitas vezes assustadas, por não saberem como devem lidar com a situação. Estas crianças precisam de muito apoio, e certas tipologias exigem um apoio individualizado. Também os espaços físicos são muitas vezes grandes limitações, visto que nem sempre estão adaptados com os materiais necessários às necessidades das crianças.

A inclusão destas crianças é possível e o educador deve estar ciente da importância do seu papel, pois ele irá funcionar como um mediador entre as crianças, os pais e também com a comunidade educativa da qual faz parte, bem como com os técnicos de apoio. De um modo geral, as entrevistadas consensualmente apontaram como palavras-chave para descrever o papel do educador: fundamental, facilitador e inclusivo. Deve-se preocupar em incluir as crianças com NEE, mas não esquecer que existem mais crianças na sala. Todas as entrevistadas enfatizaram a importância da articulação entre o educador e os outros técnicos. O trabalho em equipa permitirá que o educador consiga lidar melhor com a problemática em questão e que aplique estratégias adequadas.

Existem estratégias que ajudam o educador a incluir crianças com NEE. Estas não são benéficas apenas para estas crianças, como para as restantes. As que se verificaram foram diversificadas, tendo-se destacado a comunicação. Esta deve existir entre a educadora e o seu grupo de crianças, para que estas possam compreender que virá alguém diferente para a sala e que tem os mesmos direitos que elas. A comunicação com os restantes técnicos, família e comunidade educativa é também importante pois, estes irão também contribuir para que a inclusão ocorra com sucesso. É importante que educador evite diferenciar a criança do resto do grupo, e para isso podemos, por exemplo, dar tarefas às crianças com NEE. Esta estratégia permitirá que a criança sinta que está a participar tal como os outros colegas. A pedagogia diferenciada foi também apontada como uma estratégia. É necessário, por vezes, que exista um trabalho individualizado apesar de nem sempre ser possível de se realizar da forma que se pretende. A articulação com os técnicos de apoio é uma mais-valia para ajudar a estipular atividades e planos a desenvolver com a criança. Os materiais pedagógicos são fundamentais para o bom desenvolvimento da criança, pelo que a sua escolha deve ser criteriosa. A juntar a todas estas é importante tentar incluir a família que será também um elemento facilitador.

Ao longo da realização deste relatório de estágio encontrei alguns obstáculos. A gestão do tempo foi uma das maiores limitações, pois existia um prazo para terminar o relatório e realizar as pesquisas, reunir com a orientadora e ir realizando o relatório, tudo isto no mesmo período em que se tem aulas e estágio não é fácil. Logo, é importante que sejamos organizados e façamos uma boa gestão do mesmo. A recolha de dados, por exemplo, ser feita enquanto estamos a estagiar, faz com que tenhamos de organizar as tarefas durante esse período. O próprio relatório exige muita revisão, pois o que parece fazer sentido duma maneira, nem sempre é o mais correto. Os próprios objetivos iniciais vão sofrendo alterações conforme vamos pesquisando e recolhendo dados e nos vão surgindo novos desafios. No entanto, estas limitações não foram um impedimento para dar continuidade ao trabalho que estava a ser feito nem para o terminar.

Em suma, o conceito e a área de intervenção das necessidades educativas especiais é bastante vasto, e merece toda a nossa atenção. Existem outras problemáticas que podem ser abordados e explorados como por exemplo: compreender o tipo de adequações curriculares que existem e como são atribuídas a estas crianças; tentar compreender em que é a presença de criança com NEE numa sala influencia, por exemplo, as restantes crianças ou até mesmo, a planificação da educadora e o modo como esta estrutura tudo aquilo que irá ser feito na sala é também uma problemática que poderia ser mais estudada. Estas são algumas sugestões relacionadas com esta problemática que podem ser exploradas, mas como estas haverão muitas mais que serão também muito pertinentes e que não estão diretamente ligadas a esta problemática como: perceber que estratégias devemos de utilizar quando as crianças se recusam a participar em atividades propostas ou até mesmo em relacionar-se com os outros dentro sala.

### Parte III - Reflexão Final

Como futura profissional de educação considero que todo este percurso acadêmico foi uma mais-valia. Todas as aprendizagens adquiridas nas aulas e nos estágios contribuíram para a construção da minha identidade. As matérias lecionadas nas várias unidades curriculares ajudaram-me a construir e reforçar conhecimentos importantes. A minha participação nos seminários e nas jornadas da prática profissional ajudaram a compreender os variados contextos. Esta troca de experiências permitiram-me compreender que muitas das minhas angústias eram também as das minhas colegas. Os estágios realizados ao longo da licenciatura e no mestrado ajudaram a observar e a pôr em prática os conhecimentos adquiridos, alguns com sucesso outros não. No entanto, apesar de, por vezes, ficar um pouco desanimada quando a prática não corria tão bem, procurava perceber onde estava a falhar. É a partir das nossas falhas que adquirimos novas aprendizagens. Também este exercício investigativo foi essencial para compreender a importância da inclusão de crianças com NEE e algumas estratégias que podem ser aplicadas e da importância de investigar sobre a prática.

Os primeiros quatro estágios foram de observação e realizaram-se durante a licenciatura em diferentes contextos (com crianças com NEE), em creche, 1º e 2º ciclo. Estes permitiram-me decidir qual o mestrado a optar, tal como observar os vários contextos e compreender como deveria intervir nos mesmos. Possibilitaram-me compreender as rotinas, as estratégias aplicadas e perceber o modo como cada professor/educador pode atuar na sua sala. Sempre quis ser educadora de infância, mas ainda ponderei tirar o mestrado de pré-escolar e 1º ciclo, uma vez que me permitia ficar com um leque mais abrangente de opções. No entanto, terminado o estágio em 1º ciclo, essa ideia desapareceu, pois não me identifiquei com o contexto. Assim, optei por seguir o mestrado de pré-escolar, pois após todos os estágios realizados os desta valência foram os que mais gostei e aqueles em que me identifiquei e senti mais à vontade.

No mestrado, o primeiro estágio foi em creche, numa sala de berçário. Inicialmente, senti-me bastante assustada, pois apesar de já ter convivido com crianças desta idade nunca tinha estagiado numa sala deste tipo. Planificar atividades para esta sala era o que me angustiava mais, pois achava que as atividades não eram muito variadas, e que eram bastante complexas. No entanto, conclui que existe uma diversidade de atividades. Estas têm de ser bem planeadas, quer ao nível de execução, quer ao nível da escolha de materiais. A articulação com as auxiliares da sala é essencial, para que a rotina das crianças não seja interrompida, pois nestas idades esta é algo fundamental. É importante não esquecer que o bem-estar da criança é uma

prioridade e aliado a este o seu desenvolvimento. Logo, quando um educador planificar deve formular objetivos que promovam o desenvolvimento e bem-estar das suas crianças tendo em conta a individualidade de cada uma.

O segundo estágio de mestrado foi no contexto de jardim-de-infância, numa sala de 4 anos. Também nunca tinha estagiado neste contexto, o que me fez ficar um pouco receosa. Nesta sala estavam crianças com NEE, o que me cativou, pois foi algo que tinha solicitado à coordenadora de mestrado devido à minha problemática do relatório final. A maior dificuldade neste estágio foi a adequação de atividades às crianças. Inicialmente não sentia confiança quando planificava, interrogando-me constantemente se estas eram muito complexas ou não. Contudo, com o passar do tempo foi sendo mais fácil. Apesar de haver crianças com NEE na sala, as atividades não eram por norma adaptadas, no entanto, estas crianças tinham de ter, em algumas delas, um apoio mais individualizado.

Sempre tive interesse em compreender como era desenvolvido o trabalho com crianças com NEE e entender a forma como estas seriam incluídas na sociedade, mas nunca tinha convivido tão de perto com elas durante o meu percurso escolar. No entanto, o estágio de diferentes contextos, no segundo ano, permitiu-me perceber as suas rotinas, algumas estratégias a aplicar e que a sua inclusão é possível. Nos estágios verifiquei que existia preocupação em assegurar as necessidades das crianças, o seu bem-estar e que suas as características individuais eram tidas em conta, no entanto, senti que deveria explorar mais acerca da problemática da inclusão, incidindo na inclusão de crianças com NEE no pré-escolar. Pensei, então, que esta seria uma boa problemática para investigar, formulando a questão: *“Quais as estratégias que o educador de infância privilegia na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais? Propu-la à minha orientadora e ela concordou que era uma boa problemática para investigar. Felizmente, no segundo estágio no âmbito do mestrado, foi possível estagiar numa sala na qual estavam inseridas crianças com NEE, tendo sido possível observar algumas estratégias como, por exemplo, o trabalho colaborativo entre a educadora, a auxiliar e ainda a articulação com a docente de educação especial.*

O exercício investigativo revelou-se muito enriquecedor. A pesquisa teórica funcionou como revisão de conceitos, incluindo a legislação relativa às NEE. A nível de bibliografia não senti muitas dificuldades, pois no último ano de licenciatura tive a unidade curricular de pedagogia diferenciada e populações com necessidades educativas especiais e já tinha alguns conhecimentos e materiais teóricos para rever. A leitura dos diários de bordos e reflexões foi o ponto de partida para dar resposta à minha questão. Neles encontrei algumas reflexões acerca do que observei na prática, mas não encontrei conteúdo relacionado com a inclusão de crianças com NEE, pois focava-me

muito nas práticas que via e não ia mais além. No entanto, em conversa com a orientadora concluímos que seria benéfico entrevistar educadoras de infância e docentes de educação especial para complementar o exercício investigativo. A análise dos dados e as suas conclusões trouxeram-me novas aprendizagens, e apesar de a amostra ser pequena, obtiveram-se muitos resultados. Como nunca tinha feito uma investigação semelhante, não sabia exatamente qual a melhor forma de o fazer, contudo, a colaboração da orientadora, quer nesta, como nas restantes etapas, foi uma valiosa ajuda. Os capítulos em que são explicados o tipo de estudo e de metodologias utilizadas causaram-me algumas dúvidas, pois nem sempre conseguimos expor textualmente o que executamos na prática. Porém, as ferramentas fornecidas pela unidade de Investigação em Educação ajudaram a colmatar essas dificuldades. Foi gratificante realizar este exercício de investigação e, sobretudo, verificar que existe uma diversidade de estratégias para incluir estas crianças em salas de pré-escolar. Estas são variadas porque as educadoras têm as suas conceções e, claro, porque cada grupo e cada criança têm as suas próprias individualidades, no entanto as próprias crianças que convivem com elas recebem-nas, a maior parte das vezes muito bem, aceitando-as e incluindo-as. Este contacto é também importante para as restantes crianças, visto que o contacto desde cedo com a diferença permite consciencializá-las da existência da mesma. Logo, é função do educador incluir crianças com NEE nas suas salas e fazer perceber as restantes que devem de o fazer também e respeitá-las, assim como incluir a família. Apesar das suas inseguranças este não deve deixar de tentar incluir estas crianças e se preciso solicitar ajuda, por exemplo da educação especial. A comunicação é uma ferramenta fundamental assim como o trabalho articulado quer com a equipa disciplinar de apoio quer com a restante comunidade educativa.

Este exercício fez-me ainda refletir melhor acerca do próprio papel do educador e da importância deste ser reflexivo, de se questionar acerca das suas práticas, dos objetivos traçados, das finalidades que se pretende atingir e como, e de como vai avaliar. Muitas das aprendizagens que adquirimos ao longo do nosso percurso académico dizem “respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício direto ou indireto (...)” (Herdeiro & Silva, 2008, pág.3). A partir destas experiências o profissional vai construindo a sua identidade e questionando-se acerca do que vê e do que faz. O educador quando “adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, (...)” (Ponte, 1994, citado por Herdeiro & Silva, 2008, pág.2) pelo que existe a necessidade de estar constantemente a investigar. Este deve reconhecer que tem

perante si uma diversidade de crianças, cada uma com uma história, com características e habilidades diferentes. Cabe-lhe a ele criar momentos de brincadeira, de aprendizagem, e sobretudo cativá-las. Tem de inovar o seu trabalho na sala, pois os grupos de crianças não são todos iguais, como tal, este tem de ser criativo e crítico em relação ao trabalho que irá desenvolver naquele ano. Para que os resultados sejam positivos, é também importante planificar, sobretudo com uma intencionalidade educativa. Esta não tem de ser realizada ao pormenor até porque há momentos na sala que nem sempre permitem que se realize tudo o que é planificado. O principal não é que a criança realize a atividade proposta na perfeição mas que a partir dela consiga adquirir algo que antes não era capaz. A avaliação é também uma fase importante. O educador deve de avaliar a sua prática. “Sendo uma competência básica do/a educador/a, é através da avaliação que este pode recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções, podendo esta ter vários tipos de incidências, consoante as diferentes áreas de actuação” (Cardona, 2007, p.10). Ao avaliar, o educador toma consciência das suas ações fazendo-o refletir acerca da sua prática. Sempre revi as minhas planificações a fim de as melhorar e de compreender onde estava a falhar e o que podia melhorar. Nos meus diários de bordos procurava refletir acerca das minhas intervenções e do que poderia melhorar. Tudo isto permitiu que o nervosismo que me acompanhava nas primeiras semanas fosse desaparecendo e desse lugar à confiança. A par disto, senti que conseguia organizar muito melhor o grupo, dividindo-o por grupos quando necessário e verificando quais as crianças que necessitavam de auxílio. Do meu ponto de vista, as atividades desenvolvidas foram bem pensadas e concretizadas. O sucesso das atividades deveu-se em grande parte ao trabalho em equipa com a minha colega e com as educadoras e auxiliares com quem trabalhamos.

Todo este percurso e todas as aprendizagens adquiridas foram essenciais para me tornar numa cidadã mais consciente e alerta para estas questões, o que me tornará uma melhor profissional. Uma vez que realizei os estágios em sítios diferentes e, uma parte deles, em diferentes contextos, pude observar várias perspetivas de trabalho e estratégias a utilizar e constatei como grupos de crianças com as mesmas idades podem ser tão diferentes, quer a nível de características de personalidade, quer ao nível dos seus estádios de desenvolvimento. Para finalizar é importante não esquecer que o nosso trabalho deve ser articulado com a equipa de disciplinar de apoio, visto que não podemos trabalhar isolados do resto dos nossos colegas, pois tanto eles como nós estamos ali com o mesmo objetivo, assegurar o bem-estar das nossas crianças e transmitir-lhes as ferramentas base importantes para que obtenham sucesso nas etapas seguintes.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). A investigação qualitativa como processo, *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (pp. 14-17) 1ª edição, Universidade Aberta: ISBN: 978-989-97582-1-6.
- Bertram, T. ; Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN 978-972-742-300-2.
- Cardona, M. J. (agosto 2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *In Cadernos de Educação de Infância*, Nº81, p.10.
- Correia, L. M. (2013). Capítulo 1 O movimento da inclusão. *In Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 8-23) 2ª edição. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). Alunos com necessidades educativas especiais. *In Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 44-48). 2ª Edição. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional. *In Inclusão e Necessidades Educativa Especiais: Um guia para educadores e professores* (p.145-151). 2ª Edição. Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 janeiro. *Diário da República nº4/2008 -1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dias, V.; Pitolli, A.; Prudêncio, C. & Oliveira, M (2013). O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular de Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz- Bahia. *Actas do IX Encontro Nacional de Pesquisa de Educação em Ciências – IX Águas de Lindónia, SP – 10 A 14 de novembro. pp. 1-4.*
- Fino, C. N., (s.d). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, *in Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 14, nº2, p.6.
- Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussão sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. pp. 141-148.
- Gzrybovsky, D. & M. , Anelise R. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. Vol.15, nº4, p.734.
- Joaquim, S. (2011). As representações das educadoras de infância na inclusão de

- crianças com NEE. Dissertação. Escola Superior de Educação de Lisboa. Portugal, p.19.
- Leite, T. (Junho 2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Colecção Situações de Formação*. Universidade de Aveiro, Aveiro. pp. 24-25.
- Lemos, V. (2003). Políticas Públicas de Educação: Equidade e sucesso escolar. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. Portugal, pp.151-152.
- Martins, I. (Coord.) (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Meireles-Coelho, C.; Izquierdo, T. & Santos, C. (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6, pp. 178-180.
- Melo, L. (2011). *Currículo, práticas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1º ciclo*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Portugal. pp. 31.
- Ministério da Educação e Ciência de Espanha & Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Editada pela UNESCO. pp. ix-12.
- Ministério da Educação (2011). Educação inclusiva e educação especial. In *Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores-chaves para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Editado por Cercica. (Lisboa). ISBN 978-972-742-340, pág. 7.
- Ministério da educação – DEB (setembro 1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB. ISBN 972-742-087-7
- Moreira, M. & Vieira, F. (abril 2011). 3.2 Narrativas profissionais e reflexões escrito. In *Supervisão e avaliação do desempenho do docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. *Colecção e Número Cadernos do CCAP-1*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. ISBN 978-989-97312-0-2. pp. 37-42.
- Nunes, D. (2012). O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino: contributos para a inclusão de crianças com NEE. Dissertação. Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal. pp. 35
- Oldon, S. Obstáculos e facilitadores da inclusão de crianças com NEE. In *Alargando a*

- roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora. pp. 11-13.
- Pádua, G. (setembro 2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. P. *In Revista FACEVV*. pp. 29-31.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços na creche*. Universidade de Aveiro. pp. 5-10.
- Ragazzan, D. M. (2002). Resenha Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. *In Revista da Educação*, nº1, vol.2. pp.110-113.
- Reis, V. (2012). O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais. Dissertação. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. p. 5.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. *In Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial. pp. 1-3.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *In Escola Moderna*, nº8, 5ª serie. pp. 30.
- Schwartz, I. & Sandall, S. (2003). Estratégias de ensino centrados na criança. *Construindo Blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora. pp. 55-175.
- Serra, A., Fraga, A., Sousa, M. & Silva, N. (2006) Integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. Universidade de Lisboa. p.3.
- Silva, M. O. E. (2009) Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas, in *Revista Lusófona*, pp. 139-151.

## **Anexos**

## **Anexo I (Diários de bordo e reflexões individuais)**

**Anexo II (Guiões das entrevistas semiestruturadas às educadoras e docentes de educação especial)**

**Anexo III (Entrevistas realizadas às educadoras e docentes de educação especial)**

## **Anexo IV (Grelha de análise de dados)**