



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA

ANA FILIPA PAIS BOULLOSA SUAREZ

Nº 25637

Orientador do Relatório:

Prof. Doutora ANA TERESA BRITO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA

ANA FILIPA PAIS BOULLOSA SUAREZ

Nº 25637

Orientador do Relatório:

Prof. Doutora ANA TERESA BRITO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Ana Teresa Brito, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

Ao longo deste percurso de formação gostaria de agradecer desde já, a todos aqueles que fizeram parte desta minha longa caminhada. Gostaria de realçar que esta caminhada, só foi possível, porque não foi percorrida sozinha, e é a todas as pessoas que estiveram comigo neste percurso que quero agradecer.

Gostaria de dirigir os meus sinceros agradecimentos a todos os elementos da instituição pública na qual realizei a minha Prática Supervisionada em Jardim de Infância, que me acolheram durante o meu período de estágio e em especial a Professora Maria Isabel Gerardo por todos os seus ensinamentos e por toda a ajuda despendida.

A minha orientadora a Professora Ana Teresa Brito, pelo seu apoio incondicional, carinho, dedicação, pelas suas palavras de incentivo, pelas suas opiniões e críticas, e pela sua colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço também a todos os professores da ESEIMU - Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, pelos conhecimentos que me transmitiram e que foram fulcrais para o desenvolvimento do presente trabalho em especial a professora Maria de Lurdes Mata, pelo apoio prestado ao longo da Unidade Curricular de Seminário de Intervenção e Investigação em Educação Pré-Escolar (EPE).

À minha amiga Rita Lopes, que me deu apoio sempre que precisei. Agradecendo ainda a todas as minhas colegas de curso, pelo apoio, amizade e carinho. A minha colega de estágio, Joana Cunha, que me acompanhou nos bons e nos maus momentos, dando-me força, sempre que necessário.

A todas as crianças com as quais tive o privilégio de me cruzar, ao longo dos diferentes estágios. As mesmas foram uma fonte de inspiração, agradeço-lhes por me terem deixado entrar e participar nas suas vidas.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial aos meus pais, por serem modelos de coragem, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência. Um especial agradecimento às minhas irmãs e toda a minha família, pois sem eles nada teria sido possível.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, decorrente do ano letivo 2018/2019.

Esta decorreu numa instituição de cariz público, na valência de jardim de infância, numa sala heterogénea, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. O grupo integrava uma criança com Necessidades Educativas Especiais, com deficiência motora, o que condicionava a sua mobilidade e a sua comunicação. Havia também a considerar, três crianças cuja língua materna não é o português, o que colocava grandes desafios à comunicação.

Neste contexto, fiquei motivada para compreender como promover a inclusão efetiva de todas as crianças no grupo, em Jardim de Infância; quais os desafios que o educador encontra para viabilizar a inclusão junto do seu grupo de crianças; e compreender qual o seu papel como promotor do trabalho colaborativo em equipa e de ambientes de aprendizagem naturais e inclusivos.

A metodologia utilizada na investigação foi qualitativa. Os instrumentos de pesquisa foram a observação, através de notas de campo e as entrevistas.

A análise dos resultados procurou, assim, dar resposta às questões que me acompanharam ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, tendo como base de apoio os referenciais teóricos, as notas de campo recolhidas, as entrevistas e as atividades realizadas com o objetivo de que todos pudessem participar ativamente nas propostas realizadas.

No final deste Relatório, destaco a pertinência do estudo para a emergência do meu conhecimento profissional enquanto Educadora de Infância na promoção de ambientes inclusivos para todos.

Palavras-chave: Jardim de Infância; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

The present report was conducted as part of the Supervised Practice in kindergarten, during the 2018/2019 school year.

It was held in a public institution, in a kindergarten, with a heterogeneous group, aged between 4 and 6 years old. The group included a child with Special Educational Needs, with motor disability, which conditioned its mobility and communication. There were also three children whose first language is not Portuguese, which posed great challenges to communication.

In this context, I was motivated to understand how to promote the effective inclusion of all children in the group, in kindergarten context; what challenges the teacher encounters to make inclusion possible within the group of children; and understand its role as advocate of collaborative teamwork and of natural and inclusive learning environments.

The methodology used in the research was qualitative. The instruments of research were observation, through field notes, and interviews.

The analysis of the results aimed, therefore, to answer the questions that accompanied me during the Supervised Practice in kindergarten, having as base of support the theoretical references, the collected field notes, the interviews and the activities carried out, with the goal that all children could participate actively in the proposed activities.

In the end of this report, I emphasize the relevance of the study to the development of my professional knowledge as a kindergarten teacher in the promotion of environments that are inclusive for all.

Keywords: Kindergarten; Inclusion; Special educational needs.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	4
1.1. Breve percurso histórico – Caminho para a Inclusão.....	4
1.1.1 Da integração à inclusão.....	5
1.1.2 Inclusão em Educação Pré-escolar.....	9
1.2. Desafios da Educação Inclusiva para a escola de hoje.....	10
1.3. Legislação.....	13
1.4. Vantagens da Inclusão para todos.....	17
1.5. Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Educação de Infância.....	18
Capítulo II – Caracterização do contexto e do grupo.....	22
2.1. Caracterização da instituição.....	22
2.2. Caracterização do grupo.....	23
Capítulo III – Problemática e opções metodológicas.....	25
3.1. Problemática.....	25
3.2. Opções Metodológicas.....	26
Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada.....	33
4.1. Questões que me acompanharam durante a Prática Pedagógica.....	35
4.1.1. Como promover a Inclusão efetiva de todas as crianças no grupo, em contexto de Jardim de Infância.....	35
4.1.2. Desafios que o profissional de Educação de Infância encontra para viabilizar a inclusão junto do seu grupo de crianças.....	42
4.1.3. Papel do educador como promotor do Trabalho Colaborativo em equipa e de Ambientes de Aprendizagem Naturais e Inclusivos.....	47
4.2. Situações pedagógicas propostas ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância.....	50
4.2.1. Atividade 1 – Bingo das formas geométricas.....	51
4.2.2. Atividade 2 – Massa de sal.....	52

Capítulo V – Considerações finais.....	56
Referências Bibliográficas	64
Anexos.....	68
Anexo 1 – Entrevista: Educadora de Infância	68
Anexo 2 – Entrevista: Encarregado de Educação	80
Anexo 3 – Entrevista: Professor de Educação Especial.....	83
Anexo 4 – Notas de Campo Significativas.....	88
Anexo 5 – Planificação das atividades.....	99

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo de construção de blocos (Sandall & Schwartz, 2003, p. 20).....	19
<i>Figura 2.</i> Material utilizado - Comunicador	37
<i>Figura 3.</i> A R. e a C., no aniversário da R.....	41
<i>Figura 4.</i> Resultado da ficha preenchida por uma criança de 5/6 anos	44
<i>Figura 5.</i> Resultado da ficha preenchida por uma criança de 3/4 anos	44
<i>Figura 6.</i> Ficha realizada pelas crianças de 5/6 anos.....	46
<i>Figura 7.</i> Trabalho realizado pelas crianças de 3/4 anos	46
<i>Figura 8.</i> A H. a pintar uma das figuras criadas com a massa de sal	54
<i>Figura 9.</i> Exemplo de algumas figuras já pintadas pelo grupo	54

Lista de Abreviaturas/Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEIMU – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CNE – Conselho Nacional de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

DL – Decreto de Lei

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

ELI – Equipas Locais de Intervenção

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório é resultado do percurso realizado ao longo do ano letivo 2018/2019 na Prática Supervisionada em Jardim de Infância, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar da ESEI MU – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do ISPA – Instituto Superior Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

A prática foi realizada numa sala de Jardim de Infância, tendo o grupo de crianças idades compreendidas entre os 4, 5 e 6 anos de idade. Este Jardim de Infância está inserido numa escola da rede pública que dá resposta a duas valências: Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A Creche e o Jardim de Infância são espaços que proporcionam aprendizagens significativas e ricas a todas as crianças. A escola constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento da criança nas diversas áreas e domínios, potenciando as suas capacidades, bem como uma atitude preventiva, de despiste e apoio nas suas dificuldades (Carvalho et al., 2016).

De acordo com Carvalho et al. (2016), o ambiente escolar deverá proporcionar à criança condições de interação que fomentem um desenvolvimento global e harmonioso. Devemos ter sempre presente, ao longo da construção da nossa profissão, a importância da igualdade de oportunidades, bem como o acesso à escola para todas as crianças, proporcionando, assim, o seu bem-estar, sentido de pertença, participação e sucesso escolar.

Como futura Educadora de Infância, considero fundamental haver uma intervenção adequada ao longo do desenvolvimento da criança, que, no caso da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), se torna possível e fortalece através da cooperação entre técnicos especializados, educador de infância, família e da interação com os pares.

Enquanto educadores e seres humanos, é de extrema importância pensar e refletir acerca das crianças que acompanharemos, tendo em conta o grupo como um todo, mas também, prestando muita atenção às características e necessidades individuais de cada uma.

Como defendem Carvalho et al. (2016), é importante tornar a escola num espaço inclusivo de aprendizagem, que se adapte a todos e a cada um. É um processo difícil, onde inúmeros ajustes têm que ser feitos e onde os valores de cooperação e interajuda devem estar sempre presentes. Desta forma, procuramos criar um espaço onde todos se sintam incluídos, independentemente de terem uma NEE, serem provenientes de outro país/cultura ou serem de estratos económicos

e sociais distintos. A escola é um espaço para todos e todos devem sentir-se aceites, respeitados e felizes.

No contexto do meu estágio, tive o privilégio de realizar a minha prática numa sala de Jardim de Infância, com um grupo de 20 crianças, que integrava uma criança NEE. A mesma tem uma deficiência motora, condicionando a sua mobilidade (desloca-se em cadeira de rodas) e a sua comunicação. Esta criança está abrangida pelo Decreto-Lei 54 de 2018 e pelo Decreto-Lei 281 de 2009. É apoiada por uma fisioterapeuta da equipa de intervenção precoce (DL 281, 2009) e por um docente da Educação Especial (DL 54, 2018).

Considero importante referir que o grupo era também constituído por três crianças cuja língua materna não é o português, o que colocava grandes desafios à comunicação.

Deste interesse e motivação pelo estudo da inclusão de crianças com NEE em Jardim de Infância, decorrem as questões que me acompanharam durante a prática pedagógica:

- Compreender como promover a inclusão efetiva de todas as crianças no grupo, em contexto de Jardim de Infância;
- Compreender quais os desafios que o profissional de Educação de Infância encontra para viabilizar a inclusão junto do seu grupo de crianças;
- Compreender qual o papel do educador como promotor do Trabalho Colaborativo em equipa e de Ambientes de Aprendizagem Naturais e Inclusivos.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, faz-se um enquadramento teórico com base num conjunto de autores que abordam a temática da inclusão. O mesmo está organizado em cinco subcapítulos: (1.1) Breve percurso histórico – Caminho para a Inclusão; (1.2) Desafios da Educação Inclusiva para a escola de hoje; (1.3) Legislação; (1.4) Vantagens da Inclusão para todos e (1.5) Inclusão de crianças com NEE em Educação de Infância.

O segundo capítulo, destina-se à caracterização da instituição e do grupo com quem realizei a Prática Supervisionada em Jardim de Infância, atendendo ao contexto da problemática.

O terceiro capítulo apresenta a problemática e justifica as opções metodológicas de recolha e análise de dados.

O quarto capítulo apresenta uma análise reflexiva e crítica da experiência vivenciada no estágio, bem como a relevância do conhecimento adquirido.

O quinto capítulo, apresenta as considerações finais, evidenciando a contribuição do estágio e do Relatório Final para o meu conhecimento profissional enquanto futura Educadora de Infância, ambicionando ser uma educadora com conhecimentos diversificados ao nível da inclusão, aplicando-os de forma a potenciar o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Breve percurso histórico – Caminho para a Inclusão

De acordo com Serra (1991), a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em escolas ditas regulares começou, sobretudo, após os anos 60. No entanto, esta integração de crianças com NEE, requereu várias adequações por parte dos professores, pais e comunidade ao nível de conceitos, atitudes e ações.

Esta temática sofreu alterações marcadas por diferentes etapas (Serra, 1991, p.84):

1ª Etapa – A comunidade rejeitava todos os indivíduos que possuíssem qualquer tipo de deficiência - “pré-cristã”;

2ª Etapa – Nesta segunda etapa, as pessoas portadoras de deficiência passam a ser vistas como “lamentados e protegidos” – “pós-cristã”;

3ª Etapa – Numa terceira etapa, deu-se a construção de instituições para as pessoas portadoras de deficiência;

4ª Etapa – Numa quarta e mais recente etapa, as pessoas portadoras de deficiência começaram a ser progressivamente melhor aceites na sociedade e na escola, tendo direitos comuns a todos os seres humanos.

De acordo com Correia e Cabral (1999), no que se refere a Portugal, no ano de 1944, foram criadas experiências pioneiras de Educação integrada, dirigidas a crianças portadoras de algum tipo de deficiência, pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Já na década de 60, com o apoio da Direcção-Geral da Assistência, em algumas cidades do país, surgiram iniciativas que tinham como objetivo criar programas com a finalidade de incluir crianças invisuais em salas ditas regulares. A partir destas iniciativas, surgiram, assim, os primeiros alunos a constituir parte integrante de uma turma regular, existindo também sala de apoio para estas crianças.

Nos anos 70, o setor da Educação Especial passa a ser assegurado pelo Ministério da Educação. Nesta altura, apenas eram integradas as crianças portadoras de “deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais” (Correia & Cabral, 1999, p.26), sendo que o currículo não era adequado a estas crianças e que crianças com outros tipos de deficiência não tinham acesso à escola – eram as crianças que se tinham de adaptar ao currículo vigente e não o contrário.

1.1.1 Da integração à inclusão

Por educação inclusiva entende-se a inclusão de todos os intervenientes na prática do dia-a-dia escolar, independentemente das suas capacidades cognitivas, de qualquer tipo de deficiência e da origem socioeconómica (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999).

Para que esta educação seja bem-sucedida, deve haver uma união forte entre os professores especializados, os professores da educação regular e os recursos existentes. Esse esforço deve ser prioritário e consciente.

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999), esta inclusão começa a ser realidade nos finais dos anos 70 e início dos anos 80. Os alunos portadores de deficiência começaram a ser integrados no ensino regular, independentemente do grau de deficiência. É uma realidade que se foi introduzindo aos poucos e se intensificou no final da década de 80, sendo que, em 1988, a decisão tomada pela Associação para Pessoas com Deficiência Graves, reivindicou esta integração, promoveu e intensificou o debate sobre a unificação do sistema de ensino (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999).

De realçar que, apesar da tendência para aumentar as possibilidades de inclusão, foram surgindo resistências a todo este processo, que está em permanente construção.

A inclusão defende a inserção da criança nas turmas regulares, sempre que possível, onde esta deve receber todos os serviços educativos adequados, tendo em conta as suas características e necessidades (Correia, 1999).

De acordo com Correia (2003), a educação inclusiva, sendo um direito de todas as crianças, assenta em alguns princípios base:

- Ambientes educativos inclusivos para todos;
- Crianças com NEE devem ter oportunidades de qualidade para atingirem o sucesso;
- Crianças com NEE devem ter acesso a apoios personalizados, de acordo com as suas necessidades;
- Crianças com NEE devem ter um programa diversificado, que potencie as suas forças e capacidades;
- As crianças com NEE têm direito a trabalhar em grupo e participar na comunidade da Escola.

De acordo com Ainscow (1999, citado por Brandão & Ferreira, 2013), a inclusão abarca todas as crianças, com características próprias, oferecendo acesso a uma educação de qualidade com experiências relevantes para as mesmas. A perspectiva inclusiva propõe ao educador/professor, que pense e aceite as diferenças, interesses e motivações de cada criança. Cabe, assim, ao educador/professor encontrar e adequar estratégias educativas para a promoção do desenvolvimento da criança, com o apoio da equipa especializada.

Para Stainback e Stainback (1990, citados por Odom, 2007) inclusão significa que:

(...) todos os alunos integrados beneficiem de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades. (...) escola inclusiva é um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que vêem as suas necessidades educativas satisfeitas. (p.17)

A educação inclusiva decorre, assim, de uma série de princípios e valores inseridos em diversos tratados e legislação internacional que Portugal subscreveu. Desde logo, surge o direito à educação previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Este direito à educação não deve dizer apenas respeito à presença nos contextos educativos, mas também e sobretudo à garantia de sucesso nas aprendizagens e plena participação nos diferentes contextos da vida escolar e comunitária (Unesco, 1994; Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

De acordo com a Inspeção Geral da Educação e Ciência (2016), são vários os documentos que garantem o direito a uma educação de qualidade no âmbito da educação inclusiva, sendo estes: Convenção dos Direitos da Criança (Unesco, 1989); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990); Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (ONU, 1993); Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2004) e a Declaração de Lisboa (2007).

Deste modo, a Educação Inclusiva é um direito que diz respeito a todas as crianças, incluindo os que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Correia (1999) refere que o conceito de NEE vem responder à necessidade de se proporcionar uma igualdade de direitos no âmbito da não discriminação, nomeadamente, a raça, religião, características intelectuais e físicas em todas as crianças e jovens em idade escolar. Este conceito foi definido pela primeira

vez no Warnock Report (1978) dando ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes.

Correia (1999) define as NEE permanentes como sendo aquelas que exigem adaptações generalizadas do currículo e que se mantêm durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE temporárias são definidas como aquelas que exigem uma modificação parcial do currículo num determinado momento do desenvolvimento da criança. Quer as adaptações, quer as modificações curriculares, devem adaptar-se às características específicas das crianças.

É na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que surgem as bases essenciais para a construção de uma escola onde todos as crianças possam aprender juntos e tenham direito a uma educação de qualidade. É nesta Declaração que é enunciado de forma clara o conceito de escola inclusiva, acentuando-se a importância das escolas regulares no combate à discriminação e na criação de uma sociedade inclusiva onde todos possam participar de forma ativa e responsável. Esta Declaração foi elaborada pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que teve lugar em Espanha em colaboração com a UNESCO e contou com a participação de 92 países, entre os quais Portugal, e 25 organizações Internacionais. Nesta Declaração afirma-se, de acordo com Madureira e Leite (2003), que compete à escola desenvolver uma pedagogia centrada na criança a qual é entendida como sendo benéfica para todas as crianças e, por consequência, para toda a sociedade.

No ponto 7 da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), surge evidenciada a necessidade de todas as crianças aprenderem em conjunto, sendo necessária uma mudança efetiva das práticas instituídas, no sentido de satisfazer as necessidades de todas elas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas, consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos de uma cooperação com as respetivas comunidades. (p.11-12)

Nesta Declaração é realçado o facto de as escolas regulares constituírem os meios mais capazes para responder às necessidades de todos os alunos incluindo os alunos com NEE, através de uma pedagogia centrada no aluno e promotora de uma educação de qualidade.

Inclusão e qualidade surgem, assim, lado a lado pelo que a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2009), citada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (2016), considera essenciais três pressupostos relacionados com a educação inclusiva: “a) a inclusão e a qualidade são recíprocas; b) o acesso e a qualidade estão ligados e reforçam-se mutuamente; c) a qualidade e a equidade são essenciais para se garantir uma educação inclusiva.” (Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2016, p. 15).

Para que essa qualidade seja uma realidade para todas as crianças e jovens é necessário dotar as escolas dos meios necessários para irem ao encontro dos interesses, das necessidades e dificuldades de todos eles. Neste sentido e segundo Ainscow (1991), os pressupostos de uma educação inclusiva são os seguintes: todas as crianças podem sentir dificuldades num determinado período do seu percurso escolar; todas as crianças devem estar disponíveis, em qualquer momento, toda a ajuda e apoio que necessitam; as dificuldades educativas que os alunos podem manifestar resultam da interação entre as suas competências e o que a escola tem para lhes oferecer; os progressos manifestados pelos alunos devem ser assumidos pelos professores e estes serem apoiados no âmbito da sustentabilidade do seu desenvolvimento e responsabilidade.

A Unesco (1994), com a criação da Declaração de Salamanca, teve como intuito garantir a “igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação (...) sempre que possível em contextos integrados” (p.17), e é neste ponto que os profissionais da educação se devem focar, possibilitando às crianças os seus direitos, ou seja, praticando uma educação inclusiva. Estas escolas regulares inclusivas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p.1).

Silva (2011), assim como Tavares e Sanches (2013), defendem que a inclusão apenas pode ser praticada em sala de aula, não colocando as crianças, com ou sem NEE de parte. Propõem a implementação de metodologias mais ativas que promovam maior participação de todas as crianças, assim como a aquisição de aprendizagens.

É importante realçar que o termo inclusão não se refere apenas às crianças com NEE. Tavares e Sanches (2013), referem que a inclusão consiste na inserção de todos os alunos num mesmo ambiente educativo, respeitando-os, independentemente das suas características individuais e respondendo às necessidades de cada um.

Apesar do grande avanço na concretização da inclusão, esta continua em constante construção, sendo que, ainda nos dias de hoje, se encontra em desenvolvimento, uma vez que depende da forma como os profissionais de educação e os pais encaram a realidade e como ultrapassam a adversidade. Assim, como refere Correia (2003), os profissionais em colaboração com as famílias devem adequar o currículo às crianças com NEE; promover ou ajudar a encontrar serviços que permitam uma mais-valia para as crianças; ajustar a avaliação de modo a que seja concretizável, permitindo, assim, saber se existiu uma evolução por parte da criança, devendo a criança estar envolvida no grupo e trabalhar individualmente, no contexto de sala/grupo, se necessário.

Na Educação regular, muitas são as alterações que precisam de ser feitas para poder receber todas as crianças e proporcionar-lhes as melhores oportunidades que contribuem para o seu desenvolvimento e inclusão. É importante que a escola esteja estruturada contando com apoio especializado para um melhor acompanhamento e, conseqüentemente, desenvolvimento das crianças com NEE (Carvalho et al., 2016).

1.1.2 Inclusão em Educação Pré-escolar

De acordo com Carvalho et al. (2016), diariamente, os docentes confrontam-se com comportamentos e atitudes diversas das crianças. Algumas, ao realizarem diversificadas tarefas fazem-no com determinação, enquanto outros demonstram grandes dificuldades em adaptar-se ao meio escolar, concentrar-se e relacionar-se. Este tipo de desafio permite ao docente refletir a partir das suas observações sobre a melhor forma de ultrapassar estes mesmos obstáculos. Neste sentido, a inclusão de uma criança com NEE num grupo de Educação Pré-escolar deverá ser acompanhada e avaliada por uma equipa transdisciplinar, que apoia o Educador e a família no seu quotidiano (Carvalho et al., 2016).

Os mesmos autores, salientam a importância, no acompanhamento do processo de inclusão da criança, da participação da família. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante no processo do seu desenvolvimento. Em Educação Pré-escolar a relação entre o docente e a família é fundamental no acompanhamento do desenvolvimento da criança - criando uma relação de confiança, será possível dar um verdadeiro apoio à criança e à família. Os profissionais, educador e técnicos especializados, devem ter em consideração as características próprias de cada família, de maneira a fomentar as suas competências, o empenho e os esforços de todos os intervenientes. Estas práticas focam-se no respeito pelas escolhas das famílias sobre o seu nível de participação (Carvalho et al., 2016).

Hoje sabemos que as aprendizagens devem acontecer num contexto o mais natural possível em que a criança participa, especialmente num ambiente que lhes seja familiar, incentivando uma participação ativa ao longo da sua aprendizagem, reforçando, assim, as suas capacidades e progressão em novas competências. Neste contexto, Carvalho et al. (2016), sublinham que, atualmente, as creches e jardins de infância ainda não estão totalmente preparadas para receber crianças em risco ou com NEE, de forma a proporcionar-lhes um acolhimento adequado, onde os educadores e os professores são os principais responsáveis (Carvalho et al., 2016).

Assim, como estes autores referem, é importante salientar que, no trabalho com crianças, existem dois aspetos importantes a ter em conta de modo a alcançar o sucesso na intervenção: a cooperação entre a equipa (educadora, família e técnicos), assim como o modo como percebemos as crianças e como os apoiamos ao longo do seu desenvolvimento (Carvalho et al., 2016).

O educador deve ter em atenção que as crianças em risco não são só as que têm qualquer tipo de deficiência, mas na verdade são todas as crianças que podem estar expostas a fatores de risco ambientais ou biológicos resultantes da sua própria história de vida (Carvalho et al., 2016).

1.2. Desafios da Educação Inclusiva para a escola de hoje

Estes pressupostos que caracterizam a inclusão, remetem-nos para a necessidade de a escola se organizar no sentido de responder de forma eficaz a todas as crianças deixando de fazer sentido um sistema de educação especial apenas direcionado para as crianças com NEE, mas sim um sistema educativo que responda de forma eficaz à diversidade dos alunos que o integram, eliminando-se as barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação de todos e de cada um.

A construção de uma escola inclusiva exige várias mudanças em termos da cultura escolar a qual irá influenciar a atitude da escola no seu conjunto, e dos educadores em particular, no modo como gerem a diversidade de todas as crianças. De acordo com Madureira e Leite (2003, p.37) os principais fatores de mudança da escola referidos por diversos autores com trabalho desenvolvido no âmbito da escola inclusiva, nomeadamente, Ainscow (1995), Porter (1995) e Wang (1994), são os seguintes:

- **Liderança eficaz**, com responsabilidades partilhadas por toda a equipa educativa, devendo a direção da escola promover um clima em que se respeite e valorize o indivíduo e se promova atividades em grupo para resolução de problemas;

- **Envolvimento da equipa de profissionais, crianças e comunidade nas orientações e decisões da escola**, dando-se particular relevo à participação das crianças no processo de aprendizagem;
- **Compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente**, com definição de objetivos comuns equacionados de modo cooperativo;
- **Estratégias de coordenação**, tendo por base uma efetiva coordenação e cooperação entre os professores de modo a encontrar respostas adequadas para todos os alunos;
- **Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão**, levando os professores a refletirem sobre a prática pedagógica que desenvolvem constituindo observação mútua entre professores um fator facilitador da mudança;
- **Política de valorização profissional de toda a equipa educativa**, com a criação de condições para uma adequada formação continua tendo por base as necessidades detetadas (com base em Madureira e Leite, 2003, p.37).

Estes fatores de mudança constituem o grande desafio com que as escolas se confrontam no âmbito da construção de uma escola inclusiva, sendo necessário uma atenção muito centrada no trabalho desenvolvido na sala pois é sobretudo aí que surgem muitas das barreiras à aprendizagem e à participação das crianças. Tal como refere Sim-Sim (2005): “(...) porque a sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagem, é aí que muitas das barreiras se tornam obstáculos gigantescos para professores e alunos.” (p.7).

Na identificação dessas barreiras e na procura de formas de intervenção que as possam remover ou minimizar os seus efeitos, o trabalho colaborativo entre professores e o envolvimento de todos é essencial, tal como já referido, nos fatores de mudança acima referenciados. Só um trabalho desse tipo poderá fazer face à diversidade das crianças colocando-se em evidência o facto de que muitas das necessidades que estas apresentam não serem mais do que “a face visível das dificuldades sentidas pelos professores, ao abordar não um grupo homogéneo de alunos interessados, mas, muitas vezes, misturas explosivas e ricas de diversidade que constantemente desafiam a atuação docente” (Sim-Sim, 2005, p.7).

Estas mudanças só podem ser feitas com base em currículos flexíveis permitindo aos professores uma gestão adequada às características das crianças com quem trabalham, em vez de currículos estanques que pretendem que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e com os mesmos métodos. É, pois, “importante que o currículo seja

suficientemente flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e cada um dos alunos” (UNESCO, 2005, p.23).

As mudanças na sala de Jardim de Infância passam, acima de tudo, pela forma como o educador organiza as tarefas de aprendizagem que vai propor às crianças, tarefa essa que segundo Madureira e Leite (2003, p.39), implica por parte dos Educadores as seguintes capacidades: planificação das propostas para o grupo no seu todo; utilização dos recursos existentes na sala, incluindo as próprias crianças; e capacidade de improvisar, ou seja, alterar a planificação de acordo com as situações relevantes que surjam no dia-a-dia.

Uma planificação deste tipo exige também a colocação em prática de metodologias de ensino / aprendizagens flexíveis através da prática da diferenciação pedagógica.

Em suma, o maior desafio para as escolas de hoje ao nível da concretização de uma educação inclusiva é deixar de considerar que o problema está na criança, mas antes na forma como a escola se organiza para responder com qualidade a todas elas, tal como é referido pela UNESCO (2005):

As opiniões iniciais que enfatizavam que a fonte de dificuldade de aprendizagem estava no aluno, ignoravam a influência do meio ambiente nessa mesma aprendizagem. Agora é fortemente sustentado que a reorganização das escolas regulares na comunidade, através do desenvolvimento da escola e com incidência na qualidade, garante que todas as crianças possam realmente aprender, mesmo as que estão sinalizadas como tendo necessidades especiais. (p.24)

Com uma reestruturação nas escolas, acessível a todos independentemente das especificidades de cada criança, seria possibilitado que a criança frequentasse a escola de bairro, ou seja, no contexto social de cada criança, com a intenção de que todas tivessem acesso a uma educação numa escola ou turma regular, adaptando-se a educação à criança, suas características e necessidades. Hoje é, claramente, um direito da criança com NEE frequentar a escola regular (Correia, 2003).

1.3. Legislação

Apresentam-se, em seguida, os dois Decretos-Lei que contextualizam a ação dos profissionais que apoiam a inclusão em jardins de infância, com crianças entre os três e os seis anos de idade.

O **Decreto-Lei n.º 281/2009**, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), implementado através da atuação coordenada dos Ministérios da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, da Saúde e da Educação e da Ciência. Este abrange crianças entre os 0 e os 6 anos que apresentem “alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco de atraso grave do desenvolvimento, bem como as suas famílias” (p. 7298, Artigo 2.º), independentemente do contexto educativo informal ou formal em que estão inseridas ou que frequentem.

A intervenção do SNIPI é realizada pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI) que têm como funções, além de identificar as crianças imediatamente elegíveis e assegurar a vigilância e encaminhamento das que não são imediatamente elegíveis: elaborar e executar o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP); identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção e dinamizar redes de apoio social, formais e informais; articular com as diferentes entidades com atividade na área da proteção da infância; assegurar processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos; e articular com os docentes das creches e jardins de infância em que se encontrem incluídas as crianças apoiadas pela IPI (Artigo 7.º).

O Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), deve ser elaborado com base na avaliação da criança no seu contexto familiar, identificando os recursos e necessidades da criança e da família e definindo as medidas e ações a desenvolver, identificando os apoios a prestar, incluindo a elaboração de processos de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições (Artigo 8.º). Assim, na elaboração do PIIP, sempre que a criança esteja integrada em creche ou Jardim de Infância, é fundamental a colaboração entre os profissionais de Intervenção Precoce na Infância (IPI) e dos(as) Educadores(as) de Infância nos contextos de inclusão.

Por sua vez, o **Decreto-Lei n.º 54/2018** reflete a ação governativa do Conselho de Ministros no sentido de alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável para 2030 (ONU, 2015), promovendo a construção de uma escola inclusiva na qual o aluno encontre resposta às suas potencialidades e necessidades, independente da situação pessoal ou social.

A coesão social passa pelo sentido de pertença à comunidade, de equidade perante um projeto comum e plural. Este propósito apenas é alcançado se o projeto educativo proporcionar a todos a participação no mesmo, promovendo uma ligação entre a escola, a família e a comunidade.

A escola inclusiva passa também pelo reconhecimento da diferença e dos desafios de cada um – nomeadamente pela participação de pessoas portadoras de deficiência.

Deste modo, o presente diploma vem no seguimento de legislação anterior, sublinhando particularmente a promoção da educação inclusiva com base nos seguintes documentos – convenções e legislação anteriormente existente:

- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);
- Decreto-Lei 3/2008 (Conselho de Ministros, 2008);
- Lei 21/2008 (Assembleia da República, 2008);
- Definição de educação inclusiva (UNESCO, 2009);
- Resolução Legislativa 56/2009 (Assembleia da República, 2009);
- Decreto-Lei 281/2009 (Concelho de Ministros, 2009);
- 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030 (ONU, 2015).

A formulação deste Decreto-Lei passou igualmente por um anteprojecto e pela audição de variados intervenientes no processo educativo, tais como o Conselho Nacional de Educação, o Conselho das Escolas, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, etc.

A prossecução dos objetivos e a implementação das estratégias necessária passa pelo reconhecimento da diversidade como mais-valia, pelo reforço da autonomia de cada escola, formação dos profissionais e reforço da intervenção dos docentes de educação especial.

A abordagem integrada e contínua do projeto educativo passa pela capacidade adaptativa, pela flexibilidade no processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais. Deste modo, as equipas deverão ser multidisciplinares no sentido de integrar a educação em harmonia com os problemas sociais e de saúde, através do modelo proposto de Centro de Apoio à Aprendizagem. Este refere-se a um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos. Neste contexto, o envolvimento dos pais ou encarregados de educação é reforçado.

Das normas legislativas regulamentadas podem-se destacar os seguintes pontos por estarem mais diretamente relacionados com a construção da escola inclusiva.

Alterações curriculares

As alterações curriculares têm 3 níveis:

1. Acomodações curriculares – diversidade nos métodos de avaliação, estratégias diferentes de ensino, etc.;
2. Adaptações não significativas – consistem em alterações aos objetivos e conteúdos mediante as prioridades a serem alcançadas;
3. Adaptações significativas – introdução de aprendizagens substitutivas.

Princípios Orientadores

São princípios orientadores da educação inclusiva:

- a) Educabilidade universal – a assunção de que todas as crianças têm capacidade de aprendizagem;
- b) Equidade – acesso aos apoios necessários;
- c) Inclusão – o direito de todas as crianças aos contextos educativos;
- d) Personalização – o planeamento educativo centrado na criança;
- e) Flexibilidade – do currículo, dos espaços e dos tempos escolares;
- f) Autodeterminação – respeito pela autonomia pessoal;
- g) Envolvimento parental;
- h) Interferência mínima – respeito pela sua vida privada e familiar.

Participação dos pais ou encarregados de educação

Os pais ou encarregados de educação têm direito a participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, na elaboração do programa educativo individual e a aceder à informação relativa ao seu filho ou educando.

Linhas de atuação para a inclusão

As Linhas de atuação para a inclusão devem valorizar a diversidade e promover a equidade e a não discriminação, vinculando toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível.

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção:

1. Universais – correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todas as crianças com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, tais como a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares;
2. Medidas seletivas – visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem, onde se incluem os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, etc.;
3. Medidas adicionais – para minorar ou suprimir as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem.

Recursos humanos, organizacionais e da comunidade

Os recursos humanos específicos incluem os docentes de educação especial e outros com formação específica.

Os recursos organizacionais são a própria equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, o centro de apoio, as escolas de referência para a intervenção precoce, etc.

Os recursos específicos existentes na comunidade são as equipas locais de intervenção precoce, as equipas de saúde escolar, etc.

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar composta por elementos permanentes e por elementos variáveis, competindo-lhe:

- Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- Propor, acompanhar e monitorizar as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- Prestar aconselhamento aos docentes;
- Elaborar o relatório técnico-pedagógico.

Outras medidas de construção da escola inclusiva

As restantes medidas propostas para o ensino inclusivo passam pela atribuição de competências a organizações, nomeadamente:

- Centros de Apoio à Aprendizagem;

- Centros de Recursos para a Inclusão;
- Centros de Recursos para as Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Escolas de Referência – para a educação bilíngue: braille, língua gestual portuguesa e intervenção precoce na infância.

Desde a sinalização de um aluno com NEE, portador ou não de deficiência, até à avaliação final, este DL visa integrar a experiência educativa de forma equitativa, promovendo a aceitação da diferença como uma mais-valia para a escola e para a comunidade, proporcionando os recursos necessários para educar e expandir o potencial de cada um, alimentando o sentimento de realização e integração no tecido social que se constitui pela comunidade, a família e a escola, edificando positivamente a educação e a saúde.

De uma forma concreta e regulamentada, o DL refere a orientação, as competências de cada organismo e instituição e estabelece as regras de participação no sistema de ensino para que este alcance os objetivos propostos e promova o desenvolvimento sustentável.

1.4.Vantagens da Inclusão para todos

As vantagens de incluir uma criança com NEE em contexto regular, segundo Wolery e Wilbers (1994, citados por Brandão & Ferreira, 2013) são diversas:

- Para as crianças com NEE, permite-lhes realizar novas aprendizagens e competências (e.g., através de imitação), no contexto da interação com outras crianças, trabalhando assim competências sociais e de comunicação (pares). Promove, ainda, experiências da vida real, onde as prepara para a vida e dentro da própria comunidade, permitindo também a realização de amizades com todas as crianças.

- Para as crianças do grupo, perante a inclusão de crianças com NEE, têm a oportunidade de desenvolver novas formas de pensar e agir diante das diferenças, criando amizades que lhes permitam, antes de mais, olhar a criança com NEE como um seu par.

- Para as famílias, cujas crianças têm algum tipo de deficiência, sentem-se menos isoladas do resto da comunidade, com o apoio da Educador/a de Infância e da restante equipa, podendo estabelecer relações com as famílias do grupo de crianças.

- Para as famílias, do grupo em que as crianças com NEE estão incluídas, as vantagens podem ser a criação de relações com as suas famílias, apoiando-as. Além disso, podem ainda apoiar os seus filhos a saber lidar com as diferenças de cada pessoa e aceitá-las.

Também de acordo com Fragoso e Casal (2012), a inclusão traz vantagens tanto para as crianças com NEE como para as todas as crianças, potencialmente tornando a sociedade mais justa, com pessoas mais solidárias e tolerantes perante os outros.

Para existir inclusão não basta apenas incluir a criança, pois segundo Cross et al. (2004, (citados por Brandão & Ferreira, 2013), é necessário que a inclusão seja bem feita: a mesma é bem-sucedida quando os objetivos traçados são alcançados, quando a própria criança evolui individualmente e em grupo, conquistando novos conhecimentos. A inclusão bem-sucedida ocorre quando as crianças são bem acolhidas pelos adultos da sala, bem como pelo grupo e através da própria satisfação dos pais sobre a evolução e a inclusão que os seus filhos vão tendo.

Alguns exemplos de uma inclusão que não é bem-sucedida são a negação por parte dos pares, a falta de adequação de conhecimentos e ação para a sua viabilização por parte dos Educadores e dos técnicos de educação especial e, por fim, a falta de apoio dada às famílias (Fragoso & Casal, 2012).

1.5. Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Educação de Infância

Para Pinto e Grande (2011), a inclusão de crianças com NEE deve ser realizada em contextos de Educação de Infância de forma adequada, de acordo com o nível de desenvolvimento da criança e as suas características. As relações que as crianças com NEE criam com os seus pares, objetos ou materiais e também com os adultos ao longo do seu dia-a-dia, assumem um papel muito importante e influenciam o seu próprio desenvolvimento.

As crianças com NEE, beneficiam do apoio do especialista em educação especial em colaboração com o/a Educador/a de Infância. De acordo com um estudo realizado na zona do Porto, em creches e jardins-de-infância, as crianças na presença do especialista em educação especial na sala estão mais envolvidas nas atividades, ao contrário das observações realizadas na sua ausência, em que as crianças com NEE deixam de estar envolvidas nas atividades, envolvendo-se mais com objetos (Pinto & Grande, 2011).

Para Sandall e Schwartz (2003), os educadores, principalmente em Educação Pré-escolar, para auxiliar as suas crianças a aprender, a ter sucesso e a participar podem utilizar o “Modelo de Construção de Blocos”, tendo sempre em consideração as características individuais de cada criança. Este é um modelo que teve a sua origem a partir de diversas atividades de investigação e experiências aplicadas em salas de pré-escolar.

Para que este modelo tenha sucesso deve ser aplicado com a conciliação dos objetivos individuais das crianças, com os métodos pedagógicos e os respetivos materiais apropriados. O educador deve também ter em consideração a assistência e/ou avaliação que a criança necessita, e realizar uma reflexão e análise se a avaliação e/ou assistência fornecida foi útil e prazerosa. Após todo este processo, dá-se a entrada de terapeutas ou outros técnicos especializados com o objetivo de colaborar com o educador e, acima de tudo, apoiar a criança, ou seja, toda a equipa de profissionais trabalha em união para o bem da criança.

O Modelo de Construção de Blocos é constituído por quatro blocos com a seguinte organização: Programa pré-escolar de elevada qualidade (a base); Adaptações curriculares; Oportunidades de aprendizagem embutidas; Estratégias de ensino centradas na criança, tal como se verifica na seguinte figura (Figura 1).

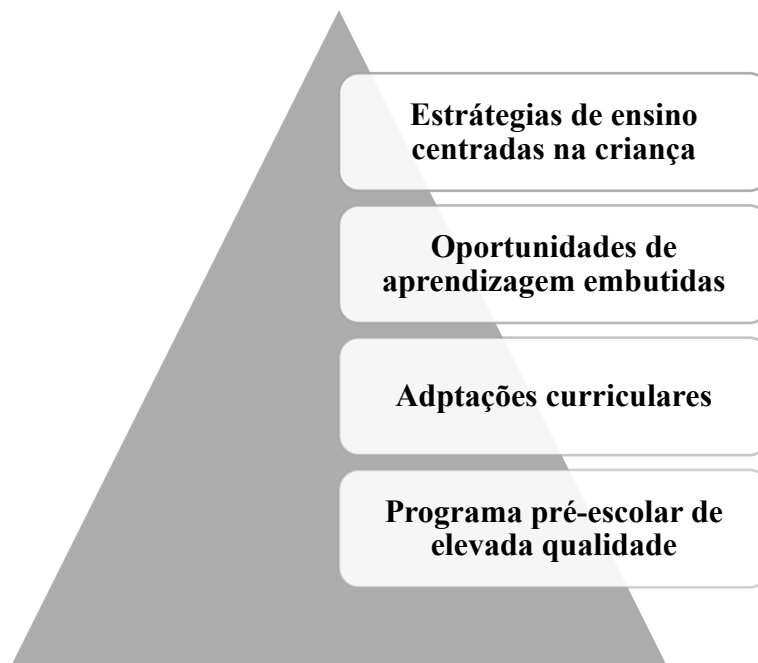


Figura 1. Modelo de construção de blocos (Sandall & Schwartz, 2003, p. 20).

Segundo Sandall e Schwartz (2003), no que se refere ao primeiro bloco (Programa pré-escolar de elevada qualidade), este diz respeito às práticas mais apropriadas que apoiem o

desenvolvimento e conhecimento das aprendizagens de cada criança. Refere-se também aos interesses, pontos fortes e necessidades da criança e da mesma inserida num grupo e nas oportunidades sociais e culturais nas quais as crianças se encontram inseridas. Existem determinados elementos necessários, propícios a um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, sendo estes:

- Um ambiente adequado e previsível;
- Diversas e diversificadas oportunidades de aprendizagem;
- Práticas ajustadas a cada criança e ao respetivo momento de aprendizagem;
- Materiais e atividades promotoras do desenvolvimento;
- Práticas que assegurem higiene e segurança à criança e grupo.

Estes elementos podem ou não ser suficientes para satisfazer as necessidades da criança, cabendo ao educador estar em constante ajuste e adaptação do currículo com o objetivo de incluir e integrar todas as crianças.

No que se refere ao segundo bloco, as adaptações curriculares, cabe a toda a equipa (educador e técnicos especialistas) realizar ajustamentos de acordo com as atividades do grupo, com as rotinas e também das áreas de aprendizagem, para que a participação da criança com NEE seja de sucesso nas atividades que são de todo o grupo. A realização de uma adaptação do currículo é por outras palavras, uma mudança, por exemplo, de uma atividade (ou na disposição dos materiais da sala) com o objetivo de desenvolver a inclusão da criança nas rotinas e hábitos da sala.

Com a inclusão da criança nas práticas de sala e com a conseqüente maximização da sua participação nas tarefas, o educador e toda a equipa promovem o desenvolvimento de novos conhecimentos e desenvolvimento na criança.

De acordo com Sandall e Schwartz (2003), no terceiro bloco, as oportunidades de aprendizagem embutidas, dizem respeito ao aumento ou intensificação dos tempos ou momentos de aprendizagem planeados, de acordo com as rotinas já existentes em sala. Para tal, os educadores devem identificar e planear intervenções breves e sistemáticas que devem ser complementares às práticas já existentes em sala. O educador planifica as oportunidades (ações e materiais) no decorrer da ação o mais naturalmente possível.

Como último bloco, porém, não menos importante, destacam-se as estratégias de ensino centradas na criança. Estas estratégias podem ser mais específicas dependendo do objetivo individual para cada criança e o seu processo de desenvolvimento, nomeadamente na aprendizagem de capacidades particulares, comportamentos ou conceitos. Ou seja, a criança com NEE poderá não adquirir algumas capacidades “utilizando” o currículo comum da sala ou até com as oportunidades de aprendizagem embutidas, e ser necessário uma adaptação das estratégias mais especificamente centrada na criança. As práticas de aprendizagem, em alguns casos, podem ter de ser construídas de um modo mais particular, unicamente com a criança em questão e não com as restantes crianças do grupo.

Tudo este processo será menos eficaz senão contar com a colaboração de toda a equipa interveniente. Torna-se fundamental que a equipa de trabalho esteja em constante comunicação e colaboração para que os resultados sejam mais eficazes no trabalho com a criança. É também fundamental que os elementos da equipa partilhem os seus conhecimentos e o trabalho desempenhado. Nesta equipa de intervenção é essencial contar com a colaboração da família e a mesma estar em constante atualização do processo da criança.

Este é um modelo que tem também o objetivo de auxiliar os educadores a auxiliar e apoiar da melhor forma as crianças em sala.

Capítulo II – Caracterização do contexto e do grupo

2.1. Caracterização da instituição

A instituição na qual realizei a Prática Supervisionada em Jardim de Infância está localizada na freguesia da Estrela, em Lisboa. Está inserida numa zona habitacional, contando ainda com uma zona de comércio próxima como o Bairro de Campo de Ourique, Prazeres, Estrela, Lapa, Santa Isabel e Santo Condestável, onde se encontram lojas de comércio, escolas, restauração e também parques infantis.

É uma instituição pública, integrante de um agrupamento de escolas públicas e possui as valências de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Todas as instituições de ensino de qualquer valência devem possuir um projeto educativo onde estejam incluídos princípios e objetivos de trabalho.

De acordo com Costa (1999), o Projeto Educativo é um:

documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa. (p.10)

O Projeto Educativo da instituição não está disponível no momento, pelo que não me foi possível retirar informações relevantes para a construção do presente trabalho. A informação que gostaria de ter retirado do mesmo, referia-se, sobretudo, à forma como se projeta a inclusão naquela instituição.

Assim, o conhecimento quanto à forma como a inclusão é vivida na instituição, foi construído através da experiência prática, nomeadamente através do trabalho realizado com uma criança com NEE, em cooperação com o professor de educação especial e com a educadora cooperante.

2.2. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo doze do sexo masculino e oito do sexo feminino, tal como se verifica na seguinte tabela (Quadro 1).

Quadro 1

Apresentação simplificada da turma, quanto ao género e número

Idade	Masculino	Feminino	Total
4	2	2	4
5	7	6	13
6	3		3
Total	12	8	20

O grupo, era formado, essencialmente, por crianças que frequentam este Jardim de Infância pela primeira vez (14 crianças) e integrava uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que se deslocava em cadeira de rodas. Esta estava ao abrigo do DL54 de 2018 e do DL 281 de 2011, a ser apoiada por uma fisioterapeuta da equipa de intervenção precoce (DL 281) e por um docente da Educação Especial (DL 54).

De uma maneira geral, as crianças adaptaram-se sem problemas, mas, no início do estágio, senti dificuldade no ajustar de alguns comportamentos relativamente às expectativas de organização do grupo no quotidiano do Jardim de Infância, visto as crianças virem de outras creches e jardins de infância diferentes, com regras e rotinas diferentes.

Havia também a considerar, três crianças cuja língua materna não é o português, o que dificultava e colocava grandes desafios à comunicação.

As seis crianças que já frequentavam o mesmo Jardim de Infância, rapidamente retornaram às rotinas, ajudando a contribuir para a construção do ambiente educativo, estruturação do espaço e tempos e facilitando a interação no grupo. Ao longo do período de estágio, observei que as crianças foram conhecendo a dinâmica do dia-a-dia, revelando progressivamente mais autonomia nas rotinas e no uso dos materiais. Todas as crianças são autónomas na higiene e alimentação, com exceção da criança ao abrigo do DL54 de 2018 e uma criança do Bangladesh, que não é autónoma na alimentação. Apesar da adaptação progressiva do grupo ao contexto, algumas crianças apresentavam ainda dificuldade em respeitar os tempos planeados para as

atividades e as regras estabelecidas.

Observei também que sabiam os nomes uns dos outros, começando a definir cumplicidades e afinidades nas brincadeiras.

A maioria das crianças conseguia participar nas conversas do grupo, dando a sua opinião, argumentando no contexto. No entanto, algumas crianças manifestavam dificuldade na área da linguagem, tornando-se, por vezes, difícil compreendê-las. Gostavam de fazer jogo simbólico.

A maioria conseguia também reproduzir graficamente, através de desenhos, uma história, atividade ou acontecimento, de acordo com o seu nível etário.

As crianças do grupo eram muito curiosas, mas revelavam-se pouco interessadas em algumas das atividades propostas, nomeadamente quando se trata de atividades muito estruturadas – “fichas”. Revelavam boa capacidade de memorização. Tentavam resolver os problemas que o novo meio lhes apresenta, mas ainda recorriam com frequência aos adultos para os solucionar.

O grupo, de uma maneira geral, revelava interesse por histórias e dramatizações, jogos mimados ou musicados e expressão corporal. Privilegiavam as áreas de jogos de construção e o espaço exterior.

Sente-se uma grande preocupação/cuidado por parte de algumas crianças em relação à criança com NEE, mostrando-se disponíveis para a ajudar e interagir com ela. Já interagem uns com os outros com facilidade.

Capítulo III – Problemática e opções metodológicas

3.1. Problemática

Ser Educador de Infância é, e será sempre, um desafio constante. Os grupos e as crianças que deles fazem parte, serão sempre crianças com características e necessidades singulares que fazem delas seres humanos únicos, com vontades, desejos e necessidades distintas. As crianças trazem consigo histórias de vidas simples ou complexas em que precisam de cuidados e atenções mais específicas (Sim-Sim, 2005).

Desta forma, a escola deve criar um espaço educativo que englobe todas as necessidades que o grupo de crianças, com condições e estratégias que promovam a diferenciação pedagógica e que estimulem o gosto pela aprendizagem e a apropriação de valores de vivência em sociedade (Correia, 1999).

A escola, os educadores e todos os técnicos da ação educativa devem promover essas mesmas condições para que as crianças se sintam parte integrante do espaço educativo, acarinhadas e felizes por fazerem parte daquela que é a sua segunda casa.

Quanto ao educador, é-lhe incumbido um papel muito importante de incluir qualquer criança, amá-la e apropriar-se daquilo que esta lhe oferece de forma a promover todas as competências necessárias para que esta seja capaz de aprender e de se relacionar com os outros (Madureira & Leite, 2003).

Cabe-nos a nós, enquanto futuros profissionais, adaptar a nossa forma de atuar junto de todas as crianças e reajustar o currículo sempre que necessário, para que todas as crianças, incluindo crianças com NEE, sejam capazes de aprender, desenvolver todas as suas competências e de criar laços com os seus pares, estabelecendo relações interpessoais de qualidade.

Para além da escola oferecer todas as experiências e apoios necessários para que as aprendizagens sejam possíveis, deve também estimular um trabalho de cooperação com as famílias, dando espaço para que estas participem na educação dos seus filhos e participem em diversas iniciativas relacionadas com o seu desenvolvimento e aprendizagem (Madureira & Leite, 2003).

Decorrente desta problemática e da minha motivação para melhor compreender este desafio colocado aos Educadores de Infância e à Escola, surgem as seguintes questões:

- Compreender como promover a inclusão efetiva de todas as crianças no grupo, em contexto de Jardim de Infância;
- Compreender quais os desafios que o profissional de Educação de Infância encontra para viabilizar a inclusão junto do seu grupo de crianças;
- Compreender qual o papel do educador como promotor do Trabalho Colaborativo em equipa e de Ambientes de Aprendizagem Naturais e Inclusivos.

A metodologia que a seguir se apresenta, procura ir ao encontro da resposta que procurei dar a estas questões.

3.2. Opções Metodológicas

Investigação qualitativa

Como refere Bento (2012, p.1), “a investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações” (p.1).

De acordo com Nelson et al. (1992, citados por Bogdan & Biklen, 1994) a investigação qualitativa é um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas. Por um lado, vocacionada para facilitar uma sensibilidade interpretativa (pós-moderna) e, por outro, está adaptada a envolver as concepções humanistas e naturalistas da experiência.

Também segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados – Os investigadores entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas o seu ambiente natural, pelo que os locais têm de ser entendidos no contexto do estudo e da história da instituição.
2. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo – A recolha de dados é realizada sob a forma de palavras ou imagens. Como afirmam os autores, “os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.
3. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados – O processo é de suma

importância na compreensão do fenómeno educativo, na adequação dos métodos de ensino a determinado grupo de crianças e numa dada comunidade, inserida num contexto cultural.

4. A análise dos dados é feita de forma indutiva – É a partir das observações e anotações que os investigadores procuram desenvolver as teorias educacionais, em busca de um raciocínio que, partindo de estudos de caso concretos, pode ser generalizado. Isto é facilitado porque o investigador qualitativo faz emergir os seus os seus dados a partir da realidade observada, ao invés de reduzir a investigação a um conjunto de dados mensuráveis e pré-formatados.
5. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências – O reconhecimento das perspetivas participantes e a sua influência no ensino explicam a postura, métodos de ensino e dinâmica de interação. Por exemplo, procura entender se para o professor é significativa ou não a opinião dos pais acerca de como a o seu filho aprende melhor, procurando o sentido que algo tem ou faz para cada interveniente. Este questionamento profundo dos investigadores qualitativos permite compreender melhor aquilo que os intervenientes realmente experimentam, valorizam e interpretam de forma a se perceber o fenómeno de interação entre educadores, crianças, pais e comunidade (pp. 47-50).

Afonso (2005), refere que as abordagens qualitativas podem ser “concebidas como padecendo de um défice de objectividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspetivas dos actores individuais” (Afonso, 2005, 14). No entanto, o autor menciona também as suas forças “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p.14).

No âmbito da investigação qualitativa, os instrumentos de pesquisa que utilizei foram a observação, através de notas de campo, e as entrevistas.

De acordo com Aires (2015) a observação consiste numa recolha de dados direta que nos permite “obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (p.25).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “as notas de campo são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p.150).

Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo organizam-se em dois tipos:

1. Descritivas: “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (p.152)
2. Reflexivas “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (152).

Também segundo Bogdan e Biklen (1994), e no se refere à entrevista, esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (p.134).

A entrevista consiste “numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situações de face a face” (Afonso, 2005, p.97).

Segundo Estrela (1984), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, (...) os intervenientes do processo” (p. 354).

Para Afonso (2005) existem diferentes tipos de entrevistas, sendo estas: “entrevistas estruturadas, não estruturadas, e semi-estruturadas” (p.97).

- No caso das entrevistas estruturadas, cada interveniente será sujeito a perguntas pré-definidas num conjunto limitado de tipos de respostas. Estas serão registadas conforme o esquema preestabelecido e codificado. O controlo da entrevista está a cargo do entrevistador que segue um guião “de forma padronizada e sem desvios” (Afonso, 2005, p.98).

- Quanto às não estruturadas, o entrevistador e o entrevistado envolvem-se numa “discussão” com base em temas ou questões, sem uma predefinição de perguntas/respostas. Pretende-se aqui, compreender o comportamento complexo e os significados apresentados pelo sujeito, sem obrigar a que se siga uma categorização exterior que possa limitar a investigação (Afonso, 2005).

- Num campo intermédio, temos as entrevistas semiestruturadas. Estas contemplam pontos dos dois modelos referidos anteriormente. A base de trabalho é a entrevista não estruturada, mas organizada por temas específicos, seguindo um guião pré-definido que serve para gerir a entrevista. Este guião é elaborado após pesquisa e análise do projeto em causa. Tem uma estrutura típica, e é organizada em “objetivos, questões e itens ou tópicos” (Afonso, 2005, p,99). Estes estão relacionados com cada questão e são utilizados consoante o discurso do entrevistado e a sua posição em relação a cada questão. (Afonso, 2005).

Afonso (2005), refere que o guião da entrevista deve ser “construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação” (p. 99), e que a mesma deve respeitar os “objetivos, questões e itens ou tópicos” definidos no guião (Afonso, 2005, p.99).

A literatura existente, os autores reconhecidos e as práticas correntes permitem assegurar a validade e adequabilidade do método que se pretende aplicar, em particular, a observação participante e tomada de notas de campo, e as entrevistas semiestruturadas (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994).

Para melhor ir ao encontro das questões de investigação, colocadas, realizei três entrevistas - à Educadora Cooperante, ao Professor de Educação Especial e à família (mãe) da criança com deficiência motora.

As questões e os objetivos que as constituem são, em seguida, apresentadas:

Guião de Entrevista: Educadora de Infância

Objetivos	Conhecer as conceções dos educadores de infância sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no contexto de Jardim de Infância; Conhecer/caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de Jardim de Infância.
Questões	Objetivo específico
Qual a sua opinião acerca da inclusão de crianças com NEE, no contexto de Jardim de Infância?	Perceber qual é a conceção da Educadora sobre a inclusão de crianças com NEE.
Ao longo do seu percurso profissional já trabalhou com grupos de crianças que incluíssem outras crianças com NEE? (em caso de resposta afirmativa) Será possível descrever algumas das experiências mais significativas?	Perceber se é esta uma realidade nova ou já vivenciada. Compreender que tipo de impacto (positivo ou negativo) tiveram estas experiências.
De acordo com a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com NEE?	Com base na sua experiência profissional, perceber quais são os aspetos positivos e negativos que podem influenciar a inclusão de crianças com NEE.
Qual o papel da família para o sucesso da inclusão?	Compreender a perspetiva da entrevistada acerca da relevância do papel da família na inclusão de crianças em Jardim de Infância.
Qual o papel do trabalho em equipa no sucesso da inclusão?	Compreender a perspetiva da entrevistada acerca da relevância do papel da equipa na inclusão de crianças em Jardim de Infância.
Como organiza/gera as rotinas e as atividades propostas consoante as necessidades específicas de cada elemento do grupo?	Perceber como o adulto se organiza de forma a responder as necessidades de cada criança
No caso de ter contato com crianças com NEE diferentes, considera que esta experiência a ajuda a lidar com crianças com outras necessidades?	Perceber se as experiências vivenciadas ajudam a que haja uma maior abertura e confiança por parte da Educadora na inclusão de crianças com NEE.
Considera que incluir uma criança com NEE beneficia ou não o desenvolvimento e a evolução do grupo em geral? Pode dar exemplos?	Perceber qual a opinião da entrevistada sobre os benefícios que esta inclusão traz para as outras crianças.
Há mais algum aspeto sobre a inclusão e educação para todos que gostasse de salientar no final da entrevista?	Permitir que a entrevistada aborde outros assuntos que vão para além das questões colocadas.

Guião de Entrevista: Professor de Educação Especial

Objetivo	Conhecer as conceções dos professores de educação especial sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no contexto de Jardim de Infância. Conhecer/caracterizar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de Jardim de Infância.
Questões	Objetivo Específico
Qual a sua opinião acerca da inclusão de crianças com NEE, no contexto de Jardim de Infância?	Perceber qual é a conceção do professor de educação especial sobre a inclusão de crianças com NEE.
De acordo com a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com NEE?	Com base na sua experiência profissional, perceber quais são os aspetos positivos e negativos que podem influenciar a inclusão de crianças com NEE.
Qual a papel da família no processo de inclusão?	Compreender a perspetiva do entrevistado acerca da relevância do papel da família na inclusão de crianças em Jardim de Infância.
Qual o papel do trabalho em equipa no sucesso da inclusão?	Compreender a perspetiva do entrevistado acerca da relevância do papel da equipa na inclusão de crianças em Jardim de Infância.
Considera que incluir uma criança com NEE beneficia ou não o desenvolvimento e a evolução do grupo em geral?	Perceber qual a opinião do adulto sobre os benefícios que esta inclusão traz para as outras crianças.
Perante inclusão de crianças com NEE, que necessidade de apoio tem o Educador de Infância?	Perceber qual o impacto do apoio dado pelo professor de educação especial para o educador de infância.
Há mais algum aspeto sobre a inclusão e educação para todos que gostasse de salientar no final da entrevista?	Permitir que o entrevistado aborde outros assuntos que vão para além das questões colocadas.

Guião de Entrevista: Encarregado de Educação

Objetivo	Conhecer a perceção do Encarregado de Educação sobre a inclusão do seu filho na instituição em que está inserido. Identificar as suas expetativas relativamente ao seu desenvolvimento.
Questões	Objetivo Específico
O que a levou a escolher esta instituição para a R.?	Perceber as motivações que levaram o encarregado de educação a escolherem a instituição
Quais foram os aspetos positivos que sentiu na inclusão da R. no Jardim de Infância?	Perceber os aspetos positivos face a inclusão da R. no Jardim de Infância.
Quais foram as dificuldades que sentiu na inclusão da R. no Jardim de Infância?	Perceber os aspetos negativos face a inclusão da R. no Jardim de Infância.
Sente que o Jardim de infância responde as necessidades da R. e favorece o seu desenvolvimento? Se sim, pode dar-me exemplos?	Perceber se o Jardim de Infância consegue dar resposta às necessidades da R. e com isso fazer com que tenha ganhos no seu desenvolvimento e aprendizagem.
Que aspetos considera que deverão ser melhorados para facilitar a inclusão da R. no Jardim de Infância?	Compreender a perspetiva da entrevistada acerca do que a mesma pensa que tem de ser melhorado para em termos de inclusão.
Há mais algum aspeto sobre a inclusão e educação para todos que gostasse de salientar no final da entrevista?	Permitir que o entrevistado aborde outros assuntos que vão para além das questões colocadas.

Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

O presente capítulo contextualiza e analisa a ação que desenvolvi ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, estruturada em cinco etapas:

Fase preparatória (17, 24 de setembro e 1 de outubro) – seminários de lançamento do estágio, com o apoio dos documentos estruturantes da profissão docente e da Educação de Infância.

1ª Fase (3 a 31 de outubro) – fase destinada à observação em contexto de prática supervisionada, assim como seminários semanais de acompanhamento de estágio (uma vez por semana). Esta fase foi destinada à realização de notas de campo de forma a recolher informação relevante para a Prática Supervisionada em Jardim de Infância e para o presente Relatório.

2ª Fase (2 de novembro a 14 de dezembro) – intervenção feita, três dias por semana, assim como seminários semanais de acompanhamento do estágio (uma vez por semana). Nesta fase, fui propondo atividades complementares ao trabalho desenvolvido à educadora cooperante.

3ª Fase (3 de janeiro a 25 de janeiro) – intervenção integral, realizada quatro dias por semana. Nesta etapa, estruturei a intervenção de forma mais intensiva, planeando e implementando atividades/situações com base em todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), quer com o recurso a materiais existentes na sala, quer com outros materiais que fui selecionando ou construindo.

Fase Final – sistematização e finalização do portefólio da Prática Supervisionada em Jardim de Infância. Fase culminar do trabalho realizado, resultando num portefólio com toda a informação relativa ao período da Prática Supervisionada em Jardim de Infância.

Para realizar a análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, irei ter como base de análise os dados recolhidos através da observação direta, sob a forma de notas de campo, registadas num diário de bordo, e as situações pedagógicas propostas e vividas com as crianças, nomeadamente, as atividades realizadas). Após a finalização do estágio, com o objetivo de aprofundar as informações recolhidas através da minha observação e intervenção, preparei entrevistas para realizar junto dos profissionais de educação (Educadora de Infância e Professor de Educação Especial) e Encarregado de Educação (de criança com NEE).

Posteriormente, de modo a sustentar toda a informação recolhida até ao momento, desenvolvi e aprofundi o referencial teórico selecionado no âmbito da temática do presente relatório.

Relativamente às três entrevistas, estas foram realizadas durante o mês de março de 2019. O tempo de duração de cada entrevista foi entre quinze minutos e cinquenta e cinco minutos e o seu registo foi feito através de gravação, com recurso a um telemóvel.

A entrevista realizada à Educadora Cooperante tinha como objetivo conhecer as suas conceções, como educadora de infância, sobre a inclusão de crianças com NEE no contexto de Jardim de Infância, bem como conhecer/caracterizar e aprofundar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de Jardim de Infância.

A entrevista realizada à Encarregada de Educação, neste caso a mãe, tinha como objetivos conhecer a sua perceção sobre a inclusão da sua filha na instituição em que está inserida e identificar as suas expetativas relativamente ao seu desenvolvimento.

A entrevista realizada ao Professor de Educação Especial, tinha como objetivo conhecer a sua conceção, como professor de educação especial, sobre a inclusão de crianças com NEE no contexto de Jardim de Infância e conhecer/caracterizar/aprofundar as práticas de inclusão observadas no contexto de sala de Jardim de Infância.

Para a realização das entrevistas, escolhi um espaço tranquilo, onde não houvesse interrupção ou ruído que pudesse prejudicar a sua realização e, simultaneamente, em que estas decorressem de forma natural.

Houve sempre o cuidado de, no início, estabelecer uma comunicação informal com os entrevistados e, durante a entrevista, manter neutralidade, procurando não emitir qualquer tipo de opinião sobre as respostas do entrevistado. Apesar desta intencionalidade, temos de ter em conta que gestos, olhares, comentários podem sempre ser indicadores de concordância ou não.

As entrevistas foram transcritas na totalidade, após a sua realização, respeitando o discurso do entrevistado, bem como as suas expressões (Bodgan e Biklen, 1994).

Por sua vez, das diversas observações realizadas, foram selecionadas nove observações em Jardim de Infância, durante os meses de outubro de 2018 a fevereiro de 2019, pela sua relevância para a temática abordada neste RPES.

Deste modo, de forma a procurar dar resposta às questões que me acompanharam ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, irei ter como base de apoio as notas de campo recolhidas, as entrevistas e os referenciais teóricos.

4.1. Questões que me acompanharam durante a Prática Pedagógica

4.1.1. Como promover a Inclusão efetiva de todas as crianças no grupo, em contexto de Jardim de Infância

[A R.] foi muito bem-recebida, pelo grupo todo, tanto pelas crianças como os adultos da sala.

Entrevista à Mãe da R., 25 de março de 2019

De forma a dar resposta à primeira questão – Como promover a Inclusão efetiva de todas as crianças no grupo, em contexto de Jardim de Infância - selecionei diversas notas de campo em que foi visível a participação de todos os elementos do grupo. Cada umas das notas de campo descreve momentos distintos nas rotinas do grupo, desde o acolhimento até às atividades realizadas pelas crianças. A partir destas notas de campo e da análise de conteúdo das entrevistas, explico os fatores chave que potenciam a inclusão e os que constituem obstáculos à sua concretização.

A primeira nota de campo foi recolhida no dia 25 de outubro de 2018 (ver anexo 4 – Nota de Campo nº 1) e descreve um momento de acolhimento, em que houve uma participação efetiva de todos os elementos do grupo:

Começámos por cantar a canção do “Bom dia”. Posteriormente, realizámos o jogo do bom dia. O mesmo consiste em dizer bom dia (a um colega ou adulto de sala) e a criança/adulto que tivesse recebido o bom dia teria de dar os bons dias a outro colega/adulto de sala. Quando foi a vez da R. dar os bons dias, o professor J. arranjou uma nova forma para que conseguisse comunicar. Para tal, arranjou um material (comunicador, recurso de comunicação aumentativa e alternativa para crianças sem comunicação oral) no qual se podem gravar palavras, frases, músicas, etc. (Ver figura 1). O professor J. gravou a palavra A.... O A. é um menino por quem a R. demonstra muito carinho. Colocou uma fotografia do mesmo. Desta forma, o professor J. colocou uma caneta na mão esquerda da R. (lado no qual a R. tem maior mobilidade) e carregou em duas teclas. Numa primeira tecla, tinha a mensagem do “bom dia” (esta tecla estava ilustrada com uma

imagem com uma menina a acenar) e na segunda tecla tinha o nome do “A.” (esta tecla estava ilustrada com uma fotografia do A.). No momento em que a R. carregou nos botões, com a ajuda do professor J., o grupo pareceu ficar incrédulo.

O professor explicou ao grupo que, uma vez que a mesma não consegue comunicar oralmente, temos de lhe emprestar a nossa voz. De forma a demonstrar ao grupo como funcionava aquele material, o professor J. questionou a R.: “R., a quem mais quer dar os bons dias?”. A mesma olha para mim e o professor J. questiona novamente a R. “quer dar os bons dias à Filipa?”. A mesma demonstrou alegria rindo e o professor J. pediu ao grupo para fazer silêncio para que pudesse gravar a palavra Filipa, demonstrando, desta forma, como funciona aquele aparelho. Após finalizar a gravação, ajudou a R. a carregar nas duas teclas “bom dia” e “Filipa”. Após todos termos terminado de dar os bons dias, o professor J. pediu a colaboração do grupo para partilharem músicas que normalmente cantam. À medida que as crianças foram dando as sugestões, o professor J. questionou a R.:

- Grupo: “Bom dia!”

- Professor J.: “R., quer a música do bom dia?”

A mesma não demonstrou muita alegria pelo que o professor J. pediu mais sugestões ao grupo.

- Grupo: “O coelho Alberto!”

- Professor J.: “R., quer a música do Coelho Alberto?”

A mesma não demonstrou muita alegria e desta forma o professor J. pediu mais sugestões ao grupo.

- Grupo: “A estrelinha a brilhar”.

- Professor J.: “R., quer a música da estrelinha a brilhar?”

A mesma não demonstrou muita alegria e desta forma o professor J. pediu mais sugestões ao grupo.

- Grupo: “O Balão do João”

- Professor J.: “R., quer a música do Balão do João?”

A mesma demonstrou muita alegria. Assim, o professor J. pediu a colaboração de uma criança para gravar a música do Balão do João, acabando por escolher a H., mas como a mesma não sabia a música completa, pediu a colaboração da auxiliar na gravação da música do Balão do João. Desta forma, a auxiliar gravou a música e, em seguida, a R., com a ajuda do professor J., ouviu a música.



Figura 2. Material utilizado - Comunicador

Na nota acima descrita, é visível a participação de todos os elementos do grupo, no momento de acolhimento. A utilização de um novo instrumento – comunicador com gravador incorporado - permitiu que a criança com NEE tivesse uma participação mais ativa, no momento de acolhimento.

A utilização deste tipo de recursos permite uma maior participação por parte das crianças com NEE nas atividades de grupo. No entanto, observei que este instrumento apenas foi utilizado neste dia o que não é vantajoso, uma vez que o mesmo permitiu que a criança estivesse incluída e não, somente, integrada. Tal como pude observar, nos outros momentos de acolhimento, a criança com NEE esteve presente, mas não tinha uma participação efetiva.

Articulando esta afirmação com o conteúdo da entrevista realizada ao encarregado de educação (mãe) da R., realizada no dia 25 de março de 2019 (ver anexo 2), a mãe, no decorrer da mesma, referiu que faltam apoios tais como, uma cadeira de rodas e um sistema de comunicação (computador) mas que as aquisições destes apoios não dependem da escola; como referiu na entrevista “isso já não faz parte da escola”.

Para a inclusão acontecer de facto, os recursos, materiais e humanos, devem estar disponíveis para apoiar a Educadora no quotidiano da sua ação pedagógica.

A segunda nota de campo foi recolhida no dia 18 de outubro de 2018 (ver anexo 4 – Nota de Campo nº 2), e descreve um momento de jogo em grande grupo – “Que linda falua”, em que houve uma participação efetiva de todos os elementos do grupo:

O professor J. solicitou a ajuda da educadora para formar um comboio para jogarmos jogar a linda falua, sendo que os últimos a ser colocados no comboio foram o professor J. e a R.

Posteriormente, já com o comboio formado, eu e a C. (auxiliar de ação educativa) formámos a ponte e escolhemos as palavras para a divisão dos grupos, elegendo as palavras banana e morango.

Desta forma, demos início a música:

“Que linda falua,
que lá vem, lá vem,
é uma falua,
que vem de Belém.
Eu peço ao Senhor Barqueiro
que me deixe passar,
tenho filhos pequeninos
não os posso sustentar.
Passará, não passará,
algum deles ficará,
se não for a mãe à frente,
é o filho lá de trás”.

Quando chegou a vez da R. eleger se queria banana ou morango, o professor J. escreveu num papel banana e noutra papel morango, dizendo:

- Professor J.: “R. quer banana (levantava o braço esquerdo com o cartão a dizer banana) ou quer morango (levanta o braço direito com o cartão a dizer morango)?”

A R. olhou para o lado do morango e, desta forma, colocou-se no lado do morango. A forma da R. comunicar é através do olhar.

O jogo sofreu uma pequena alteração sendo que a R. foi a última criança a escolher a palavra. O professor J. explicou-me que é importante que ela veja primeiro as outras crianças a participar para ir fazendo uma leitura, ou seja, que observe primeiro para compreender qual o objetivo do jogo. A mesma, no decorrer no jogo, demonstrou muita alegria, demonstrada através do sorriso.

Na nota de campo acima relatada, é visível a participação de todos os elementos do grupo, num jogo. De forma a que houvesse a participação de todos, o jogo teve que sofrer pequenas alterações, de forma a que todos tivessem oportunidade de participar. Foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes da minha Prática Supervisionada em Jardim de Infância, uma vez que foi visível a participação efetiva de todos sem exceção, de uma forma eficaz. A forma como o professor de educação especial partilhou a sua intencionalidade é a base para capacitar o educador no sentido de dar continuidade ao seu trabalho em todas as situações que ocorrem diariamente com o grupo.

De acordo com a nota de campo descrita, destaco um momento da entrevista realizada ao professor J. no dia 25 de março de 2018 (ver anexo 3), na qual o mesmo referiu que:

Educação inclusiva é participação. Só há inclusão se as crianças participarem nas atividades dos outros, é claro que nem todas fazem a mesma coisa ao mesmo tempo, da mesma forma, cada um fará as coisas consoante as suas capacidades, as suas funcionalidades e a sua forma de fazer. No fundo, se elas não participarem não é inclusão, se só estiverem fisicamente isso quer dizer que há integração, elas estão lá, no espaço, mas se não participam e se.... portanto não estão incluídas assim como também não estão incluídas se não estiverem a fazer aprendizagem.

A educação inclusiva abrange as crianças com NEE, na medida em que se torna possível desenvolverem aprendizagens nas diferentes áreas curriculares e, simultaneamente, desenvolverem competências sociais, possibilitando também aos seus pares, experiências de aprendizagens mais diversificadas, desenvolvendo atitudes e valores mais positivos em relação à diferença. Os próprios profissionais de educação (educadores e professores) também se desenvolvem neste contexto, uma vez que essa mesma diversidade constitui um estímulo ao seu desenvolvimento profissional e à necessidade de trabalharem em articulação.

De forma a destacar o anteriormente referido, recolhi três notas de campo nas quais é visível a relação que o grupo tem com a R, considerando-a parte integrante do mesmo.

A primeira nota de campo foi recolhida no dia 12 de outubro (ver anexo 4 – Nota de Campo nº 3), em que foi visível a relação que alguns elementos do grupo têm com R., num momento de brincadeira livre.

O grupo encontrava-se em brincadeira livre pelas diferentes áreas da sala. R. encontrava-se a descansar na área da biblioteca. H. dirigiu-se à área da biblioteca e questionou R.: - “R. queres que te conte uma história?” ao que R. correspondeu com um sorriso. Desta forma, H. dirigiu-se ao armário dos livros, para escolher um livro. O livro que H. escolheu foi “O Cuquedo” de Clara Cunha. Seguidamente, H. sentou-se ao seu lado e começou por abrir o livro “lendo” o título da história – “Cuquedo”. A mesma foi mostrando as diferentes imagens da história, fazendo a leitura das diferentes ilustrações.

A segunda nota de campo foi recolhida no dia 6 dezembro (ver anexo 4 – Nota de Campo nº 4), no período da tarde, onde tive oportunidade de contar ao grupo uma história. No momento em que a contava, o grupo demonstrou preocupação se R. estava a ter contato visual com o livro.

De regresso à sala, reunimos o grupo no tapete. A educadora cooperante questionou-me se gostava de contar uma história ao grupo. Então, fui à área da biblioteca (área presente na sala), de forma a escolher uma história. A história que escolhi foi “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle. No momento em que lia a narrativa ao grupo, diversos elementos do grupo referiram “Filipa, mostra as páginas do livro a R, não te esqueças”, “A R. assim não consegue ver”.

Outro exemplo que comprova este facto foi quando, no dia 9 de janeiro (ver anexo 4 – Nota de Campo nº 5), R. fez 6 anos e todos os elementos do grupo aguardavam ansiosos pela sua chegada.

À medida que o grupo foi entrando na sala, o mesmo foi referindo:

- “A R. faz anos hoje!”

- “Ela nunca mais chega!”

- “Aposto que o bolo da R. vai ser da Minnie, ela adora a Minnie!”

- “Quero me sentar ao lado da R. na Festa!”

Quando a C. chegou, acompanhada pelo pai, o mesmo falou com a educadora cooperante, de forma a pedir-lhe se seria possível, na festa, alguém tirar uma fotografia a C. e a R., uma vez que a C. queria ter uma recordação para nunca se esquecer da R. (ver figura 2).

Assim que a R. entra na sala acompanhada pela mãe, as crianças que estavam presentes foram a correr para lhe dar um beijinho e para lhe cantar os parabéns.



Figura 3. A R. e a C., no aniversário da R.

Como a mãe da R. sublinhou:

[A R.] é bem aceite em todos os lugares. (Pausa) fico emocionada, me desculpa. É porque ela é bem aceite em todo o sítio (...) Nunca tive problema com isso... (Pausa - emoções).

Entrevista à Mãe da R., 25 de março de 2019

De acordo com as notas de campo acima descritas, destaco um momento da entrevista realizada à educadora cooperante, no dia 20 de março de 2019 (ver anexo 1), em que a mesma referiu que esta relação entre as crianças se desenvolve continuamente:

(...) à medida que o tempo vai avançando, porque as crianças não se aproximam logo todas. Há uns que se aproximam logo, mas há outros que demoram o seu tempo, porque lhes pode fazer impressão, (...) não estão habituados, seja por que for, eles também não verbalizam, mas pronto é qualquer coisa interior, deles, que devem sentir que têm alguma dificuldade [em] se aproximar dela; mas é muito engraçado observar que, à medida que o ano vai avançando, que os dias vão passando, cada vez há mais crianças à sua volta a solicitar e a pedir para ajudar, a acompanhar, para partilhar. Pouco a pouco, parece que é uma coisa que se vai pegando uns aos outros e eu acho que eles ganham tanto e eles vão ser, garantidamente, melhores pessoas quando forem crescidos, eu isso não tenho dúvidas. Eu acho que estas crianças diferentes, [ou seja, com] NEE marcam tando os outros miúdos, pela positiva (...).

De acordo com as notas de campo acima descritas, destaco uma ideia referida por Pinto e Grande (2011), onde referem que as relações que as crianças com NEE criam com os seus pares, objetos ou materiais, e também com os adultos ao longo do seu dia-a-dia, assumem um papel muito importante e influenciam o seu próprio desenvolvimento.

Tal como referem Sandall e Schwartz (2003), os educadores, principalmente em pré-escolar, para auxiliar as suas crianças a aprender a ter sucesso e a participar, podem utilizar o “Modelo de Construção de Blocos”, tendo sempre em consideração as características individuais de cada criança. Este é um modelo que tem como objetivo ajudar os educadores a auxiliar e apoiar, da melhor forma, as crianças em sala. Para que este modelo tenha sucesso, deve ser aplicado conciliando os objetivos individuais das crianças com os métodos pedagógicos e os respetivos materiais apropriados. O educador deve também ter em consideração a assistência e/ou avaliação que a criança necessita e, posteriormente, aplicar a mesma e realizar uma reflexão e análise se a avaliação e/ou assistência fornecida foi útil e prazerosa

Segundo Walker e Webb (1998, citados por Sanches & Teodoro, 2006), só se pode afirmar que existe uma escola inclusiva quando as crianças da mesma manifestam comportamentos “abertos, positivos e diversificados” (p.70), ou seja, que estes alunos não façam parte de uma comunidade escolar como um todo, que não coloquem barreiras a receber um novo aluno seja em que situação for.

Uma escola inclusiva é aquela que é acessível a todos, no que diz respeito a condições físicas, educativas, curriculares, proporcionando o apoio adequado e ajustado e as devidas práticas de intervenção e comunicação a todas as crianças (Sanches & Teodoro, 2006).

4.1.2. Desafios que o profissional de Educação de Infância encontra para viabilizar a inclusão junto do seu grupo de crianças

De forma a dar resposta à segunda questão – Desafios que o profissional de Educação de Infância encontra para viabilizar a inclusão junto do seu grupo de crianças - considero importante relembrar a caracterização e o contexto no qual realizei a Prática Supervisionada em Jardim de Infância. Este grupo era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. O grupo integrava uma criança com NEE e três crianças cuja língua materna não é o português, o que dificultava e colocava grandes desafios à comunicação. Neste sentido, apresento em seguida três notas de campo, que mostram alguns dos desafios encontrados.

A primeira nota de campo foi recolhida no dia 17 de outubro de 2018 (ver anexo 4 – nota de campo nº6) e ilustra uma atividade não planeada, dirigida a uma criança específica - A., com 4 anos, que tinha chegado há pouco tempo a Portugal, sendo que a língua que dominava era o inglês:

A educadora de infância foi à área dos jogos buscar um jogo de letras (este jogo é formado por um tabuleiro em metal e por diferentes letras com íman) e chamou a criança para se sentar ao seu lado numa mesa.

A educadora escreveu a palavra tree (árvore) e disse “A., read this word “(A. lê esta palavra) e A. leu “tree”. Posteriormente, escreveu o número onze (com números) e disse: “What number is this?” (Que número é este?) A. disse” eleven” (onze).

De seguida, distribuiu diferentes letras e disse “A., with these letters, write home” (A. com estas letras escreve casa). A mesma não conseguiu escrever a palavra solicitada.

Posteriormente, e de forma a confirmar se A. também sabia ler em português, escreveu a palavra casa e disse “A., read this word “(A. lê esta palavra). A. disse “casa”.

A. é uma das crianças da sala, cuja língua materna não é o português, o que dificulta a comunicação com a mesma. Apesar das competências demonstradas na leitura, a A. tinha comportamentos atípicos considerando o espectável para o grupo, nesta etapa do desenvolvimento. Nomeadamente, no que se referia aos momentos de tapete, demonstrava dificuldade em estar concentrada e em participar nas conversas/propostas; na relação com os elementos no grupo, no que se refere às brincadeiras, a A. evidenciava dificuldades de socialização - tanto com as crianças, como com os adultos de referência (educadora e auxiliar de ação educativa); no momento de alimentação não era autónoma, tendo o adulto a necessidade de intervir. Revelava ainda algumas dificuldades no cumprimento de regras (e.g., esperar pela sua vez, não cumpria o que lhe era solicitado – e.g., arrumar os brinquedos, ir para o comboio), e dificuldade na representação gráfica. A A. também não estabelecia contacto visual com as pessoas.

De acordo com a nota de campo acima descrita e com a descrição dos comportamentos observados, destaco um momento da entrevista realizada à educadora cooperante, no dia 20 de março de 2019 (ver anexo 1), em que a mesma referiu:

Acontece também este ano na sala que temos uma criança (...) que foi aqui no dia-a-dia e pouco a pouco que fomos descobrindo algum problema, ainda está a ser avaliada (...) ainda não temos um diagnóstico. Nós calculamos o que possa ser, mas não está um diagnóstico ainda provado e comprovado pelos técnicos que têm que o fazer. (...) está a ser vista e acompanhada em consultas de pedopsiquiatria e nas consultas de desenvolvimento, mas estamos a aguardar relatório para saber qual é o diagnóstico desta criança. Portanto, hoje em dia é muito fácil nós termos crianças com NEE em sala de aula.

A segunda nota de campo foi recolhida no dia 18 de outubro de 2018 (ver anexo 4 – nota de campo nº 7) e descreve um momento em que foi solicitado a realização de uma ficha (Ver figura 2 e 3), e em que a educadora cooperante, para a mesma ficha, atribuiu duas tarefas diferentes ao grupo.

A educadora distribuiu uma ficha por todas as crianças. A mesma tinha a finalidade de traçar o caminho, entre linhas, que levava cada urso ao seu pote de mel. Aos meninos mais velhos (já mais perto da escolaridade obrigatória – 1º Ciclo do Ensino Básico), a educadora solicitou que pintassem o caminho e, posteriormente, colassem papéis coloridos em cima do caminho traçado (círculos em papel crepe de diferentes cores), e as mais novas apenas solicitou que o pintassem. Desta forma, diferenciou os pedidos, tendo em conta as competências das crianças.



Figura 4. Resultado da ficha preenchida por uma criança de 5/6 anos



Figura 5. Resultado da ficha preenchida por uma criança de 3/4 anos

A terceira nota de campo foi recolhida no dia 17 de outubro de 2018 (ver anexo 4 – nota de campo nº 8) e também descreve um momento em que foi solicitada a realização de duas propostas distintas, uma destinada às crianças de 5/6 anos e outra às crianças mais novas:

De forma a dar continuidade à manhã, a educadora explicou ao grupo qual seria a tarefa que os mesmos teriam de realizar (esta tarefa apenas foi solicitada às crianças mais velhas). A tarefa consistia em realizar uma ficha de matemática em que tinham de pintar o número de casas igual ao número de vezes que os objetos/utensílios apareciam (ver figura 4). No momento em que a educadora explicou a tarefa às crianças mais velhas, os meninos mais novos foram ao cabide buscar o lanche da manhã. De forma a comprovar se os mesmos tinham compreendido a tarefa, a educadora colocou as seguintes questões ao grupo:

- Educadora: “Quantas cenouras há no desenho?”
- Grupo: “4”
- Educadora: “Então quantos quadradinhos temos de pintar?”
- Grupo: “4”
- Educadora: “Quantas panelas há no desenho?”
- Grupo: “2”
- Educadora: “Então quantos quadradinhos temos de pintar?”
- Grupo: “2”
- Educadora: “Quantos garfos há no desenho?”
- Grupo: “1”
- Educadora: “Então quantos quadradinhos temos de pintar?”
- Grupo: “1”
- Educadora: “Quantas colheres de pau há no desenho?”
- Grupo: “3”
- Educadora: “Então, quantos quadradinhos temos de pintar?”
- Grupo: “3”
- Educadora: “Quantos limões há no desenho?”
- Grupo: “4”
- Educadora: “Então, quantos quadradinhos temos de pintar?”
- Grupo: “4”

Após a educadora ter terminado de explicar a ficha, foram todos comer o lanche da manhã. Neste lanche, as crianças comem o que trazem de casa e algumas bebem o leite da escola.

Por volta das 11 horas, a educadora organizou as crianças em dois grupos.

– Grupo 1: Num primeiro grupo estavam os meninos 5/6 anos. Os mesmos estavam organizados em duas mesas de trabalho. A tarefa que lhes foi solicitada foi a realização da ficha (ver figura 4). Todas as crianças realizaram a ficha de forma autónoma não recorrendo ao adulto.

– Grupo 2: Noutro grupo, estavam os meninos de 3/4 anos. Estes tinham a tarefa de pintar, com lápis de cera, os frutos do outono (Uvas, maçã, banana, pera e laranja – Ver figura 5). Estes frutos foram desenhados pela educadora.

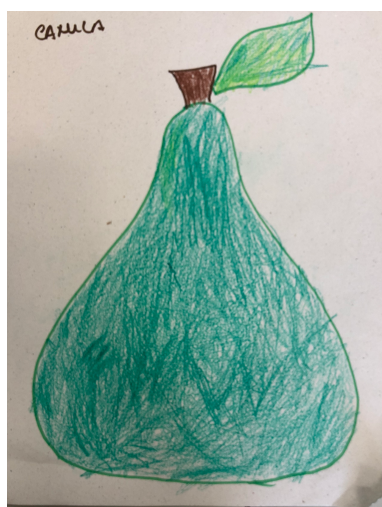


Figura 7. Trabalho realizado pelas crianças de 3/4 anos

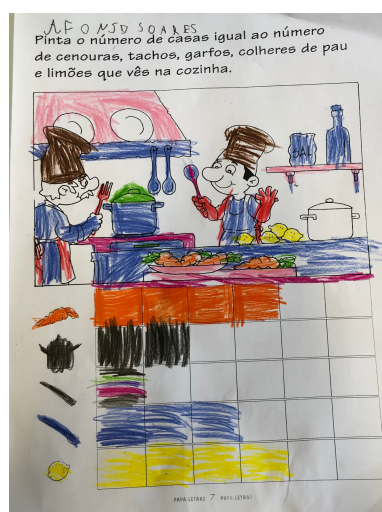


Figura 6. Ficha realizada pelas crianças de 5/6 anos

De acordo com as notas de campo acima descritas, destaco um momento da entrevista realizada à educadora cooperante, no dia 20 de março de 2019 (ver anexo 1), em que a mesma referiu que:

Eu, normalmente, faço um trabalho mais dirigido e mais orientado para os mais velhos, para os que antecedem a escolaridade obrigatória e não tão orientado, e não tão dirigido para os mais pequeninos, sem dúvida nenhuma, faço aí um trabalho diferente. Portanto, aquilo que tento... é preparar os que vão para o primeiro ano... trabalhar as áreas de conteúdo que estão previstas nas orientações curriculares, portanto, a área da oralidade, da escrita, da preparação para a escrita, da matemática, do conhecimento do mundo, (...). Fazemos registos, desenhamos, pintamos, (...) todas as áreas estão abertas e funcionamos com tudo.

Tal como referem Carvalho et al. (2016), diariamente, os docentes confrontam-se com comportamentos e atitudes diversas das crianças. Algumas, ao realizarem diversificadas tarefas, fazem-no com determinação, enquanto outras demonstram grandes dificuldades ao adaptar-se ao meio escolar, concentrar-se e relacionar-se. Este tipo de desafio permite ao docente refletir a partir das suas observações sobre a melhor forma de ultrapassar estes mesmos obstáculos. Neste sentido, a inclusão de uma criança com NEE num grupo do educação pré-escolar deverá ser acompanhada e avaliada por uma equipa transdisciplinar, que apoia o educador e a família no seu quotidiano (Carvalho et al., 2016).

Ainda, como referem Carvalho et al. (2016), o ambiente escolar deverá proporcionar à criança condições de interação que fomentem um desenvolvimento global e harmonioso. Devemos ter sempre presente, ao longo da construção da nossa profissão, que deve haver igualdade de oportunidades, bem como o acesso à escola para todas as crianças, proporcionando assim o sucesso escolar.

Contudo, temos também de ter presente que existe uma diversidade e especificidade de crianças, tendo de haver um ambiente educativo onde seja fomentada a relação e a qualidade da relação.

As práticas adequadas ao desenvolvimento da criança, necessitam, assim, que o educador conheça a criança, individualmente, tendo em conta que a criança é um ser único, de modo a adaptar os objetivos. O educador, ao longo da sua intervenção, deverá ter presente uma adaptação relativamente à idade e ao estado de desenvolvimento em que a criança se encontra, proporcionando um melhor desenvolvimento e aprendizagem (Pinho, Cró & Dias, 2013).

Como futura profissional, as questões da educação inclusiva têm que estar sempre presentes na forma como planifico e giro a intervenção pedagógica. Na realidade, ao longo dos estágios que tenho realizado, sobretudo ao nível da escola pública, é visível o potencial inclusivo que as turmas são heterogéneas, com crianças com diferentes características, necessidades e potencialidades têm. Este é um desafio que a todos enriquece.

4.1.3. Papel do educador como promotor do Trabalho Colaborativo em equipa e de Ambientes de Aprendizagem Naturais e Inclusivos

De forma a dar resposta à terceira questão - Papel do educador como promotor do Trabalho Colaborativo em equipa e de Ambientes de Aprendizagem Naturais e Inclusivos - recolhi uma nota de campo em que o professor J. solicitou a minha colaboração de forma a conseguir realizar

um exercício de estimulação motora com a R.. Refletindo sobre o meu papel como futura profissional, esta colaboração – e o que aprendi através da mesma – sublinha a importância do trabalho em equipa.

O professor J. é o professor responsável pelas crianças com NEE. O mesmo vai trabalhar com a R. (criança com NEE) e com os outros meninos, uma vez por semana.

A R. é apoiada por uma fisioterapeuta da equipa de intervenção precoce (DL 281) e por um docente da Educação Especial (DL 54) sendo estes os profissionais que trabalham em colaboração com a educadora cooperante.

Na entrevista realizada ao encarregado de educação (mãe) da R., no dia 25 de março de 2019 (ver anexo 2), esta mencionou que “[A R.] está mais ativa, (...) porque quer expressar-se mais (...) para mim ela está-se a desenvolver melhor, sim” referindo ainda que é “devido a estes apoios [fisioterapeuta de intervenção precoce, docente de Educação Especial e Educadora de Infância, que a R. se esta a] desenvolver melhor”. Realçando que “[se a R.] está bem nós ficamos bem também.... fico bem, se ela está bem eu também estou bem”.

A nota de campo abaixo descrita foi recolhida no dia 8 de novembro de 2018 (ver anexo 4 – Nota de Campo nº 9) e descreve um exercício de estimulação motora com a R., criança com NEE. De forma a ser possível realizar este exercício, o professor J. solicitou a minha colaboração:

O professor J., ontem (dia 7 de novembro), à hora de almoço, esteve a trabalhar com a R. e descobriu que a R. gostava de pintar as unhas. Por este motivo, solicitou a minha ajuda para lhe podermos pintar as unhas. Pretendia que a R. fosse abrindo as mãos que, habitualmente, estão fechadas. A R., assim que viu o verniz, tentou de imediato abrir as mãos. O professor J. foi ajudando a que a mesma, com calma, fosse abrindo a mão de forma a que, assim, lhe conseguíssemos pintar as unhas. Foi pedindo que pensasse nos movimentos que tinha que realizar. A R. teve maior dificuldade na mão direita. Quando isso aconteceu, o professor J. solicitou-me que fosse buscar dois panos, de forma a tapar os olhos de ambos (Professor J. e R.), uma vez que a R. estava a fazer muita força e, desta forma, não era capaz de abrir a mão. No momento em que tapei os olhos a ambos, começando por tapá-los ao Professor J. (provocando um sorriso “maroto” na R.) a R. acabou por fazer menos pressão e, assim, eu já fui capaz de lhe pintar as unhas. No

decorrer desta proposta, a R. demonstrou muita alegria. Esta alegria era demonstrada através do sorriso.

Selecionei esta nota de campo uma vez que, para que o professor J. fosse capaz de realizar esta proposta com a R., teve de pedir a minha colaboração e, por este motivo, é tão importante o trabalho em equipa – aprendi que numa tarefa que, aparentemente, não tinha uma intencionalidade educativa visível, a mesma pretendia desenvolver competências no que se referiam à motricidade grossa (controlo corporal) e fina (movimentos de precisão). Outro aspeto que gostaria de realçar é que a R. é uma “menina vaidosa”, e que, desta forma, a proposta do professor J. foi muito bem aceite, uma vez que ia ao encontro dos seus interesses. Assim, concluímos que a resposta por parte da criança é muito mais positiva quanto maior for o seu interesse pela proposta de atividade apresentada.

Na entrevista realizada à educadora cooperante, no dia 20 de março de 2019 (ver anexo 1), esta referiu que o trabalho em equipa é fundamental para o sucesso de inclusão, sublinhando “é um ponto fulcral, é o mais importante. É o tipo de trabalho que não se pode fazer sozinho. E a equipa, é uma equipa alargada porque eu aqui também meto os pais, meto a família”. A mesma, no decorrer da entrevista, referiu ainda que trabalhar numa equipa multidisciplinar é muito importante uma vez que “se há vários problemas e há várias dificuldades, cada um realmente sabe da sua especialidade” referindo que “a criança é um todo, mas [se] tem problemas motores, então, se calhar a terapeuta ocupacional é a pessoa que melhor sabe trabalhar aquela área. Mas depois também tem problemas cognitivos, então precisamos de um docente de educação especial”.

De modo a completar esta ideia, na entrevista realizada ao professor J. no dia 25 de março de 2019 (ver anexo 3), o mesmo referiu que o trabalho em equipa “é essencial (...) todos devem trabalhar para o mesmo, portanto, isso só é possível se se trabalhar em equipa”. Deu ainda como exemplo:

não só no sentido da prática mas até no sentido do currículo, [o trabalho em equipa] tem de ser uma colaboração na horizontal entre (...) os colegas do pré-escolar, as auxiliares que lá estão, os pais etc., mas também na vertical com os colegas do 1º ciclo para que haja aqui um acerto (...) quando as crianças passarem na transição, para se perceber o que... no futuro aquela criança poderá fazer. Tem que haver logo aqui também uma colaboração na vertical, colaboração na planificação, colaboração no trabalho que se vai

fazer, colaboração no dia-a-dia. É essencial, por exemplo, o professor de educação especial, quando está dentro da sala de aula, ou [com] outros técnicos, tem de haver uma coadjuvação que é, já em si, colaboração.

Como referem Carvalho et al., (2016), as aprendizagens devem acontecer num contexto o mais natural possível em que a criança participa, especialmente num ambiente que lhes seja familiar, incentivando uma participação ativa ao longo da sua aprendizagem, reforçando, assim, as suas capacidades e progressão em novas competências.

Como futura educadora, gostaria de salientar que é fundamental haver uma intervenção adequada ao longo do desenvolvimento da criança, tornando-se possível, através da cooperação entre técnicos especializados, educador de infância e família.

No trabalho com crianças existem dois aspetos importantes a ter em conta, de modo a alcançar o sucesso na intervenção: a cooperação entre a equipa transdisciplinar (educadora e técnicos), assim como o modo como percebemos as crianças e como os apoiamos ao longo do seu desenvolvimento (Carvalho et al., 2016),

Também para Sandall e Schwartz (2003), cabe a toda a equipa (educador e técnicos especialistas) realizar ajustamentos de acordo com as atividades do grupo, com as rotinas e também das áreas de aprendizagem, para que a participação da criança com NEE seja de sucesso nas atividades que são de todo o grupo.

É essencial que a equipa de trabalho esteja em constante comunicação e colaboração para que os resultados sejam mais eficazes no trabalho com a criança. É também fundamental que os elementos da equipa partilhem os seus conhecimentos e o trabalho desempenhado. Nesta equipa de intervenção é essencial contar com a colaboração da família e a mesma estar em constante atualização sobre o processo da criança (Sandall & Schwartz, 2003).

4.2. Situações pedagógicas propostas ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância

Considero que a diversidade de idades permite um leque variado de motivações e interesses. Contudo, na grande maioria, todas as crianças revelam curiosidade em fazer, mexer, explorar e experimentar, razão pela qual apostei em propostas mais relacionados com a participação ativa e prazerosa das crianças, tendo sempre em conta que o imaginário “habita” nestas crianças e está presente nas suas vivências.

Desta forma, na segunda e terceira fases da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, planifiquei algumas propostas que são agora evocadas, descritas e analisadas.

De acordo com as observações realizadas ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, pareceu-me adequado investir em propostas em que todos pudessem aprender, descobrir de forma divertida e sempre a brincar. As atividades surgiram como meio condutor de novas aprendizagens, de resolução de conflitos e da valorização das áreas previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Nas duas propostas que irão ser evocadas de seguida, considero que houve uma evolução da minha Prática Supervisionada, ou seja, para a concretização da primeira proposta – Bingo das formas geométricas - não pensei de que forma poderia incluir a R. mas quando planifiquei a segunda proposta aqui descrita – Massa de sal - tive em atenção uma proposta em que todos pudessem participar e tivessem uma participação mais ativa.

4.2.1. Atividade 1 – Bingo das formas geométricas

A proposta planeada foi implementada no dia 16 de novembro, no período da manhã, após o momento de acolhimento (ver anexo 5 – Atividade 1).

Dentro de dois sacos de pano, continha todos os materiais que foram usados na tarefa e, antes de os retirar, optei por suscitar-lhes a curiosidade, através do som que os mesmos faziam. Após a produção dos sons, questionei as crianças acerca do que ouviram e o que achavam que poderia estar dentro dos sacos. As crianças responderam, dizendo que poderia lá estar um livro, uma tartaruga. De seguida, questionei o grupo acerca do número de sacos que tinha e quais eram os padrões presentes nos sacos (círculo e quadrado) e, a partir daí, comecei por pedir a cada criança, individualmente, que retirasse uma peça. À medida que as crianças foram retirando as peças, questionei-as acerca da cor, forma e lados. Não questionei todas as crianças, uma vez que tive receio que este momento se estendesse muito. Após todas as crianças terem tido oportunidade de retirar uma peça, organizei as peças no tapete, de forma a fazer conjuntos, ou seja, juntei as figuras iguais (círculos com círculos, triângulos com triângulos, quadrados com quadrados). Posteriormente, pedi ao grupo que me dissesse o número total de cada figura. Pedi ainda a colaboração da auxiliar para retirar de um dos sacos a roleta. Aproveitei este momento para questionar o grupo acerca da forma da roleta, tendo o grupo respondido que era um círculo. Aproveitei ainda para questionar o grupo acerca das figuras que estavam presentes na roleta. De seguida, solicitei a colaboração da

educadora para que a mesma retirasse do saco o cartão do jogo. Após este momento, questionei o grupo acerca do que os mesmos achavam que iríamos fazer com aqueles materiais, ao que o grupo me respondeu que iríamos jogar ao jogo do galo. Posteriormente, organizei o grupo por pares. Após os grupos estarem formados, distribuí um cartão e nove peças por cada par. Pedi que cada par retirasse as peças iguais às do seu cartão. Após todos os grupos terem as peças necessárias para jogar, dei início ao jogo, referindo que, quando algum par conseguisse preencher o cartão, teria de dizer Bingo em voz alta. Desta forma, dei início ao jogo rodando a roleta e fui dizendo qual era a figura geométrica que tinha saído e qual era a cor. Após o primeiro par ter conseguido fazer o bingo, dei continuidade ao jogo até todos os pares conseguirem terminar o jogo.

Analisando a forma como planejei a proposta, considero que não o fiz da forma mais correta, uma vez que não tive em conta as características individuais de cada criança, em especial as da R., ou seja, quando planejei a proposta não pensei de que forma a R. iria ter uma participação ativa na atividade.

Na execução na planificação deveria ter pensado em estratégias para que a R. pudesse participar e tivesse uma participação ativa na proposta. Poderia ter optado por colocá-la com um elemento do grupo mais capaz de a acompanhar, uma vez que a proposta foi realizada em pequenos grupos de dois elementos. Poderia ainda ter-lhe dado a tarefa de distribuir as peças pelos diferentes elementos do grupo, com a colaboração de um colega, ou proposto uma participação mais ativa no desenrolar da atividade proposta - poderia ter rodado a roleta, por exemplo.

Um importante aspeto a referir, no contexto da problemática do RPES, é que não tinha contado com a participação da criança com NEE, mas a mesma participou na proposta com a ajuda da educadora e da auxiliar de ação educativa, o que sublinha a relevância da colaboração e do trabalho em equipa para a inclusão.

4.2.2. Atividade 2 – Massa de sal

A proposta foi implementada no dia 22 de novembro, no período da manhã, após o momento de acolhimento realizado com o professor responsável pelas crianças com NEE (ver anexo 5 – Atividade 2).

Ao contrário do planeado, a massa de sal não foi realizada em conjunto com o grupo, mas por mim e pela educadora cooperante. No momento em que realizávamos a massa

de sal, o grupo estava no tapete, com o professor responsável pelas crianças com NEE, a ouvir a história do Capuchinho Vermelho.

Após finalizarmos a massa de sal, organizámos o grupo em três mesas de trabalho.

De forma a dar início à exploração da massa de sal, questionei o grupo:

- “Sabem para que serve a farinha?”

- Grupo: “Para fazer bolos!”

- N.: “A minha mãe usa farinha para fazer um bolo delicioso de chocolate e morango, mas eu não como os morangos porque não gosto”

- V.: “A minha mãe faz um bolo de laranja e usa farinha.”

- “Alguém sabe o que eu e a M. usámos para fazer esta massa mágica?”

- Grupo: “Farinha”

Para que o grupo soubesse o que tínhamos utilizado na realização da massa, mostrei os diferentes ingredientes que foram utilizados. Desta forma, o grupo referiu quais tinham sido necessários para a confeção da massa de sal.

Posteriormente, eu e a educadora cooperante colocámos em cima da mesa, em frente de cada criança, um pouco de farinha (com a finalidade da massa não colar as mesas). De seguida, distribuímos por cada criança um pouco de massa e deixámos que as mesmas explorassem, livremente, acabando também por brincar com elas.

Depois, a educadora cooperante distribuiu pelas diferentes mesas as formas em metal e rolos para que as crianças realizassem as figuras, recorrendo às formas.

Após todas as crianças terem criado as suas figuras, eu e a educadora cooperante fizemos um pequeno furo em cada figura e colocámo-las num tabuleiro, próprio para ir ao forno.

Posteriormente, o grupo foi lanchar e, desta forma, dei a proposta por terminada.

Durante a atividade as crianças mostraram-se interessadas, do início ao fim, e os seus comportamentos revelaram que se divertiram imenso. Os objetivos foram atingidos. Nesta atividade, exploraram um material novo, o que lhes permitiu contactar com novas e diferentes texturas, desenvolver a motricidade fina e larga e desenvolver a capacidade de ter e manifestar iniciativa.

Pensei nesta proposta por ser uma atividade que, por norma, todas as crianças têm prazer em realizar, adaptando-se bem às características físicas, interesse, necessidades observadas das crianças do grupo. Com a realização desta proposta, pretendia que explorassem sensorialmente os ingredientes com diferentes texturas e escolhessem as formas, recorrendo a diferentes moldes, para, posteriormente, criarem figuras para a árvore de Natal (ver figuras 7 e 8).



Figura 8. A H. a pintar uma das figuras criadas com a massa de sal



Figura 9. Exemplo de algumas figuras já pintadas pelo grupo

Com a realização da proposta, pretendia também que a R. explorasse sensorialmente os ingredientes com diferentes texturas e, posteriormente, o resultado da mistura dos diferentes ingredientes (massa de sal), desenvolvendo a motricidade grossa (controlo corporal) e fina (movimentos de precisão). No que se refere à construção de figuras recorrendo a diferentes moldes, não pretendia que realizasse este pedido, sendo a minha intenção maior dar-lhe a oportunidade de explorar um novo material.

Neste contexto, gostaria de destacar um momento da entrevista realizada ao professor J., no dia 25 de março de 2019 (ver anexo 3) em que o mesmo referiu que “só há inclusão se as crianças participarem nas atividades dos outros; é claro que nem todas fazem a mesma coisa ao mesmo tempo, da mesma forma, cada um fará as coisas consoante as suas capacidades, as suas funcionalidades e a sua forma de fazer.”,

De forma a que a R. participasse na proposta, tinha pensado que realizasse a atividade com o apoio da auxiliar de ação educativa, no que se refere à exploração da massa de sal. Considerei relevante planificar a solicitação deste colaboração, uma vez que tive necessidade de apoiar o restante grupo na distribuição da massa e, por esse motivo, solicitei que fosse a auxiliar de ação educativa a fazer a exploração da massa com a R.

No entanto, ao contrário do planeado, foi o professor de Educação Especial J., a ajudar a R. a explorar o material. Quando planifiquei a proposta, não sabia ao certo em que dia a iria implementar, mas, uma vez que realizei a mesma numa quinta-feira - dia em que o professor J. vai à sala trabalhar com a R. - foi o mesmo realizou a proposta com a R.

Senti-me segura na realização da proposta. Foi um desafio realizá-la com este grupo de crianças. Já tinha realizado esta mesma atividade com um grupo de crianças de creche e foi muito interessante observar e viver as diferenças. Com o grupo de Jardim de infância já se consegue ter um diálogo sobre a proposta, fazendo perguntas muito perspicazes; em creche, o grupo passou logo à ação, mexendo, saboreando, cheirando; estes têm necessidade de sentir, principalmente com as mãos e a boca.

A R. resume-se apenas numa coisa - alegria.... (Pausa emoções).

Entrevista à Mãe da R., 25 de março de 2019

Capítulo V – Considerações finais

A realização do presente relatório, em conjunto com a vivência da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, foi fundamental para o aperfeiçoamento dos meus conhecimentos e futura preparação do meu futuro profissional, enquanto profissional de educação - Educadora de Infância.

A Prática Supervisionada em Jardim de Infância que realizei, decorreu numa instituição de cariz público, localizada em Lisboa, na valência de Jardim de Infância, numa sala heterogénea com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, com a duração de três meses, iniciando-se a dia 3 de outubro de 2018 e terminando a dia 24 de janeiro de 2019.

Esta escola abriu-me as portas em outubro e marcou-me durante a minha Prática Supervisionada em Jardim de Infância. Desta experiência, levo todo um conjunto de aprendizagens em que acredito e que penso serem uma mais valia para a minha prática profissional futura.

Acima de tudo, e por achar que são as relações interpessoais que definem qualquer lugar, levo comigo todo um conjunto de pessoas que fizeram com que esta viagem fosse possível feliz e enriquecedora, o que fez com que o momento de “sair” não parecesse como tal, mas como algo que tenciono guardar.

Embora o grupo de crianças tenha sido essencial neste caminho de aprendizagem, tive o privilégio de conhecer uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa que me abriram as portas, que me colocaram desafios para que fosse descobrindo por mim as pequenas partes que compõem o todo, que me ajudaram e esclareceram as minhas dúvidas, que confiaram em mim momentos de atividade conjunta ou de ausência e que me ajudaram a juntar a bagagem para que me sentisse “em casa”.

O período da Prática Supervisionada em Jardim de Infância permitiu-me adquirir uma maior experiência com crianças a nível prático, de ação pedagógica, enriquecer e ampliar os meus conhecimentos e, também, a procurar colocar em prática tudo o que já aprendi ao longo do curso.

No decorrer da minha ação, tive oportunidade para criar e desenvolver competências de tomada de decisão. Inicialmente, tive algumas dificuldades na gestão do grupo, nomeadamente em relação ao comportamento das crianças; porém, à medida que pude conhecer melhor o grupo, delinee algumas estratégias de modo a conseguir que o mesmo adaptasse um comportamento

mais adequado a cada momento. No que se refere à organização do tempo, espaço e equipa, posso afirmar que, antecipadamente, e com o conhecimento da educadora cooperante, preparava as minhas ações, organizando os materiais que seriam necessários, assim como o espaço, tendo o apoio da auxiliar da ação educativa. Nas primeiras etapas do Estágio, os planeamentos semanais eram feitos em conjunto com a educadora cooperante; porém, nas últimas duas semanas, pude planear não só os vários momentos do dia, como também da semana.

Relativamente ao objetivo de aprendizagem que pressupõe a organização de ambientes de aprendizagem de qualidade, que respeitem a identidade individual e cultural de cada criança, tal como sublinha a base do Modelo da Construção de Blocos (Sandall e Schwartz, 2003), procurei sempre agir de modo a ir ao encontro seus interesses; porém, nem sempre foi possível realizar atividades propostas pelas crianças - como, por exemplo, a leitura de livros que traziam de casa - devido à falta de oportunidade no contexto da rotina de grupo. A fim de dar importância a estes momentos, li os livros que traziam, mas num contexto informal, durante o recreio.

No que se refere as relações com a comunidade educativa, cooperei com os diferentes parceiros, estabelecendo relações de segurança com as crianças e promovendo a cooperação entre elas. É possível afirmar que, muito rapidamente, consegui criar uma boa relação com as crianças e comunidade educativa.

Neste caminho de aprendizagem, e de forma a dar resposta ao meu interesse e motivação pelo estudo da inclusão de crianças com NEE no contexto de Jardim de Infância, delineeii três questões que me acompanharam ao longo da minha Prática Supervisionada:

- Como promover a inclusão de todas as crianças no grupo, em contexto de Jardim de Infância;
- Desafios que o profissional de Educação de Infância encontra para viabilizar a inclusão junto do seu grupo de crianças;
- Papel do educador como promotor do Trabalho Colaborativo em equipa e de Ambientes de Aprendizagem Naturais e Inclusivos.

De forma a procurar dar resposta a cada umas das questões, inicialmente, comecei por fazer uma recolha de informação teórica de forma a refletir sobre o que a teoria referia acerca da temática da inclusão de crianças com NEE, no contexto de Jardim de Infância. Posteriormente, de forma a operacionalizar e articular a teoria com a prática, recolhi diversas notas de campo

sobre o que ia observando e realizei três entrevistas, com a intenção de conhecer a perspectiva dos profissionais de educação (Educadora de Infância e Professor de Educação Especial) e Encarregado de Educação (de criança com necessidades especiais - hidrocefalia) sobre a inclusão de crianças com NEE, no contexto de Jardim de Infância.

Em relação à questão – **Como promover a inclusão efetiva de todas as crianças no grupo, em contexto de Jardim de Infância** – considero que o sucesso de inclusão depende, antes de mais, da predisposição de todos para a potenciar, ou seja, temos de estar predispostos para aceitar a diferença de forma a encará-la como um desafio. A inclusão promove o crescimento de todos, pela oportunidade de vivenciar e refletir sobre a adequação das propostas pedagógicas ao grupo e cada criança na sua singularidade.

Os educadores, principalmente em educação pré-escolar, para auxiliar as suas crianças a aprender, a ter sucesso e a participar, podem utilizar o “Modelo de Construção de Blocos”, tendo sempre em consideração as características individuais de cada criança. Este é um modelo que tem como objetivo ajudar os educadores a apoiar, da melhor forma, as crianças em sala. Para que este modelo tenha sucesso, deve ser aplicado conciliando os objetivos individuais das crianças com os métodos pedagógicos e os respetivos materiais apropriados (Sandall e Schwartz, 2003).

Nas propostas implementadas ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância (2ª e 3ª fase) investi em que todas as crianças pudessem aprender e fazer novas descobertas de forma divertida e lúdica. Pensei nestas propostas para que todos pudessem participar e tirassem partido das experiências que lhes proporcionei, uma vez que ao longo das diferentes observações constatei que as atividades implementadas pela educadora cooperante, por vezes, não ofereciam uma resposta às necessidades de todas as crianças do grupo.

De modo a completar esta afirmação, gostaria de sublinhar a ideia referida por Carvalho et al., (2016), de que as aprendizagens devem acontecer num contexto o mais natural possível em que a criança participa, especialmente num ambiente que lhe seja familiar, incentivando uma participação ativa ao longo da sua aprendizagem, reforçando, assim, as suas capacidades e progressão em novas competências.

Gostaria ainda de realçar, tal como referem Sandall e Schwartz (2003), a importância dos recursos/materiais apropriados para as adaptações curriculares necessárias à inclusão. No contexto da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, a R. (criança com NEE) necessitava

de diferentes recursos, fundamentais para o seu desenvolvimento. De forma a sublinhar esta ideia realço um excerto da entrevista realizada ao encarregado de educação (mãe) da R. (ver anexo 2) em que referiu “[a R.] (...) está a precisar dos apoios que já não faz(em) parte da escola (...) está difícil (...) a dificultar um bocadinho [a sua participação e mobilidade] (...)”. Estes apoios referem-se a uma cadeira de rodas e a um sistema de comunicação (computador).

Ainda sobre o que se refere aos materiais apropriados, gostaria de fazer alusão a nota de campo nº 1 (ver anexo 4 – Nota de Campo nº 1), em que, num momento de acolhimento foi utilizado um recurso - comunicador com gravador incorporado - que permitiu que a R. tivesse uma participação mais ativa naquele momento. Esta participação é essencial para que a inclusão aconteça.

Cabe ao educador e à instituição promover o apoio necessário em sala, integrando a criança em todas as atividades; promover a flexibilização de espaços, recursos e materiais acessíveis, bem como, realizar reuniões com a equipa e os pais para, em colaboração, projetarem o melhor plano de intervenção junto da criança.

A filosofia da escola é fundamental para todo o seu funcionamento e para a inclusão de crianças com NEE. Como tal, é necessário promover continuamente uma reflexão crítica, envolvendo toda a comunidade educativa, para que a criança consiga sentir bem-estar, sentimento de pertença, aprender e desenvolver-se em todo o seu potencial,

No que se refere a questão – **Desafios que o profissional de Educação de Infância encontra para viabilizar a inclusão junto do seu grupo de crianças** - considero fulcral que, ao longo da formação dos educadores, haja uma grande preocupação em nos centrarmos no potencial de cada criança, ou seja, temos de ter presente que todas as crianças são diferentes umas das outras, têm maneiras de pensar diferentes dos adultos, e tentar procurar que a teoria se torne numa prática vivida ao longo do percurso profissional, fundamentando-a. Os autores Pinho, Cró e Dias, 2013, referem que os educadores necessitam de conhecer a criança individualmente, não esquecendo que a criança é um ser único. Desta forma, o educador, ao longo da sua intervenção, deverá ter presente uma adaptação relativamente à idade e etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, às suas características e necessidades, proporcionando-lhe bem-estar, um melhor desenvolvimento e aprendizagem.

Considero fundamental que o educador tenha presente que a sua profissão se baseia nas relações, que devem ser seguras, de modo a que as crianças tenham plena confiança no adulto.

Através deste contexto relacional, o educador poderá construir um currículo adequado a cada criança, no seu ambiente educativo.

É necessário construir uma relação consistente e segura para haver uma evolução no desenvolvimento da criança. Enquanto educadores, devemos utilizar um leque abrangente de estratégias para as diversas aquisições que a criança terá de alcançar. Para tal, é necessário que a nossa relação com a criança seja próxima. Tal como Carvalho et al. (2016) referem, o ambiente escolar deverá proporcionar à criança condições de interação que fomentem um desenvolvimento global e harmonioso, nunca esquecendo que deve haver igualdade de oportunidades, bem como o acesso à escola para todas as crianças, proporcionando, assim, o sucesso escolar.

De modo a completar a ideia referida por Carvalho et al., (2016), gostaria de realçar o Modelo da Construção de Bolcos de Sandall e Schwartz (2003). Descrevendo-o, as autoras referem que as “oportunidades de aprendizagem embutidas” dizem respeito ao aumento ou intensificação dos tempos ou momentos de aprendizagem planeados, de acordo com as rotinas já existentes. Para tal, os educadores devem identificar e planear intervenções breves e sistemáticas que devem ser complementares às práticas já existentes em sala. Os mesmos autores, referem ainda as “estratégias de ensino centradas na criança” - estas podem ser mais específicas, dependendo do objetivo individual de cada criança e o seu processo de desenvolvimento, nomeadamente na aprendizagem de capacidades particulares, comportamentos ou conceitos.

Desta forma, considero que é fundamental atuarmos num contexto o mais natural possível com todas as crianças e em colaboração com a família, de modo a que a avaliação/intervenção com as crianças seja a mais autêntica e genuína.

Neste contexto, gostaria de destacar que, ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, os apoios prestados à R. foram, maioritariamente, na sala de Jardim de infância, sendo que houve um dia em que este apoio foi prestado na sala do professor de educação especial (ver anexo 4 – Nota de campo nº 10).

De forma a complementar esta ideia gostaria ainda de realçar um excerto da entrevista realizada à educadora cooperante (ver anexo 1) em que a mesma referiu “os fatores facilitadores [da inclusão são] (...) os recursos humanos que possamos ter na escola, (...) para trabalhar connosco e ajudar-nos a chegar a bom porto com o trabalho com estas crianças”.

Ao longo da nossa prática, enquanto educadores, temos de apelar à nossa sensibilidade, pois é através desta que reconhecemos os sinais de cada criança e que nos tornamos capazes de ler a criança através do seu comportamento, das suas expressões. É essencial que estejamos disponíveis e atentos para comunicarmos eficazmente com a criança pois, só assim, conseguiremos estimular os seus interesses e fomentar aprendizagens significativas. Torna-se indispensável que façamos uma autorreflexão diária sobre as nossas crenças, valores e princípios em que acreditamos, tendo assim a nossa própria gramática pedagógica (Pinho, Cró & Dias, 2013).

Em relação a questão – **Papel do educador como promotor do Trabalho Colaborativo em equipa e de Ambientes de Aprendizagem Naturais e Inclusivos** - tal como se refere na revisão da literatura e através de diferentes observações realizadas ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, as crianças com NEE beneficiam do apoio de especialistas em educação especial em colaboração com o educador de infância. Como destaquei, a R. era apoiada por um docente de educação especial (professor J.) que trabalhava em equipa com a educadora cooperante.

A revisão da literatura refere ainda que as crianças na presença do especialista em educação especial na sala, estão mais envolvidas nas atividades, ao contrário das observações realizadas na ausência do profissional, em que as crianças com NEE estão menos envolvidas nas atividades, envolvendo-se mais com objetos (Pinto & Grande, 2011). Esta evidência, referida por Pinto e Grande, acaba por enfatizar a minha vivência, realizada ao longo da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, em que as observações que realizei foram mais ricas do ponto de vista da participação da R., nos momentos em que o professor J. atuava em equipa na sala (Ver anexo 4 – Nota de Campo nº 1).

É importante salientar que, no trabalho com crianças, existem aspetos importantes a ter em conta de modo a alcançar o sucesso na intervenção, nomeadamente a cooperação entre a equipa - educadora, família e técnicos (Carvalho et al., 2016). No contexto da Prática Supervisionada em Jardim de Infância a R., pelas suas características, era apoiada não só pelo docente de educação especial DL 54, 2018) mas também por uma fisioterapeuta da equipa de intervenção precoce (DL 281, 2009).

De forma a sublinhar esta ideia, realço um excerto da entrevista realizada ao docente de Educação Especial - professor J. (ver anexo 3) “todos devem trabalhar para o mesmo, portanto

isso só é possível se trabalhar(mos) em equipa (...)”. Referindo ainda que “tem que haver (...) uma colaboração (...) na planificação, (...) no trabalho que se vai fazer, (...) no dia-a-dia”. O mesmo deu como exemplo “[quando] o professor de educação especial (...) está dentro da sala de aula, ou outros técnicos, tem de (...) haver coadjuvação no trabalho”.

Também na entrevista realizada à educadora cooperante (ver anexo 1) a mesma referiu sobre o trabalho de equipa que “(...) é um ponto fulcral, é o mais importante. É o tipo de trabalho que não se pode fazer sozinho. E a equipa, é uma equipa alargada porque eu aqui também meto os pais, meto a família”. A mesma deu como exemplo “[se a] criança (...) tem problemas motores então (...) a terapeuta ocupacional é a pessoa que melhor sabe trabalhar aquela área. Mas [se] depois também tem problemas cognitivos, então precisamos de um docente de educação especial”.

Neste ambiente colaborativo, o educador/professor, pela continuidade da sua ação, é o elemento chave para que todas as crianças se sintam enquadradas e incluídas no ambiente escolar, adaptando e inovando as suas estratégias e estabelecendo laços afetivos entre os pares.

Considero, assim, que é essencial o trabalho em equipa, com técnicos e famílias, em que a nossa participação deverá ser sempre no sentido de implementar a discussão e reflexão sobre formas mais eficazes de intervir, à luz dos conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação.

Em concordância com os dados referidos na revisão de literatura, a educação inclusiva é a direção a tomar. No entanto, constatamos que, na prática, ainda temos muitos obstáculos a vencer. A maior parte desses obstáculos dizem respeito a práticas instituídas, durante muito tempo, ao nível da escola, em geral, e na sala de aula em particular. Essas práticas reproduzem formas de estar difíceis de desconstruir, mesmo perante a evidência de não serem eficazes para a totalidade das crianças que frequentam as escolas nos dias de hoje.

Por outro lado, é importante que as medidas de política sejam compatíveis com as questões teóricas relacionadas com a educação inclusiva. Considero que as mudanças que atualmente estão a ocorrer no sistema educativo do nosso país vão nesse sentido, o que nos faz sentir mais otimistas relativamente aos desafios que temos pela frente.

Como futura profissional, as questões da educação inclusiva têm que estar sempre presentes na forma como planifico e giro a intervenção pedagógica. Na realidade, ao longo dos estágios que tenho realizado, sobretudo ao nível da escola pública, é visível que as turmas são heterogéneas,

tendo as crianças diferentes características, necessidades e potencialidades, o que em vez de considerar um problema devo encarar como um desafio, que a todos enriquece.

Este impacto positivo da educação inclusiva abrange os alunos com NEE, na medida em que se torna possível realizarem aprendizagens no âmbito das diferentes áreas de conteúdo no dia a dia, onde se destacam as competências sociais. Possibilita também aos seus pares terem experiências de aprendizagens mais diversificadas, ao mesmo tempo que desenvolvem atitudes e valores positivos em relação à diferença. Permite ainda o desenvolvimento dos próprios profissionais de educação (educadores e professores) na medida em que essa mesma diversidade constitui um estímulo à sua construção profissional e à necessidade de trabalharem em articulação.

De forma a realçar esta ideia, sublinho ainda um excerto da entrevista realizada à educadora cooperante (ver anexo 1) “[incluir uma criança com NEE] beneficia em tudo o desenvolvimento e a evolução do grupo em geral. Eu acho que os responsabiliza, dá-lhes maturidade, dá-lhes respeito, responsabilidade, capacidade de aceitação, partilha, (...). Eu acho que os outros (...) ganham, mas tanto, tanto, tanto em ter um elemento como por exemplo a R. na sala”.

Como futura educadora inclusiva que desejo ser e praticar no futuro, saliento que para haver uma educação inclusiva é necessário acolher todas as crianças, sem exceção, seja qual for a sua necessidade. Não é integrar, mas sim incluir, de forma a que se sintam respeitadas, com sentimento de pertença ao grupo e participativas. Deste modo, a inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro, de um modo privilegiado, através das suas experiências e vivências.

Gostaria ainda de referir que é necessário ter em atenção todas as crianças, pois se esta atenção existir, facilmente podemos detetar quando a criança está menos bem e necessita de um maior apoio, independentemente de ter NEE ou não. Deste modo, poderemos adaptar a nossa ação consoante as necessidades demonstradas.

Como afirma a Declaração de Salamanca, “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, 1994, p. 7).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.
- Ainscow, M., Poter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, M. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 4, 487-502.
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Boavida, J., Santos, P., & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, L., & Cabral, M. (1999). Práticas tradicionais da colocação do aluno com NEE. In L. Correia (Org.), *Alunos com necessidades especiais nas classes regulares* (pp.11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Cabral, M. (1999). Uma política em educação. In L. Correia (Org.), *Alunos com necessidades especiais nas classes regulares* (pp.19-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). Alunos com NEE. In L. Correia (Org.), *Alunos com necessidades especiais nas classes regulares* (pp. 45-69). Porto: Porto Editora.

- Costa, J. (1999). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Cró, M. L., Dias, M. L. V., & Pinho, A. M. (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 474, 109-125.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fragoso, F., & Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3, 527-546.
- Grande, C., & Pinto, A. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 1, 99-117.
- Inspeção – Geral da Educação e Ciência (2016). *Escola Inclusiva Desafios*. Lisboa: Inspeção – Geral da Educação e Ciências. Recuperado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Visão geral histórica da inclusão. In S. Stainback & W. Stainback (Coord.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp.35- 47). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Madureira, I.P., & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135–156.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perceptivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sandall, S., & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (1991). Análise projetiva do processo de integração de crianças com necessidades educativas especiais no distrito da Guarda. *Revista do Instituto Politécnico da Guarda*, 8, 5-96.
- Silva, A. (2011). A articulação pedagógica do professor do ensino regular com o professor de educação especial para a inclusão dos alunos com NEE. *Profforma*, 3, 1-4.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. Lisboa: Textos Editores.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26, 307-347.

Declarações e Legislação

- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Recuperado de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Decreto-Lei, Pub. L. No. 281/2009 de 6 de outubro, 1ª Série Diário da República 7298 (2009). Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/491397>
- Decreto-Lei, Pub. L. No. 54/2018 de 6 de junho, 1ª Série Diário da República 2918 (2018). Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/491397>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão – Garantido o Acesso à Educação para Todos*.

Recuperado

de:

https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf

Anexos

Anexo 1 – Entrevista: Educadora de Infância

Questão 1

Q: Qual é a sua opinião acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no contexto de jardim de infância?

R: Ora bem, a inclusão das crianças com NEE em contexto de jardim de infância acontece já há vários anos. Eu penso que é um aspeto positivo e é extremamente benéfico não só para as crianças que estão incluídas como também para as outras ditas “normais” terem ... esta, ... terem estas parcerias e estarem em paralelo com crianças com necessidades. Eu acho que os prepara para a vida, para a diferença, para as diferenças que vão encontrar ao longo da vida que os responsabiliza, que também é importante porque os ajuda a crescer e a ver e a aceitar a diferença. As diferenças podem ser muitas e por tanto pode ser uma diferença física, pode ser uma diferença intelectual, pode ser uma diferença cognitiva, pode ser ..., as diferenças podem ser muitas. Alias nós todos somos diferentes, portanto é uma maneira também de todos se aceitarem uns aos outros. A inclusão ... propriamente dita ... eu gostaria que ela fosse de outra forma ... porque penso que as vezes ... a resposta não é a mais adequada às vezes às necessidades das crianças porque apesar da turma ser reduzida os grupos continuam a ser grandes, ... falta muitas vezes apoio humano, por tanto os recursos humanos as vezes não são os suficientes, os recursos físicos, que no caso desta escola, que é uma escola bastante ampla e com umas salas grandes e portanto neste aspeto é bom, mas ... é uma escola que acaba por ter algumas limitações, por exemplo, em termos de recreio, ..., não tem ... é uma escola que tem poucos verdes, que não tem uma relva, tem muita pedra, tem muito cimento, ... portanto acaba, por estas crianças não poderem usufruir de um contacto mais próximo com a natureza, porque a própria escola não oferece. Não tem terra, não tem areia, não tem árvores, não tem nada disso. Agora a inclusão de uma maneira geral eu acho que é benéfica, sem dúvida nenhuma e acho que é benéfico para todos. As vezes acho que beneficiam muito mais os ditos “normais” do que propriamente a criança com necessidades educativas especiais. Ahh.... e o que eu posso dizer mais, acho que foi uma medida boa de há uns anos, porque há uns anos atrás eram crianças que estavam escondidas, nós não dávamos por elas. Hoje em dia não, elas andam na rua, acompanham-nos a todo o lado, vão connosco às visitas, e, portanto, são crianças que tentamos tratar dentro da normalidade possível também para eles se sentirem bem. É mais ou menos isso.

Questão 2

Q: Ao longo do seu percurso profissional já trabalhou com grupos de crianças que incluíssem outras crianças com necessidades educativas especiais?

R: Sim, quase todos os anos.

Q: Consegue-me descrever algumas das experiências mais significativas?

R: Eu tenho tido, praticamente basicamente todos os anos que tenho tido sempre crianças com necessidades educativas especiais, por acaso ao longo da minha vida profissional ... eu tive a sorte (para mim eu considero sorte) ... porque trabalhei numa instituição que é a Liga que neste momento é uma Fundação, mas na altura era a Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, onde trabalhei com um grupo de jovens adultos com deficiência mental e motora e onde aprendi muito e o que me deu também uma bagagem para depois no meu dia-a-dia poder trabalhar com crianças com necessidades. Praticamente todos os anos tenho tido crianças com necessidades educativas especiais relativamente a nesta escola onde estou já é a terceira vez que tenho crianças com as mesmas características da R. que é a criança que este ano temos com NEE na sala. Ahh ... portanto exatamente com as mesmas características, as três em cadeiras de roda, as três com mobilidade reduzida, mas depois com diferenças. Uma, a primeira que tive não andava, não falava e não via, portanto, os únicos sentidos funcionais que ela tinha era o tato, o cheiro e a audição... depois tive uma outra menina que foi também com as mesmas características que a R., mas que falava e agora tenho uma R.. Mas a base da deficiência é exatamente a mesma, é uma hidrocefalia. Curiosamente eram três crianças de cor que vieram para Portugal ao abrigo de um protocolo que existe com país de origem delas, para serem operadas cá e para fazerem terapias, tratamentos e darem continuidade cá em Portugal porque nos países delas não existe este tipo de intervenção a nível hospitalar.

Depois já trabalhei com crianças com trissomia 21, também no ano passado por exemplo tive uma criança com trissomia 21, já tive outras crianças com o chamado atraso global de desenvolvimento que é um saco enorme onde cabe tudo e ... onde é tudo e não é nada, porque é quando o problema não está bem definido, e as pessoas não sabem o que se passa com a criança ... e então! é um atraso global de desenvolvimento e portanto é muito complicado. Às vezes a base de trabalho é muito complicada para nós porque ninguém sabe o que é, como vamos trabalhar, o que vamos privilegiar, o que é mais importante. Por vezes é um pouco por intuição, um bocadinho empírico e um bocadinho à medida das respostas que a criança nós vai dando e que nos vamos conseguindo nortear com o nosso trabalho.

Acontece também este ano na sala que temos uma criança que foi aqui no dia-a-dia e pouco a pouco que fomos descobrindo algum problema, ainda está a ser avaliada e ainda não temos

um diagnóstico. Nós calculamos o que possa ser, mas não está um diagnóstico ainda provado e comprovado pelos técnicos que têm que o fazer. Portanto ela está a ser vista e acompanhada em consultas de pedopsiquiatria e nas consultas de desenvolvimento, mas estamos a aguardar relatório para saber ... qual é o diagnóstico desta criança. Portanto, hoje em dia é muito fácil nós termos crianças com NEE em sala de aula.

Q: Ao longo do seu percurso profissional já trabalhou com grupos de crianças que incluíssem outras crianças com necessidades educativas especiais?

R: É um bocadinho o que eu já disse há bocado, este ano é a terceira vez que eu tenho crianças no mesmo género que a R.. Portanto a trissomia 21 é o caso de um menino que está este ano no primeiro ano, foi muito engraçado ele veio o ano passado, teve aqui um ano foi um miúdo que cresceu imenso no ano passado uma coisa incrível. Desenvolveu-se muito muito foi uma criança que me chegou aqui de fralda por exemplo e nós tiramos-lhe a fralda, conseguimos tirar-lhe a fralda. Ele ainda não pede para ir à casa de banho, mas realmente conseguiu-se criar na altura uma rotina diária de controlo de esfíncteres, e o que é certo, é que conseguimos que não houvesse aqueles pequeninos desastres de xixi ou coco pelas pernas abaixo pronto ele realmente não pede, mas foi uma criança que tivemos ali a ponderar se ficava, se não ficava mais um ano no jardim de infância, se pedíamos ou não o adiamento e chegamos a conclusão em conjunto com a equipa que o estava a acompanhar e com os pais que seria mais benéfico para ele acompanhar o grupo que ele já conhecia bem, por quem era muito acarinhado, muito protegido e que já conheciam as rotinas dele e que podiam ajuda-lo na integração depois no primeiro ano e depois no seu dia-a-dia.... e pronto, é também porque este tipo de crianças com trissomia 21 a partir de uma certa altura na minha perspectiva ... começam a ficar com muitos vícios e depois são vícios que são muito difíceis de andar para trás porque eles não percebem, não entendem, e de repente é-lhes tudo retirado, não é tudo, mas é muita coisa retirada e eles não entendem. Portanto ficar mais um ano no jardim de infância ia ser complicado na minha perspectiva para ele porque não ia ajuda-lo. Aquilo que ele já tinha adquirido ele não vai adquirir muito mais, em termos de rotina e de autonomias e, portanto, mais valia ele ir para o primeiro ano e acompanhar o grupo que ia ajuda-lo, que é o que acontece diariamente. Ele é um miúdo que neste momento domina perfeitamente a escola, vai e vem, e vai para a sala, e vai para o refeitório, recreio e brinca e vai à casa de banho com ajuda, mas pronto vai de mão dada com uma colega para o refeitório e aceita esta ajuda porque os conhece muito bem e tem uma boa relação com eles. Mas pronto isso já são muitos, muitos anos de trabalho e pronto e muitos anos sempre com crianças com dificuldades.

Q: Considera que a experiência profissional lhe permite conhecer mais estratégias e que estas sejam adaptadas às necessidades de cada criança?

R: Também, eu acho que ... nós ao fim de uns anos de trabalho, e a Filipa vai ver isso daqui a uns anos, e quando for mais velha, e eu já for muito, muito velhinha, a Filipa vai dizer a M. tinha razão. Pronto, é assim ao fim de uns anos de trabalho nos temos uma sensibilidade muito apurada e temos uma intuição muito apurada e normalmente já não nos enganamos. Às vezes basta olhar para uma criança e ver a criança meia hora, uma hora, e dá para perceber se há ali alguma coisa ou não. Eu por exemplo, esta criança que esta agora em avaliação, e que veio e que foi matriculada nesta escola como um Há passos da ficha letiva que pergunta se tem necessidades educativas especiais e lá estava escrito que não.

Questão 3

Q: De acordo com a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?

R: É assim, os fatores facilitadores é realmente ... a colaboração dos pais, quando os pais têm consciência realmente da incapacidade ou da necessidade do filho e que ... pronto, facilitam a integração das crianças. Outros fatores facilitadores também são realmente os recursos humanos que possamos ter na escola, pronto, para trabalhar connosco e ajudar-nos a chegar a bom porto com o trabalho com estas crianças E outro fator que para mim é extremamente facilitador são as outras crianças. As outras crianças normalmente, pelo menos da experiência que eu tenho são normalmente crianças ... que conseguem receber estas crianças de braços abertos e que são muito integradoras e muito acolhedoras com este tipo de crianças, e ... penso que são de facto as crianças o elemento mais facilitador e que ajuda muito na integração destas crianças. Acaba por ser muito bom.

Q: Quais consideram que são as dificuldades?

R: Às vezes o que dificulta são a falta de recursos humanos ou físicos. A outra coisa que eu acho muito importante é o diálogo e a relação com as famílias. O que pode dificultar é a não relação com as famílias e o diálogo, ou seja, não haver abertura ou haver dificuldades na aceitação das nossas propostas e ... É até mais a falta de recurso humanos e as condições físicas das escolas é que podem ser mais condicionantes.

Questão 4

Q: Qual o papel da família para o sucesso da inclusão?

R: Eu acho que o papel da família é importantíssimo e aí nós escola temos de estar muito abertos e muito recetivos a estas famílias. Temos de estar abertos e recetivos a vários níveis. Por norma são famílias que precisam de falar, precisam de desabafar, precisam que os compreendam, e que muitas vezes os ajudem a agilizar algumas situações. Às vezes somos nós técnicos, para nós é mais fácil ajudarmos a resolver algumas situações até de ordem mais burocrática, de materiais que sejam precisos. Às vezes é mais fácil sermos nós a pedir, ou porque já conhecemos os meios para chegar a determinados fins, do que as vezes os pais. Os pais às vezes precisam muito desta ajuda, umas vezes pedem-na outras têm alguma dificuldade em pedir. Às vezes é bom nós conseguirmos ler nas entrelinhas se eles estão a precisar de ajuda ou não, e verbalizar, e perguntarmos mesmo se precisam da nossa ajuda ou não. Eu acho que a família deve estar muito consciente que é difícil às vezes, e pronto tem haver com a aceitação da deficiência, porque também as deficiências não são todas iguais. Mas pronto deve estar muito consciente das dificuldades que possam vir, que possam decorrer, não só do presente como depois do futuro e ... tentar aceitar que às vezes que aquilo que são pequeninas coisinhas – pequenas conquistas que são conquistas grandes, que para nós parecem coisinhas pequeninas que depois para aquela criança vai se repercutir de uma maneira muito muito importante.

Q: Tal como referiu no caso da criança com trissomia 21, para uma criança deixar a fralda é um processo “mais simples”, mas para aquela criança é uma grande conquista

R: Exatamente, foi uma grande conquista e acabou também por ser uma grande conquista para os pais. Porque isso parecendo que não são gastos de dinheiro. Isso tudo mexe com muita coisa não é só a parte social, não é só a parte afetiva, não é só a parte emocional, mas também a parte financeira. Os pais são parceiros e são o centro da inclusão sem dúvida nenhuma. Acho importante que os pais sejam. eu vou dizer esta palavra não quero que me interprete mal é bom que os pais sejam verdadeiros, verdadeiros no sentido de ... dizer exatamente. Só podemos ajudar as crianças aqui quando realmente aquilo que nos é dito, é realmente aquilo que acontece na realidade. Por exemplo, uma criança que aqui tenhamos muita dificuldade ao dar-lhe a refeição. É claro que nos vamos dar, e insistimos, mas é bom que os pais digam: “olha em casa é igual, tenho as mesmas dificuldades”, mas muitas vezes os pais não têm esta atitude e dizem: “em casa comem tudo!” e como tal parece que o problema é da escola, mas na verdade não é e depois vimos a descobrir ... Não é possível ser de uma maneira aqui e ser o oposto daquilo que se é aqui em casa. Portanto, os pais serem verdadeiros da mesma maneira que nós técnicos e

neste caso educador somos verdadeiros com os pais, e somos muito honestos, e dizemos: “olhe, hoje comeu muito bem ao almoço”; “hoje comeu muito mal”; “hoje fez xixi 50 vezes ou hoje não fez xixi”. É muito importante dizer a verdade, acho que isso ajuda muito os dois lados. A honestidade é muito importante para o sucesso da criança.

Questão 5

Q: Qual o papel do trabalho em equipa no sucesso da inclusão?

R: É um ponto fulcral, é o mais importante. É o tipo de trabalho que não se pode fazer sozinho. E a equipa, é uma equipa alargada porque eu aqui também meto os pais, meto a família. Esta equipa ... somos uma serie deles. Costuma-se dizer que é preciso uma aldeia para criar uma criança, não é? e pronto funciona um bocadinho como uma aldeia. A equipa neste momento ... tenho trabalhado sempre com o apoio de uma auxiliar de ação educativa, uma outra auxiliar que vem dar apoio a estas crianças e depois os técnicos especializados que nos acompanham e que nos ajudam no desenvolvimento.

Realmente é bom quando se trabalha com uma equipa multidisciplinar, porque se há vários problemas e há várias dificuldades, cada um realmente sabe da sua especialidade e é um ponto forte na informação e no conhecimento, que pode transmitir aos outros porque depois a criança é um todo. A criança é um todo, mas tem problemas motores então se calhar a fisioterapeuta ocupacional é a pessoa que melhor sabe trabalhar aquela área. Mas depois também tem problemas cognitivos, então precisamos de um docente de educação especial. Depois há o dia-a-dia e a rotina e a inclusão e a relação e o estar na sala de aula com os outros meninos, o ser acolhido, isso é o que nos fazemos os educadores e os auxiliares. E é aí que se dá a verdadeira inclusão, é quando isso tudo, estes elos todos se unem para o mesmo objetivo e fazem uma corrente certinha de modo a que realmente esta inclusão seja feita e aqui entram também os pais.

Q: Para si não era possível haver inclusão se não houvesse todo esse apoio?

R: Sim ... quer dizer a inclusão pode ser feita, mas não é inclusão é mais uma criança. E depois alguma coisa fica para trás ou fica ela ou ficam os outros. Portanto, realmente sem apoio é muito difícil, é extremamente difícil sem apoio.

Uma coisa que me aconteceu quando eu trabalhei na Liga, ... para além de ter sido uma experiência pessoal muito enriquecedora, a nível profissional para mim foi extremamente enriquecedora porque era uma equipa multidisciplinar e eu nesta altura, naqueles 4 anos que lá estive aprendi muito. Depois acabei por me ir embora, porque o ministério de educação não autorizou a renovação do destacamento, porque a escolaridade obrigatória na altura era até

aos 16 anos de idade, e eu estava com uma população acima dos 16 anos de idade, estava num centro atividades ocupacionais. É lamentável, quem decide uma coisa destas é porque não percebe minimamente o que está a falar, e quem são aqueles jovens, porque aquilo que eu fazia com os jovens adultos de 30 anos era adequar comportamentos, criar regras, rotinas, o que nós fazemos no jardim de infância é isso. Mas pronto quem está atrás da secretaria não pensa, não conhece a realidade. Posso dizer que quem nega um destacamento por esta razão - porque a escolaridade obrigatória é até aos 16 anos de idade - é porque não tem nenhum jovem adulto deficiente em casa nem na família, porque se tivesse, não decidiria assim, mas então voltei para os meus pequeninos. A minha vida profissional continuou a minha vida não acabou, continuou, mas para mim aqueles 4 anos que lá estive foram muito importantes, porque aquela equipa multidisciplinar com quem trabalhei. Eu aprendi a fazer transferências de cadeiras, aprendi a pegar nos jovens, porque eu queria aprender e queria saber. Também só pude fazer isto porque estava ali. Para mim era importante saber aquilo tudo. Muitas vezes fiz coisas que não estavam dentro daquilo que eu tinha que fazer como educadora, mas que eu quis fazer para aprender e para perceber como era, e para ser funcional. Muitas vezes eu fui para a piscina com eles, não tinha que ir, normalmente eram os auxiliares que acompanhavam os jovens à piscina porque depois estavam os professores especializados dentro da piscina para trabalharem com eles. Eu fiquei a perceber como eles se preparavam para irem para à piscina, que tomavam banho antes. Eu na Liga, foi o sítio onde consegui aprender mais coisas de diferentes áreas, tudo ligado ao mesmo, mas de diferentes áreas. O que foi muito interessante para mim em termos pessoais e profissionais. Hoje penso que sou uma melhor profissional por causa disso. A minha aceitação com a diferença na sala de aula é muito maior e, portanto, quando me dizem vais ter uma criança com NEE, tudo bem, não tem problema. Eu não tenho problemas em ter crianças com NEE na minha sala, nenhum. Eu só tenho problemas quando me dizem que não é e depois, pronto “lá tá a tal verdade” que os pais têm que ter, que não é vergonha nenhuma. Porque depois quando percebemos que afinal existe uma NEE, e estava escrito que não, depois só conseguirmos ter os apoios no ano letivo seguinte. E, entretanto, passou um ano, que são muitos dias em que aquela criança podia ter tido apoios e que ia ser extremamente facilitador, se calhar íamos combater algumas dificuldades. Portanto queimaram-se etapas. É um degrau que ficou foi mal subido. Podia ter sido bem subido e é mal subido. Isso é o que me incomoda, quando não me dizem nada e de repente a pessoa depara-se com uma situação que não contava.

Q: Sente que os pais têm vergonha ou é porque os próprios pais não se apercebem que o seu filho tenha alguma necessidade?

R: Eu acho que alguns acham que se calhar isso passa. Pensam que pode ser mau feitio, se calhar veem de outra escola e acham que o problema é da outra escola, ficam a aguardar para ver se passa e depois há os outros que é o caso desta criança que eu tenho este ano que não é a R. de quem a Filipa está a falar, mas que pode ser uma questão cultural ... e de haver pouco contacto com outras crianças da mesma idade e, portanto, não se perceberem. Eu acho que neste momento os pais já perceberam que há ali qualquer coisa, tanto que eles estão a ir a todo o lado, as pessoas mandam e eles vão. Eles estão à procura de uma resposta qualquer

Q: De certa forma pensa que os encarregados de educação começaram a olhar com outros olhos para a A.?

R: Provavelmente, eles começaram a perceber que alguma coisa não estava bem. Mas por exemplo para mim eu assim que olhei para ela ... eu estive com ela meia hora na sala porque ela veio conhecer à sala e o pai veio conhecer a sala e a escola e eu vi logo. Eu disse está miúda tem problemas, não sei o que ela tem, mas que tem tem. O que é certo é que esta a ser encaminhada e estamos a ver se conseguimos chegar a um bom porto, mas, entretanto, perdeu-se um ano. Ela ganhou algumas coisas como é obvio, eu sei que ela ganhou, ganhou rotinas, ganhou competências, sem dúvida nenhuma, mas podia ter ido muito mais longe. Tudo o que eu puder e o que as pessoas me puderem dar dicas para eu poder ajudar ... é o que eu quero. É só isso que eu quero, eu não quero mais nada. Só quero que me digam faz assim.

Q: Por este motivo valoriza tanto o trabalho em equipa?

R: Sem dúvida, sem dúvida nenhuma.

Questão 6

Q: Como organiza/gere as rotinas e as atividades consoante as necessidades específicas de cada elemento do grupo?

R: É uma sala heterogénea, eu tenho dois grupos distintos nesta sala, tenho o grupo dos mais velhos que antecedem a escolaridade obrigatória e tenho o grupo das crianças mais novas ... que ainda vão ficar pelo menos mais um ano no jardim de infância. Trabalhamos com idades heterogenias quer dizer que tanto podemos ter miúdos com 5, 6 anos como com miúdos de 2, 3 anos é uma grande decalagem. Também está prevista as salas heterogenias dentro da rede pública.

Q: Em termos de propostas como gere/organiza o grupo?

R: Eu, normalmente, faço um trabalho mais dirigido e mais orientado para os mais velhos, para os que antecedem a escolaridade obrigatória e não tão orientado, e não tão dirigido para os mais pequeninos, sem dúvida nenhuma, faço aí um trabalho diferente. Portanto, aquilo que

tento é preparar os que vão para o primeiro ano trabalhar as áreas de conteúdo que estão previstas nas orientações curriculares, portanto, a área da oralidade, da escrita, da preparação para a escrita, da matemática, do conhecimento do mundo. Portanto fazemos registos, desenhamos, pintamos, por tanto todas as áreas estão abertas e funcionamos com tudo. Agora de facto ... eu não dou o mesmo trabalho, às vezes os trabalhos podem ser iguais para todos, mas de uma maneira geral há um trabalho ... mais orientado para os mais velhos e menos orientado para os mais pequeninos, por tanto mais liberdade, mais brincadeira que é muito importante em sala de aula.

Questão 7

Q: No caso de ter contado com crianças com NEE diferentes, considera que esta experiência a ajuda a lidar com crianças com outras necessidades?

R: Claro, sem dúvida nenhuma. Eu acho que o trabalhar com crianças com necessidades dá-nos abertura e ajuda-nos.

Uma criança o ano passado disse uma coisa muito gira, e realmente é isso que acontece, eles são todos diferentes, todos são especiais. Eu na sala de aula tenho 20 meninos, tenho uma menina em cadeira de rodas (que não anda) mas todos os outros mesmo os que andam são todos diferentes e especiais cada um a sua maneira. E houve uma miúda que o ano passado me disse uma coisa muito engraçada em relação ao M., que é o menino que está no primeiro ano e que tinha trissomia, quando eu disse: “o M. é especial” ela disse-me: “não, ele não é especial nós somos todos especiais”. E é verdade, mas realmente dá-nos que pensar. Esta criança que me está a aparecer agora e que eu estou ainda a estudar e que estamos a ver o que se passa com ela e estou habituada mas nunca trabalhei com crianças com a mesma necessidade que acho que a miúda tem, mas ... não vou dizer o que acho que a miúda tem, porque estou à espera do diagnóstico e não sou eu que tenho que dizer.

Questão 8

Q: Considera que incluir uma criança com NEE beneficia ou não o desenvolvimento e a evolução do grupo em geral?

R: Sem dúvida, aliás ... beneficia em tudo o desenvolvimento e a evolução do grupo em geral. Eu acho que os responsabiliza, dá-lhes maturidade, dá-lhes respeito, responsabilidade, a capacidade de aceitação, a partilha, é tanta coisa Filipa, eu acho que os outros ditos normais ganham, mas tanto, tanto, tanto em ter um elemento como por exemplo a R. na sala.

Q: Pensa que a presença da R. vai fazer diferença da vida das outras crianças?

R: Sim, vão ser pessoas diferentes de certeza absoluta, penso que irão ser pessoas melhores.

Q: À medida que o grupo foi conhecendo melhor a R. os mesmos demonstraram mais interesse em ajudar e têm mais incentivo em brincar com a R.?

R: É engraçado, e a pessoa que acompanha o grupo vai notando isso ... à medida que o tempo vai avançando, porque as crianças não se aproximam logo todas. Há uns que se aproximam logo, mas há outros que demoram o seu tempo, porque lhes pode fazer impressão, porque não estão habituados, seja por que for, eles também não verbalizam, mas pronto é qualquer coisa interior, deles, que devem sentir que têm alguma dificuldade de se aproximar dela; mas é muito engraçado observar que, à medida que o ano vai avançando, que os dias vão passando, cada vez há mais crianças à sua volta a solicitar e a pedir para ajudar, a acompanhar, para partilhar. Pouco a pouco, parece que é uma coisa que vai pegando uns aos outros e eu acho que eles ganham tanto e eles vão ser, garantidamente, melhores pessoas quando forem crescidos, eu isso não tenho dúvidas. Eu acho que estas crianças diferentes, portanto com necessidades educativas marcam tanto os outros miúdos pela positiva, na minha perspetiva

Q: Considera que existem mais aspetos benéficos?

R: Muito mais, digo-lhe francamente que acho que os grandes ganhadores desta inclusão são os ditos normais, sem dúvida nenhuma.

Questão 9

Q: Há mais algum aspeto sobre a inclusão e educação para todos que gostasse de salientar no final da entrevista?

R: Sobre a inclusão gostaria muito realmente que pudéssemos ter acesso a tudo o que necessitamos para cada criança em especial. Ainda falta muito apoio é uma grande caminhada. Há apoios, mas não os suficientes, porque 45 minutos de apoio por semana é muito pouco acho que é uma pena porque há tantos técnicos, eu sei que o dinheiro que o país não tem muito dinheiro, mas penso que se investe pouco na educação ... é especialmente nestas crianças com necessidades especiais, porque precisam de mais ajudas que os outros, os outros precisam de ajuda, mas estes precisam ainda mais de ajuda.

Q: Para si seria fundamental os apoios estarem para mais sentidos?

R: Mais sentidos, mais tempo, serem mais efetivos, porque depois dizem ahh a inclusão e temos aqui um grande chavão Portugal a inclusão. Às vezes é uma falácia é mentira, porque depois o que me interessa que se diga que a criança tem apoio uma vez por semana e eu disse ok! ... é uma vez por semana 45 minutos, o que é isso ... primeiro num dia e depois numa semana de trabalho para uma criança, 45 minutos não é nada. Portanto acabam por ter um apoio, mas não é um apoio efetivo, não é um apoio suficiente, não é de todo suficiente, e depois acabamos

por ter pouco tempo para estarmos nós juntos a conversar, a tirar ideias, a tirar dúvidas, pedir ajuda, dar sugestões – faz assi, faz assado, preparar material às vezes não há muito tempo e estas crianças precisam às vezes de materiais muito específicos não é.

Q: Existem ainda materiais que envolvem mais dinheiro, como é o caso de uma cadeira de rodas e de um computador?

R: Também, também, mas mesmo materiais que nós possamos construir, às vezes ... pronto se o técnico não me disser olhe se tiver este material assim assim e eu digo a ok mas pronto ... como se faz isso, diga-me que eu faço, mas às vezes nem este tipo de ... troca

Q: Pensa então que ter mais experiência também é uma ajuda, porque se fosse no início seria ainda mais difícil?

R; Sem dúvida era difícil, porque tinha poucos apoios. Para mim o trabalho em equipa é fundamental pois só assim vamos conseguir dar a resposta mais adequada a cada criança. A minha sorte de facto é já ter muitos anos de experiência e realmente ter passado pela Liga que para mim foi uma experiência fundamental, na qual aprendi imenso. Entretanto acabei por fazer a minha licenciatura na área da educação especial, porque na altura estava na Liga e para mim eu achei que era importante é que fazia sentido.

Q: Então a sua licenciatura foi na área da educação especial?

R: Sim foi na área da educação especial. Porque achei que fazia sentido e estava na Liga na altura então achei que era pertinente.

Q: Sente que existe formação suficiente nesta área?

R: Sim há algumas coisas, eu aprendi algumas coisas, não aprendi muitas coisas na minha licenciatura, mas não é suficiente, porque depois é meter a mão na massa e andar para a frente com as coisas, é depois realmente estar sempre atento e a procura do que aparece e depois ter a capacidade de ver o que realmente interessa e não interessa porque às vezes o título é muito bonito, mas depois a pessoa vai espremer aquilo tudo e não é nada Mas depois estas formações são todas pagas e depois tudo é um impedimento, normalmente ou é em pós-laboral por tanto obriga-nos a sair do trabalho e ir ou então ao fim-de-semana que é quando temos o nosso tempo de descanso, ... a maior parte das formações são pagas e portanto isso tudo às vezes são impedimentos o que nós obriga a fazer uma seleção muito criteriosa do que realmente é importante para o meu dia-a-dia e para aquilo que estou a precisar na altura. Por exemplo se tiver uma criança com autismo e se houver uma formação sobre este tema vou de forma a conseguir tirar mais informação para que assim consiga ajuda aquela criança, não é. É para todos os efeitos eu acho que no fundo todos ganham com isso, porque eu acho que é sempre benéfico para todos, porque tudo o que possamos aprender e por em prática, por causa de A, B

ou C eu acho que sempre conseguimos alargar a todos e todos ganham com isso. Achou eu, é a minha perspetiva.

Anexo 2 – Entrevista: Encarregado de Educação

Questão 1

Q: O que a levou a escolher esta instituição para a R.?

R: Era que aqui era mais perto da nossa casa também.

Q: Já conhecia esta escola?

R: Não, foi a terapeuta que me indicou. Uma vez que tinha os acessos mais adequados e também ficava mais perto da nossa casa.

Q: Houve assim mais algum motivo que a levou a escolher esta escola, sem serem os acessos e a proximidade de sua casa?

R: Não, foi mais ou menos isso.

Questão 2

Q: Quais foram os aspetos positivos que sentiu na inclusão da R. no Jardim de Infância?

R: Que ela foi se adaptou bem, é foi como é que se diz....

Q: Bem-recebida?

R: Sim, foi muito bem-recebida, pelo grupo todo, tanto pelas crianças como os adultos da sala.

Questão 3

Q: Quais foram as dificuldades que sentiu na inclusão da R. no Jardim de Infância?

R: Teve um bocadinho

Q: Quais foram essas dificuldades?

R: No sentido de encontrar vagas aqui foi um bocadinho difícil.

Q: Esteve muito tempo há espera?

R: Sim, um bocadinho, mas não chegaram a ser anos.

Q: Como viu o processo de transição para esta escola?

R: Foi um processo fácil e rápido.

Q: Quando chegou a esta escola quais foram as dificuldades da R.?

R: Ela quando chegou a esta escola.... porque ela das primeiras vezes cá não se adaptou...

Q: Teve dificuldades em adaptar-se?

R: Não tanto, ela ao fim da primeira semana, já estava adaptada, mas nos primeiros dias foi mais difícil porque ela não queria comer. Só agora é que ela começou a comer melhor na escola e estas coisas. Aqui ela come mal porque não dá muita liberdade às pessoas enquanto não as

conhece.... ela não da mesmo muita confiança enquanto não conhecer as pessoas.... ao lado de comida não... ela não abre a boca... isso é o que estava a ser mais difícil.

Q: Considera que o momento mais delicado para a R. é a alimentação?

R: Sim, é.... Ela passado a primeira semana já estava adaptada... se ela está bem nós ficamos bem também.... fico bem, se ela está bem eu também estou bem.

Questão 4

Q: Sente que o Jardim de Infância responde às necessidades da R. e favorece o seu desenvolvimento?

R: Sim, sim.

Q: Consegue dar-me exemplos de porque acha que o Jardim de Infância corresponde às necessidades da R.?

R: Porque ela ... está mais ativa, ... porque quer expressar-se mais ... para mim ela está-se a desenvolver melhor, sim.

Q: Considera que todos os apoios que são prestados a R. favorecem o seu desenvolvimento?

R: Sim, sim. Ela antes na outra escola só tinha fisioterapia e não tinha o apoio do professor J.

Q: Sente que este apoio é muito importante para a R.?

R: Sim, é muito importante, eu sinto.

Q: Sente que a R. acabou por evoluir mais desde que está nesta escola?

R: Sim, sim devido a estes apoios, ela desenvolveu-se melhor sim. Na Obra ela também se desenvolveu, mas aqui é diferente.

Q: Sente que tanto o professor J, e a educadora M. a vão mantendo informada sobre as evoluções da R.?

R: Sim, sim, eles mostram-me tudo o que querem fazer com ela. Neste momento estou muito satisfeita

Q: Sente que para o Grupo a R. é um elemento querido?

R: É muito querida por todos.

Q: Tinha receio que a R. não fosse bem-recebida?

R: Não, não... porque ela é bem aceite em todos os lugares. (Pausa) fico emocionada, me desculpa. É porque ela é bem aceite em todo o sítio, por isso (Pausa) desculpa eu fico sempre assim. Ela por acaso é bem aceite em todos os sítios, e ela também é bué simpática, por isso.... Nunca tive problema com isso.... (Pausa - emoções). É que fico sempre assim.

Questão 5

Q: Que aspetos considera que deverão ser melhorados para facilitar a inclusão da R. no Jardim de Infância?

R: Da escola não, da escola estou satisfeita, com o que está a ser oferecido para ela. Só que ela está a precisar dos apoios que já não faz parte da escola e que está difícil ou que está a dificultar um bocadinho, mas não da escola.

Q: Como por exemplo a cadeira de rodas?

R: Sim, sim e como o coiso de comunicação (computador). Mas isso já não faz parte da escola.

Q: Gostava que a escola pudesse oferecer mais apoios a R.?

R: Não por mim esta certo, por enquanto.

Questão 6

Q: Há mais algum aspeto sobre a inclusão e educação para todos que gostasse de salientar no final da entrevista?

R: Não... a R. resume-se apenas numa coisa alegria.... (Pausa emoções).

Anexo 3 – Entrevista: Professor de Educação Especial

Questão 1

Q: Qual a sua opinião acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, no contexto de jardim de infância?

R: Eu acho que é uma coisa imprescindível no século XXI, estamos no século XXI todas as crianças devem... estar nos mesmos contextos, ter as mesmas experiências, de modo diferente claro, mas relacionar-se porque só assim é que nós conseguimos mudar as próximas gerações. Hoje a inclusão é uma questão do direito de todas as pessoas, as pessoas acedem aos mesmos contextos onde os outros acedem. Portanto, eu sou muito favorável, aliás como professor de educação especial não podia deixar de ser. Embora saiba que as vezes as crianças estão nas salas, mas não estão incluídas, estão integradas que é diferente e as vezes até nem integradas estão, mas pronto.... sou muito a favor da inclusão e sou um grande defensor da inclusão, quando ela se faz verdadeiramente, porque... a educação inclusiva é participação. Só há inclusão se as crianças participarem nas atividades dos outros, é claro que nem todas fazem a mesma coisa ao mesmo tempo, da mesma forma, cada um fará as coisas consoante as suas capacidades, as suas funcionalidades e a sua forma de fazer. No fundo, se elas não participarem não é inclusão, se só estiverem fisicamente isso quer dizer que há integração, elas estão lá no espaço, mas se não participam e se.... portanto não estão incluídas assim como também não estão incluídas se não estiverem a fazer aprendizagens. Se nós estivermos a ensinar-lhes coisas de maneiras diferentes da que elas fazem e, portanto, elas saírem da escola, neste caso da sala de aula do jardim de infância, com mais aprendizagens do que aquelas com as que lá entraram, isso é a aprendizagem como valor acrescentado, portanto acrescentarmos qualquer coisa a aquilo que elas já sabiam. Se nós fizemos só integração elas estão lá e às vezes até desaprendem porque perdem funcionalidade. Por exemplo uma criança com problemas motores se ela só estiver ali ela acaba por às vezes perder capacidades e funcionalidades. A inclusão é participação, equidade, acesso, é igualdade de oportunidades, portanto todas terem igualdade de oportunidades, mas não é só ter igualdade de oportunidades é terem equidade para aprender, portanto haver a equidade nas aprendizagens e é sobretudo participação e também é autodeterminação, ou seja, elas próprias manifestarem o que querem fazer, como querem fazer e quando querem fazer. Claro que estão na escola, e não podem dizer sempre que não querem fazer, não é neste aspeto que eu estou a dizer. Eu estou a falar de autodeterminação no sentido em que elas próprias decidirem sobre a vida delas, portanto isso começa-se logo no Jardim de Infância, isso é que é importante, inclusão são estas coisas todas.

Questão 2

Q: De acordo com a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais?

R: Facilita a mentalidade das pessoas, portanto se as pessoas acreditarem que é possível e acreditarem que é isso que de ser é logo meio caminho andado, depois facilita a formação, a formação dos professores.... não é.... se o professor não tem formação nesta área não vale a pena nós dizermos que estamos a fazer inclusão porque depois não se consegue responder. A formação de professores também facilita, depois facilita as lideranças da escola acreditarem nisso, e darem as condições para que isso aconteça. É o que nós chamamos as políticas inclusivas, portanto temos as práticas na sala de aula que vem da formação dos professores e daquilo que os professores acreditam, das convicções têm.... é nos sabemos que a formação nem sempre é a melhor nesta área. Depois temos as políticas que é o que os líderes das escolas acreditam e conseguem fazer nesta área, ou seja, tornar como política a inclusão, como um valor da própria escola e depois de termos a culturas da escola, como é que está a ser feita inclusão, pois não pode ser só numa sala de aula, é claro (que já é bom se for só numa sala).

Para haver uma escola inclusiva, tem que se generalizar a toda a escola, todas as pessoas têm que trabalhar no mesmo sentido. A inclusão não é só dentro da sala de aula é nos pátios, é quando nós temos uma saída, e então no jardim de infância ainda mais, não é?!

Depois é preciso que haja legislação que permita isso, é preciso que os políticos a nível macro façam políticas. Há bocadinho falava das políticas da escola, políticas a nível micro, dentro da escola e depois é preciso as políticas a nível macro que a legislação ajude a que isso aconteça, e que não sejam apenas umas palavras muito bonitas mas que depois não se consiga.

Q: Que não permitam recursos?

R: Os recursos também têm haver com as políticas, não é?!, tanto que haja materiais e recursos humanos para que isso aconteça.

Questão 3

Q: Qual o papel da família no processo de inclusão?

R: A família também é importante, mais na idade de jardim de infância. A família também é importante, se houver uma comunicação entre... a escola e a família e entre a família e a escola, digamos que há... mais possibilidades que a inclusão aconteça. A família é o primeiro contexto da criança, é o primeiro contexto educativo, não é formal é informal, é mais... não é intencional, a aprendizagem não é no sentido intencional como é na escola, como é no jardim de infância, mas é também muito importante que haja uma ligação e uma relação entre a escola e a família

para que... não trabalhe cada um para seu lado. As coisas não se deve fazer separadas, um estar a fazer uma coisa ou outro estar a fazer outra, um estar a defender uma coisa, outro estar a defender outra, portanto é muito importante que a família trabalhe muito em conjunto com... o jardim de infância e o jardim de infância com as famílias. O que acontece mais nos jardins de infância do que no 1º ciclo e muito mais no 2º e no 3º. No jardim de infância ainda há uma grande proximidade das famílias... nestas questões. A família não pode ser só para assinar papeis, não é?!

Questão 4

Q: Qual o papel do trabalho em equipa no sucesso da inclusão?

R: É... essencial, é essencial quando eu digo que todos devem trabalhar para o mesmo, portanto isso só é possível se trabalhar em equipa, não é?! Portanto... não só no sentido da prática mas até no sentido do currículo, e tem de ser uma colaboração na horizontal entre, por exemplo, no pré-escolar entre os colegas do pré-escolar, as auxiliares que lá estão, os pais etc. mas também na vertical com os colegas do primeiro ciclo para que haja aqui um acerto para quando as crianças passarem na transição, para se perceber ... o que... no futuro aquela criança poderá fazer. Tem que haver logo aqui também uma colaboração na vertical, colaboração na planificação, colaboração no trabalho que se vai fazer, colaboração no dia-a-dia. É essencial, por exemplo, o professor de educação especial quando está dentro da sala de aula, ou outros técnicos, tem de haver uma coadjuvação que é já em si colaboração, mas não é só a este nível é preciso outro tipo de colaboração, mas esta também é muito importante dentro da sala de aula, haver coadjuvação no trabalho.

Q: Isso apenas acontece no contexto real, ou seja, dentro da sala?

R: Isso só funciona num contexto real, mas é claro que às vezes é preciso abrir colaboração, algumas conversas, algumas... situações de planificação, algumas situações de construção de materiais, de reflexões sobre a funcionalidade daquela criança... também é preciso que isso aconteça, dentro e fora da sala de aula.

Questão 5

Q: Considera que incluir uma criança com NEE beneficia ou não o desenvolvimento e a evolução do grupo em geral?

R: Sim... eu já respondi um pouco a isso logo na primeira pergunta... isso é, no sentido de preparar as outras gerações para que realmente tenham respeito pelos outros e pela diferença. Nós somos todos diferentes, portanto não é o outro que é diferente, porque nós somos todos

diferentes. Eles habituam-se, claro que uns depois são um bocadinho mais diferentes, necessitam de mais ajuda do que outros, mas todos nós somos diferentes e todos nós necessitamos de ajuda. Eu costumo dar o exemplo de uma criança que vai ser arquiteto e que esteve a trabalhar no pré-escolar ou na escola com um colega que andava de cadeiras de rodas, ele vai perceber que quando fizer um edifício pode ter escadas, mas vai ter que fazer rampas. Quando os outros que nem nunca sequer viram um colega com cadeiras de rodas não se lembram destas coisas, não é?!, é muito mais fácil depois mesmo, portanto estamos a preparar gerações para o respeito para com os outros e o respeito pela sua própria diferença.

Questão 6

Q: Perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, que necessidade de apoio tem o Educador de Infância?

R: Depende, eu não lhe posso dizer isso, porque já percebemos que tem que ter apoio das lideranças, tem que ter apoio de colegas que sejam desta área ou que saibam um bocadinho mais sobre determinadas áreas. É trabalhar em conjunto, e depois depende do tipo de crianças que for, da funcionalidade dela, pode necessitar mais de uma auxiliar por exemplo para as questões básicas de higiene. Consoante as necessidades os recursos vão variando, isso depois depende muito, necessita de muita ajuda, não é?!, alias isso só se faz em colaboração, com ajuda uns dos outros. Mas depois depende muito da criança, do tipo de criança, da sua funcionalidade.

Questão 7

Q: Há mais algum aspeto sobre a inclusão e educação para todos que gostasse de salientar no final da entrevista?

R: Não, não estou assim a ver mais nada, acho que tocámos os pontos essenciais, não estou assim a ver mais nada de especial para abordar. O que é importante é que todos trabalhem neste sentido. É importante esta questão da colaboração e que é preciso percebermos que inclusão é participação. Se as crianças não participarem não estão incluídas. A inclusão é equidade, autodeterminação, hoje em dia são as palavras que definem, igualdade de oportunidade, claro que sim, mas igualdade de oportunidade quase que já está cumprida porque todas as crianças neste momento vão à escola e têm o acesso à escolaridade. Se elas depois têm acesso às aprendizagens é que eu me interrogo, porque às vezes não têm acesso às aprendizagens.

Q: Sim, estão numa sala, mas não têm os apoios necessários para se desenvolverem

R: E às vezes esta colaboração não é só dentro da escola, é fora da escola, nós, por exemplo, estamos a ver a R. que nós neste momento sabemos que ela não consegue participar como nós

gostávamos porque lhe faltam alguns materiais, alguns suportes de apoio, e isso infelizmente não depende de nós.

São outros serviços que faltam, portanto também é importante a colaboração com outros serviços, e estes também estarem próximos da escola, para perceberem às vezes as necessidades que a escola tem, neste caso por causa de uma cadeira de rodas e por causa de um sistema de comunicação, que também são coisas importantes. A escola não está isolada, não é?!, portanto tem que haver esta ligação.

Nota: estes equipamentos referem-se a para além da cadeira de rodas, a computadores específicos que trabalham através do olhar e permitem uma melhor comunicação/expressão/participação destas crianças com hidrocefalia.

Anexo 4 – Notas de Campo Significativas

Nota de campo n°1	
Situação	Situação de acolhimento
Data	25 de Outubro de 2018
Hora	10h00
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	<p>Começámos por cantar a canção do “Bom dia”. Posteriormente, realizámos o jogo do bom dia. O mesmo consiste em dizer bom dia (a um colega ou adulto de sala) e a criança/adulto que tivesse recebido o bom dia teria de dar os bons dias a outro colega/ adulto de sala. Quando foi a vez da R. dar os bons dias, o professor J. arranjou uma nova forma da mesma conseguir comunicar. Para tal, arranjou um material que se assemelha a um piano no qual se pode gravar palavras, frases, músicas, etc. O professor J. gravou a palavra A. O A. é um menino por quem a R. demonstra muito carinho. Colocou uma fotografia do mesmo. Desta forma, o professor J. colocou uma caneta na mão esquerda da R. (lado no qual a R. tem maior mobilidade) e carregou em duas teclas. Numa primeira tecla tinha a mensagem do “bom dia” (esta tecla estava ilustrada com uma imagem com uma menina) e na segunda tecla tinha o nome do “A.” (esta tecla estava ilustrada com uma fotografia do A.). No momento em que a R. carregou nos botões, com a ajuda do professor J., o grupo demonstrou ficar incrédulo.</p> <p>O professor explicou ao grupo que, uma vez que a mesma não consegue comunicar oralmente, temos de lhe emprestar a nossa voz. De forma a demonstrar ao grupo como funcionava aquele material, o professor J. questionou a R.: “R., a quem mais quer dar os bons dias?”. A mesma olha para mim e o professor J. questiona novamente a R. “quer dar os bons dias à Filipa?” A mesma demonstrou alegria rindo e o professor J. pediu ao grupo para fazer silêncio para que o mesmo pudesse gravar a palavra Filipa, demonstrando desta forma como funciona aquele aparelho. Após finalizar a gravação, o mesmo ajudou a R. a carregar nas duas teclas “bom dia” e “Filipa”. Após todos termos terminado de dar os bons dias, o professor J.</p>

	<p>pediu a colaboração do grupo para dizer músicas que normalmente cantam. À medida que as crianças foram dando as sugestões, o professor J. questionou a R.:</p> <p>- Grupo: “Bom dia!” - Professor J.: “R., quer a música do bom dia?”</p> <p>A mesma não demonstrou muita alegria pelo que o professor J. pediu mais sugestões ao grupo.</p> <p>- Grupo: “O coelho Alberto!” - Professor J.: “R., quer a música do Coelho Alberto?”</p> <p>A mesma não demonstrou muita alegria e desta forma o professor J. pediu mais sugestões ao grupo.</p> <p>- Grupo: “A estrelinha a brilhar”. - Professor J.: “R., quer a música da estrelinha a brilhar?”</p> <p>A mesma não demonstrou muita alegria e desta forma o professor J. pediu mais sugestões ao grupo.</p> <p>- Grupo: “O Balão do João” - Professor J.: “R., quer a música do Balão do João?”</p> <p>A mesma demonstrou muita alegria. Assim, o professor J. pediu a colaboração de uma criança para gravar a música do Balão do João, acabando por escolher a H., mas como a mesma não sabia a música completa, pediu a colaboração da auxiliar para a mesma gravar a música do Balão do João. Desta forma, a auxiliar gravou a música e, em seguida, a R., com a ajuda do professor J., ouviram a música.</p>
--	---

Nota de campo n°2	
Situação	Jogo em grande grupo – Que linda falua
Data	18 de Outubro de 2018
Hora	10h00
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	<p>O professor J. solicitou a ajuda da educadora para formar um comboio para conseguirmos jogar a linda falua. Sendo que os últimos a ser colocados no comboio foram o professor J, e a R.</p> <p>Posteriormente, já com o comboio formado, eu e a C. (auxiliar de ação educativa) formamos a ponte e escolhemos as palavras sendo que elegemos as palavras banana e morango.</p> <p>Desta forma demos início a música.</p> <p>“Que linda falua, que lá vem, lá vem, é uma falua, que vem de Belém.</p> <p>Eu peço ao Senhor Barqueiro que me deixe passar, tenho filhos pequeninos não os posso sustentar.</p> <p>Passará, não passará, algum deles ficará, se não for a mãe à frente, é o filho lá de trás”.</p> <p>Quando chegou a vez da R. eleger se queria banana ou morango o professor J. escreveu num papel banana e noutra papel morango. Sendo que disse:</p>

	<p>- Professor J.: “R. quer banana (levantava o braço esquerdo com o cartão a dizer banana) ou quer morango (levanta o braço direito com o cartão a dizer banana)?”</p> <p>A R. olhou para o lado do morango, desta forma colocou-se no lado no morango. A forma da R. comunicar é através do olhar.</p> <p>O jogo sofreu uma pequena alteração sendo que a R. foi a última criança a escolher a palavra. O professor J. explicou-me que é importante que ela veja primeiro para ir fazendo uma leitura, ou seja, que observe primeiro para compreender qual o objetivo do jogo. A mesma, no decorrer no jogo, demonstrou muita alegria, esta alegria foi demonstrada através do sorriso.</p>
--	---

Nota de campo nº3	
Situação	Brincadeira Livre
Data	12 de Outubro de 2018
Hora	15h00
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	O grupo encontrava-se em brincadeira livre pelas diferentes áreas da sala. R. encontrava-se a descansar na área da biblioteca. H. dirigiu-se à área da biblioteca e questionou R.: - “R. queres que te conte uma história?” ao que R. correspondeu com um sorriso. Desta forma, H. dirigiu-se ao armário dos livros, de forma a escolher um livro. O livro que H. escolheu foi “O Cuquedo” de Clara Cunha. Seguidamente, H. sentou-se ao seu lado e começou por abrir o livro e “leu” o título da história – “Cuquedo”. A mesma foi mostrando as diferentes imagens da história, fazendo a leitura das diferentes ilustrações.

Nota de campo nº4	
Situação	Leitura de uma história
Data	6 de Dezembro de 2018
Hora	14h00
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	De regresso à sala, reunimos o grupo no tapete. A educadora cooperante questionou-me se gostava de contar uma história ao grupo. Então, fui à área da biblioteca (área presente na sala), de forma a escolher uma história. A história que escolhi foi “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle. No momento em que lia a narrativa ao grupo, diversos elementos do grupo referiram “Filipa, mostra as páginas do livro a R, não te esqueças”, “A R. assim não consegue ver”.

Nota de campo nº5	
Situação	Aniversário da R.
Data	9 de Janeiro de 2019
Hora	09h30
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	<p>À medida que o grupo foi entrando na sala, o mesmo foi referindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A R. faz anos hoje!” - “Ela nunca mais chega!” - “Aposto que o bolo da R. vai ser da Minnie, ela adora a Minnie!” - “Quero me sentar ao lado da R. na Festa!” <p>Quando a C. chegou, acompanhada pelo pai, o mesmo falou com a educadora cooperante, de forma a pedir-lhe se seria possível, na festa, alguém tirar uma fotografia a C. e a R., uma vez que a C. queria ter uma recordação para nunca se esquecer da R (ver figura 2).</p> <p>Assim que a R. entra na sala acompanhada pela mãe, as crianças que estavam presentes foram a correr para lhe dar um beijinho e para lhe cantar os parabéns.</p>

Nota de campo nº6	
Situação	Atividade não planejada dirigida a uma criança específica (A.)
Data	17 de Outubro de 2018
Hora	11h40
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	<p>A educadora de infância foi à área dos jogos buscar um jogo de letras (este jogo é formado por um tabuleiro em metal e por diferentes letras com íman). A mesma chamou a criança para se sentar ao seu lado numa mesa.</p> <p>A educadora escreveu a palavra tree (árvore) e disse “A., read this word “(A. lê esta palavra) e A. leu “tree”. Posteriormente, escreveu o número onze (com números) e disse: “What number is this?” (Que número é este?) A. disse” eleven” (onze).</p> <p>De seguida, distribuiu diferentes letras e disse “A., with these letters, write home” (A. com estas letras escreve casa). A mesma não conseguiu escrever a palavra solicitada.</p> <p>Posteriormente, e de forma a confirmar se A. também sabia ler em português, escreveu a palavra casa e disse “A., read this word “(A. lê esta palavra). A. disse “casa”.</p>

Nota de campo n°7	
Situação	Proposta - Ficha
Data	18 de outubro de 2018
Hora	10h40
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	A educadora distribuiu uma ficha por todas as crianças. A mesma tinha a finalidade de traçar o caminho que leva cada urso ao seu pote de mel. Sendo que a educadora aos meninos mais velhos solicitou que os mesmos pintassem o caminho e posteriormente colassem papeis coloridos (círculos em papel crepe de diferentes cores) e os mais pequenos apenas teriam de pintar.

Nota de campo n°8	
Situação	Distribuição de duas tarefas – uma destinada as crianças de 5/6 anos e outra aos mais novos 3/4 anos
Data	17 de outubro de 2018
Hora	11h00
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	<p>De forma a dar continuidade à manhã, a educadora explicou ao grupo qual seria a tarefa que os mesmos teriam de realizar (esta tarefa apenas foi solicitada às crianças mais velhas). A tarefa consistia em realizar uma ficha de matemática em que tinham de pintar o número de casas iguais ao número de vezes que os objetos/utensílios apareciam. No momento em que a educadora explicou a tarefa às crianças mais velhas, os meninos mais pequeninos foram ao cabide buscar o lanche da manhã. De forma a comprovar se os mesmos tinham compreendido a tarefa, a educadora colocou as seguintes questões ao grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora: “Quantas cenouras há no desenho?” - Grupo: “4” - Educadora: “Então quantos quadradinhos temos de pintar” - Grupo: “4” - Educadora: “Quantas panelas há no desenho?” - Grupo: “2” - Educadora: “Então quantos quadradinhos temos de pintar” - Grupo: “2” - Educadora: “Quantos garfos há no desenho?” - Grupo: “1”

- Educadora: “Então quantos quadradinhos temos de pintar”

- Grupo: “1”

- Educadora: “Quantas colheres de pau há no desenho?”

- Grupo: “3”

- Educadora: “Então quantos quadradinhos temos de pintar”

- Grupo: “3”

- Educadora: “Quantos limões há no desenho?”

- Grupo: “4”

- Educadora: “Então quantos quadradinhos temos de pintar”

- Grupo: “4”

Após a educadora ter terminado de explicar a ficha, foram todos comer o lanche da manhã. Neste lanche as crianças comem o que trazem de casa e algumas bebem o leite da escola.

Por volta das 11 horas, a educadora organizou as crianças em dois grupos.


- Grupo 1: Num primeiro grupo estavam os “meninos mais crescidos” sendo estes: V. S., C., M., M., H., D., V. D., G. I, A., F., V., A. e o L. Os mesmos estavam organizados em duas mesas de trabalho. A tarefa que lhes foi solicitada foi a realização da ficha. Todas as crianças realizaram a ficha de forma autónoma não recorrendo ao adulto.

- Grupo 2: Noutro grupo, estavam os “meninos mais pequeninos” sendo estes: C., I., Marie, L. e A. Estes tinham a tarefa de pintar, com lápis de cera, os frutos do outono (Uvas, maçã, banana, pera e laranja). Estes frutos foram desenhados pela educadora.

Nota de campo nº9	
Situação	Exercícios de estimulação motora com criança com Necessidade Educativa Especial (R.)
Data	8 de Novembro de 2018
Hora	9h20
Local	Sala de referência – “Sala Azul”
Notas descritivas	<p>O professor J., ontem (dia 7 de novembro), à hora de almoço, esteve a trabalhar com a R. e o mesmo descobriu que a R. gostava de pintar as unhas. Por este motivo, solicitou a minha ajuda para lhe podermos pintar as unhas. O mesmo pretendia que a R. fosse abrindo a mão, ou seja, que fosse estimulando os músculos da mão. A R., assim que viu o verniz, tentou de imediato abrir as mãos. O professor J. foi ajudando a que a mesma com calma fosse abrindo a mão de forma a que, assim, lhe conseguíssemos pintar as unhas. O mesmo foi pedindo que a mesma pensasse nos movimentos que tinha que realizar. A R. teve maior dificuldade na mão direita. Quando isso aconteceu, o professor J. solicitou-me que fosse buscar dois panos, de forma a tapar os olhos de ambos uma vez que a R. estava a fazer muita força e desta forma a mesma não era capaz de abrir a mão, uma vez que estava muito tensa. No momento em que tapei os olhos a ambos, a R. acabou por fazer menos pressão e desta forma já foi capaz de lhe pintar as unhas. No decorrer desta proposta, a R. demonstrou muita alegria. Esta alegria era demonstrada através do sorriso.</p>

Anexo 5 – Planificação das atividades

Atividade 1 - Bingo das figuras geométricas

Bingo das figuras geométricas	
Identificação da Atividade	Bingo das figuras geométricas A atividade consiste na realização do jogo do bingo recorrendo a figuras geométricas (jogo previamente construído por mim).
Finalidade Intencionalidade Educativa	<p>Através da implementação de um material lúdico e diferente, um jogo, pretendo dar continuidade a um dos conteúdos abordados pela educadora, sendo este, as figuras geométricas.</p> <p> (Ver diário de bordo dias 12 de outubro, 26 de outubro e 7 de novembro)</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promover competências cognitivas ao nível da capacidade de atenção e concentração;• Estimular a motivação;• Explorar um material novo;• Conhecer e reconhecer as cores e as figuras geométricas;• Promover competências cognitivas ao nível da interação social entre os pares.
Participantes	<p>20 crianças. A educadora de infância e a auxiliar de ação educativa também estarão presentes para me ajudar.</p> <p>Durante a atividade, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa também estarão presentes, auxiliando na gestão do grupo</p>

<p style="text-align: center;">Procedimento</p>	<p>As crianças estarão sentadas comigo, no tapete.</p> <p>Irei começar por mostrar dois sacos (dentro de um saco irei ter todas as figuras geométricas (Anexo 1) e dentro de outro, terei os tabuleiros (Anexo 2) e a roleta (Anexo 3). Desta forma, irei colocar algumas questões tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Quantos sacos tenho?” - “O que acham que está dentro dos sacos?” - “O que acham que vamos fazer com o que está la dentro?”. <p>Posteriormente irei solicitar a ajuda de uma criança para retirar de dentro do saco uma peça (anexo 1). Após a criança escolhida retirar de dentro do saco a peça, irei questioná-la, novamente, com questões tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Que figura geométrica é esta?” - “Quantos lados tem esta figura?” - “De que cor é esta figura?” <p>Irei dar a oportunidade a todas as crianças de retirarem uma peça de dentro do saco e irei também colocar-lhes algumas questões relacionadas com a cor e com a forma da figura.</p> <p>Após todas as crianças terem tido oportunidade de retirar uma peça, irei questionar novamente o grupo sobre o que os mesmos acham que iremos fazer com aquelas peças/figuras.</p> <p>Posteriormente irei pedir a colaboração da educadora cooperante para retirar do outro saco a roleta (anexo 3). Após este momento, irei questionar novamente o</p>
--	--

	<p>grupo, para que os mesmos respondam a questões tais como:</p> <ul style="list-style-type: none">- “Para que acham que pode servir aquele círculo?”- “Quantas figuras geométricas há?”- “Quais são as diferentes cores das figuras? “. <p>De seguida, irei solicitar a ajuda da auxiliar de ação educativa para que a mesma retire o tabuleiro (ver anexo 2). Após a auxiliar de ação educativa retirar o tabuleiro, irei questionar o grupo sobre o que os mesmos acham que iremos fazer com todos aqueles materiais.</p> <p>Posteriormente, de forma a iniciar o jogo, irei formar pares de maneira que uma criança mais velha fique com uma criança mais nova. De modo a formar os pares, irei solicitar a ajuda da educadora cooperante. Uma vez que são 19 crianças e não é possível formar um par com todas as crianças, uma das crianças ficará com a auxiliar de ação educativa.</p> <p>Após os pares estarem formados, irei distribuir um tabuleiro por cada par e distribuirei também nove peças para cada par.</p> <p>Após distribuir os materiais por todos os pares, vou referir que darei início à exploração do jogo, ou seja, irei referir que rodarei a roleta e que os meninos que tiverem a figura geométrica da cor que eu disser, terão de colocar o cartão igual em cima da figura. Vou referir ainda que quando algum par conseguir preencher todo o cartão, terão de dizer “bingo”, em voz alta.</p> <p>E, assim, darei continuidade ao jogo.</p>
--	---

<p style="text-align: center;">Material</p>	<p>Estes materiais foram necessários para a realização do bimbo das figuras geométricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impressora; • Folhas brancas A4; • Tesoura; • Attaché; • Computador; • Papel de plastificar; • 2 Saco de pano (serão utilizado para lançar a proposta no tapete).
<p style="text-align: center;">Tempo</p>	<p>Lançamento da proposta no tapete das 9h40 às 10h00. Execução do jogo das 10h00 às 10h40.</p>
<p style="text-align: center;">Espaço</p>	<p>Sala de referência do grupo – “Sala Azul, no tapete</p>
<p style="text-align: center;">Recursos disponíveis</p>	<p>Não será necessário adquirir nenhum material, todo o material utilizado na proposta, será adquirido por mim.</p>
<p style="text-align: center;">Avaliação/Comentário Reflexivo</p>	<p>É importante ainda refletir sobre a importância do espaço, ou seja, planeei a proposta para decorrer no tapete, mas, ao longo da proposta, apercebi-me que não foi o local mais adequado para realizar o jogo. Deveria ter realizado a primeira parte - lançamento da proposta no tapete, como fiz, mas a segunda parte - execução do jogo - deveria ter mudado de local, ou seja, deveria ter realizado a execução do jogo nas mesas.</p> <p>Outro aspeto a refletir para uma futura implementação do jogo é a dificuldade do mesmo, ou seja, poderia ter distribuído as peças de forma aleatória em vez do que aconteceu na execução da proposta, em que distribuí apenas as figuras geométricas iguais às do cartão de</p>

cada par. Poderia ainda ter pedido que os mesmos identificassem cada linha ou coluna, dizendo “linha”.

Outro ponto que ficou a faltar na realização da proposta foi a definição das regras, ou seja, não expliquei ao grupo quais eram as regras do jogo.

É importante ainda refletir que não distribuí tarefas por par, ou seja, o que cada elemento do par teria de fazer, desta forma, houve crianças que não tiveram tanta oportunidade de participar.

No momento em que distribuí as peças pelo grupo, deveria ter distribuído uma tarefa para as crianças que já tinham retirado as peças e já tinham as peças necessárias para jogar, uma vez que acabaram por dispersar. A supervisora da prática deu-me a sugestão que poderia ter solicitado às crianças mais velhas que, numa folha, desenhassem as figuras geométricas sem recorrer a nenhum molde.

Apesar deste aspeto menos positivo, penso que o grupo tenha gostado da proposta, uma vez que foi algo diferente.

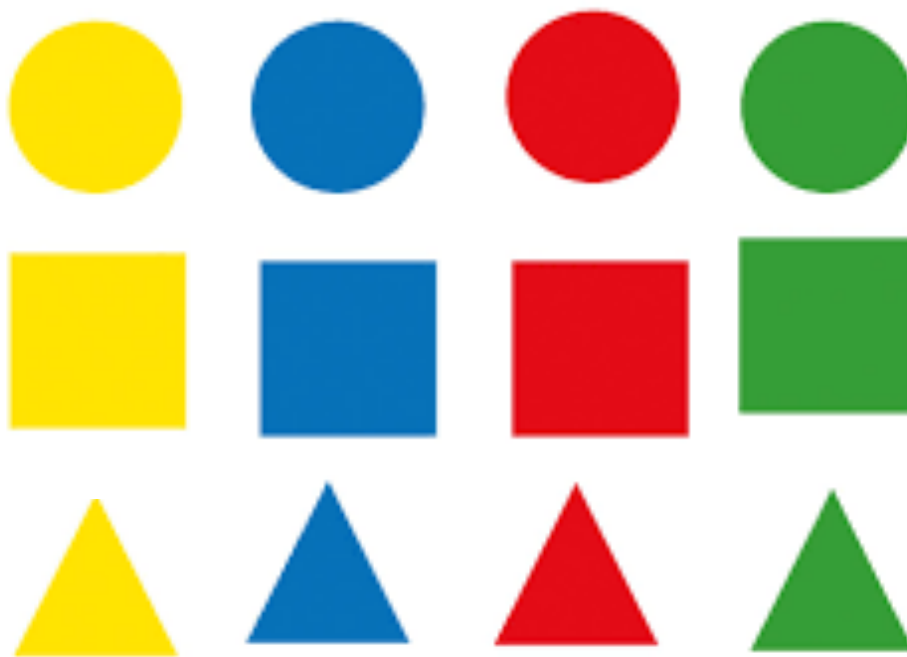
No que se refere aos objetivos que pretendia desenvolver com esta proposta, não foram todos cumpridos.

No que se refere ao objetivo de explorar um material novo, penso que tenha sido cumprido, uma vez que foi algo novo para o grupo e o mesmo teve oportunidade de o explorar.

Em relação ao objetivo estimular a motivação, penso que o grupo mostrou motivação sendo que houve um corte entre o momento em que distribuí as peças pelos pares até ao momento em que começámos a jogar.

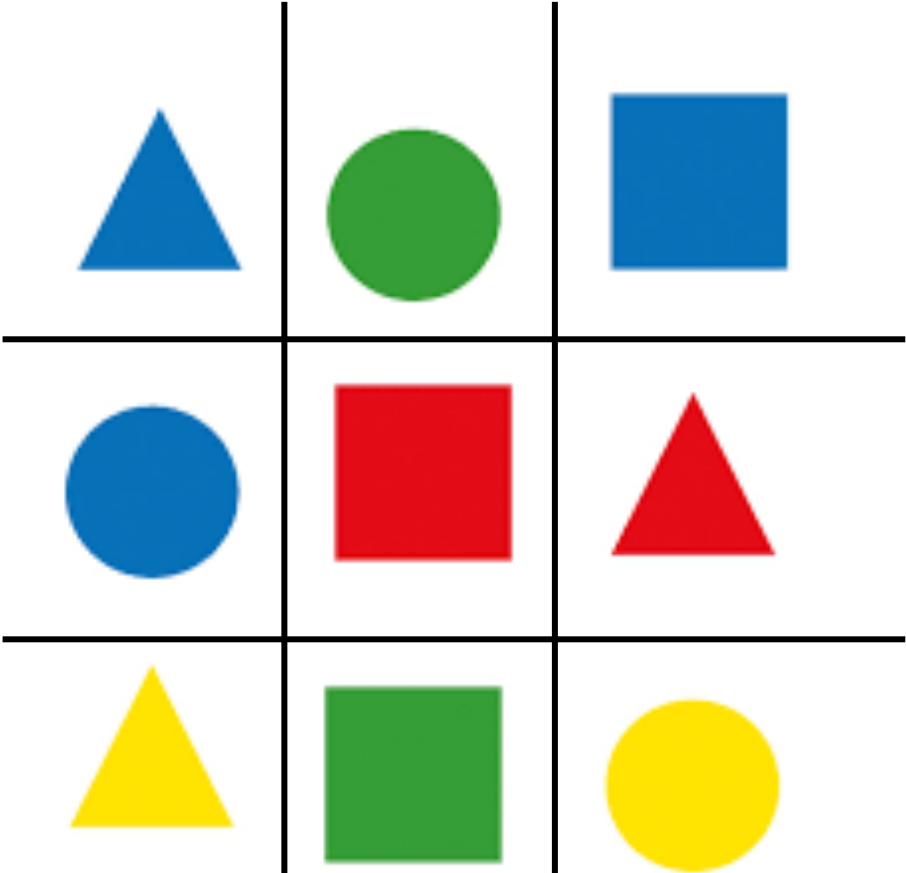
	<p>No que se refere ao objetivo conhecer e reconhecer as cores e as formas geométricas, penso que nem todos os elementos do grupo reconhecem as formas geométricas e as cores.</p> <p>No que se refere ao objetivo promover competências cognitivas ao nível da interação social entre os pares, não foi cumprido, por minha causa, uma vez que não distribuí as tarefas para cada criança do par.</p>
--	--

Anexo 1



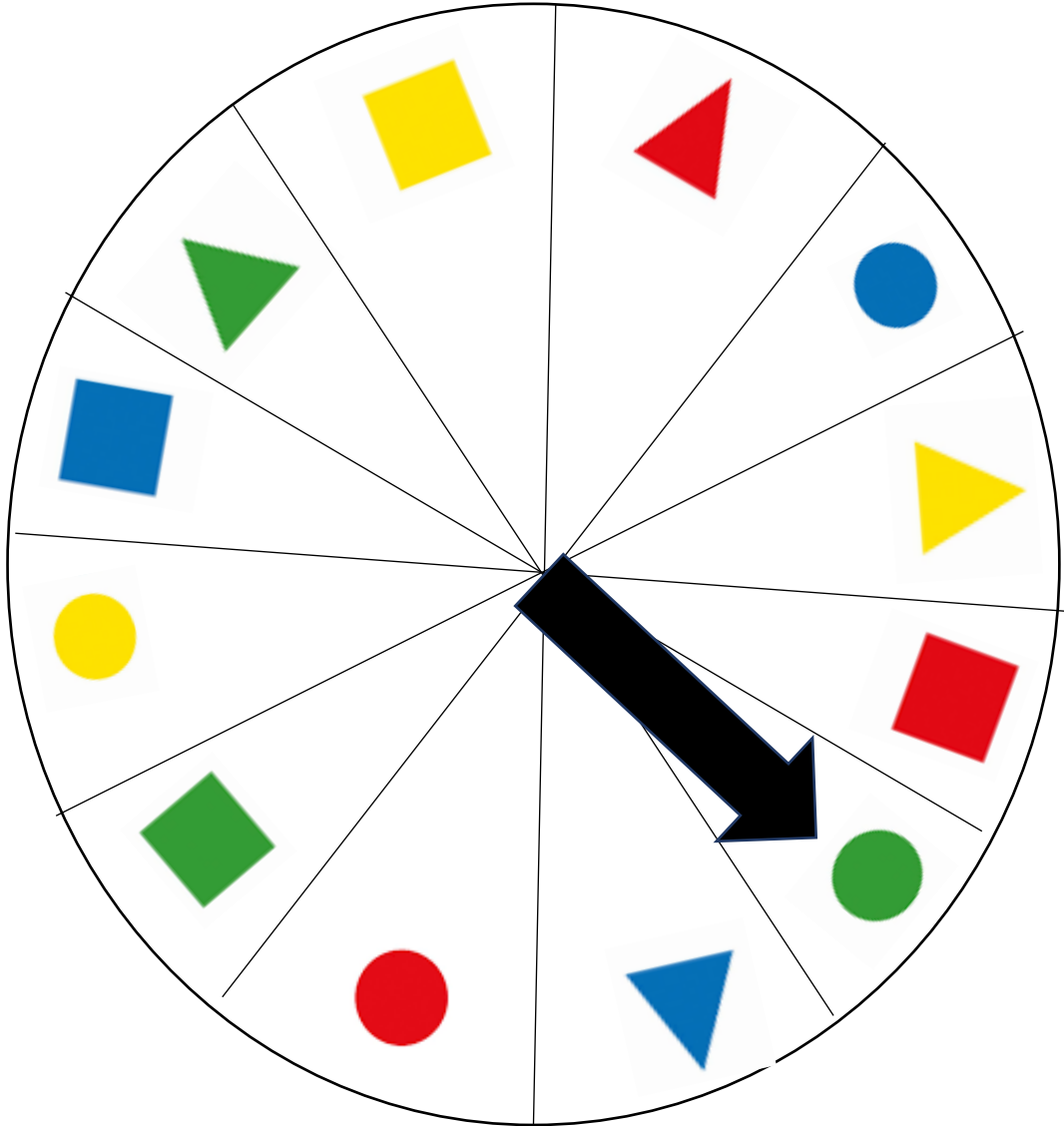
Cartões das figuras geométricas

Anexo 2



Exemplo de um tabuleiro

Anexo 3



Roleta

Anexo 4



Resultado final do Jogo do Bingo das formas geométricas

Atividade 2 - Massa de sal

Massa de Sal	
Identificação da Atividade	Massa de sal. A atividade consiste na modelação da massa de sal, de forma a realizar diferentes figuras
Finalidade Intencionalidade Educativa	Com a realização desta proposta pretendo que as crianças explorem sensorialmente os ingredientes com diferentes texturas e reproduzam figuras, recorrendo a diferentes moldes em metal. Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a motricidade fina;• Explorar um material novo de textura diferente;• Promover a capacidade de iniciativa e a vontade de explorar.
Participantes	20 Crianças (totalidade do grupo). A educadora de infância e a auxiliar de ação educativa também estarão presentes para me ajudar.
Procedimento	As crianças estarão sentadas comigo à mesa. Iniciarei a atividade dizendo que vamos fazer uma massa de sal. De seguida, vou mostrar os materiais e utensílios necessários para a realização da massa: farinha de trigo, sal, água e um alguidar para colocar a mistura. Estes materiais e objetos estarão em cima da mesa. E assim, darei início à confeção da massa de sal. Colocarei a farinha no alguidar e pedirei, para cada criança mexer/sentir a textura fina e fofa. De seguida junto sal à farinha, pedindo a colaboração das crianças para envolverem a mistura com as mãos (vou adicionando água até ter a consistência desejada).

	<p>A massa tem de ficar homogénea, ou seja, se ficar demasiado pegajosa, coloca-se um pouco mais de farinha. Se ao contrário, a massa ficar muito seca, junta-se um pouco de água.</p> <p>Posteriormente, irei pôr em cima da mesa (vou polvilhar a mesa com farinha, para que a massa não pegue), à frente de cada criança, um pouco da massa, e deixá-las-ei explorar livremente e, com as minhas mãos, também irei explorar e brincar.</p> <p>De seguida, irei distribuir pelas diferentes mesas as formas em metal e rolos, para que o grupo vá explorando a massa e utilizando os moldes em metal, para criarem figuras.</p> <p>Seguidamente, irei fazer um furo em todas as figuras, colocando-as num tabuleiro de forma a poder levar as mesmas para o forno.</p> <p>Após saírem do forno, cada criança terá oportunidade de pintar as figuras com tinta.</p>
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Farinha de trigo; • Sal; • Água; • Recipiente para colocar água; • Moldes alusivos ao Natal em metal; • Forno; • Tabuleiro de forno; • Tintas; • Pinceis; • Recipiente para colocar a tinta; • Alguidar.
<p>Tempo</p>	<p>Confeção da massa de sal das 10h às 10h15</p>

	Exploração da massa de sal das 10h15 às 10h45
Espaço	Sala de referência do grupo – “Sala Azul”
Recursos disponíveis	Todos os materiais necessários à confeção da massa serão disponibilizados pela educadora cooperante, sendo ainda necessário solicitar à cozinha a utilização do forno.