

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PERSPETIVAS SOBRE QUALIDADE EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES
INCLUSIVOS: ESTUDO DE CASO**

Sara Cruz da Silva

Outubro 2015

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora

Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal (FPCEUP).

Avisos Legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Leal pois sem a sua inteira dedicação, este trabalho não teria sido possível. Por toda a ajuda que me prestou ao longo deste trabalho, toda a compreensão, todas as palavras de incentivo que me fizeram acreditar no meu trabalho, por toda a dedicação ao longo destes meses e pela constante presença em todo este processo.

À Carolina pelo apoio fundamental nestes meses. Pela dedicação e toda a ajuda que me deu neste processo e por todas as idas ao contexto. Pela alegria e entusiasmo que me motivavam a continuar.

À educadora que participou neste projeto, o meu maior obrigada pela colaboração e por ser alguém tão especial e com tanto amor e dedicação às suas crianças. Às crianças que participaram neste projeto, por terem aceitado a minha presença e por me terem recebido tão bem. À assistente operacional, à educadora de ensino especial e à psicóloga que estavam presentes na sala, pelo apoio e colaboração.

Aos meus avós que, embora já não estejam presentes, estiveram sempre lá e fizeram de mim uma pessoa melhor. Aos meus pais por nunca me terem impedido de lutar pelos meus sonhos e por me terem dado liberdade de traçar o meu futuro. À minha tia que está sempre presente e por ser um modelo e alguém que me ensinou que nada nos pode impedir de lutar. Aos meus irmãos por tornarem a minha vida melhor e colorirem os meus dias.

Às minhas pequenas laranjinhas, Anabela, Filipa e Márcia, por se terem tornado pessoas tão importantes para mim e por me acompanharem para sempre.

Às minhas amigas que sempre acreditaram em mim e me deram apoio para continuar.

À Ângela e à Diana por terem sido as melhores companheiras de tese que poderia ter tido.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a qualidade de um contexto de educação pré-escolar inclusivo de acordo com múltiplas perspetivas. Tendo como referencial a proposta de Lilian Katz (1998) analisou-se: a) a perspetiva do investigador, focada na identificação e caracterização de práticas inclusivas; b) a perspetiva das crianças sobre essas práticas e c) a perspetiva da educadora titular, através da identificação da intencionalidade das suas práticas. Participaram neste estudo a educadora titular e 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de uma sala de educação pré-escolar, pertencente a um agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto, considerado território de intervenção prioritária. A perspetiva do investigador foi obtida através de observações realizadas em diferentes momentos da rotina diária do jardim-de-infância. Estas observações foram efetuadas tendo por referência uma grelha de observação, construída para o efeito, com base nos indicadores de qualidade para contextos de educação pré-escolares inclusivos propostos por Graham e Bryant (1993). Para obter a perspetiva das crianças foram elaboradas histórias com final aberto, tendo as crianças que optar por um de três possíveis desfechos. Finalmente, para recolher a perspetiva da educadora titular foi efetuada uma entrevista semiestruturada. As observações efetuadas permitiram identificar e caracterizar práticas inclusivas de qualidade. As crianças percecionavam essas práticas como inclusivas, vendo a educadora como alguém que lhes presta apoio para ultrapassar dificuldades e para as ajudar a envolverem-se e a participar nas atividades. Finalmente, a educadora revela uma perspetiva inclusiva e intencionalidade nas práticas observadas.

Palavras-chave: pré-escolar, inclusão, qualidade, múltiplas perspetivas

Abstract

This work has as goal analyse the quality of a context of inclusive preschool education according multiple perspectives. Having as reference the proposal of Lilian Katz (1998) was analysed: a) the perspective of the investigator, focused in the identification and characterization of inclusive practices; b)the perspective of the children about those practices and c) the perspective of the main teacher, through the identification of the intention of the teacher practices. In the study participated the main teacher and 20 children with ages between three and five years of a preschool education room, belonging to a group of schools of Oporto, considered a priority intervention field. The perspective of the investigator was obtain through the observation of different daily moments in the kindergarten. These observations were done having as reference a grid of observation, built for the effect, based in the quality indicators for inclusive preschool education contexts proposed by Graham and Bryant (1993). To obtain the children perspective were elaborated stories with an open ending, where the children must choose one of three possible endings. Finally, to recoil the main teacher perspective was done in a semi-structured interview. The observations allowed to identify and characterize inclusive quality practices. The children saw those practices as inclusive, seeing the teacher as someone that helps them to overcome difficulties and helps them to get involve and to participate in activities. Finally, the teacher reveals an inclusive perspective and intentionality in the observed practices.

Keywords: preschool, inclusion, quality, multiple perspectives

Résumé

La travail que nous présentons a pour objectif l'analyse d'un contexte d'éducation maternelle inclusif, en accord avec de multiples perspectives. Prenant comme référentiel la proposition de Lilian Katz (1998), nous avons analysé : a) la perspective du chercheur, basée sur l'identification et la caractérisation de pratiques inclusives ; b) la perspective des enfants sur ces pratiques et c) la perspective de l'éducatrice titulaire, à travers l'identification de l'intentionnalité de ses pratiques. Dans cette étude, nous avons eu la participation de l'éducatrice titulaire et 20 enfants dont l'âge se situe entre les trois et les cinq ans, d'une salle d'éducation maternelle qui intègre le groupe d'établissements scolaires de la banlieue de Porto et qui est considéré territoire d'intervention prioritaire. La perspective du chercheur a été obtenue à travers des observations effectuées dans des moments différents de la routine du jardin d'enfance (maternelle). Ces observations ont été enregistrées sur une grille d'observation, élaborée pour cet effet, en nous penchant sur les indicateurs de qualité pour des contextes d'éducation préscolaires inclusifs proposés par Graham et Bryant (1993). Afin d'obtenir la perspective des enfants, nous avons élaboré des histoires avec une fin ouverte, laissant aux enfants une de trois options possibles quant à la fin de l'histoire. Finalement, pour obtenir la perspective de l'éducatrice titulaire, nous avons procédé à un entretien semi-structuré. La recherche a permis d'identifier et de caractériser des pratiques inclusives de qualité. Les enfants ont démontré avoir perçu ces pratiques comme étant inclusives, voyant l'éducatrice comme quelqu'un qui les soutient et les aide à dépasser des difficultés et comme quelqu'un qui les aide à s'impliquer et participer aux activités. Finalement, l'éducatrice atteste une perspective inclusive et l'intentionnalité dans les pratiques observées.

Mots-clés: âge préscolaire, l'inclusion, la qualité, multiples perspectives

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo 1: Enquadramento Teórico..... | 2 |
| 1. Conceito de Qualidade..... | 2 |
| 2. Inclusão..... | 5 |
| 2.1. Definição de Inclusão..... | 5 |
| 2.2. Os Contextos e Programas Educativos Inclusivos..... | 6 |
| 2.3. Aspetos para uma Inclusão Bem-Sucedida..... | 6 |
| 3. Indicadores de Contextos Inclusivos de Qualidade..... | 7 |
| 4. A perspetiva das crianças..... | 11 |
| 4.1. A perspetiva das crianças com necessidades especiais..... | 12 |
| 4.2. A Perspetiva dos pares..... | 13 |
| 5. A Perspetiva dos Educadores..... | 14 |
| 5.1. A Perceção dos Educadores sobre a Inclusão..... | 15 |
| Capítulo 2 Estudo Empírico..... | 17 |
| 1. Enquadramento e Objetivos do Estudo..... | 17 |
| 2. Método..... | 17 |
| 2.1. Participantes..... | 17 |
| 2.2. Instrumentos..... | 18 |
| 2.2.1. Grelha de Observação..... | 18 |
| 2.2.2. Histórias..... | 18 |
| 2.2.3. Guião de Entrevista..... | 19 |
| 2.3. Procedimento..... | 19 |
| Capítulo 3 Apresentação e Discussão dos resultados..... | 22 |
| 1. Resultados..... | 22 |
| 1.1. Perspetiva do investigador..... | 22 |
| 1.2. Perspetiva das crianças..... | 28 |
| 1.3. Perspetiva da educadora..... | 30 |
| 2. Discussão dos Resultados..... | 34 |
| 2.1. Perspetiva do investigador..... | 35 |
| 2.2. Conciliando a perspetiva das crianças com a perspetiva do investigador..... | 36 |
| 2.3. Conciliando a perspetiva da educadora com a perspetiva da criança e a perspetiva do investigador..... | 37 |
| 3. Considerações Finais..... | 38 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Referências Bibliográficas..... | 40 |
| Anexos | 46 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Respostas das crianças a cada uma das histórias..... | 28 |
| Quadro 2 – Respostas das crianças às histórias segundo as respetivas categorias..... | 28 |
| Quadro 3 – Diferenças de respostas das crianças com NEE e sem NEE..... | 29 |

Índice de Abreviaturas

ELI – Equipa Local de Intervenção

NAYEC – National Association for the Education of Young Children

NEE – Necessidades Específicas de Educação

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice de Anexos

Anexo A – Grelha de observação

Anexo B – Histórias para as crianças

Anexo C – Imagens correspondentes às opções de resposta das histórias

Anexo D – Guião da entrevista semiestruturada para a educadora

Anexo E – Tabela das observações distribuídas por categorias

Anexo F – Resultados das respostas das crianças às histórias

Anexo G – Transcrição da entrevista semiestruturada realizada à educadora titular

Introdução

Em 1990, na World Conference on Education, em Jomnien, deu-se início ao Movimento Education for All. A comunidade internacional assumiu, então, o compromisso de desenvolver contextos educativos de qualidade para a educação de crianças. Nesse âmbito, a National Association for the Education of Young Children (1997) criou um documento para todos os educadores com o objetivo de orientar as suas práticas e garantir a qualidade dos programas de educação pré-escolar. Por seu lado, a Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, s.d.) afirma, no seu artigo 23º, que a criança com incapacidade tem o direito de usufruir de cuidados especiais e gratuitos adaptados à sua condição e dos seus cuidadores. A promoção da qualidade das práticas educativas em contextos pré-escolares inclusivos torna-se, assim, um objetivo da comunidade internacional que implica um maior investimento no estudo dos fatores que determinam essa qualidade.

De acordo com Katz (1998) a avaliação da qualidade de um contexto educativo pode ser efetuada a partir de diferentes perspetivas ou pontos de vista. A maioria dos estudos até agora realizados tem adotado uma perspetiva “de cima para baixo” que se caracteriza por considerar aspetos como o ratio educador-criança, a qualidade e a quantidade dos espaços, as características da relação adulto-criança, entre outros. Para uma avaliação global da qualidade interessa, no entanto, considerar outras perspetivas, tais como a perspetiva das educadoras e a perspetiva das crianças, ou seja, a forma como tanto umas como outras, experienciam o contexto de educação pré-escolar.

Este estudo tem como objetivo principal identificar e caracterizar práticas de qualidade num contexto de educação pré-escolar inclusivo combinando três perspetivas distintas: a do investigador, a das crianças e a da educadora titular do grupo.

O presente trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é feita uma revisão da literatura acerca das diferentes perspetivas sobre a qualidade e a inclusão em educação pré-escolar. No segundo capítulo é apresentado o estudo empírico realizado, sendo efetuado o seu enquadramento e descritos os objetivos, bem como o método utilizado. O terceiro capítulo apresenta e discute os resultados obtidos e apresentadas as considerações finais, em que se discutem limitações e contributos do estudo, bem como sugestões para investigações futuras.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

1. Conceito de Qualidade

Bairrão (1998) concluiu que a qualidade em educação pré-escolar inclui aspetos como o bem-estar social, físico e material dos indivíduos e aspetos de natureza subjetiva como o que os indivíduos pensam sobre a qualidade. Para além disso, Moss (1994, citado por Bairrão, 1998) afirma que a qualidade tem em conta os valores, as crenças, as necessidades, as prioridades, a influência e o aumento do poder dos organizadores dos serviços. Por sua vez, Woodhead (1996, citado por Bairrão, 1998) defende que a qualidade em educação pré-escolar está relacionada com os modelos euro-americanos que têm forte influência na investigação, nas políticas e nas práticas em educação pré-escolar. Desta forma, podemos ter em conta que, segundo o consenso a que se tem chegado nos países da Europa e nos Estados Unidos, a qualidade está relacionada com as características dos profissionais e dos programas, com as políticas educativas e com os resultados das investigações efetuadas (Bairrão, 1998).

Desta forma, um contexto educativo pré-escolar de qualidade caracteriza-se por ter um impacto positivo no desenvolvimento da criança, daí que se tenha procurado eleger um conjunto de características que sejam indicadoras de qualidade em contexto pré-escolar (Bairrão, 1998; Cryer, 1999; Rossbach, Clifford & Harms, 1991, citado por Leal, Gamelas, Abreu-lima, Cadima e Peixoto, 2009). Desta forma, são distinguidos dois grupos de variáveis: as de estrutura, que se referem às características físicas e ambientais do contexto, às características do indivíduo que nele atuam, e às atitudes e crenças destes; e as variáveis de processo que dizem respeito às interações adulto-criança ou criança-pares (Leal, Gamelas, Abreu-lima, Cadima e Peixoto, 2009), e aos tipos de atividades em que a criança é envolvida (Espinosa, 2002).

Segundo a European Commission Childcare Network (1990), o conceito de qualidade em educação pré-escolar é difícil de definir, pois deve ter em conta a perspetiva e os interesses das famílias, dos profissionais e das crianças.

Katz (1998) defende que existem várias perspetivas sobre a qualidade dos programas. São elas: (a) perspetiva orientada de cima para baixo que se refere à perspetiva de qualidade dos adultos responsáveis pela execução e aprovação do programa; (b) perspetiva orientada de baixo para cima que tem em conta a visão da criança acerca do programa; (c) perspetiva exterior-interna ao programa que se refere à avaliação pelas famílias; (d) perspetiva interior ao programa que diz respeito à visão dos

profissionais que colocam o programa em prática; (e) perspectiva exterior que consiste no modo como o programa serve a comunidade. Assim, todas estas perspectivas contribuem de diferentes formas para a avaliação da qualidade de programas de educação pré-escolar.

Love (1993) diz que para haver qualidade é importante que se tenha em conta os seguintes aspetos: (a) as práticas adequadas ao desenvolvimento da criança; (b) o comportamento adequado dos profissionais e (c) as dinâmicas da sala e o comportamento do educador que está relacionado com o comportamento da criança, tendo portanto, oportunidade de o moldar.

Podemos conceitualizar a qualidade em educação pré-escolar como sendo o produto final das interações que são estabelecidas entre o adulto e a criança e que contribuem para o desenvolvimento e para a promoção da aprendizagem, bem como para a moderação dos comportamentos de risco e de insucesso escolar (Hamre & Pianta, 2005; La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004).

De acordo com Hamre, Pianta, Mashburn e Downer (2007, citado por Mashburn & Pianta, 2010), a qualidade de uma sala de educação pré-escolar pode ser classificada em três domínios: o emocional, o instrucional e o organizacional, uma vez que estes nos oferecem uma base empírica que conceptualiza as interações educador-criança. O domínio emocional diz respeito às interações que se caracterizam por uma emocionalidade positiva e por respostas aos interesses, motivação e pontos de vista da criança. O domínio instrucional caracteriza-se pelas interações que promovem o pensamento crítico, pelo feedback constante às crianças para que estes possam aumentar a sua compreensão e pela utilização da linguagem para promover a aprendizagem. Por último, o domínio organizacional refere-se à gestão eficaz do comportamento na sala por parte do educador e pelas oportunidades de aprendizagem, bem como a organização do tempo e do material das rotinas em que a aprendizagem decorre (Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007 citado por Mashburn & Pianta, 2010).

A interação com o ambiente físico e com os materiais disponíveis não é suficiente para proporcionar experiências de aprendizagem de qualidade, uma vez que não é independente das interações sociais (Mashburn, 2007 citado por Mashburn & Pianta, 2010). Assim, as características do educador, e a forma como este interage com a criança ao proporcionar-lhe programas adequados, tem impacto na criança (Mashburn & Pianta 2010). Pianta (2003 citado por Cadima, Leal & Peixoto, 2012) refere que as relações entre os educadores e as crianças constituem recursos para o desenvolvimento

emocional da criança. Podemos afirmar que os educadores mais sensíveis têm tendência a estar mais atentos às necessidades acadêmicas das crianças, fazendo modificações na atividade, sempre que as crianças não estão a compreender, adaptando-se às necessidades específicas das crianças (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004).

Sendo que o educador assume um papel tão importante na tomada de decisão, a prática deve apoiar-se em princípios que indiquem a adequação dos conteúdos programáticos ao desenvolvimento da criança (Mashburn & Pianta 2010). Desta forma, devemos ter em conta que os domínios de desenvolvimento (físico, social, emocional e cognitivo) da criança são próximos e influenciam-se mutuamente. O desenvolvimento ocorre numa sequência ordenada, em que umas habilidades propiciam o aparecimento de outras, variando de acordo com a criança e as suas competências únicas e sendo influenciado pelas experiências pessoais de cada criança. Para além disso, o desenvolvimento é influenciado por múltiplos contextos sendo que a criança é ativa neste desenvolvimento. Só existe evolução quando a criança pode colocar em prática os novos conhecimentos, sendo que os contextos que transmitem à criança segurança e valorização são os que mais proporcionam desenvolvimento (NAEYC, 1997).

Segundo a NAEYC (1997), de forma a implementar boas práticas, os profissionais devem ter em atenção os seguintes tópicos: (a) criar uma comunidade de aprendizes, sendo que as práticas adequadas surgem em contextos que fornecem suporte às relações adulto-criança, uma vez que estas relações positivas promovem o desenvolvimento. A comunidade deve ser ativa na aprendizagem da criança fornecendo um ambiente adequado; (b) promover o desenvolvimento e a aprendizagem respeitando os valores e opinião da comunidade e considerando a aprendizagem e o desenvolvimento uma prioridade, estando sempre atento à criança. É necessário proporcionar-lhe um ambiente responsivo e consistente; (c) construir currículos apropriados adequados ao desenvolvimento da criança e que englobam as áreas de desenvolvimento motora, emocional, social, linguística e cognitiva. Para além de englobarem conteúdos socialmente relevantes e cativantes para as crianças tendo em conta o que estas sabem fazer; (d) avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança implementando um currículo apropriado às necessidades, idade e experiência desta; (e) criar uma relação de reciprocidade com a família mantendo o respeito, a cooperação, as informações, as negociações e as decisões entre ambas as partes.

Assim, tendo em conta as práticas adequadas defendidas pela NAYEC (1997), podemos definir as boas práticas na educação pré-escolar como sendo aquelas que

proporcionam um ambiente educativo e seguro e que facilitam o desenvolvimento da criança em diversos domínios (social, emocional, físico e cognitivo) tendo em conta as necessidades e escolhas dos pais.

2. Inclusão

2.1. Definição de Inclusão

Segundo a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), a inclusão trata-se de uma “[...] abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 12). O facto de a inclusão ser uma política internacional leva a que seja reconhecida a diversidade e se adotem princípios que conduzem à educação inclusiva pelos diferentes governos (UNESCO, 1994). É na Declaração de Salamanca (1994) que surge a procura da promoção de uma escola inclusiva e democrática que vise o sucesso dos alunos e que preste apoios especializados aos mesmos, criando as condições e adequações necessárias às necessidades específicas de cada aluno.

Não existe uma definição de inclusão em que os diversos autores obtenham acordo (Odom, 1998). Apesar disso, a maioria dos profissionais acredita que para haver inclusão é necessário que a criança com NEE esteja na sala regular com os pares com desenvolvimento típico, tendo as mesmas oportunidades de participação (Odom, 2000).

Knight (1999) indica que a inclusão pretende que as crianças com algum tipo de incapacidade participem ativamente nas suas comunidades e escolas, fazendo parte da sala regular com os pares com desenvolvimento típico, usufruindo de todas as adaptações necessárias.

Para além disso, a inclusão deve ser assente na filosofia de encorajar a participação ativa das crianças com incapacidade, bem como das suas famílias ao longo do tempo, mantendo a interação com os pares com desenvolvimento típico (Guralnick, 2001).

É, ainda, de referir que, para Rafferty (2002), também as crianças sem NEE beneficiam de contextos inclusivos sendo que cabe às escolas e aos pais garantirem que as necessidades de todas as crianças são satisfeitas.

2.2.Os Contextos e Programas Educativos Inclusivos

As crianças com NEE necessitam de programas inclusivos que lhes prestem os cuidados necessários, facilitem a aceitação social e promovam um desenvolvimento apropriado. Estas aprendizagens provêm do contato com os pares com desenvolvimento típico. Para além disso, um contexto inclusivo de qualidade considera que: (a) os objetivos para as crianças com incapacidade devem ser, sempre que possível, tidos em conta num contexto típico de primeira infância. (b) a criança deve ter acesso a participar nas mesmas atividades que as crianças com desenvolvimento típico. (c) os serviços de cuidados devem providenciar ajudas que satisfaçam da melhor forma as necessidades individuais da criança (Child Action, s.d.).

Os contextos pré-escolares inclusivos de qualidade são aqueles que, segundo Odom (2000), satisfazem os critérios de integração física e de participação nas rotinas e nas atividades diárias da sala, havendo adaptação dos programas educativos de acordo com as necessidades e expectativas da família e das crianças.

2.3.Aspetos para uma Inclusão Bem-Sucedida

Assim, para uma inclusão bem-sucedida é necessário que a criança faça progressos nos seus objetivos individuais e atinja metas no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição das competências esperadas, sendo acolhida como membro do grupo pelos profissionais e pelos seus pares e usufruindo da satisfação dos pais com os ganhos dos filhos bem como com o facto de estes se sentirem confortáveis e felizes no grupo (Cross, Traub, Hutter-Pishaahi & Shelton, 2004). É, ainda, segundo Wolery (1994 citado por Gamelas, 2003), necessário que os programas inclusivos tenham em conta os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. As interações entre o meio e as crianças com NEE são bastante complexas. Sendo que estas mesmas interações entre a criança e o meio influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, há necessidade de se ter em consideração estas interações no momento da planificação e da implementação dos programas, visto que nos contextos educativos inclusivos ocorrem interações desejáveis entre o meio e o aluno. Para além disso, as interações que a criança inicia, dirige e em que se envolve, são particularmente benéficas para o seu desenvolvimento. Nos contextos com práticas desenvolvimentais adequadas, ocorrem experiências desejáveis para as crianças com NEE. Daí que a sua inclusão em contextos de qualidade elevada faça com que as intervenções necessárias possam ser implementadas nos contextos naturais da criança,

sendo o papel principal dos profissionais influenciar a natureza e os efeitos das interações entre a criança e o meio (Wolery, 1994 citado por Gamelas, 2003).

Para além disso, Bailey e Wolery (1992 citado por Gamelas, 2003) referem que as crianças, com e sem incapacidade, têm necessidades de segurança e de saúde, bem como de afeto, pertença e apoio à estimulação cognitiva. Para tal, é necessário que sejam cumpridas cinco funções básicas: (a) fomentar a identidade individual da criança apoiando a sua definição em relação aos outros e ao mundo; (b) impulsionar o desenvolvimento de competências, proporcionando oportunidades para que desenvolvam domínio e controlo sobre o ambiente; (c) providenciar oportunidades de desenvolvimento através de estimulação diversa e de qualidade; (d) desenvolver sentimentos de confiança na criança, através da disponibilização de um ambiente seguro, caloroso e previsível; (e) facultar contato com os pares, bem como zelar pela privacidade de cada criança.

No entanto, como refere Bayliss (1995; citado por Bairrão et al, 1998), é necessário que ocorram mudanças a nível jurídico-legislativo, que garantam que a criança tem acesso aos seus direitos; a nível organizacional e de gestão na escola; a nível das abordagens utilizadas pelos professores e por outros profissionais da escola; ao nível do currículo, para que este se adapte às necessidades de todas as crianças, e mudanças nos modelos de apoio individual à criança.

3. Indicadores de Contextos Inclusivos de Qualidade

É de referir que existem alguns indicadores de qualidade para os contextos inclusivos que devem ser tidos em conta (Graham & Bryant, 1993). O primeiro indicador trata-se do rácio e número de crianças no grupo sendo que a NAYEC (1987, citado por Graham & Bryant, 1993) indica que o número de alunos por turma deve ser reduzido em função da severidade da incapacidade da criança, visto que algumas crianças exigem mais atenção e, por isso mesmo, enquadram-se melhor em contextos com menos alunos (Graham & Bryant, 1993). Apesar disso, alguns contextos tentam encontrar alternativas para a prestação de cuidados através do apoio de voluntários e outros profissionais da saúde; através de turmas com idades variadas onde recorrem à estratégia de educação de pares e através da atribuição de um adulto responsável por cada área de aprendizagem, coordenados pelo professor responsável (Graham & Bryant, 1993). O segundo indicador trata-se da estruturação do contexto que tem sido bastante debatido (Graham & Bryant, 1993). As investigações têm mostrado a eficácia dos

programas que são mais estruturados e direcionados para as crianças com incapacidade (Alberto, Briggs & Goldstein, 1983; Cicchetti & Sroufe, 1976; Warren & Rogers-Warren, 1982 citado por Graham & Bryant, 1993). Esta abordagem reflete a orientação comportamental da educação especial que, na maioria das vezes, é traduzida em instruções didáticas dos professores (Graham & Bryant, 1993). As crianças com incapacidades tendem a ser menos espontâneos do que as crianças sem incapacidade na tomada de decisão, sendo que essa espontaneidade requer o apoio do educador que necessita de providenciar um contexto com oportunidades de escolha convidativas (Graham & Bryant, 1993). Os adultos promovem aprendizagem através da facilitação as escolhas das crianças e a sua interação com os materiais e por colocarem questões que estimulem o pensamento (Elkind, 1986; Lay-Dopyera & Dopyera, 1986; Sparling, 1989; citado por Graham & Bryant, 1993). Para além disso, as crianças com incapacidade podem interagir com brinquedos e outros materiais educativos por tempo reduzido comparadas com as crianças sem NEE (Weiner & Weiner, 1974 citado por Graham & Bryant, 1993) para além de terem tendência a serem menos persistentes, menos orientadas para os objetivos e desistir facilmente (Jennings, Connors, Stegman, Sankaranarayan & Mendelsohn, 1985 citado por Graham & Bryant, 1993). No entanto, podem persistir por mais tempo em atividades escolhidas por si, daí que seja necessário que os materiais estejam acessíveis à criança e lhe seja fornecido reforço verbal quando esta inicia uma atividade (Graham & Bryant, 1993). É, ainda, de referir que as crianças com incapacidade estabelecem menos interações sociais (Guralnick & Groom, 1987 citado por Graham & Bryant, 1993), daí que os educadores devam facilitar a interação entre pares através da sugestão e da modelagem. Assim, a estrutura pode ser vista como o planeamento prévio das atividades pelo educador (Graham & Bryant, 1993). O terceiro indicador diz respeito ao currículo, sendo que todos os contextos de educação pré-escolar devem seguir uma estruturação curricular, visto integrar metas e objetivos numa sequência planeada de atividades de aprendizagem (Mori & Neisworth, 1983 citado por Graham & Bryant, 1993). Apesar disso, deve-se ter precauções quanto ao uso do currículo pois este deve ter em conta a incapacidade da criança em certas áreas mas, ao mesmo tempo, ver a criança como um todo (Sparling, 1989 citado por Graham & Bryant, 1993), ou seja, a criança pode participar em todas as atividades sem que seja posta de parte a intervenção terapêutica. A maioria dos currículos são baseados em tarefas de desenvolvimento da linguagem, da cognição e das habilidades sociais e motoras, o que é semelhante em crianças com incapacidade e sem incapacidade. As

atividades curriculares são geralmente mais utilizadas, de forma propositada, com crianças com NEE do que com crianças com desenvolvimento típico (Graham & Bryant, 1993). É de extrema importância que as interações, rotinas e atividades das crianças com NEE sejam estruturadas de forma mais intencional e eficaz (Cooper, Heron & Heward, 1987 citado por Graham & Bryant, 1993), no entanto pode ser necessário recorrer ao uso de pares ou apoio individual (Wolery, Strain & Bailey, s.d. citado por Graham & Bryant, 1993). Desta forma, as atividades devem ser integradas nos contextos naturais e nas rotinas da criança (Graham & Bryant, 1993). O quarto indicador refere-se à integração de terapias específicas. Algumas terapias são administradas no contexto de sala onde o terapeuta interage com todas as crianças e desempenha um papel de consultor com o educador. Outras terapias são realizadas fora do contexto de, ficando a criança sozinha com o terapeuta (Graham & Bryant, 1993). Surgem, no entanto, preocupações sobre as terapias fora da sala, visto que provocam lacunas de generalização das competências adquiridas e a dificuldade de comunicação e articulação entre o terapeuta e o educador (Busenbark & Ward, 1992 citado por Graham & Bryant, 1993), para além do estigma e do foco que a incapacidade da criança passa a ter para os outros (Grabowski, 1991 citado por Graham & Bryant, 1993). Para minimizar estes efeitos, deve reduzir-se a retirada da criança do contexto de sala e optar pela terapia integrada, visto esta promover a inclusão e o envolvimento dos pares e permitir o desenvolvimento das capacidades num ambiente mais natural, providenciando oportunidades de modelagem para a intervenção de outros adultos (Busenbark & Ward, 1992; Norman-Murch, 1991, citado por Graham & Bryant, 1993). O quinto indicador diz respeito às áreas de interesse da criança, que podem ser facilitadas pela disposição do espaço, permitindo uma maior exploração, aprendizagem e jogo (Graham & Bryant, 1993). O papel do professor passa por preparar o ambiente para facilitar a aprendizagem e a exploração da criança, bem como a interação com adultos, pares e materiais (Elkind, 1986; Fromberg & Play, 1986, citado por Graham & Bryant, 1993). Muitas crianças com incapacidade são impedidas de explorar o ambiente devido ao uso excessivo de recursos de apoio (cadeiras especializadas, por exemplo), sendo melhor que se recorra ao posicionamento da criança onde possa recorrer a outras opções (Graham & Bryant, 1993). O sexto indicador está relacionado com os instrumentos de acesso ao contexto de ensino, bem como a outros contextos, existindo instrumentos que permitem verificar a adequação das características do espaço às necessidades das crianças (Graham & Bryant, 1993). O sétimo indicador é referente às

transições, que constituir uma oportunidade de aprendizagem. Apesar de, por vezes, serem desvalorizadas por alguns educadores, muitas vezes são aproveitadas para momentos de promoção de linguagem através de músicas e histórias, bem como outras atividades que permitam o redirecionamento da atenção da criança (Graham & Bryant, 1993). O oitavo indicador é a promoção de interações sociais, visto as competências sociais serem importantes para todas as crianças, especialmente para crianças com incapacidade (Graham & Bryant, 1993). O professor constitui um dos elos mais importantes na educação social da criança (Spodek, Saracho & Lee, 1984 citado por Graham & Bryant, 1993). O nono indicador diz respeito à segurança e ao bem-estar, visto as crianças em contexto escolar desenvolverem mais vezes infeções devido à sua exposição (Kotch & Bryant, 1990 citado por Graham & Bryant, 1993). Para além disso, no caso das crianças com incapacidades, poderá ser necessário procedimentos de saúde especiais ou utilização de equipamento especial. Desta forma, a informação e o treino contínuo dos profissionais que lidam com a criança é bastante importante. (Graham & Bryant, 1993) O décimo indicador é o ambiente exterior, ou seja, o recreio que possui bastante importância para as crianças e que deve ser apropriado ao seu desenvolvimento e permitir a exploração. Ainda, de forma a manter a segurança, deve haver um planeamento e uma supervisão do espaço de forma a melhorar a segurança, sendo que podem, também, ser tomadas medidas como revestir as superfícies de areia ou serragem, por exemplo. Desta forma, ao serem planeados, os espaços ao ar livre podem providenciar ao aluno oportunidades de crescimento e desenvolvimento (Graham & Bryant, 1993). O décimo primeiro indicador refere-se à influência da família no desenvolvimento da criança. Assumindo um papel fundamental na vida da criança, a família constitui o principal contexto de aprendizagem da criança. Desta forma, as intervenções centradas na família devem envolver a família em todas as fases: diagnóstico, planeamento e intervenção. Através do envolvimento da família na intervenção, o funcionamento da criança é maximizado, uma vez que a intervenção tem em conta as características, as necessidades e os recursos da família (Graham & Bryant, 1993). O décimo segundo indicador refere-se à preparação dos profissionais (Graham & Bryant, 1993). De todos os componentes que contribuem para o ambiente mais adequado, o educador é o mais importante (Spodek, Saracho & Davis, 1991; Stedman, 1990 citado por Graham & Bryant, 1993), sendo que a quantidade de formação especializada que esse educador possui, é o maior preditor de qualidade do mesmo (Whitebook, Howes & Phillips, 1989 citado por Graham & Bryant, 1993).

4. A perspectiva das crianças

As mudanças que foram ocorrendo em relação aos direitos das crianças levaram ao aumento do interesse pela sua perspectiva e pelo entendimento destas acerca dos acontecimentos do seu dia-a-dia (Muller & Isbell, 2011). Este interesse pela perspectiva das crianças cresceu nos últimos 20 anos (Harcourt & Einarsdottir, 2011), e tem em conta a perspectiva da criança enquanto construtora do seu próprio desenvolvimento (Mayall, 2000; Smith, 2007; citado por Harcourt & Einarsdttir, 2011). Apesar das Nações Unidas (2005, citado por Harcourt & Einarsdottir, 2011) terem definido que as crianças têm direito a participar nas decisões que afetem a sua vida, as investigações que têm em conta a perspectiva das mesmas na determinação do que é a qualidade na educação pré-escolar são, ainda, escassas (Clarke, McQuail & Moss, 2003; Hennessy, 2001; Maooney & Blackburn, 2003; Stephen, 2003 citado por Mahoney & Hayes, 2006).

A opinião referente à definição de qualidade difere consoante as expetativas que as pessoas ouvidas têm em relação à educação pré-escolar (Mahoney & Hayes, 2006). Desta forma, se a perspectiva da criança não for tida em conta, perde-se bastante informação relevante (Sheridan, 2001). Para percebermos a perspectiva das crianças é necessário ouvi-las para que estas salientem aquilo que é importante e para que partilhem as suas experiências ou preocupações (Almqvist & Almqvist, 2014).

Tal como indicado em Dupree et al. (2001), ter em consideração a perspectiva da criança proporciona múltiplos benefícios: (a) para a criança e para a família; (b) para o contexto e para a sociedade em geral.

A maioria das investigações já efetuadas concluíram que as crianças em idade pré-escolar atribuem grande importância às relações positivas com os pares, visto estas serem importantes para que se sintam seguras e felizes no contexto escolar (Gulloe, 1999; Ron Larsen et al. 2007; Kousholdt, 2006 citado por Muller & Isbell, 2011). Para além disso, a relação entre a criança e o educador é bastante importante (Muller & Isbell, 2011).

Para a perspectiva da criança ser implementada na prática, tal como referiram Sommer, Samuelsson e Hundeide (2013), é necessário que se tenha em conta que a educação pré-escolar se trata de um processo dialógico entre o educador e a criança onde ambos contribuem para os objetivos de aprendizagem e onde deve existir uma relação empática com a criança, criando respostas emocionais positivas e proporcionando um sentido de segurança. Deve, ainda, ser proporcionado apoio ao

ajustamento e à expansão das iniciativas da criança, sem que o adulto assuma o controle da situação. Para além disso, a criança deve ser vista como uma pessoa, o que leva a que a vejamos como um ser que necessita de ser amado, respeitado, incluído e que tem uma perspetiva acerca do mundo e cujas opiniões e significados devem ser respeitados, assumindo que estes têm um significado.

4.1. A perspetiva das crianças com necessidades especiais

Tal como Gibson (2006, citado por Mortier, Desimpel, Schauwer & Hove, 2011) refere, a perspetiva da criança com NEE não é, frequentemente, tida em conta, sendo esta uma das principais razões para as falhas que se têm vindo a notar no incumprimento dos objetivos da educação inclusiva. O interesse dos investigadores auscultarem a perspetiva das crianças com NEE trata-se de um fenómeno relativamente novo (Cavaliere & Watkinson, 2010). A participação e o envolvimento da criança com incapacidade no contexto escolar, tem vindo a ser pouco estudada no que diz respeito à adaptação das atividades físicas (Blinde & McCallister, 1998; Goodwin & Watkinson, 2000 citado por Cavaliere & Watkinson, 2010).

Num estudo realizado por Blinde e McCallister (1998, citado por Cavaliere & Watkinson, 2010) com crianças com incapacidade, acerca da sua experiência de inclusão nos contextos, foram identificados dois tipos de preocupações duas perspetivas: (a) o primeiro estava relacionado com a participação limitada nas atividades onde as crianças assumiam papéis diferentes dos colegas (árbitros, por exemplo) e não podiam participar de forma significativa ou, em alguns casos, eram excluídas da atividade; (b) o segundo tipo dizia respeito às emoções negativas que advinham da sua exclusão e dos seus papéis diferentes, bem como das reações por parte dos pares em relação à incapacidade da criança participar de forma plena na atividade e com a dificuldade, por parte dos educadores, de tornarem a atividade inclusiva.

Goodwin e Watkinson (2000) realizaram um estudo onde examinaram os contextos inclusivos e as experiências das crianças com incapacidade nestes contextos. As experiências relatadas foram classificadas como “dias bons” que diziam respeito às experiências de sentimento de pertença, às oportunidades de participação e à partilha dos benefícios das atividades físicas com os pares, e como “dias maus” onde se incluíam as experiências de restrição de participação; o questionamento, por parte dos pares em relação às capacidades e competências da criança e o isolamento social.

Hutzler et al. (2002) refere que a valorização das interações sociais e das relações com os outros é um aspeto sempre presente nas perspetivas das crianças com incapacidade sobre a inclusão. Os resultados obtidos no seu estudo com crianças com NEE indicam, no entanto, que algumas crianças revelam ser convidadas a participar nas atividades pelos pares, e outras referem ser colocadas de parte. Para além disso, existem crianças para quem os apoios (cadeira-de-rodas, etc.) são fatores de stress, enquanto que para outras constituem fatores facilitadores à interação com o outro. No entanto, todas as crianças referem já terem tido insucesso em atividades de cariz mais físico, e consideram que os adultos são facilitadores na interação com os pares e na sua inclusão (Hutzler, Fliess, Chacham & Auweele, 2002).

4.2.A Perspetiva dos pares

As crianças com limitações apresentam maior dificuldade na interação com os pares com desenvolvimento típico ao nível da interação social (Odom, Li, Sandall, Zercher, Marquart & Brown, 2006) a menos que exista intervenção de um adulto ou a criança com desenvolvimento típico inicie a interação (Hong, Kwon & Jeon, 2014). De facto, a inclusão de crianças com NEE em contextos regulares e em interação com pares com desenvolvimento típico, aumenta a possibilidade destas desenvolverem as suas capacidades sociais (Know, Elicker & Kontos, 2011). Assim, as atitudes que as crianças sem NEE têm para com os seus pares são cruciais para o desenvolvimento dos pares com NEE (Hong, Kwon & Jeon, 2014).

Odom (2002) refere que os pares aceitam as crianças com NEE quando consideram que estas têm características e interesses em comum. Para além disso, as crianças mais aceites pelos pares possuem competências sociais eficazes, comunicam as suas opiniões/ideias aos outros, são carinhosas com os pares, interagem com os pares, brincam ao faz-de-conta, entendem as regras da sala e compreendem as ações dos pares. As crianças que possuem necessidades específicas que limitam a sua comunicação, mas que se envolvem com os outros em atividades lúdicas, são aceites pelos pares. No entanto, tal como Odom (2002) indica, a aceitação entre pares com e sem limitação pode estar associada à “dependência percecionada”, ou seja, os pares sem limitações têm tendência a tratar as crianças com limitações como incapazes, tendo estas relações por base a prestação de cuidados e o apoio e não a amizade. Assim, as crianças com incapacidade que são rejeitadas pelos pares são aquelas que são incapazes de comunicar eficazmente, de interagir de forma positiva e de brincar com os pares. Para além disso,

os pares rejeitam as crianças que têm tendência a afastar-se da interação social ou a procurar a interação com adultos. No entanto, as crianças que perturbam o ambiente da sala, envolvem-se em conflitos com os pares e apresentam atitudes violentas com os pares são mais rejeitadas pelos pares do que aquelas que possuem incapacidade de comunicar (Odom, 2002).

Um estudo de Barreto e Vieira (2012) indica que os pares sem incapacidade tendem a descrever os pares com incapacidade como sentindo-se felizes no contexto e com os pares. Para além disso, mostram aceitação em receber alunos com incapacidade. No entanto, apresentam crenças negativas face à deficiência.

5. A Perspetiva dos Educadores

Os educadores de infância possuem um papel ativo no processo de educação dos alunos tendo a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem adequado, através da estimulação específica e individual da criança (Brostrom, Johansson, Sandberg & Frojaer, 2012). Para além disso, possuem uma ampla gama de tarefas como a resposta às necessidades básicas das crianças, educação, socialização, bem-estar, desenvolvimento, apesar do papel de cuidador ser considerado como uma das características mais importantes na profissão do educador de infância (Einarsdottir, 2003). Neste âmbito, Noddings (1984, 1993 citado por Einarsdottir, 2003) procedeu a uma distinção entre o cuidar natural, que se refere ao carinho que surge naturalmente entre os seres humanos que possuem uma relação, e o cuidar ético ou profissional, que diz respeito ao cuidado prestado por valores éticos e altruístas.

Já no que concerne à aprendizagem das crianças, Johansson e Sandberg (2010 citado por Brostrom, Johansson, Sandberg & Frojaer, 2012) levaram a cabo um estudo que indica que a maioria dos educadores considerava que as crianças aprendiam através da observação dos pares sendo que optavam por uma abordagem onde privilegiavam as interações entre pares. Para além disso, 73% dos educadores acreditavam que as crianças aprendiam através de desafios, o que vai ao encontro da teoria sociocultural de Vygotsky (1978 citado por Brostrom, Johansson, Sandberg & Frojaer, 2012), mais concretamente do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Estes dados indicam que os educadores consideram que é sua responsabilidade orientar os interesses da criança para a aprendizagem (Brostrom, Johansson, Sandberg & Frojaer, 2012). O educador terá de criar um ambiente estimulante que abranja todo o ambiente de

aprendizagem pré-escolar bem como todas as experiências e participação (Björklid, 2005 citado por Brostrom, Johansson, Sandberg & Frojaer, 2012).

5.1. A Percepção dos Educadores sobre a Inclusão

Um estudo de Jordan (2007 citado por Thornton e Underwood, 2012), sobre quais os aspetos que, no ponto de vista dos educadores, determinavam a inclusão, revelou que os educadores que percebem a incapacidade da criança como estável e interna têm tendência a estabelecer menos interações com a criança. Por outro lado, Kagan (1992 citado por Thornton e Underwood, 2012) refere que os professores que adotam uma perspectiva social em relação à incapacidade acreditam que existem circunstâncias externas à criança que podem influenciar o seu desempenho.

Thornton e Underwood (2012) realizaram um estudo onde verificaram que a percepção dos educadores face à inclusão é variada. Os educadores acreditam que a incapacidade poderá ser fruto de características individuais da criança ou poderá ser resultado de fatores sociais. Todos os educadores do estudo apresentaram atitudes positivas face à inclusão, nomeando os benefícios sociais para as crianças com incapacidade. No entanto, todos reconheceram que a prática inclusiva é bastante desafiante. Para além disso, alguns dos educadores acreditam que a inclusão passa por minimizar as diferenças da criança, valorizando a aceitação social e as capacidades da criança para uma inclusão adequada. Para além disso, os educadores acreditam que têm a responsabilidade de incluir o aluno e de tornar o contexto mais inclusivo (Thornton & Underwood, 2012).

A literatura existente indica, ainda, que os educadores sentem que não estão preparados para ensinar crianças com incapacidade (Bruns & Mogharberran, 2009; Fuchs, 2009, 2010; Hamre, 2004; Martinez, 2003 citado por Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir & Akalin, 2013) e não possuem conhecimento suficiente para adaptarem o contexto de sala, para que este se torne mais inclusivo (Batu, 2010; Crane-Mitchel & Hedge, 2007; Gök & Erbaş, 2011; Kargin, Acarlar, & Sucuoğlu, 2006 citado por Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir & Akalin, 2013). Para além disso, a reduzida experiência em trabalhar com crianças com incapacidade, leva a uma maior relutância por parte dos professores em acolherem estas crianças nas suas salas-de-aula (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Gemmel-Crosby & Hanzlik, 1994; Huang & Diamond, 2009 citado por Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir & Akalin, 2013).

Muitos educadores consideram que os aspetos de maior sucesso nas suas salas de aula inclusivas dizem respeito a melhorias a nível da interação social bem como a nível das competências de linguagem (Gok & Erbas, 2011). Para além disso, Gork e Erbas (2011) indicam que os educadores consideram que o que levou ao sucesso da prática inclusiva nas suas turmas foi o seu próprio papel, o papel dos pares e o papel da família. O estudo refere, ainda, que os educadores acreditam que os alunos com incapacidade estariam mais aptos a participar em atividades lúdicas e de lazer, ao passo que as restantes atividades apresentariam maiores limitações para a criança, dependendo do tipo de deficiência que esta possui (Gok & Erbas, 2011).

Segundo um estudo de Fyssa, Vlachou e Avramidis (2014), com educadores do ensino regular, estes consideram que, para se obter sucesso no processo de inclusão, tem de se ter em conta a incapacidade da criança bem como a sua funcionalidade e capacidade de se ajustar ao contexto escolar. O mesmo estudo revela, ainda, que cerca de 51.4% dos educadores considera que a inclusão é um processo natural no qual a criança se deve adaptar ao contexto, ao programa e às regras de funcionamento. Para além disso, 38% dos educadores do ensino regular acreditam que a obrigação de conhecer e lidar com as necessidades das crianças é da responsabilidade do professor de ensino especial. Em suma, este estudo indica-nos que os educadores consideram que incluir crianças implica, apenas, coloca-los no contexto de ensino regular (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014).

Para além disto, Burchinal, Cryer, Clifford e Howes (2002, citado por Casey & McWilliam, 2008), realizaram um estudo cujos resultados indicam que a experiência dos educadores na implementação da inclusão tem influência na melhoria da qualidade do ambiente, no entanto, não é suficiente para conseguir uma melhoria da qualidade da interação entre a criança e o educador.

Assim, é importante que existam programas de formação e de desenvolvimento profissional dirigido aos educadores, que incrementem nestes o conhecimento e a capacidade de apoiar as crianças com NEE e de as beneficiar com experiências desafiadoras, tendo em conta que a formação deverá ser contínua e específica a cada problemática, de forma a que o apoio prestado à criança seja o mais adequado possível (Rafferty, 2002).

Capítulo 2 Estudo Empírico

1. Enquadramento e Objetivos do Estudo

Este estudo tem como objetivo principal identificar práticas de qualidade num contexto de educação pré-escolar inclusivo combinando três perspetivas distintas: a do investigador, a das crianças e a da educadora titular do grupo.

A obtenção destas diferentes perspetivas, com recurso a diferentes métodos, teve os seguintes objetivos específicos: identificar e caracterizar práticas de qualidade num contexto inclusivo; identificar o ponto de vista das crianças sobre essas práticas; perceber a intencionalidade das práticas da educadora titular, bem como a forma como esta experiencia o seu contexto de trabalho.

2. Método

2.1. Participantes

Trata-se de uma amostra por conveniência, na medida em que, para a realização deste estudo, era necessário que o contexto fosse um contexto pré-escolar inclusivo de qualidade. Para tal, foi contactada uma educadora que havia já participado num estudo de pós-doutoramento do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, no âmbito do qual foram utilizadas medidas que pretendiam aferir a qualidade de contextos de educação pré-escolar e que, no ano letivo anterior, incluía crianças com NEE, realidade esta que se constatou idêntica no presente ano letivo. A amostra é constituída por um grupo de educação pré-escolar pertencente a um jardim-de-infância do concelho de Gondomar, sinalizado como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O grupo é composto pela educadora titular e por vinte crianças (dez crianças do sexo feminino e dez crianças do sexo masculino) com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (quatro crianças tinham três anos, cinco tinham quatro anos e as restantes onze tinham cinco anos). Das vinte crianças, apenas nove frequentavam o grupo no ano letivo anterior. A educadora de infância do grupo é uma profissional com dezanove anos de experiência no ensino especial, tendo concluído em 1992 uma especialização em educação especial em deficiência auditiva. Tem nove anos de experiência no ensino regular tendo incluído sempre no seu grupo crianças com NEE. Para além da educadora titular, estava ainda presente na sala uma assistente operacional que prestava apoio ao grupo.

Neste grupo estavam incluídas três crianças sinalizadas com NEE e acompanhadas pela educadora do ensino especial e/ou pela psicóloga pertencente a uma Equipa Local de Intervenção (ELI) do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Adicionalmente, duas crianças estavam em processo de avaliação pela ELI, tendo sido referenciadas no final do ano letivo. Ambas - educadora do ensino especial e psicóloga da ELI - apoiavam o grupo integrando esse apoio nas atividades de rotina da sala.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Grelha de Observação

Com base nos indicadores de qualidade de uma sala de educação pré-escolar para obter uma sala inclusiva sugeridos por Graham e Bryant (1993) foi construída, para este estudo, uma grelha de observação com doze categorias (ratio educador/criança; estruturação do ambiente; estruturação do currículo/atividades de aprendizagem; integração das atividades nos contextos naturais e nas rotinas, estruturação das interações sociais; terapias integradas; equipamentos e recursos para facilitar a acessibilidade ao contexto; transições; segurança e bem-estar; formação profissional; espaço exterior/recreios; envolvimento da família) e dezanove subcategorias. Esta grelha serviu de base para o registo das observações efetuadas no contexto da sala de atividades e, mais tarde, para a categorização das mesmas. (c.f. Anexo A)

2.2.2. Histórias

Com base em algumas das situações observadas na primeira fase desta investigação, foram construídas oito histórias com o objetivo de recolher a perspetiva das crianças (c.f. Anexo B). Em todas as histórias eram apresentadas às crianças situações-problema, cujo final era aberto. As crianças eram confrontadas com três opções de desfecho, centradas nas possíveis atitudes da educadora em resposta à situação exposta: resposta positiva (a educadora ajudava a criança a resolver a situação problemática em causa), neutra (a educadora tinha uma atitude passiva, e não fazia nada para ajudar a criança a resolver a situação problemática em causa) ou desadequada (a educadora zangava-se com a criança em causa por esta estar envolvida numa situação problemática). De forma a facilitar a resposta das crianças, foram utilizadas três imagens ilustrativas de cada uma das três opções de resposta, construídas

especificamente para esta finalidade, e que serviam de suporte às opções disponíveis (c.f. Anexo C).

As histórias, pelo seu conteúdo, associam-se a algumas das categorias e subcategorias da grelha de observação construída e apresentada anteriormente: a primeira, a segunda e a oitava histórias associam-se à categoria “estruturação de atividades de aprendizagem” mais concretamente à subcategoria das “ajudas”; a terceira história associa-se à categoria “transições”; a quarta e sexta história associam-se à categoria “estruturação do ambiente” mais concretamente à subcategoria “apoio no envolvimento com os materiais”; a quinta história também se associa com a categoria “estruturação do ambiente” mais concretamente à subcategoria do “apoio para prolongar o tempo em tarefas” e, por fim, a sétima história associa-se com a categoria “estruturação de atividades de aprendizagem” mais propriamente através da “análise de tarefas”.

2.2.3. Guião de Entrevista

Foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada constituído por dezoito questões abertas (c.f. Anexo D). O guião foi elaborado com o objetivo de compreender a perspetiva do educador acerca do conceito de inclusão, bem como a intencionalidade subjacente às práticas observadas. Pretendia-se, ainda, completar os dados obtidos através de observação, recolhendo informação adicional em relação às categorias da grelha para as quais não tinha sido possível obter os dados necessários através da observação. Para tal foram elaboradas questões acerca da formação profissional, estruturação do ambiente, transições, envolvimento da família, espaços exteriores, estruturação do currículo e das atividades de aprendizagem e, por fim, a integração das atividades nos contextos naturais e nas rotinas.

2.3. Procedimento

Em primeiro lugar, procedeu-se à construção de uma grelha de observação com base nos indicadores de qualidade de uma sala inclusiva sugeridos por Graham e Bryant (1993).

De seguida, contactou-se a educadora a fim de saber quais as disponibilidades do grupo para a realização das observações. Foram efetuadas idas à escola em dias e horários distintos para que se recolhessem situações variadas e exemplificativas das diferentes rotinas do grupo. Assim, a observação ocorreu em sete dias distintos e, aproximadamente, catorze horas, sendo que quatro dias correspondem a observações

das rotinas/atividades da manhã (entre as 9h e as 12h30) e três a observações das atividades/rotinas da tarde (entre as 14h e as 15h30). As observações eram iniciadas assim que o investigador chegava ao jardim-de-infância conseguindo acompanhar a chegada das crianças, bem como as atividades iniciais da manhã ou da tarde, e finalizavam com a saída das crianças da escola. Eram anotadas todas as situações e, apenas mais tarde, era realizada uma seleção daquelas que cumpriam, efetivamente, os indicadores da grelha de observação. Para além da descrição das situações observadas, registavam-se os seguintes dados: o tipo de atividade, a sua duração bem como as crianças e os adultos envolvidos. Foram selecionadas um total de vinte e quatro situações que ilustravam categorias da grelha de observação. Estas observações foram descritas numa tabela onde integram a categoria à qual correspondem.

Após a finalização da recolha de observações e da sua análise, procedeu-se à construção de oito histórias e respetivas alternativas de resposta, para que se percebesse, junto das crianças, se estas seriam, ou não, um instrumento adequado para a recolha da perspectiva das crianças. A escolha das situações observadas que deram origem às histórias foi feita tendo em conta os acontecimentos que a investigadora considerava ocorrerem mais vezes na sala de atividades e que considerava serem de compreensão mais fácil para as crianças.

Apesar da construção de oito histórias iniciais, apenas se utilizaram três delas para pilotagem. Depois de se concluir que as histórias eram demasiado extensas para que as crianças conseguissem compreendê-las, memorizando ao mesmo tempo as alternativas de resposta sem qualquer suporte visual, procedeu-se à simplificação de todas as histórias. Procedeu-se, ainda, à elaboração de três cartões com imagens/desenhos, para que servissem de apoio às alternativas de resposta. De notar que as alternativas de resposta eram sempre as mesmas, para facilitar a sua memorização pelas crianças, embora fosse alterada a ordem pela qual as opções de resposta eram apresentadas. Procedeu-se, então, à aplicação das histórias utilizando uma subamostra de treze crianças, incluindo nesta as crianças com NEE e crianças de todas as faixas etárias. Assim, as crianças eram chamadas uma a uma para uma sala onde ficavam sozinhas com a investigadora e onde lhes era explicado o que iam fazer: *“Olha, tenho aqui umas histórias que aconteceram numa escola que eu conheço com alguns meninos, mas preciso da tua ajuda porque não sei o que a tua educadora faria se isto acontecesse aqui. Vamos imaginar que estes meninos vinham para esta escola. Vais-me dizer o que fazia a Teresa se isto acontecesse, está bem?”*. Após a resposta afirmativa

das crianças começava a ler-se a primeira história, no final da qual eram apresentadas as opções de resposta, que se faziam acompanhar cada uma pelo respetivo cartão com imagem. Quando as crianças demoravam a escolher um desfecho para a história, esta era lida novamente. Terminada a recolha de todas as respostas da criança, era-lhe agradecida a ajuda.

Seguidamente, após a finalização da recolha da perspetiva das crianças, procedeu-se à recolha da perspetiva da educadora através de uma entrevista semiestruturada.

Após marcação da entrevista, tendo-se dando preferência a que esta se realizasse após a finalização da recolha da perspetiva do investigador e da criança, realizou-se a mesma na sala do grupo, após a saída das crianças no fim do dia. Tendo esta a duração de cerca de 35 minutos. Recorrendo ao registo áudio, mais tarde, procedeu-se à sua transcrição.

Capítulo 3 Apresentação e Discussão dos resultados

1. Resultados

1.1. Perspetiva do investigador

Foram elaboradas categorias, tendo em conta os indicadores de qualidade para contextos pré-escolares inclusivos sugeridos por Graham e Bryant (1993), que serviram de base para a observação. Depois de as observações terem sido realizadas, as situações observadas foram distribuídas por estas categorias (c.f. Anexo E). Assim, chegou-se aos resultados apresentados em seguida.

Na primeira categoria - ratio criança/educador - pôde observar-se que existiam vinte crianças na sala com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos. Já no que se refere aos adultos presentes na sala, diariamente estava presente a educadora e a assistente operacional, que prestava apoio às crianças e à educadora em algumas atividades, nos momentos de higiene, durante as refeições e transições. Para além disso, existia o apoio de uma professora do ensino especial, que estava presente na sala três vezes por semana durante cerca de uma hora, bem como de uma psicóloga da ELI, que estava presente uma manhã por semana.

A segunda categoria diz respeito à estrutura do ambiente e subdivide-se em seis subcategorias (estruturação do ambiente em áreas de interesse, acessibilidade dos materiais, apoio ao envolvimento com os materiais, apoio na escolha entre alternativas/reduzir o leque de escolhas, reduzir tempo nas atividades/apoio para prolongar o tempo em atividades, reforço). No que se refere à primeira subcategoria – estruturação do ambiente em áreas de interesse –, a sala estava dividida em áreas. A área da biblioteca onde tinham acesso aos livros; a área das ciências onde se podiam observar materiais para experiências e os bichinhos da seda; a área de grande grupo numa mesa ao centro; a área da casinha e do faz-de-conta onde para além de brinquedos como louças, se encontravam roupas e calçados que as crianças podiam vestir para brincar; a área dos blocos onde podiam brincar com os blocos e fazer construções; a área do computador onde faziam pesquisas de assuntos do seu interesse e jogavam jogos educativos; a área dos puzzles onde podiam brincar com diversos puzzles de diversos graus de dificuldades e de diferentes tipos; a área da pintura onde as crianças podiam pintar com tintas e cavalete e podiam fazer modelagem. Para além disso, a sala possuía um painel onde eram afixados os trabalhos das crianças, o mapa de tarefas, a lista de

presenças e o diário¹. Relativamente à segunda subcategoria – acessibilidade dos materiais –, foi possível observar que os materiais que podiam ser utilizados pelas crianças de forma livre e sem necessitar de vigilância estavam acessíveis em mesas ou prateleiras ao seu nível, enquanto aqueles que só poderiam ser utilizados com vigilância da educadora e da assistente operacional estavam inacessíveis. No que respeita à terceira subcategoria – apoio ao envolvimento com os materiais – observou-se por diversas vezes que a educadora optava por explicar às crianças o que era necessário para cumprir a tarefa e dava-lhes instruções acerca do que fazer. A situação que se segue é um exemplo desta prática: *“A educadora senta-se ao pé do Tomás, após observar a sua constante distração, e explica-lhe o que precisa de fazer para conseguir completar o puzzle e exemplifica com uma peça. O Tomás pega numa e encaixa-a num sítio. Pega noutra e tenta encaixá-la, mas sem sucesso. A educadora intervém e diz «Para caber aqui, que peça temos de pôr? Vamos contar quantos quadradinhos temos: um...» o Tomás completa «dois, três», «Então temos de arranjar uma peça com três quadradinhos», o Tomás pega numa e ela elogia «Muito bem!». A educadora afasta-se e deixa o Tomás com o puzzle”*. A quarta subcategoria - apoio na escolha entre alternativas/reduzir leque de escolhas – foi pouco observada, uma vez que as crianças raramente demonstravam dificuldades na escolha entre alternativas. Numa das atividades, em que era pedido às crianças que escolhessem a cor da cartolina para fazerem um cartão que serviria de presente para o dia da mãe, foi possível observar a educadora apresentar ao Frederico apenas algumas cores de cartolinas, de forma a que este tomasse uma decisão com mais facilidade. A quinta subcategoria – reduzir tempo nas atividades/apoio para prolongar o tempo em atividades – refere-se a situações nas quais a criança demonstra dificuldades em se focar ou se manter na tarefa, sendo necessário que a educadora lhe fornecesse apoio. Uma das observações integradas nesta subcategoria é a seguinte: *“A educadora diz ao Tomás para se juntar a elas [educadora e outra criança] e fazer a sua máscara. O Tomás vai buscar uma tesoura e corta um pouco de papel. A educadora diz-lhe que aquela não é a tesoura certa porque é para meninos que utilizam a mão esquerda e pede-lhe que se sente. O Tomás não obedece e vai ver o que os amigos estão a fazer. A educadora chama-o novamente e pede-lhe para se sentar e para escolher uma cor. O Tomás senta-se e mexe nas cartolinas para*

¹ O Diário é uma atividade desenvolvida no Movimento da Escola Moderna e que consiste numa folha dividida em quatro colunas sendo que duas correspondem a juízos negativos e positivos, uma a atividades realizadas mais significativas e outra a atividades que pretendem realizar.

escolher uma. A educadora orienta o Tomás em relação ao que ele deve desenhar e dá-lhe indicações enquanto este desenha. O Tomás vai seguindo as orientações da educadora e vai trabalhando". Na situação apresentada, o Tomás encontrava-se envolvido na tarefa devido ao apoio da educadora e, quando esta dava um pouco de atenção à outra criança, o Tomás ficava disperso e necessitava da orientação da educadora para continuar. A sexta subcategoria – reforço – foi observada diversas vezes, já que a educadora utilizava elogios, como por exemplo "*muito bem*", para reforçar o comportamento das crianças. Para além disso, as crianças eram elogiadas em frente aos restantes colegas, de forma a que se sentissem recompensadas pelos seus comportamentos e pelas suas realizações.

A terceira categoria refere-se à estruturação do currículo/atividades de aprendizagem e subdivide-se em três subcategorias (análise de tarefas, adaptação de materiais, ajudas). Quanto à primeira subcategoria – análise de tarefas –, era esperado que a educadora utilizasse estratégias para facilitar a compreensão, por parte das crianças, de todas as tarefas que teriam de realizar. Para tal, esta poderia recorrer à análise da tarefa indicando pequenos passos às crianças para que estes conseguissem chegar ao resultado final. Segue-se uma observação que exemplifica a estratégia: "*A assistente operacional distribui um guardanapo por cada criança. A educadora que tem o prato com os bombons na mão informa as crianças que irá colocar o bombom em cima do guardanapo. As crianças poderão, em seguida, comer este bombom. Depois terão que limpar as mãos e a boca e limpar a mesa se a sujarem. Depois devem sair da sala com calma e colocar o guardanapo no caixote do lixo. Dito isto, começa a distribuir os chocolates e as crianças cumprem as orientações que receberam.*" A segunda subcategoria – adaptação dos materiais – não foi observada. A terceira subcategoria – ajudas – refere-se a situações nas quais, por algum motivo, a criança tem dificuldade em realizar ou permanecer envolvida numa determinada tarefa e, para que consiga terminar a tarefa na qual está envolvida, a educadora fornece-lhe ajuda, como por exemplo: "*O Patrício está a ter dificuldade em desenhar uma gaivota e a educadora vai ajudá-lo dando-lhe indicações de como o fazer. O Frederico, que continua na sua tarefa, fica parado quando lhe tiram os marcadores e não continua o desenho. Quando questionado pela educadora sobre o motivo de não fazer o desenho, o Frederico diz que lhe roubaram os marcadores, a educadora dá-lhe outros e ele continua o seu trabalho.*". Foi possível observar que o Frederico tinha dificuldade em continuar uma tarefa quando era interrompido, precisando de apoio da educadora para

continuar. Segue-se ainda outro exemplo relativo à subcategoria Ajudas: *“A educadora diz às crianças que deverão cantar os bons dias [...]. Cada criança tem de dizer bom dia quando o seu nome é dito. As crianças vão dizendo «bom dia» na sua vez, mas quando chega a vez da Susana, esta fica calada. A educadora diz-lhe para dizer «bom dia, sem vergonha», e repete «um bom dia à Susana». A Susana, após uns momentos de silêncio diz «bom dia» aos colegas”*.

A quarta categoria - integração das atividades nos contextos naturais e nas rotinas – diz respeito ao planeamento de atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, com e sem NEE, de forma integrada nas rotinas da sala. Para tal, a educadora deve aproveitar momentos de rotina para promover nas crianças diferentes competências sem que seja necessário recorrer a atividades extra, fora da rotina do grupo. Esta abordagem foi constantemente observada, uma vez que a educadora aproveitava sempre todos os momentos do dia das crianças para promover diferentes aprendizagens. Exemplo disso são as seguintes situações, durante a qual a educadora promoveu novas aprendizagens: *“O Patrício diz que no «Mostra e Conta²» quer mostrar os seus novos óculos. A educadora permite e o Patrício diz a todos que quer que vejam os seus novos óculos. Os colegas perguntam ao Patrício onde os comprou e quem lhos deu. A educadora pergunta às crianças qual a diferença entre aqueles óculos e os óculos de sol de outra criança. As crianças respondem que aqueles são para ver e os outros são só para o sol. A educadora diz-lhes que os seus óculos também são de ver e pergunta-lhes se poderá trocar de óculos com o Patrício, as crianças dizem-lhe que não, mas não conseguem identificar porquê. A educadora explica-lhes que os óculos são adaptados às dificuldades de visão da pessoa e só podem ser usados pela pessoa. Depois pergunta às crianças como é que o médico sabia que aqueles eram os óculos certos para o Patrício. A Letícia responde que foi o oculista. A educadora diz-lhe que o médico se chama oftalmologista e não oculista, e que viu os olhos do Patrício para saber. A educadora diz às crianças que oftalmologista é uma palavra grande e que vão contar as sílabas. As crianças dividem a palavra em sílabas com a ajuda de palmas e depois contam as sílabas. A educadora diz-lhes que um oftalmologista e um oculista são diferentes porque o oculista só vende óculos e o oftalmologista é o médico dos olhos” e “a educadora chama à Susana para a ajudar a escrever a carta. A professora lê-lhe a carta que escreveu com a ajuda das crianças e*

² O “Mostra e Conta” é uma atividade na qual as crianças podem levar objetos de casa para mostrar aos colegas.

diz à Susana que ela tem de copiar na outra folha. Ela pega numa caneta e começa a copiar a carta. A educadora vai dando instruções à Susana de como copiar a carta e vai pedindo que esta identifique as letras. A Susana responde e desenha a letra na folha.”.

A quinta categoria - estruturação das interações sociais –divide-se em duas subcategorias (organização de grupos e ajuda de pares). No que respeita à primeira subcategoria – organização de grupos –, foi possível observar que as crianças estavam divididas em pares para o cumprimento das atividades da manhã como a marcação da data, onde as crianças mais velhas formavam par com uma criança mais nova. Para além disso, existiam momentos nos quais as crianças trabalhavam em pequeno grupo. Um desses momentos era a finalização de trabalhos, em que as crianças se sentavam com alguns colegas e com a educadora para terminar os trabalhos. Outro momento era quando as crianças estavam em atividades livres e brincavam nas diferentes áreas da sala em pequenos grupos. A segunda subcategoria – ajuda de pares – refere-se a situações onde as ajudas eram prestadas por colegas. Nas observações efetuadas, as crianças prestavam apoio aos colegas de forma autónoma, sem que fosse necessário a educadora incentivá-los a fazê-lo. Isto sugere que este foi um aspeto que a educadora havia já trabalhado anteriormente com as crianças, estando, no momento das observações realizadas, já integrado no seu funcionamento quotidiano. Exemplo disto é o seguinte excerto de observação: *“Cada criança vai desenhando a sua gaivota e depois presta ajuda aos colegas mais novos.”.*

A sexta categoria – terapias integradas – foi observada em situações nas quais a educadora do ensino especial e a psicóloga da ELI estavam na sala, interagindo com todo o grupo e a trabalhar, durante as atividades de rotina, com as crianças com NEE os seus pontos fracos. A sétima categoria – equipamentos e recursos para facilitar a acessibilidade ao contexto – não foi observada.

A oitava categoria – transições – diz respeito aos momentos em que as crianças mudam de atividade ou transitam das atividades de sala para o lanche/almoço, na cantina. Foi possível observar várias transições efetuadas de forma calma pelas crianças, com indicações da educadora, que, por exemplo, as orienta a sentarem-se em grande grupo para que, depois disso, possam transitar para uma atividade diferente. Outra das observações efetuadas diz respeito à transição das atividades da manhã para o almoço: *“As crianças, quando a música termina, são informadas que está na hora de irem*

almoçar. Para tal, a educadora diz que irá colocar a música do «Orelhudo»³ novamente e todos poderão fazer um combinho à volta da mesa para saírem. As crianças levantam-se e a educadora coloca a música. As crianças dançam à volta da mesa. A educadora vai colocando na roda as crianças que estão fora dela (o Tomás e o Patrício) e todos se vão mantendo na fila e circulando à volta da mesa. A educadora pede à educadora de ensino especial, que ficou a observar, que abra a porta, e as crianças vão saindo da sala em combinho. Fora da sala, a funcionária responsável pelos almoços espera pelas crianças.”

A nona categoria – segurança e bem-estar – divide-se em duas subcategorias (práticas de higiene e saúde, e práticas de segurança). A primeira subcategoria – práticas de higiene e saúde – foi observada quando as crianças se dirigiam à casa de banho para lavarem as mãos sempre que transitavam para um dos momentos de lanche ou almoço. Para além disso, as crianças dirigiam-se à casa de banho sempre que necessitavam e eram apoiadas pela assistente operacional. A segunda subcategoria – práticas de segurança – não foi observada qualquer situação em que práticas de segurança tenham sido discutidas com as crianças. No entanto, as áreas de brincar estão organizadas de forma a evitar problemas de segurança e há uma supervisão do adulto que garante a segurança das crianças.

A décima categoria - formação profissional – foi decomposta em duas subcategorias (formação especializada e formação em serviço). A informação relativa a esta categoria será obtida através de entrevista à educadora.

A décima primeira categoria - espaço exterior/recreios – foi subdividida em quatro subcategorias (segurança dos equipamentos e materiais; supervisão; adequação ao desenvolvimento; promoção de várias competências). Nenhum destes aspetos foi observado, uma vez que não foi possível realizar observações no exterior.

A décima segunda categoria - envolvimento da família – refere-se à comunicação e colaboração da família no percurso pré-escolar das suas crianças. Nesta categoria foi possível constatar que, nas chegadas à escola, alguns pais expunham à educadora ou a uma assistente operacional as suas preocupações e dúvidas em relação aos filhos. Num dos momentos de observação foi possível perceber que as crianças recebem na sala a visita dos pais, que lhes ensinam coisas relacionadas com as suas profissões ou passatempos. Concretamente, numa das manhãs de observação, as

³ O “Orelhudo” é um programa promovido pela Casa da Música que diariamente disponibiliza uma música para as escolas.

crianças estavam a comer bombons que haviam sido cozinhados no início da manhã, pelo grupo e pela mãe de uma das crianças.

1.2. Perspetiva das crianças

Os resultados obtidos (c.f. Anexo F) foram analisados com base nas respostas das crianças às histórias e são apresentados no quadro 1.

Quadro 1. Respostas das crianças a cada uma das histórias.

| História | Resposta | | |
|-------------------|----------|--------|----------|
| | Positiva | Neutra | Negativa |
| «Bons-dias» | 9 | 2 | 2 |
| «História» | 9 | 2 | 2 |
| «Comboinho» | 8 | 3 | 2 |
| «Desenho- Bruno» | 9 | 1 | 3 |
| «Desenho –Vasco» | 6 | 4 | 3 |
| «Andar pela sala» | 11 | 2 | 0 |
| «Experiência» | 12 | 0 | 1 |
| «Presenças» | 9 | 2 | 2 |

Como se pode verificar no quadro 1, em todas as histórias, a maioria das crianças optou pela resposta mais positiva. No entanto, na história “Desenho – Vasco” verifica-se uma maior divisão nas respostas dadas pois, ao contrário das restantes histórias, mais crianças optaram pela resposta neutra. A história “Experiência” reúne a quase totalidade das respostas positivas sendo que apenas uma criança optou pela resposta correspondente à opção negativa.

Em seguida, organizaram-se as diferentes histórias em função das categorias a que pertencem. Os resultados obtidos apresentam-se no quadro 2.

Quadro 2. Respostas das crianças às histórias segundo as respetivas categorias.

| Categoria | História | Resposta | | |
|-----------|-------------|----------|--------|----------|
| | | Positiva | Neutra | Negativa |
| Ajudas | «Bons-dias» | 9 | 2 | 2 |
| | «História» | 9 | 2 | 2 |

| | | | | |
|---|-------------------|----|---|---|
| | «Presenças» | 9 | 2 | 2 |
| Transições | «Comboinho» | 8 | 3 | 2 |
| Apoio ao envolvimento com materiais | «Desenho –Bruno» | 9 | 1 | 3 |
| | «Andar pela sala» | 11 | 2 | 0 |
| Apoio para prolongar o tempo em tarefas | «Desenho –Vasco» | 6 | 4 | 3 |
| Análise de tarefas | «Experiência» | 12 | 0 | 1 |

Em relação à categoria “Ajudas”, a que integra as histórias “Bons-dias”, “História” e “Presenças”, obteve-se coerência nas respostas dadas. A maioria das crianças considera que a educadora, nestas situações, ajudaria e, desta forma, optou pela resposta positiva a estas três histórias. O mesmo se verifica na categoria do “Apoio ao envolvimento com materiais” onde, nas duas histórias (“Desenho – Bruno” e “Andar pela sala”) a maioria das crianças optou pela resposta positiva. Na categoria do “Apoio para prolongar o tempo em tarefas” apesar da opção positiva ser a que reúne mais respostas, mais de metade das crianças opta pelas respostas neutra ou negativa. Esta é a categoria que suscita maior divisão de respostas. Nas restantes categorias, “Transições”, e “Análise de tarefas” a maioria das crianças respondem a opção positiva, sendo que a categoria da “Análise de tarefas” constitui aquela que suscita nas crianças menos dúvidas, em relação ao comportamento da educadora.

Por fim, no que diz respeito à diferença de respostas entre as crianças sinalizadas com NEE e as crianças com desenvolvimento típico, foram obtidas as respostas que constam no quadro 3.

Quadro 3. Respostas das crianças com NEE e das crianças sem NEE.

| Criança | Resposta | | | | | |
|------------|----------|-------|--------|-------|----------|-------|
| | Positiva | % | Neutra | % | Negativa | % |
| NEE (5) | 29 | 72,5% | 6 | 15% | 5 | 12,5% |
| S/ NEE (8) | 44 | 68,8% | 10 | 15,6% | 10 | 15,6% |

Pode verificar-se que a percentagem mais elevada de respostas positivas corresponde às crianças sinalizadas com NEE (72,5%), sendo que as restantes crianças obtiveram uma percentagem de 68,8% de respostas positivas. No que diz respeito às respostas neutras, as crianças sem e com NEE obtiveram uma resposta equivalente. Em relação às respostas desadequadas, as crianças com NEE optaram menos vezes por este

tipo de resposta (12,5%) em relação às crianças com desenvolvimento típico que utilizaram esta opção mais vezes (15,6%).

1.3. Perspetiva da educadora

Na entrevista realizada à educadora pretendia-se obter informações relativas à perspetiva desta quanto à inclusão na educação pré-escolar bem como a intencionalidade das práticas observadas. Através desta entrevista foi, ainda, possível obter informação sobre categorias relativamente às quais não tinha sido possível obter dados através da observação (c.f. Anexo G).

Formação Profissional

A educadora é uma profissional com dezanove anos de experiência no ensino especial, tendo concluído em 1992 uma especialização em ensino de crianças com deficiência auditiva. A educadora conta, ainda, com nove anos de trabalho no ensino regular tendo sempre incluído no seu grupo crianças com NEE.

Estruturação do Ambiente

No que concerne à estruturação do ambiente, pretendia-se saber quais os aspetos tidos em conta aquando do planeamento das atividades. O trabalho da educadora é realizado para todos, ou seja, *“as atividades são preparadas para todos”*. Para além disso, tem o cuidado de planear algumas atividades de modo a que estas sejam realizadas quando tem apoio de outros adultos para que seja possível ajudar as crianças de forma mais individualizada. Existe, ainda, o cuidado em planear atividades que estimulem as capacidades de todas as crianças pois, tal como refere, todas as crianças têm aspetos nos quais estão mais desenvolvidas e outros em que estão menos. Por exemplo *“em relação às meninas [duas alunas com NEE] na parte motora elas são muito boas e às vezes até são elas que exemplificam os exercícios”*

Para além disso, as atividades são planeadas com a preocupação de que todos tenham oportunidades de sucesso, tal como indica o seu discurso *“[...]A preocupação é, por exemplo, que eles façam atividades em que tenham sucesso em frente aos colegas...que tenham oportunidade de expor o sucesso deles e que se sintam bem. [...] Na preparação das atividades, as atividades são preparadas para todos. [...] Às vezes aqueles que têm mais facilidade na linguagem propõem que eles falem ou aproveitar o que eles falam para falarem no grupo, estar atento...dar oportunidade de sucesso a quem às vezes tem menos sucesso em algumas áreas.”*

Para além disso, em relação à organização do espaço, existem alterações sempre que as necessidades de alguma criança assim o exigem “[...] em relação à mobilidade ou em relação aos meninos que têm outra forma de comunicação, pronto, há necessidade de haver algumas mudanças às vezes em relação à organização do espaço”. No entanto, tal não era necessário neste grupo.

Ajudas

Foram elaboradas duas questões que visavam conseguir informações relacionadas com o apoio ao envolvimento com os materiais. As estratégias que a educadora adota são prestar ela mesma ajuda à criança ou recorrer à ajuda dos pares para a prestarem apoio aos colegas. Tal como indica o seu discurso “ajudo, ou ponho um colega a ajudar. [...] E às vezes acontece aqui, por exemplo, pegam num puzzle mais difícil e dizem que não conseguem [...] nem que tenham que ter ajuda...que o «Não consigo» não pode ser permitido.”

Existiam, ainda, duas questões acerca da redução do tempo em atividades/apoio para prolongar o tempo em atividades. A educadora monitoriza a realização das atividades e controla a finalização das tarefas. Vai ainda, aumentando, progressivamente, à medida que as crianças se tornam mais capazes, o grau de dificuldade dessas tarefas. Tal como a educadora afirma “[...] Há crianças que [...] correm de uma atividade para outra e é preciso estar em cima delas para dizer «Não, primeiro vais acabar.» [...] e conforme eles vão crescendo vão percebendo isso e os mais pequeninos estão a integrar essas aprendizagens e a perceber que têm que concluir a tarefa, seja ela uma tarefa mais difícil ou uma tarefa mais simples. É um dos nossos objetivos [...] desenvolverem a capacidade que têm de concluir a tarefa e de aumentarem o grau de dificuldade dessa tarefa e de permanecerem nela até a concluírem.”

Transições

A educadora pretende, nesses momentos, garantir que as crianças adquiram aprendizagens a nível da organização e autonomia, através do respeito pelas regras e indicações dos adultos; o saber esperar pela sua vez e pelos colegas; realização de tarefas de transição como o vestir o casaco de forma autónoma; e a entreatajuda entre os colegas como ajudar o outro a ir buscar os seus pertences, por exemplo. “Eles têm autonomia nesta altura do ano. [...] Eles têm de ir buscar a mochila, vestir o casaco, tirar a bata, isso são tarefas que eles começam a fazer ajudando-se uns aos outros e

depois ganhando mais autonomia [...] e “a organização, o tempo de espera eles perceberem que têm de esperar pelos outros, que têm de arrumar a sala, têm que se manter à espera que os outros acabem [...]”

Integração das Atividades nos Contextos Naturais e nas Rotinas

A categoria da integração das atividades nos contextos naturais e nas rotinas visava perceber se a educadora criava no contexto das rotinas e atividades diárias, oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, incluindo as crianças com NEE. Pretendia, também, recolher informação acerca da natureza do trabalho efetuado por outros profissionais (educadora do ensino especial e psicóloga da ELI) que se deslocavam ao jardim-de-infância para prestar apoio às crianças com NEE.

De facto, a educadora promove aprendizagens integradas nas atividades de rotina das crianças de forma a que não haja a necessidade de planear atividades extra, fora do contexto das atividades do grupo. As crianças adquirem os novos conhecimentos e as novas competências através da participação nas atividades do dia-a-dia. Isto verifica-se no exemplo dado pela educadora: *“ aqui as miúdas [duas alunas com NEE] estão sempre a ser solicitadas para as contagens, naturalmente no contexto para ver se elas memorizam, pronto...se retêm informação.”*

No que respeita à educadora do ensino especial e à psicóloga da ELI, estas estão presentes no grupo, trabalhando com todas as crianças e integrando as atividades que estão a ser realizadas pela educadora titular. Tanto a educadora do ensino especial como a psicóloga da ELI não introduzem novas atividades no grupo para trabalhar aspetos pretendidos, apenas utilizam as atividades que já estão a ser realizadas para conseguir promover essas aprendizagens nas crianças: *“[...] em relação a professora do ensino especial [...] fazemos um trabalho de articulação mesmo, muitas vezes ela chega aqui e continua o trabalho que eu estava a fazer com os meninos [...] tentamos sempre que o trabalho que ela faça seja o trabalho da sala.[...] Em relação à ELI, à psicóloga da ELI [...] muito mais do que um trabalho com os meninos com NEE, faz um trabalho com o grupo”.*

Envolvimento da Família

Em relação à categoria do envolvimento da família, foi colocada uma questão cujo objetivo era recolher informação acerca da colaboração entre a família e a escola. A profissional indica que existem diferentes estratégias para envolver as famílias no quotidiano dos seus filhos na escola. Para promover este contato era realizada,

semanalmente, uma atividade que consistia em levar para casa um livro de histórias que era lido com um familiar que depois apoiava a criança no preenchimento de uma ficha de leitura. Mensalmente, as crianças levavam para casa um trabalho de matemática que era realizado com o apoio da família. Para além destas tarefas, existia o convite para que os pais fossem à escola realizar uma atividade com as crianças ou falar sobre a sua experiência profissional. Por fim, eram realizadas atividades para os pais como foi o caso do Dia da Mãe, alargado ao pai, com um piquenique. Existia, ainda, sempre que os familiares assim o necessitassem, a oportunidade para momentos de conversa com a educadora ou com assistentes operacionais para que estas dessem ou para que pedissem informações e esclarecessem dúvidas.

Espaços Exteriores

A categoria dos espaços exteriores tinha como objetivo perceber se estes espaços eram adaptados ao desenvolvimento e às necessidades de todas as crianças. A educadora considera que o espaço pertencente ao pré-escolar é reduzido, havendo a necessidade de passar os momentos de recreio no recinto pertencente ao primeiro ciclo. Aí, o espaço é amplo e tem visibilidade para a rua, estando cercado por grades. Possui, ainda, um espaço com árvores e jardim embora o piso seja “agressivo”.

Inclusão

A categoria da inclusão foi criada para conhecer a perspetiva da educadora acerca do conceito da inclusão, bem como conhecer os seus entraves e as necessidades para haver uma inclusão efetiva. A educadora define a inclusão como “*nem dar por ela que eles [as crianças com NEE] estão aqui*”. Considera que é necessário assegurar a participação de todos, mesmo que seja necessário recorrer a apoio adicional. Refere ainda a importância da inclusão para as crianças sem NEE, pois desenvolvem nestas a aceitação das diferenças dos outros. Esta aceitação promove, ainda, a aprendizagem das crianças com NEE possibilitada pela interação com os pares. Na inclusão, há que ter em conta, segundo a educadora, o desenvolvimento das capacidades das crianças com NEE. “*É tentar trabalhar com eles, tê-los integrados o máximo, tentar que eles façam tudo o que os outros fazem e para isso eles precisam de uma ajuda especial em muitas situações. É ter atenção a essa ajuda que eles precisam para poderem fazer... eu acho que a inclusão também é muito importante para os outros. O que eu acho que me dá mais gozo, às vezes, é ver como os outros meninos aceitam com tanta normalidade os amigos que são diferentes.*” Para além disso, afirma que a inclusão “*é tudo [...] Eu tive*

aqui um menino com paralisia cerebral e eu acho que o facto de ele ter os colegas a dirigirem-se a ele e a falarem com ele como se ele fosse um menino como eles, o ajudou a desenvolver-se muito. [...] acho que [...] a inclusão é isso [...]estarem bem com os outros e estarem a fazer, no máximo das capacidades deles o que os outros gostam de fazer e que fazem e que eles também gostam”.

Quando questionada acerca dos entraves encontrados para que exista inclusão, a educadora refere que aquilo que mais nota são a dificuldade de prestar apoio mais individualizado às crianças, não só às crianças identificadas como tendo NEE, mas a todas as outras, pois considera que todos precisam de apoio para desenvolverem as suas capacidades “*[...] um dos obstáculos eu acho que é o número de alunos por turma.[...] estes meninos precisam mais de atenção e é assim, às vezes é difícil quando temos muitos alunos. [...] Mas acho que os obstáculos a inclusão as vezes são esses, nós termos disponibilidade para atender individualmente cada menino e que às vezes é complicado.*”

A educadora indica, ainda, que as mudanças necessárias para que exista inclusão dizem respeito à necessidade de apoios de retaguarda, ou seja, que existam entidades que apoiem as educadoras, mesmo que não de forma direta ou presencial. A continuação dos apoios já existentes como o apoio da educadora do ensino especial e da psicóloga da ELI é considerada, pela educadora, fundamental para o grupo.

2. Discussão dos Resultados

O objetivo principal da presente dissertação consiste na identificação de práticas de qualidade num contexto de educação pré-escolar inclusivo recorrendo a diferentes perspetivas: a do investigador, a das crianças e a da educadora titular do grupo.

Pretende-se, agora, analisar os resultados recolhidos e proceder à discussão dos mesmos.

A discussão será realizada em três etapas. Numa primeira etapa serão integrados e discutidos os resultados obtidos através da perspetiva do investigador. De seguida, far-se-á a integração destes dados com os dados obtidos através da perspetiva das crianças. Finalmente, acrescentar-se-á a perspetiva da educadora sendo efetuada a conciliação das três perspetivas analisadas.

2.1.Perspetiva do investigador

Em relação às observações, pretendia-se recolher informações que determinassem se o contexto da amostra se tratava de um ambiente inclusivo, segundo uma grelha de observação baseada em indicadores de contextos pré-escolares inclusivos e de qualidade. De acordo com a perspetiva orientada de cima para baixo (Katz, 1998), foram realizadas observações das atividades e das rotinas no contexto, bem como das interações entre a educadora e as crianças.

A análise dessas observações indica que as atividades realizadas pela educadora com o objetivo de promover novas aprendizagens nas crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento eram integradas nas rotinas e nos contextos naturais do grupo. Pôde observar-se que a educadora utilizava momentos da rotina das crianças para desenvolver as suas capacidades, como por exemplo promover a numeracia, através da contagem quando as crianças tinham de marcar a data. Para além disso, a educadora aproveitava situações que ocorriam em certos momentos para introduzir novos conhecimentos e trabalhar competências específicas. Assim, todas as crianças, mesmo as crianças com NEE, tinham oportunidade de participar em todas as atividades, sendo trabalhadas competências específicas necessárias ao seu desenvolvimento.

No que respeita às atividades de aprendizagem, a educadora adota diferentes estratégias para facilitar a compreensão das crianças e a sua participação. Uma dessas estratégias é o recurso à análise de tarefas, ou seja, a educadora decompõe a tarefa ou a atividade em subtarefas ou passos e orienta as crianças na realização de cada um desses passos. Esta estratégia é observada em momentos como as transições, a realização de trabalhos ou atividades livres. Observou-se que as crianças conseguiam compreender mais facilmente aquilo que lhes era pedido e, assim, concluíam a tarefa. Outra estratégia utilizada pela educadora é a ajuda, ou seja, quando alguma criança tem dificuldade em realizar ou continuar envolvida numa tarefa é prestado um apoio adicional para que esta se envolva e consiga realizar a tarefa. As ajudas são prestadas de diferentes formas, tendo sido observadas situações em que era a própria educadora a prestar esse apoio, através da ajuda ao longo da tarefa para que a criança a concluísse. Noutras situações era proporcionado um apoio pontual como fornecer materiais em falta ou dar uma indicação acerca do que fazer para continuar a tarefa. Noutras situações, ainda, eram as próprias crianças a prestar esse apoio (ajuda de pares). Por vezes, a educadora solicitava a uma criança que ajudasse o colega, no entanto, em diversas situações, pôde observar-se que as crianças, autonomamente, iam ajudar os colegas, o que indica que este aspeto

já havia sido trabalhado pela educadora com as crianças. Por fim, a educadora utiliza, ainda, como estratégia o reforço sendo que este era bastante frequente. A educadora utiliza elogios sempre que uma criança concluía uma tarefa, tinha um comportamento adequado em alguma situação, respondia adequadamente a alguma questão. Os elogios eram feitos em frente aos colegas como reconhecimento público dos seus comportamentos adequados e das suas realizações.

Durante as rotinas do grupo foi possível observar a presença de outros profissionais (a psicóloga da ELI e a educadora do ensino especial) que vinham prestar apoios específicos às crianças com NEE. Estes apoios eram prestados no contexto da sala, integrados nas rotinas diárias, tal como preconizado por Graham e Bryant (1993). Tanto a educadora do ensino especial como a psicóloga da ELI interagiam com todas as crianças, dando continuidade às atividades da sala e prestando apoio específico às crianças com NEE no contexto das atividades.

Os resultados das observações permitiram, ainda, recolher informações sobre a colaboração entre a família e a escola. Observou-se que os pais, quando iam buscar as crianças, expunham naturalmente as suas dúvidas, preocupações ou informações à educadora e à assistente operacional. Para além disso, conseguiu-se perceber que estabeleciam com a escola uma parceria indo ao grupo realizar atividades.

2.2. Conciliando a perspetiva das crianças com a perspetiva do investigador

Katz (1998), afirma que a forma eficaz de saber os efeitos de um programa é avaliando a forma como o seu público-alvo, neste caso as crianças, vive esses mesmos programas. A recolha da perspetiva das crianças tinha como objetivo obter informação acerca do modo como as crianças percecionavam as práticas do educador. Interessava perceber se as crianças consideravam o educador como alguém sempre disponível para as apoiar em situação de dificuldades.

Assim, foram lidas às crianças, individualmente, oito histórias, que reportavam a diferentes categorias da grelha de observação, e respetivas alternativas de resposta.

Os resultados indicam que a maioria das respostas das crianças, em todas as histórias, corresponde à opção positiva. Estes dados revelam que a maioria das crianças, independentemente da situação ou das dificuldades encontradas, vê a educadora como alguém que lhes presta apoio e as ajuda a ultrapassar essas dificuldades e a envolverem-se nas atividades.

Comparando os pontos de vista das crianças com e sem NEE, é de salienta que, tanto umas como outras vêm a educadora como alguém que as ajuda a ultrapassar as suas dificuldades. No entanto, são as crianças com NEE aquelas que mais vezes consideram que a educadora irá prestar uma ajuda.

2.3. Conciliando a perspectiva da educadora com a perspectiva da criança e a perspectiva do investigador

A entrevista à educadora titular tinha como objetivo compreender a perspectiva da educadora sobre a inclusão, bem como e a intencionalidade das principais práticas observadas.

No que diz respeito à perspectiva da educadora acerca da inclusão, esta revela ter uma perspectiva inclusiva ao salientar o seu papel na promoção da inteira participação de todas as crianças através da adaptação do contexto e das atividades às necessidades de cada criança. Ela acentua o papel dos apoios para a participação das crianças e a necessidade de se estar atento para proporcionar esses apoios sempre que necessário. A educadora refere a interação social como um dos aspetos mais importantes da inclusão, nomeadamente a importância da interação com os pares com desenvolvimento típico que promove nas crianças com NEE um maior desenvolvimento e bem-estar. Assim, a educadora afirma que a inclusão é *“nem dar por ela que eles estão aqui”* o que indica que a criança deve estar envolvida, na máxima participação nas atividades e na rotina do grupo. Isto é evidente, não só no seu discurso, mas também nas observações em que se verifica que a educadora ajuda as crianças que têm mais dificuldades a participar nas tarefas e aproveita os momentos oportunos para incentivar as crianças a desenvolverem as suas capacidades. As crianças reconhecem esta perspectiva inclusiva da educadora, pois a maioria das respostas às histórias considera que esta as ajudaria nos momentos de dificuldade.

Assim, os resultados obtidos confirmam a intencionalidade da educadora nas atividades e práticas observadas. A educadora identifica e salienta as práticas essenciais para construir um contexto inclusivo, demonstrando que as práticas observadas eram realizadas com total consciência e intencionalidade. Desta forma, a educadora refere que é sua intenção integrar as atividades de ensino das crianças com NEE nos contextos naturais e nas rotinas do grupo, utilizando as capacidades das crianças para mostrarem aos pares aquilo que conseguem e para que possam desenvolver essas e outras capacidades. A educadora refere fornecer ajudas às crianças, ou colocar um par a ajudar,

para que se envolvam nas atividades de forma a desenvolver as suas capacidades. Isto permite-lhe que a criança desenvolva a sua capacidade de permanência e envolvimento na tarefa até à sua conclusão. Por fim, a educadora salienta a importância de reforçar os comportamentos adequados das crianças, de forma a que estas se sintam recompensadas pelo seu trabalho.

3. Considerações Finais

Tendo como referencial a proposta de Lilian Katz (1998), este estudo pretendeu analisar a qualidade de um contexto de educação pré-escolar inclusivo de acordo com múltiplas perspetivas: a do investigador, a das crianças e a do educador titular. A perspetiva do investigador foi obtida através de observações efetuadas tendo por referência uma grelha de observação construída com base em indicadores de qualidade para contextos de educação pré-escolar inclusivos propostos por Graham e Bryant (1993). As observações realizadas permitiram identificar e caracterizar práticas inclusivas de qualidade. Quanto à perspetiva das crianças, foram elaboradas histórias com final aberto, tendo as crianças que optar por um de três possíveis desfechos. As respostas das crianças às histórias permitiram concluir que as crianças percecionavam as práticas da educadora como inclusivas, sendo que esta é vista, pelas crianças, como alguém que lhes presta apoio para ultrapassar dificuldades e para as ajudar a envolver-se e a participar nas atividades. Por fim, no que diz respeito à perspetiva da educadora titular, realizou-se uma entrevista semiestruturada que permitiu concluir que a educadora detinha uma perspetiva inclusiva e manifestava intencionalidade nas práticas implementadas.

Finalizado este trabalho, é pertinente apontar algumas limitações, bem como contributos deste estudo. A perspetiva da criança é uma área ainda recente de estudo e com pouca informação acerca da mesma, contribuindo este estudo com mais informação acerca desta perspetiva. Para além disso, a escassez de instrumentos para avaliar a perspetiva das crianças levou à necessidade de construção de materiais específicos para este estudo, constituindo isto mais um contributo para investigações futuras. A construção de um instrumento para a obtenção da perspetiva das crianças acerca das práticas educativas implementadas na sala pode ser considerada um contributo de relevo para o estudo do ponto de vista das crianças sobre a qualidade em educação pré-escolar. No entanto, há a salientar que as histórias construídas para a obtenção do ponto de vista

das crianças foram elaboradas para este estudo, com base em situações observadas neste contexto específico. Fica por esclarecer se estas histórias serão adequadas a uma utilização noutros contextos de educação pré-escolar inclusivos que poderão apresentar características distintas. Seria interessante realizar este estudo com uma amostra mais alargada com o objetivo de estudar a adequação das histórias a outros contextos.

Este estudo permitiu a conciliação de três perspetivas distintas: a do investigador, a das crianças e a do educador titular. Teria sido interessante recolher, ainda, a perspetiva de outros profissionais envolvidos, nomeadamente a perspetiva da assistente operacional, da educadora de ensino especial bem como da psicóloga da ELI. Teria sido igualmente enriquecedor ter obtido o ponto de vista das famílias das crianças do grupo, nomeadamente o ponto de vista dos pais das crianças com NEE.

Assim, seria interessante o desenvolvimento de um estudo com objetivos semelhantes incluindo outras perspetivas, nomeadamente a de outros profissionais envolvidos no trabalho do grupo (e.g.: educador do ensino especial), a das famílias das crianças e, ainda, o ponto de vista da comunidade envolvente, em geral. Seria, ainda, interessante estudar a qualidade dos contextos inclusivos no 1º ciclo e nos ciclos seguintes, e analisar como são incluídos os alunos com NEE nos contextos de ensino regular, uma vez que os professores encontram bastantes barreiras à inclusão no seu dia-a-dia. Para além disso, seria relevante acompanhar as crianças que se encontravam incluídas no grupo de educação pré-escolar estudado, aquando da sua transição para o 1º ciclo, de forma a analisar a sua perspetiva relativamente às práticas dos professores e à inclusão no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

- Almqvist, A. L. & Almqvist L. (2014). Making oneself heard-children's experiences of empowerment in Swedish preschools. *Early child development and care*.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.) *Qualidade e projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/ Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento na Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Bairrão, J.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F.; Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Editorial do Ministério da Educação.
- Barreto, A. & Vieira, C. (2012). A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico. In L. V. Dornelles & N. Fernandes (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 523-543). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Brady, K., and L. Woolfson. 2008. What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology* 78, 527-44.
- Brostrom, S., Johansson, I., Sandberg, A. & Frojaer, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 1-14.
- Casey, A. M. & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30, 251-268.
- Cavaliere, N. S. & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Physical Activity Quarterly*, 27, 275-293.
- Child Action (s.d.) *Inclusion of children with disabilities or other special needs*.
Retirado de http://www.childaction.org/families/publications/docs/guidance/Handout48-Caring_For_Children_With_Special_Needs.pdf

- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education, 24*, 169-183.
- Dupree, E.; Bertram, T. & Pascal, C. (2001). Listening to children's perspectives of their early childhood settings. *European Conference on Quality in Early Childhood Education*. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457963.pdf>
- Einarsdottir, J. (2003). The role of preschools and preschool teachers: incelandic preschool educators discourses. *Early Years: An International Research Journal, 23*, 103-116.
- Espinosa, L.M. (2002). High-quality preschool: why we need it and what it looks like. *National Institute for Early Education Research*. Consultado em 24 de Maio de 2014 em: <http://nieer.org/resources/policybriefs/1.pdf>
- European Comission Childcare Network (1990). *Quality in childcare services: Report on na EC Childcare Network Technical Seminar*. Consultado em 26 de Maio de 2014 em: <http://www.childcarecanada.org/pubs/other/quality/index.html>.
- Fyssa, A.; Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education, 22*, 223-237.
- Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de educação básica.
- Graham, M. A. & Bryant, D. M. (1993). Developmentally appropriate environments for children with special needs. *Young Children, 5*, 21-42.
- Goodwin, D.L., & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with a physical disability. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 144-160.
- Gork, G. & Erbas, D. (2011). Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*, 66-87.

- Guralnick, M. J. (2001). A Framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, (pp. 3-35). Baltimore: Btookes.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (s.d.). Student-Teacher Relationships. *Children Needs III* (pp. 49-60). University of Virginia
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Harcourt, D. & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 301-307.
- Hong, S. Y., Kwon, K. A. & Jeon H. J. (2014). Children attitudes towards peers with disabilities: association with personal and parental factors. *Infants and Child Development*, 23, 170-193.
- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & Auweele, Y. V. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: *Supporting and limiting factors. Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 300–317.
- Katz, L. G. (1998). Cinco perspetivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.) *Qualidade e projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/ Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento na Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of stufents with sepcial education needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14, 3-7.
- Kwon, K., J. Elicker, and S. Kontos. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal* 39, 267-277.
- La Paro, K.M., Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.

- Leal, T., Gamelas, A., Pinto, I., Cadima, J., Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 23, 43-54. Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/56411>.
- Love, J. M. (1993). *Does children's behavior reflect day care classroom quality?*. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356085.pdf>
- Mahony, K. & Hayes, N. (2006). *In search of quality: multiple perspectives*. Dublin: CECDE.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language and Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12, 113-127.
- Masburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). *Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes*. Center for advanced study of teaching and learning: University of Virginia.
- Mortier, K.; Desimpel, L.; Schauwer, E. & Hove, G. V. (2011). I want support, not comments: children's perspectives on supports in their life. *Disability & Society*, 26, 207-221.
- Muller, G. K. & Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education*, 39, 17-27.
- National Association for the Education of Young Children (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. A Position Statement of The National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, 3d edition. A Position Statement of The National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Carol Copple and Sue Bredekamp editors.

- Odom, S. L. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 3-25.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 20-27.
- Odom, S. L. (2002). *Widening the Circle: Including children with disabilities in preschool programs*. Teachers College Press: Nova Iorque.
- Odom, S., C. Zercher, S. Li, J. Marquart, S. Sandall, and W. Brown. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: a mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology 98*, 807-823.
- Raffertt, Y. (2002). Creating high quality inclusion programs for preschoolers with disabilities in New York city: a guide for preschool providers. *Journal of Early Intervention, 27*, 173-192.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspectives*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sommer, D.; Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European early childhood education research journal, 21*, 459-475.
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Karasu, F. I., Demir, S. & Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*, 107-128.
- Thornton, C. & Underwood, K. (2012). Conceptualisation of disability and inclusion: perspectives of educators of young children. *Early Years: An International Research Journal, 33*, 59-73.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

United Nations International Children's Emergency Fund. (s.d.) *A convenção sobre os direitos da criança.* Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Anexos

ANEXO A

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

1. Ratio educador/criança
2. Estrutura do ambiente
 - 2.1.Estruturação do Ambiente em áreas de interesse
 - 2.2.Acessibilidade dos materiais
 - 2.3.Apoio ao envolvimento com os materiais
 - 2.4.Apoio na escolha entre alternativas/reduzir leque de escolhas
 - 2.5.Reduzir tempo nas atividades/apoio para prolongar o tempo em atividades
 - 2.6.Reforço
3. Estruturação do currículo/atividades de aprendizagem
 - 3.1.Análise de tarefas
 - 3.2.Adaptação de materiais
 - 3.3.Ajudas
4. Integração das atividades nos contextos naturais e nas rotinas
5. Estruturação das interações sociais
 - 5.1.Organização de grupos
 - 5.2.Ajuda de pares
6. Terapias integradas
7. Equipamentos e recursos para facilitar a acessibilidade ao contexto
8. Transições
9. Segurança e bem-estar
 - 9.1.Práticas de higiene e saúde
 - 9.2.Práticas de segurança
10. Formação profissional
 - 10.1. Formação especializada
 - 10.2. Formação em serviço
11. Espaço exterior/recreios
 - 11.1. Segurança dos equipamentos e materiais
 - 11.2. Supervisão
 - 11.3. Adequação ao desenvolvimento
 - 11.4. Promoção de várias competências
12. Envolvimento da família

ANEXO B

História “Bons-dias”

Os meninos estavam a cantar os bons-dias e cada um disse bom-dia na sua vez mas a Marta não disse.

O que achas que a Teresa fazia?

Hipóteses:

- a) Zangava-se
- b) Não fazia nada
- c) Ajudava a Marta a dizer bom-dia

História “História”

Todos os meninos se sentaram porque a professora Teresa ia contar uma história mas o Jaime foi jogar no computador.

O que achas que a Teresa fazia?

Hipóteses:

- a) Não fazia nada
- b) Ajudava o Jaime a ir para a roda
- c) Zangava-se

História “Comboinho”

A Teresa pediu aos meninos para fazer um comboinho para saírem da sala para almoço mas o Tomás e o Diogo ficaram sentados.

O que achas que a Teresa fazia?

Hipóteses:

- a) Ajudava-os a irem para o comboinho
- b) Zangava-se
- c) Não fazia nada

História “Desenho - Bruno”

O Bruno estava a desenhar mas às vezes distraia-se.

O que achas que a Teresa fazia?

Hipóteses:

- a) Não fazia nada
- b) Ajudava-o a terminar o desenho
- c) Zangava-se

História “Desenho-Vasco”

O Vasco levantou-se para ir ver as brincadeiras dos amigos e não acabou o desenho que estava a fazer. A professora Teresa chamou-o e disse-lhe para acabar o desenho mas o Vasco não fez nada.

O que achas que a Teresa fazia?

Hipóteses:

- a) Zangava-se
- b) Não fazia nada
- c) Ajudava o Vasco a trabalhar

História “Andar pela sala”

Quando a professora Teresa disse aos meninos para brincar ao que quisessem, o Ricardo não foi brincar para nenhum sítio e ficou a andar pela sala sem fazer nada.

O que achas que a Teresa fazia?

Hipóteses:

- a) Ajudava o Ricardo a escolher uma atividade
- b) Não fazia nada
- c) Zangava-se

História “Experiência”

Quando a professora Teresa disse aos meninos para brincarem ao que quisessem, o Filipe escolheu uma experiência para fazer mas não sabia como se fazia.

O que achas que a Teresa fazia?

Hipóteses:

- a) Zangava-se
- b) Ajudava o Filipe a fazer a experiência
- c) Não fazia nada

História “Presenças”

Os responsáveis foram cumprir as suas tarefas mas a Inês, que era a responsável por marcar as presenças, ficou parada na sala.

O que achas que a Teresa fazia?

- a) Zangava-se
- b) Não fazia nada
- c) Ajudava a Inês a marcar as presenças

ANEXO C



Imagem 1 - Opção "Não fazia nada"

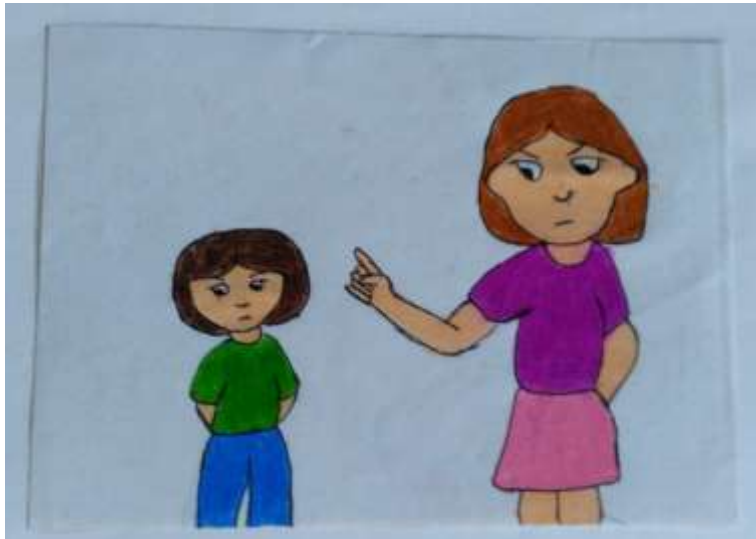


Imagem 2 - Opção "Zangava-se"

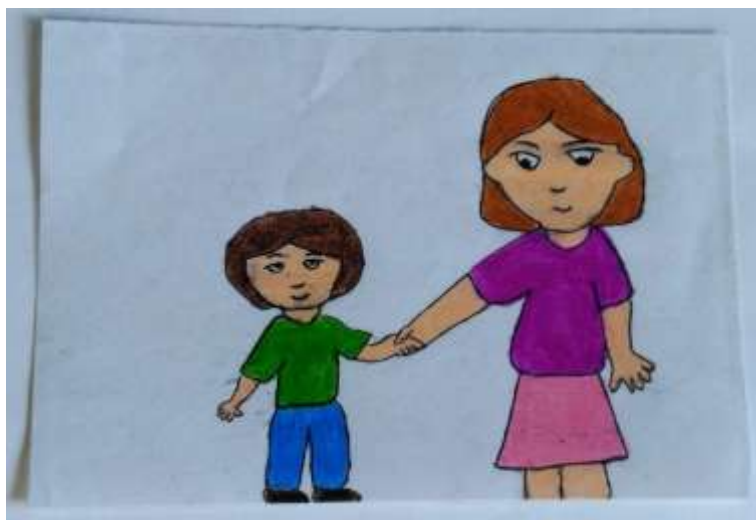


Imagem 3 - Opção "Ajuda"

ANEXO D

Guião de Entrevista Semiestruturada

1. Fale-me um pouco da sua formação. Tem formação específica para lidar com crianças com NEE? Se sim, quanto tempo trabalhou com crianças com NEE e quanto tempo trabalhou com grupos regulares?
2. O que é para si a inclusão em educação pré-escolar? Qual é, para si, a importância da inclusão na educação pré-escolar?
3. Na sua opinião, que fatores contribuem para a inclusão das crianças nos contextos pré-escolares?
 - 3.1. Quando crianças com incapacidade frequentam a sala/integram o grupo, acha que tem que haver mudanças no funcionamento da sala e das duas práticas? Quais? Que aspetos podem contribuir para a existência dessas mudanças?
4. Quando decide quais as atividades a fazer, quais os aspetos que tem em consideração?
 - 4.1. No caso das crianças com algum tipo de limitação (física ou cognitiva) quais os cuidados que tem no planeamento e implementação das atividades?
5. Quando uma criança tem alguma dificuldade em continuar ou iniciar uma tarefa, o que faz?
 - 5.1. Que tipos de estratégias utiliza para envolver as crianças nas tarefas?
 - 5.2. Estas crianças, mesmo depois de envolvidas nas atividades, têm dificuldades em se manter nessas atividades. Costuma fazer alguma coisa para as ajudar a manterem-se envolvidas? O quê?

- 5.3. São também crianças que têm alguma dificuldade em brincar com outras crianças. Costuma fazer alguma coisa para as apoiar a manter a brincadeira?
6. Ao longo do dia expõe as crianças a diferentes atividades, permitindo-as explorar diversos materiais, fazer parte de vários tipos de grupos, etc. em cada um destes momentos as crianças estão a fazer aprendizagens. Como utiliza estes diferentes momentos de forma a assegurar que as crianças tiram o máximo proveito das atividades?
 7. Ao longo do dia as crianças fazem algumas transições entre os diferentes tipos de atividades. Por norma como descreveria estes momentos? O que considera importante garantir durante estes momentos? Planeia estes momentos de alguma forma?
 8. Como assegura a segurança e o bem-estar das crianças dentro e fora da sala?
 - 8.1. E em relação aos espaços exteriores, considera que estes são seguros e adaptados ao desenvolvimento das crianças?
 9. Como costuma articular com outros profissionais que vêm à sala?
 - 9.1. Costumam planear as atividades em conjunto?
 10. Com as famílias das crianças costuma haver um trabalho conjunto?
 11. No momento atual quais considera serem os principais obstáculos para a inclusão? O que poderia mudar para haver mais oportunidades para a inclusão?

ANEXO E

Transições

Local: Sala
Hora: 12.30
Tipo de atividade: ir para almoço
Materiais: música
Participantes: crianças e educadora
Conteúdo da Atividade: As crianças, quando a música termina, são informadas que está na hora de irem almoçar. Para tal, a educadora diz que irá colocar a música do orelhudo novamente e todos poderão fazer um comboinho à volta da mesa para saírem. As crianças levantam-se e a educadora coloca a música. As crianças dançam à volta da mesa. A educadora vai colocando na roda as crianças que estão fora dela (o Tomás e o Patrício) e todos vão-se mantendo na fila e circulando à volta da mesa. A educadora pede à educadora de ensino especial, que ficou a observar, que abra a porta e vão saindo da sala em comboinho onde a empregada os espera para a hora de almoço.

Local: sala
Hora: 10.25
Tipo de atividade: saída para transições
Materiais: nenhum
Participantes: Crianças, psicóloga da ELI, assistente operacional e educadora
Conteúdo da Atividade: A professora diz às crianças que está na hora de ouvir o orelhudo e que se devem sentar na roda. Quando todos se sentam a educadora diz que vão ouvir uma música que se chama boneco de corda e conta a história da música (ganhou o festival da canção em 97 e o cantor não gostava muito da música e achava que ela não podia ganhar um festival). As crianças levantam-se a mando da educadora e marcham à volta da mesa ao som da canção. Vão saindo, a marchar, para o

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| | | lanche. |
| Estruturação do ambiente | Estruturação do ambiente em cantos/áreas | A sala está dividida em áreas de interesses. Encontramos na sala a área da biblioteca, a área das ciências onde se encontram materiais para experiências e os bichinhos da seda; a área de grande grupo numa mesa ao centro; a área da casinha e do faz-de-conta onde para além de brinquedos como louças, se encontram roupas e calçados que as crianças podem vestir; a área dos blocos onde podem brincar com os blocos e fazer montagens; a área do computador; a área dos puzzles onde podem brincar com diversos puzzles de todos os tipos; a área da pintura onde as crianças podem pintar e fazer modelagem. Para além disso, existe na sala um painel onde são afixados os trabalhos das crianças, o mapa de tarefas, a lista de presenças e o diário. |
| | Acessibilidade dos materiais | Todos os materiais que poderiam ser utilizados pelas crianças encontravam-se acessíveis em mesas ou prateleiras ao seu nível. |
| | Apoio no envolvimento com os materiais | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 15 – 15.30h</p> <p>Tipo de atividade: leitura de história</p> <p>Materiais: Livro: “O canto do Melro”</p> <p>Participantes: educadora e crianças</p> <p>Conteúdo da atividade: As crianças estão sentadas em roda. A educadora lê a história “o sapo e o canto do melro” às crianças. As crianças vão-se distraíndo em conversas paralelas ou em conflitos com os colegas. A educadora, quando surge um conflito, aproximasse das crianças e toca-lhes para que se concentrem. Por vezes as crianças mantêm-se distraídas e a educadora senta-os direitos. As crianças param temporariamente de falar ou brigar com o colega mas retomam esse comportamento. Perante a distração das crianças, a educadora vai</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>mostrando as imagens e chama-os para que as vejam “Olha aqui o melro deitado de bico para o ar”. Algumas crianças vão pedindo para que a educadora lhes mostre pormenores do livro. Outras vezes as crianças fazem comentários sobre a história “esse é o pai”, “ele não está morto, é a dormir”.</p> |
| | | <p>Local: sala Hora: 11 – 11.55h Tipo de atividade: atividades livres Materiais: puzzle Participantes: educadora e Tomás Conteúdo da atividade: O Tomás começa a tarefa, no entanto vai-se distraíndo bastantes vezes com o trabalho dos outros, retomando a sua tarefa aos poucos (apesar de se distrair várias vezes). A educadora senta-se ao pé do Tomás, após observar a sua constante distração, e explica-lhe o que precisa de fazer para conseguir completar o puzzle (pegas nestas peça e vê se cabem aqui” – exemplifica com uma peça. O Tomás pega numa e encaixa-a num sítio. Pega noutra e tenta-a encaixar mas sem sucesso. A educadora intervém e diz “para caber aqui que peça temos de pôr? Vamos contar quantos quadradinhos temos: um...” o Tomás completa “dois, três”, “então temos de arranjar uma peça com três quadradinhos, o Tomás pega numa e ela elogia-o “muito bem!”. A educadora afasta-se e deixa o Tomás com o puzzle.</p> |
| | <p>Redução do tempo em atividades/apoio para prolongar o tempo em</p> | <p>Local: sala Hora: 12 – 12.30h Tipo de atividade: atividades livres Materiais: cartolinas, tesoura, colas Participantes: educadora e Tomás Conteúdo da atividade: O Tomás levanta-se e arruma o</p> |

| | | |
|--|--------------------------|--|
| | <p>atividades</p> | <p>puzzle. A educadora pergunta-lhe porque arrumou o puzzle e o Tomás vai ver o que a educadora está a fazer com a Liliana (a educadora e a Liliana iniciaram uma tarefa de fazer caras de animais – tipo máscaras). A educadora diz ao Tomás para se juntar a elas e fazer a sua máscara. O Tomás vai buscar uma tesoura e corta um pouco de papel. A educadora diz-lhe que aquela não é a tesoura certa porque é para meninos que utilizam a mão esquerda e pede-lhe que se sente. O Tomás não obedece e vai ver o que os amigos estão a fazer. A educadora chama-o novamente e pede-lhe para se sentar para escolher uma cor. O Tomás senta-se e mexe nas cartolinas para escolher uma. A educadora orienta o Tomás com o que ele deve desenhar e dá-lhe indicações enquanto este desenha. O Tomás vai seguindo as ordens da educadora e vai trabalhando. A educadora dá uma tesoura ao Tomás quando este termina de desenhar o círculo para a cara do animal e diz-lhe para cortar. O Tomás vai seguindo as indicações da educadora e vai cortando o círculo. O Tomás vai pegando em cartolinas à sua escolha e vai seguindo as instruções da educadora para fazer o cabelo e o bico da sua máscara e vai desenhando e cortando como esta lhe diz para fazer. Depois o Tomás cola o seu trabalho com a ajuda da educadora.</p> <p>Local: sala</p> <p>Hora: 11 – 12h</p> <p>Tipo de atividade: experiência</p> <p>Materiais: folha de experiencias, caneta, cartão da experiencia</p> <p>Participantes: educadora e Patrício</p> <p>Conteúdo da atividade: O Patrício, depois de terminar de arrumar os materiais, vai fazer uma experiencia. A</p> |
|--|--------------------------|--|

| | | |
|--|-----------------------|--|
| | | <p>educadora ajuda o Patrício com a experiencia. Ele escolhe qual a que quer realizar e depois a educadora pede-lhe que se sente ao pé dela. A educadora diz ao Patrício que tem de preencher a ficha da experiência e que tem de começar por pôr o título da experiência. Mostra-lhe no cartão qual o título e diz-lhe onde tem de o escrever. O Patrício diz que não consegue e a educadora diz que tem de tentar porque sabe que ele é capaz. O Patrício copia o título e a educadora pede-lhe que escreva o seu nome no papel. Depois a educadora diz ao Patrício que têm de saber quais os materiais da experiência para registar na ficha. O Patrício vai identificando nas imagens quais os materiais a serem utilizados e a educadora pede-lhe que desenhe na ficha os materiais. O Patrício cumpre a tarefa. Quando termina a educadora deixa-o ir à estante procurar os materiais.</p> |
| | <p>Reforço</p> | <p>Local: sala Hora: 9.30- 10h Tipo de atividade: mostra e conta Materiais: pedra Participantes: educadora e crianças Conteúdo da atividade: O Frederico traz um mineral para mostrar aos colegas. A professora diz-lhe que é mesmo um mineral e pede-lhe que explique como encontrou o mineral. O Frederico diz que o pai o encontrou na praia e lhe deu. Os colegas pedem-lhe para ver o mineral e o Frederico mostra-o. A educadora pergunta às crianças se sabem como se chama aquele mineral e todos respondem que não. Ela diz-lhes que a pedra é um quartzo e as crianças dizem que é uma palavra parecida com quarto e quatro. A educadora responde “muito bem! É mesmo parecida”.</p> <hr/> <p>Local: sala</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Hora: 10.05 -10.25</p> <p>Tipo de atividade: desenho</p> <p>Materiais: canetas e folhas</p> <p>Participantes: educadora e Ana</p> <p>Conteúdo da atividade: A educadora pede à Ana que venha desenhar as pétalas da flor. A Ana observa o desenho afixado e copia-o com sucesso. A educadora elogia-a.</p> |
| | | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 12.25 – 12.30h</p> <p>Tipo de atividade: sentes</p> <p>Materiais: caixinha dos valores, sentes e porta sentes</p> <p>Participantes: educadora e crianças</p> <p>Conteúdo da atividade: A educadora informa que irá distribuir os sentes do dia de hoje as crianças que os merecem. Pede ao Frederico que vá buscar a caixinha dos valores e distribua os porta-sentes pelos colegas. O Frederico vai tendo dificuldade em identificar os nomes dos colegas e vai pedindo ajuda aos colegas. Depois de distribuídos os porta-sentes, a educadora vai dizendo o nome das crianças e pergunta às restantes se merecem o sente. Depois pergunta à própria criança se esta acha que merece o sente. As crianças vão dizendo sim ou não e a educadora pergunta-lhes sempre porquê. Na maioria das vezes as crianças respondem que a outra criança se portou bem. Quando chega a vez do Tomás todos respondem que não porque o Tomás não ficou quieto e a ouvir. Na vez do Gustavo este diz merecer sente. A psicóloga intervêm e pergunta-lhe se ele não fez nada de errado. O Gustavo diz que não. A psicóloga incentiva-o a dizer a verdade dizendo que não podemos mentir e é melhor dizer a verdade. O Gustavo fica calado. A psicóloga diz-lhe que o pionés que ele tinha na mão para</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>picar os colegas não é uma boa ação e que talvez não mereça sente. O Gustavo diz não merecer embora um pouco contrariado.</p> |
| | | <p>Local: sala Hora: 14.50h Tipo de atividade: puzzle Materiais: puzzle Participantes: Educadora e Ana Conteúdo da atividade: A educadora olha para o trabalho da Ana e diz que esta está de parabéns porque conseguiu terminar o puzzle todo.</p> |
| <p>Apoio na escolha entre alternativas/r eduzir leque de escolhas</p> | | <p>Local: sala Hora: 11 – 11.55h Tipo de atividade: atividades livres Materiais: puzzle Participantes: educadora e Tomás Conteúdo da atividade: A educadora diz ao Tomás para fazer um puzzle, uma vez que ele anda a circular pela sala sem escolher uma tarefa. A educadora diz-lhe que se sente e chega-lhe um puzzle. O Tomás começa a tarefa, no entanto vai-se distraindo bastantes vezes com o trabalho dos outros, retomando a sua tarefa aos poucos (apesar de se distrair várias vezes). A educadora senta-se ao pé do Tomás, após observar a sua constante distração, e explica-lhe o que precisa de fazer para conseguir completar o puzzle (pegas nestas peça e vê se cabem aqui” – exemplifica com uma peça. O Tomás pega numa e encaixa-a num sítio. Pega noutra e tenta-a encaixar mas sem sucesso. A educadora intervém e diz “para caber aqui que peça temos de pôr? Vamos contar quantos quadradinhos temos: um...” o Tomás completa “dois, três”, “então temos de arranjar uma peça com três quadradinhos, o Tomás pega numa e ela elogia-o “muito</p> |

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| | | <p>bem!”. A educadora afasta-se e deixa o Tomás com o puzzle.</p> <hr/> <p>Local:</p> <p>Hora:</p> <p>Tipo de atividade. Cartão para a mãe - escolha da cor da cartolina</p> <p>Materiais: cartolinas em coração, marcadores</p> <p>Participantes: educadora e Frederico</p> <p>Conteúdo da atividade: O Frederico junta-se à educadora a fazer o coração para oferecer à mãe no piquenique do dia seguinte. A educadora coloca vários corações de cartolina em cores diferentes e diz ao Frederico para escolher o que quer utilizar. Depois a educadora coloca marcadores de tinta de água em cima da mesa para que os alunos possam decorar o coração.</p> |
| <p>Estruturação do currículo/atividade de aprendizagem</p> | <p>Análise de Tarefas</p> | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 15.25 – 15.35</p> <p>Tipo de atividade: atividade estruturada</p> <p>Materiais: guardanapos e bombons</p> <p>Participantes: Crianças, educadora, assistente operacional e mãe de uma das crianças</p> <p>Conteúdo da Atividade: As crianças estiveram de manhã, com a ajuda da mãe de uma das alunas, a fazerem bombons para oferecerem às suas mães nos piqueniques que se realizam no dia seguinte. Esta, no fim, informa-os que sobraram bombons para eles poderem provar. As crianças ficam contentes. A assistente operacional distribui um guardanapo por cada criança. A educadora que tem o prato com os bombons na mão informa as crianças que irá colocar o bombom em cima do guardanapo e estas podem comer. Depois terão que limpar as mãos e a boca e limpar a mesa se sujar. Depois</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>devem sair da sala com calma e colocar o guardanapo no caixote do lixo. Dito isto começa a distribuir os chocolates e as crianças cumprem com as ordens que receberam.</p> |
| | | <p>Local: sala Hora: 10.05 – 10.20h Tipo de atividade: trabalho do 25 de abril - cravos Participantes: Educadora e crianças Conteúdo da Atividade: A educadora diz às crianças que vão iniciar a atividade dos cravos. Diz que terão de estar atentos porque lhes irá explicar como desenhar um cravo. Afixa uma folha no painel e vai explicando às crianças como se pode desenhar (primeiro um copinho e depois um tronco para agarrar a folha). Depois pergunta às crianças se o tronco da flor pode ser muito grosso e as crianças respondem que não. A educadora diz-lhes que os troncos das árvores é que são grossos e os das flores não. Pega numa folha e afixa ao lado da outra e diz-lhes que lhes vai mostrar como é que ficaria a flor com um tronco de árvore. Desenha a flor com um tronco de árvore e pergunta-lhes se assim estaria bem para desenhar a flor. As crianças respondem que não. Depois a educadora pede à Letícia que a ajude a desenhar o caule da flor observando o exemplo que já têm. A Letícia desenha uma linha e a educadora pergunta às crianças se assim estaria bem. Algumas crianças hesitam na resposta e a educadora explica-lhes que se as flores tivessem um tronco tão fininho não se segurariam. Depois corrige o desenho da Letícia. A educadora pede à Ana que venha desenhar as pétalas da flor. A Ana observa o desenho afixado e copia-o com sucesso. A educadora elogia-a. A educadora pede, depois, ao Patrício que a ajude a distribuir as folhas pelos colegas. O Patrício fá-lo.</p> |

| | | |
|--|--------------------------------|---|
| | Adaptação dos materiais | Não observável |
| | | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 10- 10.05</p> <p>Tipo de Atividade: Música dos bons-dias</p> <p>Materiais: nenhum</p> <p>Participantes: Educadora, psicóloga da ELI, crianças</p> <p>Conteúdo da Atividade: A educadora diz as crianças que deverão cantar os bons dias à nova colega para que ela se sintam mais à vontade com eles e aprenda os nomes de todos. As crianças começam a cantar ao sinal da educadora. Cada criança tem de dizer bom dia quando o seu nome é dito. As crianças vão dizendo bom dia na sua vez mas quando chega a vez da Susana esta fica calada. A educadora diz-lhe para dizer bom dia sem vergonhas e repete “um bom dia à Susana” a Susana, após alguma relutância diz “bom dia” aos colegas.</p> |
| | Ajudas | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 14.30 – 14.45h</p> <p>Tipo de atividade: leitura de história</p> <p>Materiais: livro</p> <p>Participantes: educadora e crianças</p> <p>Conteúdo da atividade: As crianças estão sentadas em roda. O Tomás levanta-se e vai para o computador. A educadora vai busca-lo e senta-o na roda. A educadora começa a ler a história “o sapo e o canto do melro” às crianças.</p> |
| | | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 9 – 9.30h</p> <p>Tipo de atividade: atividades de chegada</p> <p>Materiais: números do painel e calendário</p> <p>Participantes: educadora e Sandra</p> <p>Conteúdo da atividade: os alunos sentam-se em roda</p> |

| | | |
|------------------|--------------------|---|
| | | <p>após a entrada na sala. A educadora diz-lhes que vão começar por marcar a data de hoje no diário. Assim, os alunos indicam qual a aluna que hoje é responsável por fazer isso. A Sandra levanta-se e fica parada. A professora intervém e ajuda-a a contar, através dos números afixados na sala, até ao dia de hoje. Quando a aluna chega ao 18 a educadora pergunta-lhe quando foi aquele dia ao que ela responde ontem. Após isto, a educadora questiona-a do dia de hoje e ela prontamente responde 19. Depois a educadora pede à aluna que identifique o dia da semana em que nos encontramos e os alunos juntos relembram os dias da semana todos. Depois, a aluna identifica qual o dia da semana em que estamos. Posto isto, a educadora pede à Susana que vá buscar um marcador para que todos possam assinalar a sua presença.</p> |
| | | <p>Local: sala Hora: 10 – 10.30h Tipo de atividade: trabalho 25 de abril - gaivota Materiais: folhas e lápis de cor Participantes: educadora, Patrício e Frederico Conteúdo da atividade: A educadora diz às crianças que têm de desenhar gaivotas. Cada criança vai desenhando a sua gaivota e depois presta ajuda aos colegas mais novos. O Patrício está com dificuldade em desenhar a gaivota e a educadora vai ajudá-lo dando-lhe indicações de como o fazer. O Frederico mantém-se na sua tarefa, fica parado quando lhe tiram os marcadores e não continua o desenho. Abordado pela educadora sobre o motivo de não fazer o desenho o Frederico diz que lhe roubaram os marcadores e a educadora dá-lhe outros e ele continua o seu trabalho.</p> |
| Estrutura | Organização | As crianças estavam divididas em pares (as crianças mais |

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| ção das interações sociais | de grupos/interação com pares | velhas formavam um par com as crianças mais novas) nas tarefas iniciais da manhã. Para além disso, as crianças ainda tinham oportunidade de trabalhar em pequeno grupo durante as atividades livres e quando era terminar algumas tarefas. |
| | Ajuda de pares | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 9 – 9.30h</p> <p>Tipo de atividade: marcar as presenças</p> <p>Materiais: marcador e painel</p> <p>Participantes: Crianças</p> <p>Conteúdo da atividade: A Ana é a responsável por marcar as presenças. A Ana vai buscar o marcador para assinalar a sua presença. Depois chama os colegas um a um para as marcar. A Ana vai dando ajuda aos colegas mais pequenos para marcarem a sua presença.</p> |
| | | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 10 – 10.30h</p> <p>Tipo de atividade. Trabalho de 25 de abril - gaivota</p> <p>Materiais: folhas, lápis de cor</p> <p>Participantes: crianças e educadora</p> <p>Conteúdo da atividade: A educadora diz às crianças que têm de desenhar gaivotas. A educadora diz que vai distribuir as folhas para poderem desenhar e diz-lhes que escrevam o nome. Cada criança vai desenhando a sua gaivota e depois presta ajuda aos colegas mais novos.</p> |
| Terapias integradas | | Diversas vezes foi possível observar o trabalho da ELI e da professora do ensino especial com as crianças com NEE, integrando essas terapias nas atividades do grupo. |
| Equipamentos e recursos para facilitar o acesso ao contexto | | Não observável |
| Segurança e bem- | Práticas de segurança | As áreas de brincar estão organizadas de forma a evitar problemas de segurança e há uma supervisão do adulto |

| | | |
|---|--|---|
| estar | | que garante a segurança das crianças |
| | Práticas de higiene | As crianças se dirigiam à casa de banho para lavarem as mãos sempre que transitavam para um dos momentos de lanche ou almoço. Para além disso, as crianças dirigiam-se à casa de banho sempre que necessitavam e eram apoiadas pela assistente operacional |
| Integração das atividades nos contextos naturais e nas rotinas | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 11 – 12h</p> <p>Tipo de atividades: atividades livres</p> <p>Materiais: folha e marcadores</p> <p>Participantes: educadora e Tomás</p> <p>Conteúdo das atividades: o Tomás terminou de arrumar as fichas e vai ao cantinho das experiências. Depois de a educadora lhe retirar os materiais que este está a danificar, o Tomás vai buscar um cartão de experiências. A educadora diz-lhe que aquela experiência é ver se o Tomás consegue desenhar os bonecos com aquelas formas e explica-lhe o que tem de fazer. O Tomás começa a tarefa e a educadora vai-lhe explicando o que se segue. A educadora aproveita o momento para pedir ao Tomás que identifique as cores (está a utilizar o laranja e o amarelo e são essas que ela lhe pede que identifique) e o Tomás fá-lo com sucesso.</p> | <p>Local: sala</p> <p>Hora: 15-15.30h</p> <p>Tipo de atividades: carta ao professor Raul</p> <p>Materiais: folha e canetas</p> <p>Participantes: educadora e Susana</p> <p>Conteúdo das atividades: a educadora pergunta às crianças quem quer ajudá-la a escrever a carta para o professor Raúl. Visto que nenhuma criança se oferece, a educadora chama à Susana para a ajudar a escrever a carta. A professora lê-lhe a carta que escreveu com a</p> |

ajuda das crianças e diz à Susana que ela tem de copiar na outra folha. Ela pega numa caneta e começa a copiar a carta. A educadora vai dando instruções à Susana de como copiar a carta e vai pedindo que esta identifique as letras. A Susana responde e desenha a letra na folha.

Local: sala

Hora:9.30 – 10h

Tipo de atividades: mostra e conta

Materiais: óculos

Participantes: educadora e crianças

Conteúdo das atividades: o Patrício diz que no mostra e conta quer mostrar os seus novos óculos. Os colegas perguntam ao Patrício onde os comprou e quem lhos deu. A educadora pergunta às crianças qual a diferença entre aqueles óculos e os óculos de sol de outra criança. As crianças respondem que aqueles são para ver e os outros são só para o sol. A educadora diz-lhes que os seus óculos também são de ver e perguntam-lhes se poderá trocar de óculos com o Patrício, as crianças dizem-lhe que não mas não conseguem identificar porquê. A educadora explica-lhes que os óculos são adaptados às dificuldades de visão da pessoa e só podem ser usados pela pessoa. Depois pergunta às crianças como é que o médico sabia que aqueles eram os óculos certos para o Patrício. A Letícia responde que foi o oculista. A educadora diz-lhes que o médico se chama oftalmologista e não oculista e que viu os olhos do Patrício para saber. A educadora diz às crianças que oftalmologista é uma palavra grande e que vão contar as sílabas. As crianças dividem a palavra em sílabas com a ajuda de palmas e depois contam as sílabas. A educadora diz-lhes que um oftalmologista e um oculista são diferentes porque o oculista só vende óculos e o oftalmologista é o médico

| | | |
|--------------------------------|-------------------------------|--|
| | | dos olhos. |
| Formação profissional | Formação especializada | Não observável |
| | Formação em serviço | |
| Espaço exterior/recreio | | Não observável |
| Envolvimento da família | | <p>Nas chegadas à escola foi possível observar alguns pais a falar com a educadora expondo as suas preocupações e dúvidas em relação aos filhos.</p> <p>Numa faz vezes em que cheguei à sala pude ver os alunos a terminarem uma atividade com a mãe de uma das alunas que foi fazer bombons com eles na parte da manhã.</p> |

ANEXO F

ANEXO G

Entrevista Semiestruturada

Fale-me um pouco da sua formação. Tem formação específica para lidar com crianças com NEE?

Tenho. Fiz a especialização na deficiência auditiva que acabei em 92 e estive 19 anos a trabalhar no ensino especial.

Se sim, quanto tempo trabalhou com crianças com NEE e quanto tempo trabalhou com grupos regulares?

Estou...estou...é o 9º ano que estou no ensino regular e, por acaso, tive sempre crianças com necessidades específicas nos meus grupos.

O que é para si a inclusão em educação pré-escolar?

Olha, se calhar a inclusão é nem dar por ela que eles estão aqui, é tentar trabalhar com eles, tê-los integrados o máximo, tentar que eles façam tudo o que os outros fazem e para isso eles precisam de uma ajuda especial em muitas situações. É ter atenção a essa ajuda que eles precisam para poderem fazer... eu acho que a inclusão também é muito importante para os outros. O que eu acho que me dá mais gozo, às vezes, é ver como os outros meninos aceitam com tanta normalidade os amigos que são diferentes.

Qual é, para si, a importância da inclusão na educação pré-escolar?

Olha, eu acho que é tudo, não é? Eu tive aqui um menino com paralisia cerebral e eu acho que o facto de ele ter os colegas a dirigirem-se a ele e a falarem com ele como se ele fosse um menino como eles, que o ajudou a desenvolver-se muito. Ele tinha uma dinâmica de sala que, às vezes acabavam de fazer um jogo que ele nem conseguia fazer mas eles ajudavam e às vezes nem tinha nada para fazer e eles iam-lhe buscar um jogo e punham-no a trabalhar... sei lá, acho que...que é isso...que a inclusão é isso...é eles estarem a ser o máximo...estarem bem com os outros e estarem a fazer, no máximo das capacidades deles o que os outros gostam de fazer e que fazem e que eles também gostam.

Na sua opinião, que fatores contribuem para a inclusão das crianças nos contextos pré-escolares?

Que fatores? Pronto, acho que depende um bocado da dificuldade da criança mas o fator físico acho que é importante, por exemplo no caso do menino que tinha com

paralisia cerebral era importante. Depois eu acho que é muito o fator afetivo e o fator social e a forma como...a normalidade com que se aceitam estes meninos. Acho que se calhar é o fator mais importante.

Quando crianças com incapacidade frequentam a sala/integram o grupo, acha que tem que haver mudanças no funcionamento da sala e das suas práticas? Quais?

Pode ter que haver mudanças. Eu estava a pensar quando trabalhei com meninos surdos às vezes era preciso...às vezes até era enriquecedor para os outros porque as práticas tinham que ser um bocadinho alteradas para que os meninos surdos também as percebessem e tinha que se apelar muito mais ao visual...pronto, e às vezes...mas até era alterado num bom sentido. Em relação a outros meninos...em relação aos meninos que eu tenho aqui agora, não há qualquer alteração de práticas por causa da permanência deles. Se calhar às vezes é um bocado o cuidado de desenvolver algumas atividades quando há alguém que os possa ajudar mais individualmente para que estejam...mas também estão a ajudar os outros. Eles não dão por ela, aqui, quem vem ajudar quem. As pessoas que chegam aqui ajudam toda a gente. Não é verdade? Eu acho que não se nota muito para quem vem o apoio porque, acho que naturalmente esse apoio...eles também se apoiam uns aos outros o que também é bom.

Que aspetos podem contribuir para a existência dessas mudanças?

Ora bem, estava a pensar...concretamente neste ano acho que não há necessidade de haver mudanças relativamente aos meninos que eu tenho aqui com NEE que são meninos que acompanham o grupo. Em relação a outras dificuldades, por exemplo em relação à mobilidade ou em relação aos meninos que têm outra forma de comunicação, pronto, há necessidade de haver algumas mudanças às vezes em relação à organização do espaço, o ano passado tinha de ter cuidado de ter a sala de forma a que houvesse mobilidade da cadeira do Diogo, ele tinha de chegar a qualquer espaço da sala como os outros e era um bocado essa necessidade. Em relação às atividades em si, nós tentávamos que ele fizesse tudo, por exemplo, íamos para a horta e ele também tinha que regar, pronto havia sempre a preocupação de chegar as atividades a ele quando ele não chegava às atividades. Essa preocupação às vezes é mais física mas assim em relação a termos materiais mesmo específicos para o trabalho com o Diogo tinha a professora do ensino especial e Às vezes alargava as atividades ao grupo mas, sinceramente...pronto havia realmente a preocupação que ele fizesse pintura e que fizesse a pintura na vertical e na horizontal, que trabalhasse com massas que ele

detestava mas que se fosse habituando, pronto ele aqui cumpria as atividades da sala e tentava-se que fosse, ao máximo, como os outros. Era mais essa a preocupação do que propriamente a adaptação dos materiais ...isso era mais com a professora do ensino especial.

Quando decide quais as atividades a fazer, quais os aspetos que tem em consideração?

Em relação aos meninos...por exemplo, aqui na sala, em relação aos meninos que tenho com NEE é um bocado mais o atraso de desenvolvimento. A preocupação é, por exemplo, que eles façam atividades que tenham sucesso em frente aos colegas...que tenham oportunidade de expor o sucesso deles e que se sintam bem. Porque muitas vezes estes meninos e estas meninas têm baixa autoestima...pronto...é mais nesse aspeto que há preocupação. Na preparação das atividades, as atividades são preparadas para todos. E depois também há outras áreas em que os meninos com dificuldade numa coisa têm mais facilidade noutra estava a pensar em relação às meninas (Susana e Ana) que elas, por exemplo, na parte motora elas são muito boas e às vezes até são elas que exemplificam os exercícios porque elas...pronto há essa preocupação em relação a elas e em relação a todos. Às vezes aqueles que têm mais facilidade na linguagem propõem que eles falem ou aproveitar o que eles falam para falarem no grupo, estar atento...dar oportunidade de sucesso a quem às vezes tem menos sucesso em algumas áreas.

No caso das crianças com algum tipo de limitação (física ou cognitiva) quais os cuidados que tem no planeamento e implementação das atividades?

Minimizar o que é menos bom e maximizar o que é melhor, pronto. Depois ir tentando, naquilo que é menos bom, recuperar ao máximo...trabalhar. Por exemplo aqui as miúdas estão sempre a ser solicitadas para as contagens, naturalmente no contexto para ver se elas memorizam, pronto...se retêm informação. Naturalmente elas são solicitadas...pronto, sem estarmos aqui a dizer “anda lá, agora vais ser posta à prova” naturalmente é tentar que elas...pronto e quando elas correspondem bem é valorizar no grupo. Depois tentar que se ajudem uns aos outros. E às vezes estes meninos que têm mais dificuldades também têm muitas áreas em que conseguem ajudar os outros e ter sucesso. Pronto, é tentar ter esse equilíbrio porque às vezes a autoestima é meio caminho andado para o sucesso. E às vezes é preciso ter um bocado de cuidado com

estes meninos que às vezes são um bocado...pronto...inferiorizados ou têm baixa autoestima.

Quando uma criança tem alguma dificuldade em continuar ou iniciar uma tarefa, o que faz?

Normalmente ajudo ou ponho um colega a ajudar. O que eu não gosto e não quero mesmo é que eles desistam da tarefa. E às vezes acontecesse aqui, por exemplo, pegam num puzzle mais difícil e dizem que não conseguem e então ai, quando eles dizem que não conseguem, então ai é que tem mesmo de se esforçar até conseguir porque...pronto, nem que tenham que ter ajuda...que o não consigo não pode ser permitido. Tem sempre que se conseguir, uma vez pode ser com ajuda e depois vamos tentar...pronto. A estratégia é essa, é ajudar e depois tentar sem ajuda para também me sentir valorizado e sentir o sucesso. O que nós precisamos na vida é de sentir o sucesso.

Que tipos de estratégias utiliza para envolver as crianças nas tarefas?

Ora bem, uma das estratégias é que sejam eles, por eles, a querer participar e às vezes nós queremos que eles participem numa atividade e eles dizem que não, que não lhes apetece...pronto também é respeitar um bocado isso e os outros às vezes também não querem e nós respeitamos. Isso também acho que é preciso ter um bocado de cuidado porque depois também não haver aqui meninos que respeitamos menos que outros. E depois, tal como os outros, também...é assim, às vezes tem de ser mesmo e então ai é obrigatório, tem que ser. Mas o tem que ser e é obrigatório é para todos, não é para aqueles...mediante as suas capacidades eles têm que...agora se alguma vez a pessoa pensa que...por exemplo, às vezes vem aqui a professora de apoio e faz uma atividade para aquele menino e ele não lhe apetece fazer, também respeito um bocado isso. Pronto, depois até faz com outro e passado um bocado ela também já quer fazer. Pronto, é também respeitar isso porque...sou um bocado assim na vida, também. Acho que há que exigir mas também há que respeitar os tempos e a vontade.

Estas crianças, mesmo depois de envolvidas nas atividades, têm dificuldades em se manter nessas atividades. Costuma fazer alguma coisa para as ajudar a manterem-se envolvidas? O quê?

Por exemplo, comunicarem mostrarem o que fizeram aos colegas é um incentivo para que eles realizem as tarefas com sucesso, nem que essa atividade seja o exemplo que eu estava a dizer à bocado de fazer um puzzle com mais peças. Depois vão mostrar aos

colegas que fizeram...no fim da manhã que fizeram a atividade que realizaram e aproveitamos quando essa atividade foi realizada mais a custo e isso é uma forma de eles se sentirem importantes e sentirem que valeu a pena. Mais do que estar a obrigar, que também é preciso, não estou a dizer que não, que eles se sintam valorizados com aquilo que fazem. Às vezes as conquistas pequeninas de uns são equivalentes às conquistas grandes dos outros. É valorizar isso também.

São também crianças que têm alguma dificuldade em brincar com outras crianças. Costuma fazer alguma coisa para as apoiar a manter a brincadeira?

Olha, é assim, é estar atento, estar a intervir e às vezes tentar trocar, dar a volta... por exemplo a Ana é muito conflituosa, às vezes é preciso mesmo retirá-la do grupo, e fazer-lhe ver que ela não pode estar ali porque está a estragar a dinâmica daquele grupo. Outras vezes é tentar um bocado que os outros também a compreendam e que ela também cumpra as regras. Mas é difícil, muitas das vezes. E às vezes também é preciso pô-la de castigo e retirá-la e pô-la a pensar quando ela é mais impulsiva e mais teimosa, o que não é fácil. Mas pronto, é um bocado... Também discutir em grupo o comportamento deles e também...servimo-nos do diário porque eles registam no diário aqueles que...os conflitos que têm registam o nome no diário. Também, a discussão em grupo desses conflitos ajuda porque eles ficam...muito nervosos e até choram e tudo quando o nome deles aparece no diário e é discutido. Isso também é uma ajuda para eles modificarem o comportamento e tentarem contornar o comportamento.

Ao longo do dia expõe as crianças a diferentes atividades, permitindo-as explorar diversos materiais, fazer parte de vários tipos de grupos, etc. em cada um destes momentos as crianças estão a fazer aprendizagens. Como utiliza estes diferentes momentos de forma a assegurar que as crianças tiram o máximo proveito das atividades?

Ora bem, primeiro é na conclusão da tarefa. Porque eles não podem mudar de tarefa sem mostrarem a tarefa concluída. Pronto, isso é uma forma de ver e avaliar se eles conseguiram. Depois eles têm uma parte do dia em que estão em atividades livres e nós vamos dividindo um dia com um outro dia com outro e vamos estando atentos e vamos...se alguns estão numa atividade mais livre há outros que estão mais orientados, pelo menos acompanhados e vamos fazendo esse trabalho de observação se eles cumprem as tarefas, se precisam de ajuda e se têm facilidade, pronto.

Ao longo do dia as crianças fazem algumas transições entre os diferentes tipos de atividades. Por norma como descreveria estes momentos?

É assim, há crianças que começam uma tarefa e acabam e mostram que fizeram e passam para outra. Há crianças que, ainda agora tinha aqui, abrem um tubo de cola para fazer uma colagem e ainda não recortaram depois larga...correm de uma atividade para outra e é preciso estar em cima delas para dizer “não, primeiro vais acabar...” Como é que eu faço esse controle? Pronto...é difícil fazer esse controle, faz-se esse controle estando aqui na sala a observar e dizer “não, não, primeiro vais acabar a tarefa” e conforme eles vão crescendo vão percebendo isso e os mais pequeninos estão a integrar essas aprendizagens e aperceber que têm que concluir a tarefa seja ela uma tarefa mais difícil ou uma tarefa mais simples. É um dos nossos objetivos é a capacidade que...é desenvolverem a capacidade que têm de concluir a tarefa e de aumentarem o grau de dificuldade dessa tarefa e de permanecerem nela até a concluírem.

E nas transições para almoço e lanche?

Eles têm autonomia nesta altura do ano. Eles vão lavar as mãos...vão fazer xixi e depois vão lavar as mãos e vão para a cantina e depois estão na cantina e estamos a vigiar um bocadinho para ver se eles comem autonomamente ou se têm algum comportamento desadequado. Eles têm de ir buscar a mochila, vestir o casaco, tirar a bata, isso são tarefas que eles começam a fazer ajudando-se uns aos outros e depois ganhando mais autonomia até que tem de descalçar o calçado...pronto.

O que considera importante garantir durante estes momentos?

Olha a organização, o tempo de espera eles perceberem que têm de esperar pelos outros, que têm de arrumar a sala, têm que se manter à espera que os outros acabem, têm de ir juntos para o quarto de banho, têm que esperar no quarto de banho para terem vaga para...pronto, perceberem a organização e respeitarem essa organização, que às vezes é difícil, é uma aprendizagem que para alguns...para alguns não, pronto...outros que são miúdos mais agitados é preciso...pronto. E depois perceberem as diferenças entre os meninos, por exemplo o Tomás tem um ritmo diferente, tem uma higiene diferente que ao princípio metia-lhes muita confusão, agora já aceitaram e já perceberam, não percebiam porque é que o Tomás não ia ao quarto de banho com eles, porque é que usava fralda. Mas depois já...já é natural. Já nem sequer comentam...às vezes o Tomás cheira um bocadinho mal mas olha, nunca mais ouviste nada

aqui...nunca mais ouvi nada que cheira bem ou cheira mal. Acabou. Nunca mais ouvi nada. Às vezes é um bocadinho incomodativo, às vezes entra aqui uma pessoa de fora e diz “é pá, cheira mal aqui dentro” e eles já estão... acho que só isso é porreiro, eles terem aceitado, normalizado isso. E o Tomas convive com isso sem...

Planeia estes momentos de alguma forma?

São. Eles têm uma hora para fazer...sabem que por volta das dez e meia têm essas rotinas. Têm as rotinas implementadas e cumprem as rotinas. Todos os dias essas rotinas são iguais. Essas rotinas estão na nossa agenda e eles sabem... Mesmo não só em relação a isso, em relação às atividades da sala eles sabem que à segunda-feira é dia de contar um conto...uma história que prepararam em casa, sabem que À terça-feira é dia de animação de histórias, sabem que à quarta-feira é dia de visitas e saídas, à quinta-feira é dia de apresentação de trabalhos eles sabem...eles têm uma rotina que está estabelecida...sabem que de manhã fazem um tipo de trabalho, sabem que depois do lanche têm atividades na sala, sabem que antes do lanche têm de estar aqui sentados na mesa grande porque têm outro tipo de atividades e outro tipo de comportamento. Portanto essa rotina está estabelecida desde o início do ano e é sempre igual. Portanto eles vão integrando.

Como assegura a segurança e o bem-estar das crianças dentro e fora da sala?

Primeiro eu asseguro na distribuição das crianças na sala, portanto, eles sabem que têm um número limitado de meninos em cada espaço senão era uma confusão. Portanto, a própria organização da sala ajuda a esta estabilidade. Depois eles sabem que aqui dentro têm normas, que não podem correr não podem gritar, que podem estar à vontade dentro de um limite. E depois sabem que têm regras de convivência uns com os outros, pronto...têm de obedecer aos adultos, têm que respeitar os colegas, têm que respeitar a vez, têm que arrumar os materiais...pronto, essas regras básicas que são as regras deles de segurança aqui. Relativamente aos recreios a mesma coisa, eles têm normas. Sabem que no recreio têm de estar sempre perto de um adulto, não podem ir para as partes do recreio que não têm um adulto por perto, que têm de ter brincadeiras adequadas que não podem andar a subir aos muros...essas coisas assim, não podem atirar pedras...regras de segurança básica. Pronto, podem brincar, correr saltar e até é bom que libertem energias, pronto... o recreio é assegurado pelas funcionárias e depois há atividades que nós fazemos também no recreio, jogos e atividades ao ar livre.

E em relação aos espaços exteriores, considera que estes são seguros e adaptados ao desenvolvimento das crianças?

O nosso recreio aqui de baixo é um recreio que não tem muito espaço amplo mas como nós vamos para o recreio lá de cima da primária acho que é um espaço ótimo, eles adoram aquilo- Tem árvores, jardim, vê-se para a rua, tem grades, portanto...o chão é um bocadinho agressivo mas acho que é um espaço ótimo, eles gostam muito, é um espaço amplo portanto eles podem andar à vontade.

Como costuma articular com outros profissionais que vêm à sala?

Olha, gosto imenso que venham outros profissionais à sala, é uma coisa que estou sempre aberta que venham cá outras pessoas porque nós aprendemos sempre, sempre, sempre, sempre com toda a gente. Também acho que para os miúdos, eles também aprendem sempre imenso com as pessoas que vêm cá. Também gosto que eles sejam abertos a que venham cá pessoas. Este ano tivemos cá muitas pessoas e eles gostam e referem-se às pessoas, perguntam durante a semana “então a Sara não vem? Não vem a Carolina? Não vem a Sílvia?” eles já contam com as pessoas aqui na sala. Pronto, eu acho que é sempre animador nós termos pessoas aqui connosco. Quer sejam os pais que vêm cá num dia em que vão fazer atividades com eles quer seja as pessoas que às vezes vem cá. Nós gostamos mesmo que as pessoas venham cá.

E particularmente em relação à educadora do ensino especial e à psicóloga da ELI?

É assim, em relação a professora do ensino especial ela é do agrupamento e está aqui porque tenho os casos referenciados de meninos com NEE. Fazemos um trabalho de articulação mesmo, muitas vezes ela chega aqui e continua o trabalho que eu estava a fazer com os meninos. É muito nessa...e montes de vezes acontece também aquilo que eu estava a dizer à pouco que ela pega nestes meninos e noutros. E tentamos sempre que o trabalho que ela faça seja o trabalho da sala. Por exemplo, eles estão a fazer uns fantoches e ela pega, fez por exemplo um teatro com os fantoches que eles fizeram aqui na sala quando ela não estava cá. Pronto e ela pega nesse trabalho para desenvolver o que ela entender e, sei lá, se é um jogo u uma colagem que estamos a fazer naquele dia uma experiencia ou, por exemplo, preparar uma experiência para depois mostrar aos colegas, muito mais do que fazer um trabalhinho de ensino especial é pegar numa atividade que todos gostam de fazer e desenvolver essa atividade com eles para que corra bem e para eles aprenderem com isso de uma forma mais integrada. Essa coisa

de trazer uma ficha para trabalhar com eles ou de um trabalho muito específico a nós não diz muito. Por exemplo, pegar num livro que eles levaram para casa e desenvolver com eles um trabalho sobre isso e pronto... Milhentas ideias. Em relação à ELI, à psicóloga da ELI, a ELI acho que foi importantíssimo o trabalho dela aqui e que foi um trabalho, muito mais do que um trabalho com os meninos NEE, foi um trabalho com o grupo que foi ótimo. Ela chegou aqui e fez uma análise dela do grupo e disse-me que achava que aqueles meninos precisam de fazer um trabalho de psicomotricidade mas os outros também precisavam, então propôs-me, fez lá com eles todos e com a terapeuta ocupacional que trouxe aqui e que foi ótima, fizeram uma sessão extra com o grupo todo e depois fizeram um esquema da sessão e propuseram-me que eu todos os dias fizesse um quarto de hora daquela sessão com eles e foi ótimo para todos. Pronto, e é um bocado por isso que eu também gosto que as pessoas venham cá porque às vezes estamos aqui e é ótimo vir alguém de fora que nos diz assim...que nos dá sugestões para nós melhorarmos.

Costumam planear as atividades em conjunto?

A educadora do ensino especial vem cá três dias por semana, portanto três meias manhãs por semana. E o que acontece é que ela chega aqui e integra aquilo que nós estamos a trabalhar. Portanto, eu não preciso que ela venha para aqui com nada preparado. Não quero. Ela chega aqui, e diz assim “Teresa...”, porque ela chega aqui na segunda parte da manhã que é quando eles estão em atividades livres na sala. Portanto ela pega nalguma atividade que eles vão fazer ou pode ser na continuação de alguma coisa que estavam a fazer comigo e ela pega nisso e trabalha com eles. Trabalhar com os miúdos do ensino especial não é preciso nada de muito elaborado nem muito complicado. É preciso nós sabermos qual é o nosso objetivo, nós tendo o nosso objetivo com qualquer coisa nós desenvolvemos e trabalhamos para atingirmos o nosso objetivo. Se é a linguagem ou se é o comportamento ou se é o desenvolvimento do raciocínio ou é a permanência nas tarefas. Qualquer coisa, não é preciso estar aqui com grandes atividades.

Com as famílias das crianças costuma haver um trabalho conjunto?

Com as famílias das crianças nós temos todas as semanas o livro que levam para casa. Eles é que fazem a escolha do livro e o registo do livro e levam o livro para casa. Depois em casa têm de registar com os pais com quem leram o livro. Depois à segunda-feira dizem com quem leram o livro, se gostaram ou não gostaram e depois há dois

meninos que apresentam o livro aos colegas e isso é rotativo. Isso é um trabalho com as famílias. Depois, temos uma vez por mês o trabalho da matemática que também é uma fichinha que eles levam para casa para desenvolverem com os pais. E depois temos outra coisa que é “Um dia com...” que é um convite aos pais para virem cá desenvolver uma atividade com os meninos. Ou desenvolverem uma atividade ou falar, por exemplo, da profissão, ou fazer qualquer coisa que eles se proponham em vir cá. E nós ainda tivemos bastantes pais que, aqui nesta sala, que...tivemos muitos pais que vieram cá desenvolver atividades com os meninos. Eles ficam todos contentes. Depois tivemos o dia da mãe que também alargamos ao pai, fomos fazer um piquenique na Lipor, no parque aventura. Agora no fim do ano tivemos os pais que iam fazer um teatrinho para os filhos mas depois houve aí uma confusão e a direção não...como não era a associação de pais, eram alguns pais, a direção não autorizou. Mas tínhamos a proposta, portanto, tínhamos o grupo de pais dos finalistas das três salas que iam preparar um teatro para os filhos. Depois fora isso há aquele à vontade todos os dias se os pais precisarem de dar um recado, de pedir qualquer coisa, nós estamos sempre abertas, claro. Acho que temos muito boa relação com os pais e com as famílias. Não temos problemas com rigorosamente ninguém. Não há ninguém com quem possa dizer que tenho problema. Ninguém. Corre muito bem.

No momento atual quais considera serem os principais obstáculos para a inclusão?

Ora muito bem...olha, um dos obstáculos eu acho que é o número de alunos por turma. Por acaso não tenho razão de queixa porque eu tenho vinte alunos mas nem sempre é assim. E é assim, estes meninos precisam mais de atenção e é assim, Às vezes é difícil quando temos muitos alunos. e também é ótimo termos apoios. Eu não tive obstáculos à inclusão destes meninos, eu acho que tive imensa sorte este ano tive muitas ajudas, tive a professora de ensino especial três vezes por semana, tive a psicóloga da ELI que mais do que um trabalho com eles foi supervisão e foram os contatos que me ajudaram com alguns meninos aqui que não estavam sinalizados mas que são meninos, as vezes até mais problemáticos que estes que estão sinalizados. Mas acho que os obstáculos a inclusão as vezes são esses, nós termos disponibilidade para atender individualmente cada menino e que às vezes é complicado. Eu, por exemplo este ano, tenho esses meninos com NEE mas tenho aqui outros meninos que não estão sinalizados com NEE mas que são meninos emocionalmente difíceis.

O que poderia mudar para haver mais oportunidades para a inclusão?

É termos apoios de outras estruturas que nos ajudam, às vezes nem é preciso trabalho direto, é um bocado reunirmos e falarmos dos meninos do que podemos fazer. E também o apoio da professora do ensino especial e da educação especial também é muito importante porque estes meninos também precisam de trabalho individualizado e às vezes nós dividimo-nos por tantos que... porque é assim, nós fazemos um trabalho individualizado hoje com um, amanhã com outro, ou hoje com um grupinho, amanhã com outro...mas não podemos...porque também é assim, os meninos que andam para a frente também querem andar para a frente e isso também é uma preocupação. Por exemplo eu aqui na sala tenho meninos que vão ali para o cantinho das ciências e dizem assim “quero fazer esta experiência” e eu digo “tudo bem, vais fazer o registo da experiencia mas depois precisas de ajuda” e é assim, eles também precisam de ajuda e também têm de aprender. Não é só os meninos que não conseguem fazer uma coisa mais simples que precisam de ajuda, os outros também querem andar para a frente e também...pronto. Esse dividir, às vezes vou para casa a pensar “coitada aquela está ali e precisa que eu a ajude”, por exemplo a desenvolver projetos. Há aqui meninos com muita capacidade e para eles desenvolverem um projeto precisam de nós a tempo inteiro porque depois escrevemos num papel como no outro dia baleias, orcas e golfinhos e eles vão para o computador mas precisam que a gente vá lá porque não conseguem ler a informação...e depois uma pessoa divide-se aqui e pronto...às vezes...às vezes não, é complicado. Eu acho que a nossa vida é complicada para conseguirmos corresponder para andarem todos para a frente os que tem mais e menos dificuldades.