



# **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**

MESTRADO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

## **As Interações entre crianças e os seus pares com Necessidades Educativas Especiais**

Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em  
Educação Pré-escolar

Por Inês Oliveira Saraiva

Orientação da Doutora Brigitte Silva

Porto

2014

## Resumo

Este relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar tem como objetivo apresentar uma descrição e reflexão sobre a prática de ensino supervisionada e salientar o trabalho desenvolvido com vista a compreender como é que o grupo de crianças interage e aceita os seus pares com NEE, na instituição onde decorreu o estágio. O estágio realizou-se com um grupo de três anos de idade, composto por 17 crianças (4 com NEE).

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e descritiva. Foram aplicados, como instrumentos para recolha de informação, registos de observação, registos fotográficos, entrevistas à educadora do ensino especial, à educadora cooperante e às crianças. Desta forma os dados recolhidos permitiram concluir que os pares incluem as crianças diferentes, mas têm dificuldades em lidar com estas.

Enquanto profissionais de educação de infância, pretendemos, com este trabalho, refletir sobre as necessidades das crianças, sublinhando a importância de inculcar na vida das crianças valores como a convivência com a diferença, a igualdade de oportunidades, a amizade, a partilha entre todos, proporcionando uma interação e uma atitude mais positiva com as crianças diferentes.

Com certeza estes são alguns caminhos para alcançarmos crianças felizes e capazes de estabelecer relação empáticas e positivas com os outros.

**Palavras chave:** Criança. Interação. Necessidades Educativas Especiais. NEE. Educação pré-escolar. Educação especial.

# ABSTRACT

The purpose of this document is to present a reflexive description based on a supervised practice held in a preschool context.

The work developed was meant to understand how a group of children interacts and accepts other children with SEN in the same environment.

Four of the seventeen children have SEN so, as a case study, the present analysis was rather significant.

Qualitative and descriptive methods were used to collect data in order to study behaviors and reactions, as well as interactions. Direct observation and interviews, both to adult educators and children, apart from other materials, which can be seen in photos, were the main strategies used in this approach.

As professionals, those who have the responsibility of educating children need to know what is best for them, emphasizing the importance of high behavior standards in interaction and significant values and rules in everyday routines.

Somehow children need to know how to deal with differences, sharing emotions, being friendly and inclusive towards those who have SEN.

Along these months, an increasing positive behavior was observed, what implies that it is possible, despite the difficulties, to help promoting empathy between very different children and achieve happiness.

**Keywords:** Children. Children with SEN. Interaction. Special Education Needs. SEN. Preschool Education.

# AGRADECIMENTOS

Após ter terminado este longo percurso, quero agradecer aos meus pais que me inculcaram valores e me apoiaram incondicionalmente.

Ao grupo de crianças onde decorreu o estágio, um muito obrigado, por terem impulsionado constantes desafios, permitindo-me crescer enquanto pessoa e futura profissional.

À Sandra Resende pela sua amizade e apoio e ainda pelos momentos de descontração.

À educadora cooperante, Cláudia Ribeiro, pela sua dedicação, disponibilidade, exigência. Durante o meu estágio profissionalizante fez-me refletir, rir e chorar, mas acima de tudo orientou o meu voo e deixou-me crescer enquanto pessoa e profissional.

Quero agradecer à doutora Brigitte Silva pela disponibilidade, pelo apoio dado em todas as orientações semanais, fazendo-me refletir, melhorando assim a minha prática pedagógica.

Ao Miguel Faria pelo apoio, por todo tempo que me disponibilizou e por me ter incentivado a enfrentar as minhas dificuldades, acreditando que eu era capaz.

# ÍNDICE

<b>Introdução.....</b>	<b>6</b>
1)Enquadramento teórico.....	8
1.1) Conceção sobre a Educação e Educador.....	8
1.2) Perspetivas sobre o futuro .....	9
1.3) Papel do Professor Investigador .....	11
1.4) A inclusão das crianças com NEE .....	13
1.4.1) A interação entre crianças e os seus pares com NEE .....	20
2) Metodologias de Investigação .....	25
2.1)Sujeitos do estudo .....	25
2.2) Tipo de Estudo.....	25
2.3) Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	27
3)Contexto Organizacional.....	29
3.1) Caraterização da Instituição.....	29
3.2) Caraterização das famílias.....	32
3.3.2) Caraterização das crianças.....	33
3.4) Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade .....	37
4) Intervenção e exigências profissionais.....	39
4.1) Análise da interação entre as crianças com NEE e os seus pares .....	39
Intervenção da educadora do ensino especial e da educadora cooperante	40
Projeto lúdico .....	49
Espaços e materiais.....	52
Momentos em grande grupo .....	53
Momentos em pequeno grupo .....	54
Considerações finais.....	55
Bibliografia .....	58
Legislação .....	60

## **Lista de Anexos**

**Anexo 1 – Plano Anual de Atividades**

**Anexo 2 – Gráficos (Caraterização do Grupo de Crianças)**

**Anexo 3 – Registo da interação entre as crianças**

**Anexo 4 – Registos de observação**

**Anexo 5 – Fotografias da intervenção na Instituição**

**Anexo 6 – Planificação das Manhãs Recreativas**

**Anexo 7 – Materiais da sala**

**Anexo 8 – Reflexão sobre organização social do grupo**

**Anexo 9 – Instrumentos de organização do grupo**

**Anexo 10 – Entrevistas**

**Anexo 11 – Interações entre as crianças**

**Anexo 12 – Dinamização da Área da Biblioteca**

**Anexo 13 – Dinamização da Área da Casinha**

**Anexo 14 – Planificação do Projeto**

**Anexo 15 – Projeto – Trabalhos realizados**

**Anexo 16 – Envolvimento Parental**

## **Lista de abreviaturas**

IPSS - Instituição Privada de Solidariedade Social

PIP - Perfil de Implementação do Programa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

SNIP - Sistema nacional de intervenção precoce na infância

# INTRODUÇÃO

O atual relatório permite concluir o Mestrado de Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Foi orientado pela Doutora Brigitte Silva, no âmbito da unidade curricular de Estágio em Educação Pré-escolar.

O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico onde são retratadas as perspetivas teóricas que sustentaram a prática educativa no contexto da Educação Pré Escolar. Neste sentido, foram abordados aspetos como a conceção sobre educação e educador, as perspetivas sobre o futuro, o papel do professor-investigador, as metodologias de intervenção educativa.

O segundo capítulo pretende apresentar as metodologias de investigação, as opções metodológicas e as técnicas utilizadas.

O terceiro capítulo visa caracterizar o contexto organizacional, no que se refere à caracterização da instituição, meio, famílias e crianças. São referidas, também, as propostas de intervenção ao nível da instituição.

O quarto capítulo refere a intervenção realizada durante a prática pedagógica quanto às interações entre as crianças e os seus pares com Necessidades Educativas Especiais.

Finalmente, surgem as conclusões que permitem à estagiária refletir sobre o seu desenvolvimento pessoal e a aquisição de competências profissionais.

Refere-se o contributo na intervenção educativa e o desenvolvimento das crianças, a análise de documentos e resultados, a aplicação de conhecimentos adquiridos e o domínio de diferentes métodos e técnicas.

Refere-se ainda a necessidade de planear e avaliar continuamente a prática educativa, utilizando técnicas e instrumentos de observação, focalizando o trabalho no grupo de crianças que orientamos e não esquecendo a colaboração dos pais neste processo, intervindo ao nível da comunidade.

Mencionam-se não só, a superação dos sentimentos de receio, insegurança e nervosismo, por desconhecer a instituição e a equipa pedagógica, mas sobretudo a vontade de intervir com responsabilidade e competência.



# CAPITULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1 – Conceção sobre Educação

Educar é uma ação difícil, definida por diversos autores, como Cabanas (2002) e Delors (1996), e de distintas formas, mas todas estas concepções partem da palavra EDUCAR.

Educar, para Cabanas, significa:

*“[...] a atuação do educador, relativamente ao seu educando, a qualidade de uma pessoa que foi educada, o sistema escolar de um país, o comportamento segundo as normas de urbanidade, o nível de instrução de uma população, o “capital humano” (ou a formação da força de trabalho), o desenvolvimento pessoal quando orientado, a transmissão cultural no seio da sociedade”* (Cabanas, 2002:52)

Assim, pode-se dizer que educar é um conceito polissémico, pois a palavra educar apresenta mais de um sentido. É um conceito amplo e que está presente em toda a parte. Segundo Cabanas (2002), as principais finalidades da educação são:

*“orientar o ser humano para a construção de uma personalidade estável; respeitar os valores pessoais do educando; incentivar o constante aperfeiçoamento; promover a verdadeira aprendizagem (capacidade de selecionar e relacionar a informação); acompanhar o ser humano ao longo da vida e respeitar os ritmos de aprendizagem.”* (Cabanas 2002: 50)

Educar crianças em contexto Pré-escolar é mais do que dizer o que é certo ou errado, é dar carinho, é assumir a criança como o elo mais importante, é proteger a criança, é proporcionar-lhe aprendizagens ao nível cognitivo, linguístico, motor, social e artístico.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (1997) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), existem objetivos pedagógicos que um educador deverá respeitar a fim de desenvolver a criança. Educar é reconhecer a criança como

um ser vulnerável, mas ao mesmo tempo capaz. A criança depende do adulto em muitos aspetos e é da responsabilidade do educador criar e proporcionar atividades e experiências que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem. Educar é proteger, estimular e desenvolver a criança, respondendo às suas necessidades. Vasconcelos (2007) defende que “*a criança no jardim de infância deixa de ser o centro, para se tornar um entre todos.*” (Vasconcelos 2007:112). Contudo não devemos esquecer que cada criança é diferente de todas as outras. Por conseguinte, educar bem implica compreender a personalidade, as dificuldades e os interesses de cada criança. Segundo Vasconcelos (2007:), “*o educador não se deve esquecer da criança competente que tem diante de si.*”

Educar implica a participação ativa da criança. As ideias da criança devem ser aproveitadas e estimuladas durante o processo de desenvolvimento. “*Educar é proporcionar atividades que desenvolvam nas crianças atitudes perduráveis*” (Craveiro e Ferreira, 2007: 17) como a solidariedade, a tolerância e a cooperação, tornando-as cidadãos melhores. Não devemos esquecer outras áreas de desenvolvimento necessárias para a formação pessoal e social da criança. Permitir que as crianças comuniquem espontaneamente; promover experiências que assentem na realização pessoal; criar projetos individuais e de grupo. Devemos “*proporcionar atividades de desenvolvimento da criatividade, originalidade e inovação em vez de uma aprendizagem por memorização ou repetição.*” (Craveiro e Ferreira, 2007: 18). Educar passa por proporcionar “*uma aprendizagem por descoberta, em que as crianças aprendam através das suas próprias experiências – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.*” (Delors,1996: 77)

## **1.2– Perspetivas sobre o futuro**

As crianças que ajudamos a formar deverão ser adultos preparados para os desafios que a vida coloca. Esperamos que estas crianças venham a ser adultos que pratiquem valores como a solidariedade, a tolerância e a cooperação. As crianças que são ensinadas a praticar valores morais (espírito de entreatajuda, respeito pelas outras pessoas, resolução de problemas, etc.)

serão facilmente, no futuro, adultos com uma personalidade equilibrada. A educação é uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma pessoa *“É que, a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã”* (Craveiro e Ferreira, 2007:19). Uma criança será solidária no futuro, se no presente viveu o verdadeiro significado da solidariedade; uma criança será tolerante no futuro, se no presente percebeu o verdadeiro significado da tolerância. Então, importa que o educador pense com responsabilidade e cuidado nas experiências que vai proporcionar às crianças, pois são essas experiências que vão formar os adultos de amanhã. (Craveiro e Ferreira, 2007).

A criança deverá ser incluída no processo educativo, de forma a tornar-se num sujeito ativo e participativo. Em 2000, a UNESCO e outras organizações ligadas à educação de infância desenvolveram um marco de ação na educação para os valores na primeira infância. O papel do educador é determinante para a formação dos adultos de amanhã. Segundo este documento, cabe ao educador proporcionar um ambiente de aprendizagem de valores: como o respeito, a amizade, o amor e a entajuda. Também cabe ao educador inculcar estes valores durante a prática educativa.

Todo o trabalho que o educador deverá fazer com as crianças é um *“esforço contínuo de conquista, pois esta vivência no aqui e agora das crianças pequenas moldará o seu futuro de adultos”* (Craveiro e Ferreira, 2007:19). Lourenço refere que *“além de outras coisas, educar hoje crianças para o amanhã é educa-las no sentido da benevolência e, ainda mais, no sentido da justiça. E é também possível dizer-se que é educá-las para a paz.”* (Lourenço, 1996:72)

Estes são os fundamentos para a construção de um mundo melhor, logo é isto que se pretende desenvolver nas nossas crianças.

Tendo em conta o que foi descrito atrás e ligando a prática docente com as finalidades da educação, é fundamental que cada educador faça, continuamente, uma reflexão cuidada sobre a sua ação. Desta forma, criará referências que o conduzam a um maior desenvolvimento pessoal e a uma avaliação de cada criança. De forma a planear o futuro e a melhorar a prática

pedagógica, é necessário que o educador faça sempre uma análise e reflexão sobre as ações realizadas.

### **1.3 Papel do Professor – Investigador**

Um melhor entendimento do desenvolvimento da criança implica uma reflexão que levará à reorganização das práticas educativas. É preciso investigar para melhorar a prática, daí que o papel do professor investigador tenha ganho maior importância. O professor investigador é aquele que está em constante pesquisa, dá vida ao seu currículo, procura novos conhecimentos. Ele preocupa-se com o sucesso e insucesso dos seus alunos, procurando corrigir os resultados negativos.

O conceito de professor investigador surgiu nos anos 30 com Jonh Dewey que defendia que os professores eram como “estudantes do ensino”, sendo inovadores e autogeridos, observadores participantes e investigadores em ação. Já nos anos 60 era Stenhouse (cit por Alarcão, 2001) que defendia que o desenvolvimento de alta qualidade dependia da investigação. O professor deve auto criticar o seu trabalho para que possa melhorar o seu desempenho futuro.

Ainda Stenhouse (cit por Alarcão 2001), defendia que a sala de aula é um laboratório, onde o próprio professor é o “cientista”. Ensinar implica reflexão e aperfeiçoamento. E é neste sentido, que ainda hoje, se defende a ideologia do professor investigador como um profissional em constante aprendizagem e desenvolvimento.

O educador de infância deve, assim, ter um papel de investigador, usando as teorias, os conceitos e os instrumentos que tem ao seu dispor, para dar resposta a alguns problemas. Alarcão (2001) refere uma série de competências essenciais à vivência do professor como investigador. Ao nível das atitudes o professor investigador deve ter as seguintes qualidades:

*“ Um professor investigador deve ter um espírito aberto, capacidade de se sentir questionado, ser autoconfiante, manter um compromisso e perseverança, ter*

*respeito pelas ideias dos outros, ter sentido de realidade e espírito de aprendizagem ao longo da vida.” (Alarcão,2001:15)*

Ao nível das suas competências de ação, o professor investigador deve dar e pedir colaboração, ter capacidade para trabalhar em conjunto e saber tomar decisões.

Ao nível das competências metodológicas, o professor investigador deve observar, fazer um levantamento de hipóteses, formular questões de pesquisa. Deve ainda definir bem as questões a pesquisar.

Ao nível da comunicação, deve desenvolver um discurso claro, um diálogo interpretativo e deve dar importância à resolução dos problemas. De facto, aquilo que compete a um professor é que a investigação seja praticada num ambiente favorável e semelhante ao ambiente real. Os alunos devem questionar-se e refletir sobre o seu próprio currículo pessoal, de forma a enriquecer e a orientar a sua aprendizagem. É preciso que ocorram constantes inovações, com vista a promover a qualidade da educação. Nesta perspetiva, Alarcão refere que:

*“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (Alarcão, 2001:6)*

Neste sentido, o professor deve refletir sobre os métodos e práticas utilizadas, procurando obter soluções para resolver questões que ocorrem com os alunos. O professor que pratica regularmente a auto avaliação, pode sempre beneficiar das correções introduzidas nos métodos de ensino. Para um professor ser investigador deve questionar-se e ter outras atitudes tais como:

*“O que...Se? ”ou “Porque é que isto acontece?” ou quem está interessado em melhorar o ensino e a aprendizagem na sala de aula pode ser um professor investigador.” (Serrazina, e Oliveira, 2001:285-286).*

O facto de um professor refletir sobre a sua prática educativa, enumerando os pontos fortes e fracos, permite melhorar as metodologias educativas e os resultados com as crianças. A reflexão contínua contribui para a construção de novos saberes, conduz à alteração das práticas, no sentido de as adequar às necessidades e interesses de cada criança. Logo, esta atitude reflexiva permite ao educador fazer auto avaliação das metodologias e dos resultados obtidos.

#### **1.4.- A Inclusão de crianças com NEE**

A interação criança-criança permite responder à questão: “qual é a aceitação que tem determinada criança no seu grupo de pares?”. Contudo, existem perceções positivas e negativas, pelo que as medidas sociométricas incluem não só a aceitação mas também a rejeição social. A soma das atitudes positivas e negativas dá origem ao que constitui o “impacto social” ou a visibilidade social da criança.

Segundo os investigadores, “o comportamento social é o principal elemento determinante da posição social que a criança ocupa no grupo, em termos de estatuto sociométrico” (Almeida, 2000, p. 33). Deste modo, a qualidade do relacionamento entre pares tem dois percursos principais:

- comportamento social competente: ajustamento social, boas relações interpessoais e popularidade social no grupo;
- comportamento social inadequado: dificuldades de integração, insucesso, rejeição e solidão.

Cole (1990 cit. por Almeida, 2000) afirma que as bases da preferência social residem fundamentalmente no modo como a criança se relaciona com os seus pares, sendo outros fatores – aparência física, aproveitamento escolar, capacidade atlética, etc. – menos importantes. Assim, enquanto as crianças agitadas e agressivas não têm muita aceitação social, as que mostram comportamentos cooperativos nos jogos e brincadeiras são as mais aceites pelos seus pares enquanto “*no pólo oposto, situam-se os comportamentos*

*agressivos, imaturos e o isolamento*” (Marshall & McCandless, 1957 cit. por Almeida, 2000). Em concordância, os estudos comprovam que

*“a cooperação e os comportamentos pró-sociais são os principais correlatos da aceitação social em qualquer idade (...). No pólo negativo, a agressão é o correlato que mais frequentemente tem sido associado à rejeição social, mas a rejeição social não implica necessariamente que se observe agressividade»* (Almeida, 2000, p. 35).

As crianças em idade pré-escolar escolhem os seus pares na base do comportamento social amistoso e positivo e rejeitam aqueles que mostram um comportamento agressivo. As crianças rejeitadas têm um padrão de comportamento anti social, em que são frequentes as agressões verbais ou físicas. Tais manifestações de comportamentos agressivos causam dificuldades na interação e levam a que essas crianças sejam progressivamente ignoradas e afastadas do grupo (Hartup et al., 1967 cit. por Almeida, 2000). A preferência social varia positivamente e com os comportamentos amigáveis e de ajuda, e negativamente com os comportamentos agressivos. A interação entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência é uma das principais mais-valias da inclusão, desenvolvendo laços afetivos entre elas.

O trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre todas as crianças favorece a inclusão. As interações positivas e a partilha vão ajudar no progresso e na integração da criança diferente, a nível pedagógico, social e afetivo. Papalia et al. (2001) explicam que fazer coisas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras, sobretudo ao nível do desenvolvimento da linguagem e da literacia, bem como da compreensão e controlo emocionais.

Sprinthall e Sprinthall (1993) também chamam a atenção para a importância dos pares na vida da criança, dizendo que *“a interação com pares desempenha um papel maior no desenvolvimento do que a interação com adultos”* (Sprinthall e Sprinthall, 1993:191). É na relação com os seus pares que as crianças

*“desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão*

*motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia et al., 2001:484).*

Aplicando esta afirmação às crianças diferentes, facilmente entendemos as vantagens que a escola inclusiva promove nos alunos com NEE. Existem competências que só se irão desenvolver na interação com o grupo de pares, tais como a sociabilização, o sentido de identidade e a cooperação. Segundo Stainback e Stainback (1990 cit. por Ferreira, 2007), as práticas inclusivas proporcionam a cada aluno a oportunidade de trabalhar com os seus pares, num contexto de grupo. Para a criança com NEE, a vantagem desta experiência vai depender da capacidade de os colegas se adaptarem às suas características, e ainda do relacionamento e das interações que ela irá estabelecer com eles.

Um estudo de Guralnick (1981 cit. por Sainato & Carta, 1992) mostrou que as crianças com atrasos de desenvolvimento se envolvem menos em jogos cooperativos e mais em brincadeiras solitárias do que as crianças sem deficiência. As crianças com atrasos ligeiros melhoraram a sua integração quando colocadas junto de outras crianças mais velhas e sem deficiência.

A educação tornou-se um dos maiores desafios políticos e sociais da humanidade. O desenvolvimento da investigação nesta área tem produzido mudanças significativas no sistema educativo, principalmente no campo da inclusão (Mariante e Silva, 2009:190). Em Portugal, ao longo dos anos, foram sentidas algumas preocupações ao nível da educação da criança com deficiência. Passámos de uma perspetiva em que as crianças com NEE eram isoladas das outras crianças “ditas normais”, para uma perspetiva de inclusão a partir de 1973. Foram criadas as Divisões do Ensino Especial do Ministério da Educação que começaram a intervir numa perspetiva de integração. Foi, então, publicada legislação referente à criação e organização da Divisão de Ensino Especial na Direção-Geral do Ensino Básico e da Divisão de Ensino Especial e Profissional, na Direção Geral de Ensino Secundário (Lopes, 1997:55,56), passando as crianças a estudar juntas.

Segundo Correia (1997), *“a Educação Integrada é compreendida como o entendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com*



*NEE no meio familiar, no jardim de infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos.*” Correia (1997:19). Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, prevê-se que a escola e o professor do ensino regular passem a responsabilizar-se pelo desenvolvimento de um plano de intervenção que vise a integração e o ensino de todos os indivíduos, incluindo aqueles com NEE, com incapacidades motoras e mentais (art. nº 21)

No âmbito nacional, a Lei supracitada, veio consignar, pela primeira vez, em Portugal, alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com necessidades especiais:

- O papel primordial do Estado na sua educação;
- A atribuição, ao Ministério da Educação, da responsabilidade pela educação especial, cabendo-lhe *”definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”*;
- A prioridade dada ao ensino destes alunos nas estruturas regulares, ou seja, o “ensino integrado”, devendo garantir condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- O reconhecimento da necessidade de acesso a escolas especiais, *“quando comprovadamente exigem o tipo e o grau de deficiência do educando”*, bem como a necessidade de se reconhecer o contributo da sociedade civil, neste setor educativo.

A legislação supracitada de 1991, embora já revogada, responsabilizou a escola regular pela educação das crianças com NEE, garantindo o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita. Estabeleceu as condições de inclusão da criança com NEE no sistema escolar regular e as medidas necessárias, considerando a diversidade. Desenvolveu, ainda, um Projeto Educativo próprio, onde os alunos podem seguir os seguintes tipos de currículo (art.º 110):

- Currículos escolares próprios, tendo como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de incapacidade.

- Currículos alternativos que substituíam os currículos do regime educativo comum e que se destinavam a proporcionar aprendizagens de conteúdos específicos.

Definia-se, também, que os alunos que apresentassem multideficiência deveriam ter um Plano Educativo Individual (PEI) e, para aqueles a quem tivesse sido recomendado o “ensino especial” (art.º 20 – alínea i), deveria haver um Programa Educativo (PE), delineados, respetivamente, nos art.º 150 e 160 do referido Decreto-Lei. Na Conferência Mundial de Salamanca, em 1994, consagram-se conceitos como “inclusão” e “escola inclusiva”. Com a Declaração de Salamanca, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com NEE em classes regulares como uma forma de democratização das oportunidades educativas. O termo integração é substituído pelo termo de inclusão, no sentido de escola para todos. Um dos grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca,

*“propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”* (Sanchez & Teodoro, 2006).

A Declaração de Princípios de Salamanca (1994) prevê que as crianças e jovens com NEE tenham acesso às escolas regulares e que as mesmas devam adequar o processo de aprendizagem, através de uma *“pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades”*. Como consta da mesma declaração: *“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (...)”*.

O conceito de inclusão passa pela inserção do aluno com NEE, mesmo *“as de âmbito mais severo, na classe regular, sempre que isso seja possível, devendo receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para*

*esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades”* (Correia, 1997:34). A educação inclusiva implica outra visão sobre o que é ensinar e aprender.

Assiste-se a *“um movimento em que o enfoque do problema é colocado nas oportunidades educativas e não no aluno”* (UNESCO, 2005:27). O relatório da Unesco (2005) visa garantir o acesso à educação para todos e define que *“Educação para Todos”* significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isso implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças, com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo, para melhorar a qualidade da educação e desenvolver o acesso às escolas. É função da escola e dos educadores respeitarem a diferença, considerando essa diferença no planejamento das atividades e aprendizagens. O educador deverá diversificar as situações e promover oportunidades de aprendizagem para todos, adaptando o ambiente, os métodos e os currículos. A criança deve ser vista como um todo e não apenas tendo em conta o seu desempenho escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consideram e encorajam o apoio às incapacidades ou problemas das crianças: *“O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspetiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deve adotar uma prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais”* (Ministério da Educação, 1997: 130).

Nas palavras de Odom, no que diz respeito às crianças em idade pré-escolar, *“é possível que haja menos diferenças ao nível do desenvolvimento entre as crianças com NEE e seus pares, do que sucede em turmas com crianças mais velhas.”* (Odom 2007:12). A intervenção do Educador pressupõe *“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses*

*e dificuldades e para recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...)*” (Ministério da Educação, 1997:138,139). Neste contexto, o conceito de NEE abrange todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, invulgares para a maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem (Bairrão, 1998).

Recentemente, surgiu o Decreto-Lei nº281 de 2009, relativo à Intervenção Precoce (IP). Este Decreto-lei visa a criação de um sistema nacional de intervenção precoce na infância (SNIPI). Posteriormente, propõe-se “*a intervenção precoce junto de crianças com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento, constitui um instrumento político do maior alcance na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens adultos em que se irão tornar.*” (Decreto-lei nº281/2009). Não obstante, define o PIIP, plano individual de intervenção precoce.

Este Decreto visa apoiar a criança e a família. Segundo o Decreto acima mencionado, pretende-se “*assegurar a todos o direito à participação e à inclusão social não pode deixar de constituir prioridade política de um Governo comprometido com a qualidade da democracia e dos seus valores de coesão social. Quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem.*” (Decreto-lei nº281/2009)

Pretende-se ensinar, respeitando as diferenças, os interesses e características de cada criança. A educação inclusiva requer a aplicação de práticas educativas flexíveis que considerem a individualidade de cada um.

Uma boa prática inclusiva pressupõe ter sempre em consideração a diferenciação curricular. A diferenciação curricular, que se procura na inclusão, tem lugar num meio em que se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando

aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação assumida como um grupo heterogéneo (Rodrigues, 2003:92). Pressupõe que se leve em linha de conta que *“os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagens distintos e podem mesmo atingir parâmetros de objetivos e competências diferentes”* (Rodrigues,2003:93). O trabalho de cooperação proporciona a colaboração entre os pares, pelo que é importante que o trabalho do professor incida na preparação de materiais e no ensino de aptidões de colaboração. *“É com base na observação e na resolução de alguns problemas pela parte do professor que este planificará a próxima atividade, tendo em conta as dificuldades do aluno”* (Correia, 2008:108).

#### **1.4.1- A Interação entre Crianças e os seus pares com Necessidades Educativas Especiais**

*“As interações das crianças nos primeiros anos de vida envolvem três conceitos a considerar: amizade, aceitação social e rejeição social. Estes conceitos desenrolam-se, ou não, ao longo de um contínuo de relações que acontecem numa sala inclusiva”.* (Sandall e Schwartz, 2003:171). Neste contexto, um dos principais objetivos que se colocam às crianças é o estabelecimento de relações sociais com os seus pares.

Para as crianças com NEE, este objetivo é determinante no seu percurso de vida, pois a atitude dos seus pares pode levar ao risco de exclusão ou segregação social, devido à sua diferença ou à sua inclusão plena. O respeito pela diferença torna-se então, fundamental, valorizando *“sentimentos de partilha, participação e amizade”* (Correia, 2003:30).

Odom considera que esta relação exige a análise de dois comportamentos sociais: *“A aceitação e a rejeição social. A criança que é socialmente aceite é aquela que apresenta “competências sociais eficazes”* (Odom,2007:59). Sandall e Schwartz (2003) consideram que para que as relações sociais se desenvolvam, é preciso criar oportunidades para interagir

com sucesso, ou seja, que os contextos organizativos afetam a participação das crianças. Aqui é fundamental o papel do educador “ *na planificação e no apoio a estas atividades... e exige na maioria das vezes um equilíbrio delicado entre prestar ajuda e dar espaço para que as interações se desenrolem*” (Sandall e Schwartz, 2003:172).

É importante que as vozes de todas as crianças sejam ouvidas. “*Uma maneira de garantir que os alunos tenham uma voz é proporcionar-lhes oportunidades para se reunirem, formar amizades, gerar parcerias entre grupos e aprender a assumir a sua própria educação e as suas próprias vidas*” (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin, 2008:412). Sandall e Schwartz dizem-nos que

*“construir relações positivas é um objetivo fundamental para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No contexto das relações com os pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas”* (Sandall e Schwartz, 2005:171).

As crianças que frequentam a educação pré-escolar têm mais oportunidades de socialização com os pares, desenvolvendo “*um conjunto partilhado de significados e de valores acerca do comportamento social dos seus colegas*” (Odom, Zercher, Marquart, Li, sandall & Wolfberg, 2007:62), e usando esses significados durante as suas brincadeiras e interações sociais de rotina com os outros. O desenvolvimento da compreensão social, que contribui para a competência social, é influenciada por muitos fatores e entre eles encontra-se a oportunidade para observar e para interagir com os colegas através de situações de dar e receber, no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas (Formosinho, 2001).

As crianças devem poder “*brincar e aprender de forma individual, assim como podem fazê-lo em atividades de grupo, incluindo todas as crianças. O termo ‘inclusão’ é usado para apoiar a participação de todas as crianças e para diminuir as barreiras nessa caminhada*” (Garai, Kereles, Schiffer, Tomás, Trocsányi, Weiszburg & Zászkaliczky, 2009:48). Outras estratégias para promover experiências de sucesso no desenvolvimento da amizade e das interações sociais estão relacionadas com a organização do espaço físico, com

a preferência na utilização de materiais sociais, com propostas de atividades coletivas e com a utilização das tarefas de rotina como oportunidades sociais (Sandall & Schwartz, 2005).

Bishop, Jubala, Stainback e Stainback (2008) consideram que as principais vantagens relacionadas com o estabelecimento de amizades estão ligadas ao aumento de um conjunto de competências comunicativas, cognitivas, sociais e académicas, mas sobretudo para as crianças com NEE, devido à sua maior necessidade de desenvolvimento nestas áreas.

Para estes autores, as amizades desenvolvidas na infância proporcionam “às crianças proteção, apoio e uma sensação de bem-estar constituindo a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta”. (Bishop, Jubala, Stainback e Stainback, 2008:184). Uma condição importante na criação de amizades é a proximidade física, pois existem mais oportunidades para os relacionamentos entre crianças com e sem NEE em ambientes inclusivos. Como a presença física não é apenas o desenvolvimento de amizades, as práticas educativas devem ajudar com o objetivo de favorecer as interações sociais.

Correia (2008) acrescenta que os profissionais “devem implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria com unidades sociais” (Sandall & Schwartz, 2008:99).

Outras sugestões de Bishop, Jubala, Stainback e Stainback (2008), para que os relacionamentos entre crianças com e sem NEE

*“se tornem significativos e resultem em benefícios para todas são a consciencialização da importância das amizades, a exemplificação das interações, o estabelecimento de interesses comuns e similaridades e a criação de oportunidades de interações sem interferências diretas, fazendo estes autores a advertência para o cuidado necessário para que os efeitos não resultem ao contrário do desejado, ou seja, para que a criança com NEE não seja destacada ou tratada de um modo que diminua a sua dignidade.”* (Bishop, Jubala, Stainback e Stainback 2008:6)

Partindo do pressuposto de que as crianças aprendem e se desenvolvem participando ativamente em contextos adequados ao seu desenvolvimento, Odom, Brown, Schwartz, Zercher e Sandall (2007), desenvolveram uma

investigação que pretendia “*descrever o nível de participação de crianças com e sem NEE em programas inclusivos, assim como os contextos de educação de infância*” (Odom, Brown, Schwartz, Zercher e Sandall, 2007:28). Em relação ao comportamento social evidenciado nas crianças, estes autores concluíram que as crianças com NEE podem não ser tão competentes a envolverem os seus colegas na interação social; podem ser rejeitadas socialmente pelos colegas e excluídas da interação social; e estão envolvidas com mais frequência em interações com adultos, em relações de um-para-um.

De acordo com Hall e McGregor (2000), a investigação em ambientes inclusivos é necessária para nos dar a conhecer como é que as relações entre os pares com e sem NEE se desenvolvem actualmente; se as interações entre eles variam em função da idade e, finalmente, para percebermos qual a importância da existência de um programa formal com estratégias que promovam amizades entre as crianças (ou se estas evoluem mesmo sem a intervenção do adulto).

As relações entre pares são algo complexo, tendo o educador que estar constantemente atento para o problema específico das crianças com NEE, pois as diferenças físicas e sócio culturais interferem nas preferências das crianças e na forma como lidam com os seus pares.

Por outro lado, se as interações das crianças sem NEE com as crianças com NEE se baseiam fortemente na assistência e na instrução, o mesmo não acontece nas relações entre pares sem NEE, que se associam sobretudo porque partilham gostos comuns.

Para Batista e Enuno (2004), “*o processo básico de formação do grupo está centrado na identificação. Afiliar-se a grupos acarreta a reação “eles gostam de mim, gosto deles” – a percepção de que somos semelhantes de algum modo aos outros membros do grupo, que há algo de comum entre nós*” (p.103). Muitas das preocupações levantadas em relação às interações entre crianças com e sem NEE prende-se exatamente com o facto de estes relacionamentos raramente se transformarem em amizades (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 2008), no sentido das definições apresentadas e porque as primeiras



são muitas vezes encaradas como as que necessitam de ajuda, fator inibidor da profundidade de um relacionamento recíproco.

Algumas crianças em salas pré-escolares são mesmo socialmente rejeitadas pelos pares e, nestes casos, geralmente, não têm nenhum amigo (Sandall & Schwartz, 2005). Para estas autoras, a inclusão com sucesso e a melhoria dos resultados para as crianças com NEE que frequentam programas pré-escolares pode ser conseguida através do modelo de construção de blocos, tendo como alicerce ambientes pré-escolares de elevada qualidade, nos quais as crianças são educadas, satisfazendo as suas respetivas necessidades básicas. Um contexto assim conceptualizado “*deve respeitar o conhecimento básico da investigação acerca do desenvolvimento da criança*” (Serrano & Afonso, 2009:35) e reconhecer o brincar como “*veículo de eleição para a aprendizagem autodirigida, característica das crianças destas idades*” (Widerstrom, 2004, citado em Serrano & Afonso, 2009:36)

As relações entre pares envolvem uma grande complexidade por considerarem diversos fatores como sejam o estatuto social da criança no grupo ou a frequência com que são escolhidos pelos seus colegas para participarem nas brincadeiras. Há, também, a considerar a atenção para a raridade que constitui a observação das interações das crianças como instrumento de recolha de informação durante as investigações que têm sido encetadas nesta temática.

Como podemos ver, relativamente aos pares, e encetando processos de escuta das crianças, é possível aceder à forma como co-constroem o processo de inclusão. Além disto, “*a maioria dos estudos em diferentes partes do mundo indica que o contacto com pessoas deficientes com NEE e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a construção de concepções e atitudes mais favoráveis*” (Vieira & Denari, 2007:38).

## **Capítulo 2 - Metodologias de Investigação**

### **2.1- Sujeitos do estudo**

O tema de estudo trata as relações entre crianças com NEE e os seus pares. A população a ser estudada é composta por 17 crianças de três anos de idade. Destas 17 crianças, 4 são crianças com NEE.

Numa fase inicial procedeu-se à recolha de informação, de forma a poder estabelecer-se em que medida as estratégias de intervenção selecionadas durante a prática pedagógica serão ou não facilitadoras da aprendizagem social da criança.

## **2.2-Tipo de Estudo**

Ao desenvolver um processo investigativo, importa definir a metodologia a utilizar. Assim sendo, trata-se de uma metodologia de investigação qualitativa, que pretende compreender o grupo, reformulando e melhorando a prática.

Numa investigação qualitativa a elaboração das propostas de investigação são breves, normalmente escritas após a recolha de dados; as suas técnicas ou métodos são a observação, o estudo de documentos vários, a observação participante e a entrevista aberta.

A investigação educativa permite a concentração numa determinada situação problema. Esta concentração é feita pelo próprio educador que é um agente participante no ambiente em que está inserido e, por isso, é simultaneamente investigador e educador.

A investigação caracteriza-se por usar as teorias, os conceitos, as técnicas e os instrumentos adequados com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nas diversas situações.

A investigação-ação lida “...*sobretudo com problemas reais e pessoas concretas*” (Esteves Lídia Máximo 2008:19), portanto trata de recolher informações sobre uma problemática que faz sentido num determinado espaço físico, promovendo mudanças sociais. A investigação-ação remete-nos para a perspetiva de um profissional reflexivo, que se interroga sobre a sua prática, sobre as mudanças que devem ser realizadas no âmbito educacional em que está inserido. Assim, “*A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no*

*âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para mobilizar tantos os processos como os resultados.” (Esteves Lídia Máximo 2008:9-10).*

Desta forma, podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nas diversas situações que o educador enfrenta. Esta investigação permite a participação de todos os envolvidos e desenvolve-se em forma de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Numa investigação-ação,

*“(…) desenvolve-se um conjunto de práticas de pesquisa visando produzir um conhecimento que se admite ser necessário, pois que permitirá intervir melhor num problema que se pensa ser importante enfrentar. E esse conjunto de práticas usa sempre os resultados obtidos da análise do que acontece em consequência da intervenção para produzir novo conhecimento (...) (Cortesão, 2006:26).*

Assim, o professor investigador é também um profissional reflexivo, que se interroga sobre os “porquês” da sua prática. Ninguém deverá optar por sustentar uma postura de quem sabe tudo, pois só o professor que se interroga e procura novas formas de atuar se torna capaz de desenvolver um melhor desempenho a nível pessoal e profissional, transmitindo-o ao seu grupo. *“Adotar esta perspetiva quer dizer que começará a ter menos certezas sobre si próprio e a ver-se mais como objeto de estudo. Tornar-se-á mais reflexivo” (Bogdan Robert e Biklen Sari, 1994:285)*

### **2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Quanto às técnicas adotadas durante este estudo, foram utilizadas entrevistas, análise documental e observação. A observação é uma estratégia que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação, e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade. Tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A este propósito, Bogdan & Biklen (1994) referem que:

*“Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.” (Bogdan & Biklen, 1994:68)*

Também através de fotografias foi possível registar comportamentos significativos durante todo o processo. A máquina fotográfica é um recurso fácil de utilizar pois *“nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação.”* (Bogdan e Sari, 1994:140) Assim, foi fundamental ter sempre à mão uma máquina fotográfica para poder registar eventuais conflitos e, posteriormente, refletir sobre eles e para fotografar momentos de interação entre as crianças (no exterior, na áreas da sala, em momentos de pequeno e grande grupo).

A observação é uma das técnicas de avaliação mais utilizadas na Educação de Infância, visto ter em conta o ambiente natural e autêntico onde as crianças se encontram. As ações que estas realizam, sendo directamente observadas, entendem-se de forma mais exata e significativa, pois o educador pode observar os materiais usados pela criança, os comportamentos mais ou menos comuns, assim como uma série de comportamentos importantes que as crianças desenvolvem ao longo do tempo.

Os registos de incidentes críticos são registos de observação breves que

*“descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer (...)”*(Parente, 2002:181)

Já o registo contínuo:

*“é um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorreu. O observador tenta registar tudo o*

*que sucede durante um determinado período, incluindo informações sobre o contexto e sobre as pessoas envolvidas.” (Parente, 2002:183)*

A entrevista foi realizada à docente do Ensino Especial, à educadora e às crianças. A entrevista foi *“permitindo um contacto direto, que permite esclarecer dúvidas do sujeito e compreender melhor as suas respostas”* (Sousa, 2009:155), o que é ideal para utilizar em crianças, visto que, *“as entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças”* (Oliveira – Formosinho, 2008:23)

Referindo, ainda, os instrumentos utilizados neste campo investigativo, é possível mencionar a construção de um Portefólio Reflexivo. Neste portefólio existem reflexões sobre as expectativas e limitações do percurso na Instituição.

### 3 – Caracterização do Meio

#### 3.1 - Caracterização da instituição

A Instituição onde se realizou o estágio profissionalizante acolhe, desde 1973, as valências de creche e jardim de infância. Presentemente funciona como IPSS a partir dos 3 anos, sendo a creche de cariz privado.

A Instituição localiza-se na freguesia de Cedofeita, concelho do Porto e distrito do Porto. Está localizada numa área de comércio tradicional, rodeada por edifícios habitacionais e outros do setor terciário onde existe um elevado número de estabelecimentos de ensino. Esta é uma zona com boa acessibilidade, com uma boa diversidade ao nível dos transportes públicos, próxima de espaços verdes.

Para caracterizar a instituição foi fundamental analisar um conjunto de documentos imprescindíveis. Assim, procedeu-se à leitura e análise pormenorizada dos documentos que foram cedidos: Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

Esta Instituição considera-se como uma “Instituição Aberta”, pois estabelece parcerias e projetos com outras instituições.

Para a instituição ter um bom funcionamento é necessário que haja um conjunto de meios físicos, materiais e humanos. Relativamente aos recursos humanos, é constituída por quatro educadoras, seis técnicas auxiliares, vários docentes das atividades extra – curriculares, uma cozinheira. A Associação de Pais, que gere a instituição, e os Encarregados de Educação participam de forma muito ativa no desenvolvimento global das crianças.

O Projeto Educativo é um dos instrumentos que confere autonomia às escolas, e é designado como um documento que caracteriza a instituição e a identifica. O Projeto Educativo é modificado e reconstruído de três em três anos, indo ao encontro da instituição e das necessidades das crianças, a fim de dar resposta ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Segundo o Decreto-lei nº 79 A/2008 Projeto educativo “*é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõem cumprir a sua função educativa.*” (Decreto-Lei nº79 A/2008 de 22 de abril).

O Projeto Educativo desta instituição é construído pelas educadoras de infância que fazem parte da Instituição e destina-se a todos os membros desta Comunidade Educativa,” *em especial a cada criança no contexto escolar e familiar, bem como à comunidade envolvente.*” (Projeto Educativo, 2013:5)

A escolha do Projeto Educativo “Eu Sou Capaz” deve-se à circunstância de que as “*crianças vivem atualmente num facilitismo extremo, culpa da sociedade atual. É importante a criança, desde cedo, adquirir o conhecimento experimentando o mundo à sua volta - escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências*” (Projeto Educativo,2013:5)

Este Projeto Educativo tem como prioridades educativas: “*fomentar a auto estima e a autoconfiança; desenvolver a capacidade de lidar com frustrações; desenvolver a autonomia; implementar regras básicas no âmbito das atitudes/valores e envolver os Pais/Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos.*” (Projeto Educativo,2013:5)

O Plano Anual de Atividades “*deve discriminar os objetivos a atingir, os programas a realizar e os recursos a utilizar, o qual, após aprovação pelo ministro competente, fundamentará a proposta de orçamento a apresentar na fase de preparação do Orçamento do Estado*” (Decreto-Lei nº183 A 1º/96 de 27 de setembro).

O Plano Anual de Atividades é um documento onde estão assinalados as diversas e diferentes atividades que se irão realizar durante o ano letivo. Algumas dessas atividades serão concretizadas na instituição e outras no seu exterior. As atividades que se realizam no interior da instituição visam criar relações com toda a comunidade educativa; no entanto as atividades realizadas no exterior tem um objetivo distinto, contribuindo para que exista uma interação com toda a comunidade e com o exterior que a rodeia. Neste mesmo documento são apresentadas as actividades programadas, o que permite aos educadores, encarregados de educação e auxiliares seguir todas as atividades que vão sendo realizadas, assim como obter os recursos e conhecer as estratégias utilizados.(ver anexo 1, Plano Anual de Atividades)

Segundo Costa este é um “*instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar*” (Costa,1994:27).

Nesta instituição as famílias das crianças envolvem-se na vida do jardim de infância sempre que são convidadas a participar em atividades organizadas pela mesma.

No Plano Anual de Atividades desta instituição as atividades sugeridas são essenciais para o enriquecimento de todas as crianças a vários níveis. Neste mesmo documento as atividades estão relacionadas com os domínios da expressão musical, plástica e dramática; formação pessoal e social. A instituição tem o apoio das seguintes instituições: EDUC’10; Q.I. EDUK@; FOCO MUSICAL; CLUB “TODA A PROVA”. Este documento orientador e organizador das atividades durante o ano letivo pode sofrer transformações, caso as educadoras considerem ser necessário.

O Regulamento Interno é um

*“[...] documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.” (Decreto de lei nº 115-A/98, de 4 de maio)*

Rodriguez define o Regulamento Interno como um *“documento jurídico – administrativo – laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro”* (Rodriguez, 1999:439)

Neste documento estão presentes as regras, que deverão ser respeitadas na Instituição, segundo o Decreto-Lei nº nº147/ 97 de 11 de junho, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro.

O Regulamento Interno é constituído por diferentes capítulos, onde estão enumerados os objetivos e princípios gerais da Educação Pré-Escolar e as regras de funcionamento da Instituição, ou seja, horário de atendimento, organização das reuniões de pais, equipamento da Instituição, mensalidades, direitos e deveres, gestão e administração, segurança e saúde, alterações do regulamento interno e importância do livro de reclamações. Ainda neste documento são abordados os objetivos pedagógicos, o calendário escolar e os horários, passeios ou deslocações fora do recinto escolar, bem como as atividades extracurriculares.

### **3.2 - Caracterização das famílias**

As crianças desta instituição pertencem a famílias de uma classe socioeconómica média.

Para conseguirmos conhecer o meio familiar do qual cada criança faz parte, é preciso fazer um levantamento do funcionamento de cada família. Estes dados acima referidos foram registados em gráficos que se encontram nos anexos.

A faixa etária dos pais deste grupo situa-se entre 35 e os 39 anos (ver anexo 2 gráfico 1 e gráfico 2).



A maioria dos pais tem um nível de escolaridade e cultura médio-alto. De 34 pais, apenas 12 possuem habilitação inferior ou igual à escolaridade obrigatória e 22 escolaridade superior à obrigatória (ver anexo 2, gráfico 5 e gráfico 6).

A maioria dos pais encontram-se empregados (28) e apenas 5 desempregados.

Relativamente ao agregado familiar podemos verificar que a maioria dos pais são casados e têm dois filhos. (ver anexo 2, gráfico 7 e gráfico 8) Há no entanto pais divorciados e em união de facto. (ver anexo 2 gráfico 7).

O automóvel é o transporte mais utilizado pelos pais das crianças para as levar e ir buscar ao jardim-de-infância. No que se refere à residência, a maior parte das crianças vive na freguesia de Cedofeita (ver anexo 2, gráfico 9)

A nível profissional, há uma diversidade de profissões exercidas pelos pais e pelas mães. (ver anexo 2, gráfico 5, gráfico 6). Através da observação e do contacto diário com os pais, pode-se constatar que estes pais são compreensivos, interessados e colaboram com a Educadora e com a Instituição sempre que solicitados, possibilitando aos educandos a oportunidade de participarem em todas as atividades propostas durante o ano letivo, sejam elas realizadas no interior da instituição ou no exterior, a par das atividades extracurriculares.

### **3.2.2 – Caraterização das crianças**

A caracterização deste grupo de crianças é feita através da análise das fichas de anamnese e da observação contínua dos seus comportamentos. Pois estes documentos devem incluir elementos que possam

*“ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo, a base de planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997:25)*

A caracterização etária deste grupo teve como base as fichas individuais das crianças, algumas observações e fundamentação teórica.

O grupo de crianças da sala dos três anos é composto por dezassete crianças, ( quatro com NEE).

Nove crianças são do sexo feminino e oito são do sexo masculino. (ver anexo 2, gráfico 10). Destas, nove entraram de novo para a instituição. A grande maioria advém de um meio sócio económico médio.

A maior parte das crianças vivem na área circundante do infantário. Apenas uma vive fora do concelho (ver anexo 2, gráfico 9). Existe uma heterogeneidade em relação às idades, para além de cada uma ter uma personalidade própria e um temperamento diferente. Existem quatro crianças com necessidades educativas especiais, que são acompanhadas por uma Educadora do Ensino Especial e por toda uma equipa de intervenção precoce.

Este grupo tem necessidade de muito movimento: as crianças gostam imenso de ouvir histórias, de atividades de expressão plástica e musical. A maioria delas revelam uma curiosidade natural na descoberta do mundo e do seu Eu e gostam de muita atenção e carinho. São exigentes, gostam de manter-se ocupadas, estando sempre prontas a trabalhar. O grupo tem autonomia relativamente à orientação no espaço da sala e na instituição e adere muito bem às propostas que lhe são colocadas.

No que diz respeito ao domínio sócio afetivo, o grupo de crianças ainda demonstra ter alguma dificuldade em compreender o mundo à sua volta, tornando-se algo egocêntricas. Verifica-se que as crianças brincam de forma cooperativa com crianças do mesmo sexo. Durante as suas brincadeiras, observa-se que são cada vez mais autónomas.

Neste grupo existem ainda crianças que brincam sozinhas. Há também crianças que excluem outras de formas não muito amigáveis, à exceção de duas crianças que têm um amigo preferido com quem costumam brincar em conjunto.

As crianças mais novas do grupo são realmente muito afetuosas e gostam de agradar tanto ao adulto como às crianças suas colegas. Neste grupo

podemos também assistir a cenas de ‘extrema birra’, muitas vezes por coisas insignificantes. (ver anexo 4, registo de observação nº6)

É um grupo que cativa muito porque aceita bem as pessoas estranhas à sala, o que facilita a integração. No entanto, as crianças novas na instituição ainda procuram um “rosto” que lhes seja mais familiar. As crianças, na sua maioria, são muito comunicativas, pois dizem sempre o que estão a fazer o que permite um melhor conhecimento daquilo em que estão interessadas e do que gostariam de fazer.

Têm uma relação de amizade, apesar de ainda criarem alguns conflitos e de não os conseguirem resolver. Piaget refere que a criança de três anos, se situa no estágio pré-operatório de desenvolvimento cognitivo. Neste sentido “*O egocentrismo é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self...não conseguem considerar o ponto de vista do outro*” (Papalia, Olds, Feildman, 2001:316).

Nesta sala observa-se que a maior parte das crianças brinca em grupo, embora ainda a maioria necessite dos adultos para solucionar conflitos relacionados com a partilha de brinquedos. O egocentrismo é visível, apesar de mais numas do que em outras. A partilha de brinquedos é algo ainda muito complicado de aceitar, por isso as “brigas” repetem-se todos os dias.(ver anexo 3, registo fotográfico nº 2) Nas situações de “guerrilha” pela posse de um brinquedo, nenhuma criança consegue ceder, cada uma puxa para seu lado dizendo: “é meu, é meu”.

Piaget diz-nos que nesta idade se caracterizam pelo egocentrismo intelectual; animismo; realismo; finalismo; centração. O animismo é visível na totalidade das brincadeiras que ocorrem em todas as áreas da sala mas mais intensamente na casinha. É frequente vermos as crianças darem de comer às bonecas, pois elas têm fome, dar de beber, pois têm sede e vestir, pois na sala “faz frio e não podem estar sem roupa”. Outra atividade onde o animismo é visível é o desenho. Quando estão a desenhar, por exemplo, um boneco, vão dando justificações do género: “o menino tá contente, tá a rir” “... não tem roupa vai tomar banho”. São extremamente ativos e interessados em fazer atividades,

contudo querem logo ver o resultado, querem que o trabalho se dê por terminado rapidamente.

Para Piaget (Sprinthall e Sprithall 1993), é neste estágio que surge a função simbólica. O jogo simbólico é o faz de conta, a imitação diferida surge quando a criança imita, mesmo quando o objeto da sua imitação não está presente. Neste grupo já é bem notória esta capacidade de evocar pessoas que não estão presentes e de, através do faz de conta, fingir que este objeto pode ser outra coisa. (ver anexo 4, registo de observação nº 2) Podemos verificar isto na casinha, quando há falta de um prato, por exemplo - algo com o mesmo formato passa a ser um prato.

Gesell (1998) refere que nestas idades a noção de tempo ainda está pouco desenvolvida, no entanto bem definida dentro das suas limitações, conseguindo as crianças já efetuar a distinção entre o dia e a noite, os dias em que vão para o jardim de infância e os que ficam em casa (ver anexo 4, registo de observação nº 5)

Ao nível da aquisição da linguagem, algumas das crianças de 3 anos gostam de conversar e demonstram o gosto por participar nas conversas. Não colocam o dedo no ar quando querem falar e, na maioria das vezes, têm dificuldade em ouvir o outro. *“Durante o período pré-escolar o vocabulário aumenta muitíssimo, aparentemente através do mapeamento rápido, e a gramática e a sintaxe tornam-se razoavelmente sofisticadas, apesar de se manter alguma imaturidade”* (Papalia, 2001: 345).

As crianças deste grupo demonstram dificuldade na coordenação entre os esquemas cognitivos e verbais. Têm dificuldade em exprimir o seu pensamento. De uma forma geral, o vocabulário ainda não é muito rico, à exceção de algumas crianças, e também ao nível da expressão de ideias não está muito desenvolvido. Mostram sempre interesse em aprender palavras novas e depois, no dia a dia, tentam sempre encontrar situações em que as possam usar. O grupo utiliza monólogos, nomeadamente no acolhimento: quando se está a falar de um determinado assunto, de repente a criança faz uma observação completamente fora do contexto. Outras situações acontecem

quando o grupo está a realizar determinada atividade que pode até ser em conjunto, as crianças vão mantendo uma “espécie de diálogo” consigo próprias.

Relativamente ao domínio cognitivo, este grupo de crianças gosta do jogo simbólico e de incorporar papéis que estão relacionados com o seu dia a dia. Por conseguinte já são capazes de agrupar, tendo em conta o critério cor e tamanho.

Quanto ao domínio motor, o grupo em questão demonstra vontade de que os seus trabalhos se pareçam com a realidade e tenta criar uma ligação com o que quer de facto representar. A maioria das crianças tem dificuldades em manusear o lápis e o pincel. Tem alguma destreza manual, o que permite encaixar e enfiar com alguma facilidade. Começam a ter alguma destreza no que diz respeito à motricidade fina, sobretudo na colagem, nos desenhos e na pintura. Em relação à motricidade grossa, as crianças correm, saltam e conseguem subir e descer escadas alternando os pés nos degraus.

A maioria das crianças do grupo já executa movimentos globais com o corpo, e também movimentos de equilíbrio, mas com uma certa dificuldade.

### 3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade.

A equipa das estagiárias, no início do ano, reuniu-se com a equipa pedagógica com o objetivo de definir as prioridades de intervenção a nível da instituição e da comunidade.

Os espaços que constituem a instituição estavam mal aproveitados, e assim foi preciso intervir a fim de os melhorar.

Neste sentido, as estagiárias pretenderam propor o seguinte: tornar o refeitório onde são tomadas as refeições num espaço mais calmo. Aqui foi afixado o quadro das regras de higiene e das regras de saber estar à mesa. Após o diálogo com todas as crianças das salas dos 3, 4 e 5 anos estabelecemos as regras. Neste sentido, desenhámos três taças que cada grupo escolheu e decorou a seu gosto (ver anexo 5). As taças estavam identificadas com a

fotografia de cada grupo. Cada criança tinha um círculo individual onde desenhava o seu auto retrato. O nome da criança foi representado através da escrita.

Sempre que as crianças cumpriam as regras estabelecidas, colocavam o círculo no interior da taça. Quando não cumpriam as regras não colocavam o círculo. Verificou-se que as crianças dos 4 e 5 anos não tiveram dificuldade em identificar o seu auto retrato. O grupo da sala dos três anos teve alguma dificuldade em reconhecer o seu auto retrato, pedindo à estagiária para ajudar a identificar o seu círculo. Posteriormente, algumas das crianças já o faziam com facilidade. A maioria das crianças dos três grupos tinha a preocupação de colocar os círculos na taça sempre que terminavam de almoçar.

Cooperamos com as educadoras da instituição no plano anual de atividades, dinamizando algumas manhãs recreativas com dramatizações e músicas (ver anexo 6, planificação das manhãs recreativas).

O corredor é apenas um espaço onde são colocados documentos da instituição e informação destinada aos pais. Verificámos que não existia um espaço de partilha entre as crianças dos diferentes grupos, pelo que foi criado este espaço, com a colocação de um placard onde havia uma frase que salientava a importância de partilhar as diferentes vivências de cada grupo. (registo do fim de semana através de fotografias e desenhos; curiosidades e novidades que as crianças tenham feito e que fossem significativos para os grupos das três salas.(ver anexo 5)

Quanto à utilização do espaço de partilha, as estagiárias não puderam proceder a uma avaliação, devido à má organização e à deficiente gestão do tempo.

Assim, considera-se que os pais e as famílias teriam estado mais envolvidos no ambiente escolar dos filhos com a exposição dos trabalhos dos grupos, se tivesse sido possível. A comunicação e a partilha entre crianças de diferentes níveis de desenvolvimento teria sido um aspeto a favor da instituição e das próprias crianças. Pensa-se que é importante para as crianças uma rotina que lhes permita a integração plena nos grupos e na vida da sala. É também importante a participação ativa no desenvolvimento dos projetos e atividades.

É na procura de estratégias para a interação com as famílias que também se valorizam as produções espontâneas (desenhos, colagens, pinturas e composições) e os registos de diferentes situações e acontecimentos, expondo-os em locais visíveis, dando simultaneamente espaço para a participação direta e ativa das crianças na decoração dos espaços. Deste modo, é possível criar um clima de comunicação e interação, de onde sai valorizada e respeitada a criança, que se revê a si e às suas vivências coletivas nos diferentes materiais expostos.

#### **4 – Intervenção e exigência profissional**

Durante a realização do estágio profissionalizante, desenvolveu-se a prática pedagógica com o grupo de 17 de crianças de três anos existindo quatro com NEE, tendo como sustentação os referentes teóricos, a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional e uma postura de investigação em educação. Neste sentido, toda a intervenção realizada teve como foco de atenção uma dimensão curricular importante no funcionamento de uma sala de educação pré-escolar e as interações entre o grupo de crianças.

Desta forma, a intervenção surge com o objetivo de dar resposta aos aspetos de maior atenção e trabalho que surgiram no preenchimento do PIP (Perfil de Implementação do Programa). Assim sendo, as prioridades centraram-se na interação entre crianças com NEE e crianças sem NEE. A fim de criar um maior número de oportunidades de interação entre todas as crianças, foram desenvolvidas diversas atividades, através das planificações feitas semanalmente, sendo as mesmas descritas ao longo deste ponto do relatório. Inicialmente teve-se o cuidado de dar atenção a cada criança, sendo isto essencial para o desenvolvimento da autoestima e das relações interpessoais. Assim, realizaram-se atividades em pequeno grupo, porque se considerou ser a melhor maneira de as crianças interagirem e criarem relações positivas umas com as outras, pois, segundo o Ministério da Educação é

*“nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem*

*compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” (Ministério da Educação, 1997:51-52)*

Em relação à interação entre as crianças com NEE e os seus pares, podemos verificar, com base nos registos de observação efetuados, que algumas das crianças com NEE eram socialmente rejeitadas pelos pares e que uma minoria era bem aceite pelas restantes crianças. As observações vieram, ainda, reforçar a ideia de que as crianças sem deficiência apresentam mais relações entre pares e as crianças com NEE precisam, mais frequentemente, de ajuda e atenção por parte dos adultos. Perante estes factos, parece importante questionar se, sendo a inclusão física uma realidade, o é também a inclusão social. Na opinião de Hall e McGregor (2000), os estudos sobre as relações entre pares envolvem uma grande complexidade, pois são diversos os fatores a considerar. São exemplo disso o ‘estatuto social’ de cada criança no grupo e/ou a frequência com que são escolhidos pelos seus colegas para participarem em jogos e brincadeiras. As crianças a partir dos 3/4 anos de idade, escolhem os seus amigos pela semelhança de sexo e pelas experiências positivas que viveram anteriormente com essa/e amiga/o (Hall e McGregor, 2000).

Considera-se que as crianças com NEE, devido às limitações que têm associadas, se inserem no grupo das exigentes/agressivas e das tímidas/hesitantes no contacto. Sendo, por isto, aquelas que são menos escolhidas para companheiras preferenciais de brincadeira (Papalia et al., citado por Barreto, 2009).

Odom (2007) reforça esta ideia, ao indicar sinais de alerta da criança com NEE que poderão estar ligados à rejeição social, sendo eles dificuldades em comunicar e demonstrar capacidades sociais e lúdicas (capacidades inerentes ao ser um ‘bom jogador’) e comportamentos perturbadores ou agressivos que poderão afastar os seus colegas e a timidez e/ou isolamento social.

“ Sempre que M se dirige a um grupo de crianças para brincar, deita-se no meio das restantes crianças e estas começam a gritar e a chorar, chamando pelo adulto “ Tira M daqui”.(ver anexo 4, registo de observação nº 4)



No entanto, verificou-se em contexto de sala que as diferenças individuais são incontornáveis e que as crianças com NEE também assumem posturas e comportamentos e revelam personalidades distintas, consoante o seu grau de limitação e o tipo de deficiência.

“D estava com outras crianças na área da casinha e M dirige-se à mesma para brincar deitando-se no chão. As crianças começam a gritar dizendo “sai da daqui!” M não saiu. A educadora tirou M da casinha e M foi para a área das construções. Quando D saiu da casinha foi brincar para as construções começando a fazer construções com legos e tira alguns legos a M. M levanta-se e empurra D várias vezes até cair no chão.” (ver anexo 4, registo de observação nº 4)

Esta aceitação através do apoio poderá, no entanto, estar associada ao que Odom (2007) refere como ‘dependência percecionada’, isto é, os pares têm tendência a tratar a criança diferente como incapaz. Este facto faz com que muitas das interações que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes tenham por base a prestação de cuidados (o auxílio) e não a amizade. Desta forma, a criança J demonstrou ajudar M sempre que necessário e verbalizou esses momentos:

“Ajudo a sentar no chão e em cima da fotografia, só que M depois bate em nós.”  
(ver anexo 10 entrevista às crianças - criança J).

Segundo os registos de observação, verificou-se que as crianças sem NEE interagem com as crianças com NEE de uma forma passiva: demonstram medo, por vezes choram e gritam:

“ Um grupo de cinco crianças estava na área dos jogos, M aproxima-se desta área e toca com a mão na cabeça de uma das crianças. A maior parte destas crianças começa a gritar e com medo dizem à estagiária “tira M daqui”. (ver anexo 4 registos de observação 11)

Há algumas crianças que já se tentem defender sendo agressivas fisicamente, no momento em que ocorrem estas situações.

“M tira um lego a D e D começa a chorar e aos gritos e tenta-lhe tirar o lego, e M bate-lhe. D corre até M e bate-lhe dizendo “Tira M da aqui”, até M lhe dar o Lego.  
(ver anexo 4 registo de observação nº 4)

Esta ideia é também reforçada por Correia (2005) quando afirma que

*“numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em atividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhe materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista”* (p. 35).

Alguns teóricos afirmam que as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, pois D compreende que M é uma criança diferente e diz justificando que

“M não faz as mesmas coisas, porque ele não sabe. Não faz as coisas que nós fazemos, porque é especial. Ele não sabe falar. Faz barulhos com a boca. E ele não sabe chamar nada. Ele bate por isso.” (ver anexo 10 entrevista às crianças-criança D)

Enquanto J e M estavam na área de expressão plástica, M começa a gritar prolongadamente, J diz à auxiliar e à estagiária: “M não está nada bem, não está mesmo bem”. Ambas questionam J: “Porquê, J?” “Porque não para de gritar” A auxiliar tenta acalmar M, mas este continua a gritar e J diz “M está mesmo a precisar de fazer um Check-up” J é uma criança que sabe que M é uma criança diferente, com bastantes limitações. (ver anexo nº 4 registo de observação nº 7)

Para a criança diferente, mais do que aprender conteúdos, é importante a sua relação com os pares, na sala e no exterior. Para todo o grupo, as interações com os pares ajudam a viver em sociedade, a cumprir regras, a saber respeitar o outro, em suma, a formar-se enquanto indivíduo pertencente a um grupo/comunidade, que é a escola. (ver 6 anexo registo fotográfico). As interações das crianças diferentes com os seus pares, ajudam-nas a ultrapassar as dificuldades que possuem e favorecem o desenvolvimento das competências linguísticas, sociais, emocionais.

Ao longo deste percurso compreendemos a importância de uma inclusão de sucesso para a criança diferente. A inclusão poderá acontecer em termos

físicos, psicológicos, e cognitivos. A inclusão social e afetiva da criança faz com que as crianças diferentes e os seus pares melhorem as suas atitudes. Neste grupo as crianças demonstram os seus afetos e expressam-se verbalmente quando são acarinhadas pelas crianças diferentes.

A criança D diz “ Às vezes dou beijinhos ao M e ele fica calminho, só que depois ele bate.” (Ver anexo 10, entrevista às crianças).

A criança J diz “Eu às vezes dou abraços, mas é poucas vezes. Ele dá poucos abraços. Sabes eu gosto mais dele quando ele dá-me abraços, mas é poucas vezes.” (Ver anexo 10 entrevista às crianças - criança D).

Os pares têm tendência a rejeitar socialmente a criança diferente, quer devido às suas características pessoais, quer porque receiam o ‘desconhecido’ e não sabem como lidar com a diferença. Neste domínio, as percepções positivas sobre a deficiência que os educadores veiculam na sala ajudam a criança a ter atitudes positivas com os seus pares diferentes, permitindo, deste modo, a criação de laços de amizade entre a criança especial e os seus colegas. Neste sentido, a criança G refere que

“ as professoras ajudam o M a fazer festinhas. Mas às vezes as professoras ralham com ele.” Já a criança J diz “ A M.P. [educadora do ensino especial] ajuda o M a dar beijinhos e abraços aos meninos.” (ver anexo 8 entrevista às crianças-criança G)

Uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite.

Um dos objetivos que se colocam às crianças é o estabelecimento de relações sociais com os seus pares. Para as crianças com NEE, este objetivo é fundamental no seu percurso de vida, pois a atitude dos seus pares pode levar ao risco de exclusão ou segregação social, por causa da sua diferença, ou então à sua inclusão plena. O respeito pela diferença torna-se, pois, fundamental, valorizando “*sentimentos de partilha, participação e amizade*”. (Correia, 2003 :30).

A intervenção dos educadores é fundamental na inclusão das crianças com NEE com os seus pares. Neste sentido alguns autores têm mesmo considerado esta intervenção como a mais importante no estabelecimento do ambiente inclusivo (Meadan, 2008; Patton, & Gall, 2006, citado por Barreto, 2009). De acordo com o que os autores citados referem, a educadora e a educadora do ensino especial da Instituição onde decorreu o estágio tinham expectativas sobre a inclusão destas crianças com NEE. A educadora considera que o trabalho desenvolvido com as três crianças com NEE está a funcionar bem. Todavia,

“com a última criança e um grupo de 17 crianças é muito difícil fazer um trabalho individual com ela. Não posso deixar os outros 16 e estar só com ela. É uma criança que me respeita e consigo que ele esteja sentado minimamente, mas não é fácil, porque ele não cumpre regras, não consegue fazer a rotina do jardim de infância e portanto não é fácil.” (ver anexo 10, entrevista educadora cooperante).

Já a educadora do ensino especial refere que

“a nível da relação podemos notar que há um menino que tem tido sem dúvida uma evolução, pois esse menino acaba por mostrar mais alegria no convívio com os seus pares, havendo assim alterações significativas nesta criança, que eu sei que há um ano não se notava.” Em relação a outra criança refere que “a evolução dela tem momentos de progresso e de retrocesso, sendo que na situação dele por vezes consegue-se situar mais um pouco, pois se tem evolução numa área tem retrocessos noutra.” (ver anexo 10, entrevista à educadora do ensino especial).

A educadora demonstrou, pelas observações, que é atenciosa, paciente e afetuosa com crianças com NEE: faz-lhes carinhos, mas também lhes chama à atenção quando batem nas outras crianças.

Enquanto decorreu esta intervenção, a educadora do ensino especial demonstrou se atenciosa e afetuosa e sempre ajudou e interveio tendo em conta a inclusão das crianças com NEE. Utiliza outro tipo de intervenção baseada no reforço positivo, elogiando as crianças com NEE quando estas fazem algo bem

“devemos dizer ‘muito bem’ e reforçar isso sempre à frente dos outros meninos.” (ver anexo 8, entrevista à educadora do ensino especial).

Quando estas crianças agredem as outras, ensina-as a utilizar gestos carinhosos, passando a mão na cara das restantes crianças, mostrando-lhes como se dão abraços. (ver anexo 3 registo fotográfico nº 5). Brinca com elas nas diversas áreas ensinando a brincar e a saber partilhar com as restantes crianças e vice versa.

Já a educadora cooperante desenvolve um trabalho diferente com as crianças com NEE referindo que com a criança M “ é tentar que ele fale em grande grupo que é onde ele se sente mais inibido.” Já outra criança necessita “de mais atenção” e por fim com outra criança sente uma maior dificuldade em intervir e justifica dizendo: “ele não cumpre regras, não consegue fazer a rotina do jardim de infância e portanto não é fácil.” (ver anexo 10, entrevista à educadora cooperante)

Percebe-se que estas crianças se sentem mais seguras na presença da educadora do ensino especial. O restante grupo também demonstra estar mais seguro em relação à interação das crianças com NEE com as restantes quando a educadora e a educadora do ensino especial estão presentes, pois pelo facto de “o adulto estar presente, as crianças sentem que a brincadeira vai correr bem para os dois lados.” Sentem-se mais seguras por estarem a brincar e ter o adulto ali ao lado. (ver anexo 9, entrevista à educadora do ensino especial).

Em relação à forma como consideram que as crianças aceitam a diferença, as observações efetuadas, vieram reforçar a ideia de que é durante a socialização entre os seus pares, que as crianças estabelecem as bases para lidar com a diversidade, respeitando as diferenças e descobrindo as semelhanças entre todos. Neste sentido a educadora do ensino especial dá um exemplo positivo de uma situação observada :

“ Umas destas crianças com NEE um dia foi com a mão em direção à cara de outra criança utilizando um gesto rude que se converteu num gesto de carinho porque a outra criança começou a fazer caricias com as mãos no rosto da criança com NEE. Converteu-se num momento feliz para ambas as crianças. Esta criança teve um procedimento espetacular com M. (ver anexo 10, entrevista á educadora do ensino especial)

A Educadora do Ensino Especial é da opinião de que é importante “sensibilizar para os momentos de afeto, para eles valorizarem e experimentarem com os seus pares.” (ver anexo 9 entrevista à educadora do ensino especial)

As crianças têm oportunidade de brincar com os pares e de participar ativamente no seu processo de desenvolvimento, juntamente com outras crianças, embora a maioria das crianças rejeite as crianças com NEE. Assim a educadora do ensino especial refere que:

“Muitas vezes o cooperar e o brincar com essas crianças aos outros não as seduz assim tanto, porque elas querem dar continuidade à sua brincadeira e não conseguem interagir e no fundo essas crianças com NEE vão travar o interesse que as outras têm.” (ver anexo 8, entrevista à educadora do ensino especial)

Quanto à reação das crianças perante os comportamentos das crianças com NEE, estas demonstram sentimentos de medo e não as julgam pelos seus atos. Sendo que uma das criança com NEE

“não está preparada para saber esperar pelo outro. Pode acontecer que se ela brinca de uma determinada maneira a outras crianças vão querer imitá-la”. É de louvar a atitude do grupo, pois “ as outras crianças não questionam porque é ele faz diferente, não o julgam” (ver anexo 10, entrevista à educadora do ensino especial).

Verificou-se que algumas crianças estão conscientes da problemática das crianças com NEE, mas há certas crianças que

“ por acharem e por sentirem que aquela criança é diferente acham que tem de suportar mesmo que ela as esteja a bater ou estragar os seus trabalhos. E acabam por ficar inativos e acabam por terem medo de M.” (ver anexo 10, entrevista à educadora do ensino especial).

Contudo, a intervenção é importante para estas crianças e para os seus pares e nesse sentido a educadora do ensino especial refere que

“no caso deste menino a prevenção é muitíssimo importante, porque antes de atuarmos nós já sabemos que vai implicar e intervir com as brincadeiras dos outros, porque nos já sabemos que a partir de certa altura as coisas já não vão fluir. (ver anexo 10, entrevista à educadora do ensino especial).

Relativa mente à colaboração e articulação do trabalho desenvolvido entre a educadora cooperante e a educadora do ensino especial verificou-se a sua existência, no entanto não estão de acordo, pois esta refere que “temos um bocadinho uma maneira de pensar diferente “relativamente a uma das crianças com NEE. A educadora cooperante considera que é possível exigir mais desta criança, e justifica dizendo que

“ele compreende e percebe...mas há coisas que ele faz que é impossível contornar obviamente, pois ele não consegue estar mais de 5 minutos sentado se não for agarrado, mas também esses 5 minutos tem que os ficar sentados, porque há coisas que ele não consegue, pois acho que não devemos desculpar tudo e ser exigentes, porque ele vai ter de viver em sociedade e tem de ser preparado para isso.” (ver anexo 10 entrevista á educadora cooperante)

Contrariamente, a educadora do ensino especial considera que o importante neste momento é que esta criança desenvolva a competência social interagindo com os seus pares.

Durante a prática pedagógica a estagiária interveio utilizando as seguintes estratégias:

- Observação da interação entre as crianças: foi realizada através dos registos de observação e da observação das crianças a brincar nas áreas, em grande grupo e em pequeno grupo.

Diálogo com as crianças: sempre que as crianças rejeitavam os seus pares com NEE, ou quando as crianças com NEE eram agressivas com as restantes. Por exemplo, quando as crianças ajudavam os seus pares com NEE, quando havia gestos carinhosos entre as crianças com NEE e os seus pares, a estagiária elogiava as atitudes das crianças, com o objetivo de melhorarem as relações com os seus pares.

- Reforço positivo: a estagiária utilizava-o sempre que as crianças tinham uma atitude positiva com os seus pares. (ver anexo 3, registo de observação nº 10) ou quando conseguiam fazer algo com sucesso.

- Adaptações nas atividades: a estagiária passou, por exemplo a contar histórias ao lado de uma criança com deficiência visual podendo responder às necessidades desta criança.

- Brincar com as crianças com NEE e com as crianças nas áreas: com o objetivo de as crianças aprenderem a lidar com as crianças com NEE, e fazendo com que estas se sentissem mais seguras.
- Aprendizagem com base na cooperação: foram desenvolvidas atividades que eram realizadas pelas crianças com NEE e os seus pares, permitindo que as crianças ajudassem as que tinham mais dificuldade.
- Escutar as crianças sobre os seus sentimentos e as suas opiniões: foi disponibilizado tempo para ouvir as crianças quando quisessem dialogar sobre o que as preocupava, o que sentiam, o que tinham realizado com as crianças com NEE.
- Resolução de problemas: quando as crianças se dirigiam a estagiária para se queixar das crianças com NEE e vice-versa, fazia-se com que as crianças resolvessem os conflitos através do diálogo melhorando a sua autonomia.

Porém, para que seja possível conviver em sociedade, é preciso ter em conta algumas regras. Essas mesmas regras foram criadas em diálogo com a maioria das crianças do grupo bem como as regras do espaço social do grupo sala, quadro de presenças, colar de responsável para realizar o comboio e ver se a sala está arrumada (ver anexo 9, registo nº 1); quadro de controlo de frequência das áreas (ver anexo nº 9, registo nº 2) e a colocação de uma música escolhida pelo grupo no momento de arrumar a sala.

O desenvolvimento da socialização e formação pode ser conseguido através da abordagem de diferentes áreas de conteúdo nomeadamente matemática, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, conhecimento do mundo e também a formação pessoal e social, desenvolvendo assim o domínio da linguagem e o domínio sócio afetivo. Destacamos o acolhimento realizado diariamente não só como um momento de diálogo e partilha entre criança-criança e adulto-criança, mas também como contributo relevante no desenvolvimento das relações interpessoais..

Neste sentido, o mesmo é realizado na sala, tem características muito específicas no que diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais, pois três destas crianças têm bastante dificuldade em ficar sentadas



em grande grupo, destabilizando o restante grupo e o trabalho desenvolvido pelos adultos. Este aspeto era de notar mais numa das crianças, apesar que algumas crianças do grupo por vezes adotavam os mesmos comportamentos. No acolhimento, permitido a esta criança ficar no meio do grupo para que o restante grupo pudesse participar nesse momento. (ver anexo 3, registo fotográfico nº )

O trabalho de projeto constitui uma metodologia importante para o desenvolvimento da criança, sendo esta a metodologia poderosa com o qual se podem conseguir elevados níveis de aprofundamento e riqueza de trabalho, uma vez que tem a sua origem nas experiências reais das crianças. Esta ideia vai de encontro à ideia de Katz e Chard, que consideram que “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (Katz & Chard, 1997:3).

Uma vez que se defende uma pedagogia em participação, em que se apoia o envolvimento da criança e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua e defendemos também uma pedagogia de projeto. Na metodologia do trabalho de projeto assume-se “que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentado uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 55).

A metodologia de trabalho de projeto surge da curiosidade e interesse das crianças, incitando uma atividade de procura, porém, para que isto aconteça, é necessário que este interesse desencadeie incertezas e dúvidas. É a partir dessas incertezas e dúvidas que as crianças serão motivadas pelo adulto a procurar respostas e, conseqüentemente, aprender com aquilo que encontrou.

O projeto lúdico desenvolvido na sala dos 3 anos, teve como tema “Os animais” (Ver Anexo 12 Projeto Lúdico), e surgiu a partir da motivação das crianças do grupo, tendo a sua construção abrangido várias fases:

Na primeira fase “ (...) as crianças fazem perguntas, questionam. (...) Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do Educador. (...) Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo (...)” (Ministério da Educação, 1998: 139-140)

Desta forma, foram observadas várias vezes as crianças a brincarem com animais de peluches e de borracha na área das construções e através de uma forma imaginária. Nos dias seguintes surgiram questões sobre o que cada animal comia onde e vivia. (ver anexo 11 Projeto Lúdico) Desta forma, decidimos fazer o registo dos materiais que a estagiária trazia, as crianças colavam e desenhavam os animais que depois eram afixados na parede.

Na segunda fase“(...) as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. (...) Mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê?” (Ministério da Educação, 1998: 144).

Na terceira fase (...) as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas com os seus pais: uma pesquisa documental A criação de um livro em forma de foguetão qual as crianças deram o nome de “Vai e Vem”, proporcionou momentos de partilha e de desenvolvimento ao nível da linguagem, uma vez que de dois em dois dias, cada uma das crianças levava o livro para casa e teria de dizer ao grupo o que ficou a saber sobre o animal, depois a educadora ou a estagiária liam a informação que os pais tinham pesquisado sobre esse animal. (ver anexo 11 Projeto Lúdico)

A participação dos pais também foi importante, na medida em que ajudaram os filhos em pesquisas importantes para este grupo de crianças. Depois da pesquisa realizada em casa com os pais, as crianças tinham oportunidade de apresentá-los às restantes crianças, proporcionando, igualmente, momentos de interação com o resto do grupo e os adultos envolventes.

Regressadas à sala, as crianças registam, seleccionam e organizam a informação (...). (Ministério da Educação, 1998: 144). Este grupo apenas registava e organizavam a informação sobre os animais.

Na quarta e última fase“ Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. (...) As crianças podem construir uma maquete, um modelo, uma máquina. (...) As crianças devem também avaliar o trabalho efetuado e relançam-se então em novos projetos (...)” (Ministério da Educação, 1998:145) Esta fase não

aconteceu durante a realização do estágio, porque a educadora deu continuidade ao projeto dos animais.

Quanto aos dois parâmetros do desenvolvimento da temática das interações - proporcionar um clima positivo e ajudar na resolução de pequenos conflitos – será possível afirmar que são dois parâmetros que se complementam. Neste sentido,

“no modelo High/Scope o papel do adulto caracteriza-se por uma atitude de constante apoio às experiências de aprendizagem ativa. Este apoio traduz-se numa partilha do controlo com as crianças, numa focalização nas capacidades das crianças, na formação de relações autênticas, no apoio às brincadeiras e jogos e na adoção de um modelo de resolução de problemas como mediação dos conflitos sociais (Hohmann, Weikart, 1995)” (Oliveira-Formosinho, 1996:78)

O adulto desempenha um papel essencial na organização dos espaços e materiais, devendo estes ser materiais motivar as crianças para uma aprendizagem ativa. Assim, “a sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohman & Weikart, 2009, p. 162). Para que as crianças se sintam bem dentro da sua sala é necessário que se organize “o espaço de forma a que seja sempre seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem estar”(Hohman & Weikart, 2009:162).

Considerando a citação acima referida, foram feitas algumas mudanças com o grupo. Desta forma, familiarizaram-se com o espaço e participaram no processo de organização. O espaço é, realmente, um fator importante no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Quanto maior a qualidade e a diversidade de materiais maiores serão as oportunidades de aprendizagem por parte das crianças. As áreas da sala onde decorreu a intervenção foram: a área da biblioteca, a área da casinha, a área da expressão plástica, a área dos jogos. Em conjunto com a Educadora, houve oportunidade de alterar alguns espaços na sala, de modo a possibilitar maior autonomia e iniciativa às crianças. (ver anexo 7)

Outra orientação para a organização do espaço e materiais refere-se à quantidade de materiais que devem ser disponibilizados às crianças e, tal como

o espaço, é algo de que carece a sala onde se realizou a intervenção. Os materiais de desperdício foram utilizados no enriquecimento das áreas.

Apesar de serem materiais muito simples como caixa de cartão, molas de madeira, revistas, tecidos mostram-se muito úteis de variadas formas para as crianças. O que permite,

“as crianças movimentam-se de área para área localizando as coisas de que precisam (...). A plasticina pode ser usada na área da casa como “comida para bebês” e na área das construções como “cobras no rio”. (...) Se bem que a arrumação de materiais deve ser consistente (...) o uso de materiais é flexível” (Hohmann & Weikart, 2009:176).

Esta diversa funcionalidade dos materiais não se verificou na instituição onde foi realizado o estágio. Por exemplo, os objetos da “casinha” não podiam sair da “casinha”, assim como todos os outros. Na área dos jogos foram codificados os jogos para facilmente as crianças identificarem o que cada uma continha. Contudo, as caixas são arrumadas em prateleiras abertas e acessíveis às crianças. Quanto aos rótulos das caixas, estes fizeram sentido para as crianças incluindo uma imagem figurativa do próprio material.

Contudo, foram colocadas imagens perceptíveis para as crianças, com uma imagem elucidativa do que cada caixa contém. (Anexo 11, áreas dos jogos). Em relação aos rótulos das áreas estavam identificados com uma imagem da própria área, que identificava a área, porque apenas com identificação escrita das palavras “Área da casinha” as crianças tinha mais dificuldade em identificar. Cada área continha um quadro onde tinha diferentes representações do número das crianças que poderiam frequentar as áreas.(ver anexo 9)

Todos os dias as crianças partilhavam momentos em grande grupo. Estes momentos revelam grande importância no sentido de melhorar o desenvolvimento de interações e comunicação entre as crianças. (ver anexo 17) Nos momentos e atividades em grande grupo sobressaíam, sobretudo, os diálogos no início da manhã, onde as crianças partilhavam todas as “novidades” que desejam contar ao grupo e aos adultos. Destas vivências em grande grupo, destacavam-se, igualmente, a criação da hora do conto, jogos, canções, lengalengas, visionamento de vídeos. “O tempo de grande grupo é determinado

pela iniciativa conjunta das crianças e dos adultos, em torno da música, do movimento, de histórias, de dramatizações, de debates, de projetos, etc.” (Oliveira-Formosinho,1996:71)

As histórias tiveram um papel essencial na aquisição de valores como a amizade e a partilha. Como se tratava de um grupo de 3 anos de idade, as histórias são das atividades mais apreciadas por todos, daí incluir a estratégia das histórias para conseguir, de alguma forma, inculcar valores que se demonstraram importantes nos momentos de interação.

A realização das manhãs recreativas tinha como finalidade a interação e a integração das crianças, neste caso de toda a Instituição. Nos teatros e histórias, as crianças dispunham de momentos de socialização, tanto com as crianças da sala, como com as crianças de outras salas.

Os momentos em pequeno grupo passaram a fazer, mais frequentemente, parte da rotina da manhã. Além das brincadeiras nas áreas, em que as crianças brincam em grupos mais pequenos, outros trabalhos de pequeno grupo foram desenvolvidos ao longo do estágio. Estes tempos em pequeno grupo serviram, essencialmente, para as crianças se conhecerem e relacionarem melhor. Em pequeno grupo, as crianças eram encorajadas a trabalhar a pares, ou a construir algo em conjunto – trabalharem em comum para alcançar o mesmo objetivo. Desses momentos resultavam mais conversas entre as crianças e conflitos. (ver anexo 16).

## **Considerações Finais**

O estágio profissionalizante foi uma vantagem, pois permitiu contactar com a realidade do profissional de educação de infância. Durante a realização do estágio foi possível por em prática todo o conhecimento adquirido durante a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré Escolar.

Relativamente ao papel do educador verificou-se que este é importante, porque permite criar relações de envolvimento parental, facilitando o trabalho cooperativo e melhorando a qualidade de aprendizagem das crianças. As Metas de aprendizagem e as Orientações Curriculares para a educação pré escolar, foram documentos utilizados durante a prática profissional, com o objetivo de responder às características e ir de encontro às necessidades das crianças, em especial às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Foi com base no currículo que se procedeu à planificação, organização e avaliação do espaço educativo. Este inclui a preparação e realização das atividades, tornando-as significativas para as crianças.

Quanto aos objetivos do educador, durante o estágio constatou-se que estes são um processo contínuo que vai sendo construído e aplicado no dia à dia. O educador deve adaptar as intencionalidades ao contexto onde se insere, às situações do dia à dia e aos imprevistos, pois seguindo as Orientações

Curriculares, “A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério da Educação,1997:23) Quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal, houve necessidade de refletir sobre a prática realizada. As reflexões foram um instrumento que permitiu construir o saber, melhorar a prática e auxiliar no aperfeiçoamento das competências profissionais.

A orientação da Supervisora de estágio foi fundamental, pois as suas visitas e orientações permitiram orientar o estágio, corrigir procedimentos, refletir sobre opções melhores.

Destaca-se a experiência vivida em estágio, nomeadamente os aspetos relacionados com a relação estabelecida com as crianças, com os pais.

Foram realizadas algumas manhãs recreativas e verificou-se que beneficiaram as “aprendizagens cooperativas, na qual a criança desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens das outras” (Ministério da Educação, 1997:36).

No princípio houve alguma dificuldade na comunicação com os pais, pois a confiança não estava estabelecida. Com o decorrer do tempo, a confiança e a interação com os pais foi melhorando, havendo mais momentos de partilha e colaboração. Neste sentido foram pedidos de trabalhos, pesquisas e participações em projetos. A participação dos pais foi extremamente positiva na aprendizagem das crianças.

O estágio profissionalizante foi um trabalho bastante motivador, pois esteve sempre presente o trabalho em equipa onde existiu dedicação, colaboração e partilha de informação.

Esta experiência permitiu confirmar que esta é sem dúvida a profissão que se pretende exercer, tornado assim realizada enquanto pessoa e profissional.

Concluindo, podemos referir que após os obstáculos terem sido ultrapassados durante este percurso, os objetivos estabelecidos foram cumpridos.

Analisando o percurso durante o estágio, foi-se ganhando mais confiança e segurança, melhorando significativamente a prática.

Como pessoa e profissional de educação de infância entendemos que a investigação, a aprendizagem de novos métodos e técnicas, a troca de experiências com outros, profissionais será uma constante durante a vida. Enquanto estagiária, a vivência com este grupo e com a temática desenvolvida aprendeu-se a compreender e a estar mais atenta às interações entre as crianças e aos seus pares com NEE.

Que a participação ativa das crianças com NEE na sociedade é a primeira condição para que a sua inclusão seja bem sucedida, reivindicando direitos e igualdade de oportunidades.

Escutar as crianças implica o reconhecimento de que podemos aprender com elas, compreendendo os seus pontos de vista, as suas preferências e tendo em conta as suas opiniões.

Também a investigação sobre as práticas constitui uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional e para o melhoramento da intervenção. As interações das crianças sem NEE com as crianças com NEE baseiam-se na assistência, o mesmo não acontece nas relações entre pares sem NEE, que se juntam sobretudo porque partilham gostos comuns.

Considero que o educador desempenha um papel de sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os que apresentam NEE o que

“promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante os alunos com NEE, desencadeará amizades mais duradouras entre todos os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros” (Correia, 2008:101)

Com este trabalho foi possível demonstrar contribuição que as crianças são capazes de dar, na definição dos princípios orientadores de uma melhor inclusão, mas também a perceber quais os obstáculos e os facilitadores das práticas inclusivas.



## Bibliografia

Alarcão, Isabel (2001). “ *Professor - Investigador. Que sentido? Que formação?*” Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol1, INAFOP

Alves, J. Matias (1993). “*Organização, gestão e Projecto Educativo das escolas. Cadernos Pedagógicos.*” Porto, Edições ASA.

Batista, M. W. e Enumo, S.R.F. “*Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social. Estudos de Psicologia.*” 2004, 9(1), 101-111.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). “*Investigação Qualitativa em Educação, Coleção Ciências da Educação.*” Porto: Porto Editora;

Cabanas, J. M. Q. (2002) “ *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação.*” Porto: Ed. Asa.

Cortesão, Luísa (2006). *Investigação-acção: “Um convite a práticas cientificamente transgressivas.”* Fénix, Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos.

Correia, L. M. (2003). “*Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores.*” Porto: Porto Editora

Correia, L. (2008) *Educação Especial: “aspectos positivos e negativos do Decreto- Lei 3/2008.”*

Costa, José Adelino (1994), “*Gestão escolar – participação, autonomia, projeto educativo da escola.*” Lisboa: Texto Editora, LDA.

Craveiro, Clara (2007). “*Formação em Contexto – Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância.*” Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: IEC da Universidade do Minho

Craveiro, Clara e Ferreira, Iolanda (2007). “*A Educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro.*” Revista Saber Educar

Declaração de Salamanca “*Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais; define princípios básicos da inclusão nos sistemas educativos regular*” Espanha, 1994. Brasília: MEC, 1994.

Delors, Jacques (1996). “*Educação um Tesouro a descobrir.*” UNESCO:  
Edições ASA

Dewey, John (2002). “*A escola e a sociedade e A criança e o currículo.*”  
Lisboa: relógio D’água Ed. [1ªed. 1900] e [1ªed. 1902]

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George (1999) “*As Cem  
Linguagens da Criança.*” Porto Alegre: Artmed

Esteves, Lídia Máximo (2008). “*Visão Panorâmica da Investigação-Acção,  
Coleção infância*”. Porto: Porto Editora;

Formosinho, Júlia (org); Katz, Lilian; McClellan, Dian; Lino, Dalila (1996).  
Educação Pré-escolar – “*a construção social da moralidade*”. Lisboa: Texto  
Editora

Grave-Resendes, Lídia, Soares, Júlia (2002). “*Diferenciação  
Pedagógica.*” Lisboa: Universidade Aberta

Hohmann, Mary ; Weikart, David P. (2009). “*Educar a criança.*” Lisboa: Fundação  
Calouste Gulbenkian.

Hohmann, Mary; Weikart, David P. (1984). “*A criança em Acção*”. Lisboa:  
Fundação Calouste Gulbenkian

Katz, Lilian e Chard, Sylvia (1997). “*A abordagem de projeto na educação  
de infância.*” Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Lourenço, Orlando M. “*Educar hoje crianças para o amanhã* (1996). Porto:  
Porto Editora

Ministério da Educação (1997). “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-  
escolar.*” Departamento da Educação Básica: Lisboa

Ministério da Educação (1998). “*Qualidade e Projecto na Educação Pré escolar.*”  
Departamento da Educação Básica: Lisboa

Oliveira-Formosinho, Júlia (2011). “*O Espaço e o Tempo na Pedagogia em  
Participação.*” Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Papalia, Diane; Olds, Sally Wendkos; Feldman, Ruth Duskin (2001), “*O Mundo da Criança*.” Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Parente, Cristina (2002). Observação: “ *um percurso de formação, prática e reflexão*” In *Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) A supervisão pedagógica na formação de professores I – da sala à Escola*”. Porto: Porto Editora pp. 180-189

Projeto Curricular do Grupo de Crianças de 3 anos (2013/2014)

Projeto Educativo da Instituição Cooperante de Estágio (2013/2014)

Regulamento Interno da Instituição Cooperante de Estágio (2013/2014)

Rodrigues, D (2003). “*Educação Inclusiva As Boas notícias e as Más notícias.*” In D. Rodrigues et al. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Serrazina, Lurdes; Oliveira, Isolina (2001). “*O professor como investigador:Leitura crítica de investigações em educação matemática*”, Escola Superior de Educação de Lisboa.

UNESCO (2005). “*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for all*. Paris: UNESCO”

Vasconcelos, Teresa (2007). “*A importância da Educação na construção da cidadania*”. Revista Saber Educar Nº12

Zabalza, Miguel (1996), “*Qualidade em Educação Infantil*”. Brasil, PortoAlegre Artmed

DECLARAÇÃO de Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas

Especiais; define princípios básicos da inclusão nos sistemas educativos regular Espanha, 1994. Brasília: MEC, 1994.

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto

Decreto-lei nº281/2009

Decreto-Lei nº79 A/2008 de 22 de Abril.