



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Maria Irene Morgado Ribeiro

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação –Pré-Escolar*

Orientador

Dr. Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança, Novembro de 2010

“Não há, não,
Duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos ou célula a mais,
Não há de certeza, duas folhas iguais”
António Gedeão (1958)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação:

- Ao meu orientador Doutor Luís Castanheira;
- A todos os professores que me acompanharam durante o Mestrado;
- À colega de profissão, onde tive oportunidade de desenvolver a parte prática do trabalho, que tão gentilmente comigo colaborou;
- A todos aqueles que me incentivaram dando-me força para continuar nos momentos de desânimo, à minha família.

**A todos:
Muito obrigada.**

RESUMO

O trabalho de investigação que se apresenta pretende contribuir para a reflexão sobre a problemática da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em Jardim-de-infância, estudar as atitudes e a forma como são estabelecidas as relações das crianças ditas “normais” perante os seus pares com deficiência, e fazer a inclusão de uma criança com síndrome de Asperger, no grupo a que pertence. Constatando, através de entrevista à Educadora do grupo de crianças, de questionários realizados às crianças e de observações simples, que as relações sociais destas crianças para com o colega com deficiência não eram as melhores, procurámos desenvolver um trabalho com vista á sua inclusão. Efectuada a intervenção, verificámos que os resultados alcançados se revelaram positivos, foram significativos os ganhos obtidos, quer para a criança em causa, quer para as crianças do grupo em geral, quer ao nível do desenvolvimento pessoal quer social.

Palavras-chave: Educação de infância. Inclusão. Jardim-de-infância. Relações sociais entre pares.

ABSTRACT

This research project aims at contributing to a rethinking of the inclusion of children with special needs in kindergartens, as well as to study the attitudes and the relationships established with the so-called normal children. The inclusion of children with the Asperger syndrome in this setting is also analysed.

After interviewing the kindergarten teacher, the children of the group and through simple observation we realised that the social relation between the children and the child with specific needs was not the best, we tried to develop specific work in order to promote the inclusion of this child with its peers.

Throughout our intervention we confirmed that the results were clearly positive and significant, both for the child and the group in general, on a social and developmental level.

Key-words: Child Education; Inclusion; Kindergarten; Social relationships among peers.

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	IIV
ABSTRACT	V
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE QUADROS	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IX
ÍNDICE DE ANEXOS.....	IX
Introdução.....	1
I-PARTE.....	4
CAPÍTULO – 1 - Contextualização da Prática Profissional.....	4
1.1- Caracterização Regional - Concelho/Cidade	4
1.1.1- Caracterização do contexto institucional.....	5
1.1.2 - Recursos da Instituição	7
1.1.3 - Caracterização do espaço / materiais da sala de actividades	9
1.1.3.1 – Organização das áreas/espacos	10
1.1.3.2 – Organização dos materiais	13
1.1.3.3 - Organização do tempo.....	14
1.1.3.4 - Rotina Diária /Semanal	15
1.1.4 - Caracterização do grupo	16
1.1.4.1 - Caracterização do grupo por idades	17
1.1.4.2 - Caracterização do grupo de crianças por género/ idade.....	18
1.1.4.3 - Caracterização do grupo por anos de frequência.....	19
1.1.4.4 - Caracterização do grupo relativamente a elementos diferentes	20
1.1.5 - Caracterização das Famílias	20
1.1.5.1- Caracterização do grupo relativamente número de irmãos.....	21
1.1.5.2- Caracterização do grupo quanto à residência	22
1.1.5.3- Caracterização quanto às habilitações literárias	23
1.1.5.4- Caracterização socioprofissional dos pais	23
1.1.5.5- Caracterização quanto à idade dos pais	24
1.1.5.6- Caracterização quanto à idade das mães	25
1.2- Fundamentação das opções educativas	26
1.3- Opções curriculares para o grupo.....	27
1.4- Desenvolvimento da prática profissional.....	28

1.5- Avaliação	29
CAPÍTULO – 2 - Enquadramento da Temática em Estudo.....	32
2.1-Apresentação do problema	32
2.2-Objectivos do estudo	33
2.3-Questões da investigação	34
II – PARTE	35
CAPÍTULO – 3 - Enquadramento Teórico	35
3.1-Síndrome de Asperger	35
3.1.1-Conceito da Síndrome de Asperger	35
3.1.2-Características da criança com Síndrome de Asperger.....	36
3.1.3- Etiologia da Síndrome de Asperger.....	37
3.2- Educação Pré-escolar	37
3.2.1-Conceito de Educação Pré -escolar.....	37
3.2.2- Breve resenha histórica da Educação Pré-escolar em Portugal	39
3.3- Educação Especial.....	41
3.3.1 -A Educação Especial ao longo da História.....	41
3.3.2 -A inclusão no âmbito da educação escolar.....	43
3.3.3-Filosofia e políticas de inclusão de crianças com NEE	43
3.3.4 - A inclusão no quadro do sistema educativo português.....	47
3.3.5 - Uma Escola Para Todos, uma Educação Inclusiva.....	50
3.3.6- Benefício da Inclusão no Jardim-de-infância inclusivo	52
III – PARTE.....	55
CAPÍTULO – 4- Opções Metodológicas	55
4.1 -A Investigação - acção.....	55
4.2 -Procedimentos: População -alvo	57
4.3-Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	57
CAPÍTULO – 5 - Apresentação, Análise e Discussão de Dados.....	59
5.1-Apresentação de dados recolhidos sobre a criança com NEE	59
5.1.1--Observação da criança com NEE.....	60
5.1.2- Análise e discussão de dados	61

5.2- Entrevista à Educadora de Infância.....	62
5.2.1 – Análise de dados.....	62
5.2.2-Discussão de dados da entrevista à Educadora de Infância	63
5.3 - Resultado das opiniões recolhidas das crianças	65
5.3.1- Apresentação e análise da opinião das crianças.....	66
5.4- Discussão das opiniões das crianças	69
CAPÍTULO – 6 - Estratégias de Intervenção Desenvolvidas	70
6.1- Actividade desenvolvida no contexto do Jardim-de-infância	70
6.1.1-Estratégias implementadas na sala com o grupo de crianças	71
6.1.2- Alteração do ambiente físico da sala	74
6.1.3-Actividades desenvolvidas com o grupo de crianças.....	76
6.2- Discussão geral das actividades	79
6.3- Contributos do Estudo	79
6.4 -Implicações do Estudo para a Prática Profissional.....	80
6.5- Considerações Finais.....	81
Bibliografia.....	87

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Planta da Sala.....	11
Quadro 2 - Distribuição do grupo por idades.....	18
Quadro 3 - Distribuição do grupo por género/idade	18
Quadro 4 - Distribuição do grupo por frequência	19
Quadro 5 - Crianças com características diferentes	20
Quadro 6 - Nº de irmãos por criança.....	21
Quadro 7 - Residência das famílias.....	22
Quadro 8 - Apresentação das famílias por habilitações dos pais	23
Quadro 9 - Apresentação das profissões dos pais	24
Quadro 10 - Apresentação das famílias por idade dos pais	24
Quadro 11 - Apresentação das famílias por idade das mães	25
Quadro 12 - Benefícios da inclusão para crianças em contexto Pré-escolar.....	53
Quadro 13 – Recolha da opinião das crianças à questão 1.....	66
Quadro 14 – Recolha da opinião das crianças à questão 2.....	67
Quadro 15 – Recolha da opinião das crianças à questão 3.....	68

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Representação do grupo por idades.....	18
Gráfico 2 - Representação do grupo por frequência.....	19
Gráfico 3 - Representação do número de irmãos por criança.....	21
Gráfico 4 - Residência das famílias	22
Gráfico 5 - Representação das habilitações dos pais	23
Gráfico 6 - Representação das famílias por idades dos pais.....	25
Gráfico 7 - Representação das famílias por idade das mães.....	25
Gráfico 8 – Representação da 1ª recolha	66
Gráfico 9 – Representação da 2ª recolha	68
Gráfico 10 - Representação da 1ª recolha.....	69
Gráfico 11 - Representação da 2ª recolha.....	68
Gráfico 12 - Representação da 1ª recolha.....	Erro! Marcador não definido.
Gráfico 13 - Representação da 2ª recolha.....	69

Índice dos Anexos:

Anexo I - Perfil de Implementação do Programa (PIP)	90
Anexo II - Rotina Diária /Semanal	91
Anexo III - Guião da Entrevista à Educadora de Infância.....	92
Anexo IV - Imagens	93
Anexo V – Registos Gráficos produzidos pelas crianças da história “Meninos de Todas as Côres” e Direitos das Crianças	104

Introdução

O relatório que se apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, e resultou do trabalho realizado em contexto de Jardim-de-infância ao longo do ano lectivo 2009/2010. A principal finalidade deste estudo prende-se com a inclusão de crianças com Síndrome de Asperger em contexto de Jardim-de-infância. Com esta investigação, pretende-se contribuir para o estudo desta realidade.

A presença de uma criança no grupo, que face à sua problemática e aos comportamentos que apresenta, não é aceite pelos colegas, sendo vítima de rejeição, motivou-nos a agir sobre a situação no sentido da mudança.

Constituem objectivos do estudo compreender as representações das crianças do grupo sobre o colega diferente, conhecer o tipo de relações estabelecidas entre o grupo e o colega e intervir no sentido de mudar atitudes discriminatórias de forma a criar uma comunidade solidária. Desejamos colaborar na construção de uma escola e de uma sociedade inclusiva, onde a vida destas crianças seja o mais normal possível, com condições de vida idênticas às do resto da sociedade, com idênticas possibilidades e os mesmos direitos. O acto de incluir ajuda à criação de uma sociedade mais forte e resistente, uma sociedade em que se respeitem todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças.

Sendo a Educação Pré-escolar a primeira etapa da educação básica, desempenha um papel de grande importância na educação em geral e na Educação Especial em particular. Nela se pretende que as crianças, tão cedo quanto possível, desenvolvam competências, aprendam regras e valores, com vista à promoção de atitudes úteis para a vida futura, quer na qualidade de alunos, quer de cidadãos. Ao longo do último século, e perante as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, a sua importância tem-se revelado cada vez maior, no sucesso educativo, escolar e pessoal das crianças em geral, e em particular nas crianças que de alguma forma se distinguem pela sua diferença. No que à educação destas crianças diz respeito, também ao longo da sua história tem evoluído e passado por diferentes perspectivas e diferentes metodologias de intervenção. As mudanças mais significativas, no âmbito do apoio a estas crianças, tiveram lugar após a Declaração de Salamanca (1994). Com ela surge uma nova

filosofia de intervenção ao declarar que cabe à escola, a educação de todas as crianças, com qualidade e sem discriminação. É no Jardim-de-infância que se inicia a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que implica por parte deste sistema educativo, e especificamente do Educador de Infância, encontrar estratégias diversificadas e inovadoras na procura de respostas adequadas às necessidades destas crianças. Só assim será possível atender às suas características individuais, e às suas necessidades educativas específicas, proporcionando-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao êxito educativo. Com a colocação destas crianças o mais precocemente possível no Jardim-de-infância, pretende-se que façam aprendizagens e estabeleçam relações sociais com os pares, que são fundamentais para a verdadeira inclusão social, facilitadoras do seu percurso escolar, e promotoras da sua auto-estima, que contribuam para uma imagem positiva de si próprias e dos outros. Pretende-se desta forma contribuir para que estas crianças não sejam, hoje como crianças, e no futuro como adultos, membros da sociedade a que pertencem e na qual estão inseridas, vítimas de exclusão ou segregação social, devido às suas diferenças, procura-se evitar que este risco se perpetue no tempo e ao longo da sua vida. Qualquer ser humano não vive sozinho, vive em comunidade.

O trabalho que se apresenta é constituído por três partes.

A primeira parte é composta pelos capítulos um e dois. O capítulo um Contextualização da Prática Profissional, diz respeito à contextualização do estudo; e o capítulo dois- Enquadramento da Temática em Estudo, à apresentação do problema, objectivos do estudo, e questões de investigação.

A segunda parte é composta pelo capítulo três - Enquadramento Teórico. Nele se abordam três questões, que se encontram directamente relacionados com o trabalho: Síndrome de Asperger, com uma breve história, compreensão e conhecimento da forma peculiar de como o portador desta Síndrome vivem no seu mundo psíquico e social, por sentirmos a necessidade de compreender os problemas; Educação Pré-escolar, por ser com crianças que frequentam este nível da educação que o trabalho se desenvolve; Educação Especial por ser uma área que se encontra directamente relacionada com a criança objecto deste estudo, onde se faz uma resenha histórica da sua evolução ao longo dos tempos, dando atenção especial à inclusão, abordando assuntos com ela directamente relacionados, e os benefícios que dela decorrem, para as crianças com

NEE. Faz-se ainda uma breve síntese dos marcos legislativos que a suportam no nosso país, direccionando-nos por fim, para a Declaração de Salamanca. Refere-se também a opinião de vários autores, os quais serviram de base para a realização deste trabalho.

A terceira parte é constituída pelos capítulos, quatro, cinco e seis. No capítulo quatro, é feita referência às - Opções Metodológicas utilizadas no trabalho; no capítulo cinco, procede-se à -Apresentação Análise e Discussão de Dados; e do capítulo seis, fazem parte, as -Estratégias de Intervenção Desenvolvidas, a discussão das actividades, contributos do estudo, as implicações do estudo para a prática profissional e por último as considerações finais, onde são apresentadas algumas ilações com base na nossa reflexão em torno do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos.

I-PARTE

CAPÍTULO – 1 - Contextualização da Prática Profissional

1.1- Caracterização Regional - Concelho/Cidade

O Jardim-de-infância onde se desenvolve a prática profissional fica localizado no Concelho de Macedo de Cavaleiros, faz parte da Província de Trás-os-Montes, e do Distrito de Bragança. Este concelho tem pouco mais de 150 anos de existência, e estende-se por uma área de 699,3 km², composto por 38 freguesias que agrupam 67 localidades. Nos dias de hoje, de acordo com o Censos de 2001, a população é de 17449 residentes. Trata-se de um Concelho marcadamente rural. Segundo a mesma fonte, o sector terciário representa cerca de 58% da população activa; o secundário, localizado sobretudo na Zona Industrial, representa 22%.

Tem particularidades características do interior português. A vasta zona rural encontra-se desertificada e envelhecida, este processo tem vindo a ser sentido desde há várias décadas. A sede de Concelho assistiu nos últimos anos, a um acréscimo populacional explicado pelo êxodo rural e também pela atracção de população oriunda de outras regiões. Aqui concentra-se uma grande quantidade da população. A existência de Ensino Superior, assim como a criação de novos serviços foram determinantes. Deste facto, decorreu a necessidade da abertura de mais salas de Jardins-de-infância nesta cidade, quer pertencentes à rede pública quer ao nível particular. O fenómeno inverso verifica-se ao nível rural, deriva este facto, tal como atrás foi referido, da desertificação e envelhecimento populacional, que de um modo geral prossegue nas freguesias rurais. Segundo dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros, o

Ministério da Educação, tem neste momento quatro salas de Jardim-de-infância em funcionamento dentro da cidade, existe ainda uma Instituição Particular de Solidariedade Social que é o Jardim de infância Nossa Senhora de Fátima, e ainda os Jardins-de-infância Nuclisol, pertencente ao Instituto Jean Piaget e a Escolinha Mágica.

1.1.1- Caracterização do contexto institucional

O Jardim-de-infância objecto deste estudo, é um estabelecimento de educação da rede pública do Ministério da Educação e pertence ao Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros. Está inserido em meio urbano, situado no centro da cidade de Macedo de Cavaleiros. Funciona em edifício próprio, num edifício térreo, construído para o efeito, cuja construção data de 1997, conforme dados recolhidos nesta instituição. Localiza-se numa zona habitacional tranquila, de características socioeconómicas de classe média, com algum comércio à volta. É de salientar a importância do meio envolvente, visto que, “ (...) o meio social envolvente (...) tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças” (Silva, 1997:33). É de fácil acesso e em seu redor há vários espaços destinados ao estacionamento de viaturas, o que facilita a vida aos pais/ encarregados das crianças. Do espaço exterior faz parte um pátio que se localiza na parte da frente do edifício, e entrada do mesmo, que se encontra devidamente vedado, e ainda um pequeno parque infantil que se localiza nas traseiras do mesmo edifício. Este parque além de servir as crianças deste Jardim-de-infância também serve o público em geral, encontrando-se apetrechado com vários equipamentos para as crianças brincarem. O espaço interior é composto por um hall de entrada; um gabinete de apoio; sala de convívio, (designado por salão); duas salas de actividades (A/B), destinadas a dois grupos de crianças; uma dependência para arrumo; três casas de banho, uma para cada sala e a terceira destina-se aos funcionários, tem ainda uma pequena cozinha. Passaremos de seguida a descrever os referidos espaços:

a)Hall

O hall é um local agradável de dimensões razoáveis, aproximadamente trinta metros quadrados, e com muita luz natural. Fica entre as salas de actividades e o salão. É um espaço que se destina a receber as crianças e os pais/ encarregados de educação,

quando vêm trazer e buscar as crianças. Neste local encontram-se os cabides, onde as crianças das duas salas colocam os casacos e as mochilas. Nas paredes deste espaço, e à semelhança do que acontece na sala de actividades, encontram-se expostas as produções das crianças, fotografias de actividades realizadas, de visitas e passeios, de festas realizadas na instituição, de Natal, fim de ano etc., e de outras situações significativas. Existe também um placar onde são colocadas as informações destinadas aos pais/encarregados de educação.

b) Gabinete de apoio

Este gabinete destina-se ao atendimento aos pais/encarregados de educação, ao trabalho que as docentes necessitam desenvolver e para reuniões de trabalho. Não é de grandes dimensões, aproximadamente dez metros quadrados. Dispõe de um computador, uma secretária e dois armários para arrumação de dossiês.

c) Salas de Actividades

São duas as salas que fazem parte deste Jardim-de-infância, sendo uma destinada a crianças de três anos e outra a crianças de quatro e cinco anos. Ambas dispõem de casas de banho adaptadas no seu interior. São salas grandes, cada uma tem uma dimensão aproximada de cinquenta metros quadrados e permite a frequência a vinte e cinco crianças por sala, tem muita luz natural e dispõem de aquecimento central. São salas seguras e encontram-se em bom estado de conservação. Tudo isto para proporcionar bem-estar às crianças que as frequentam.

d) Salão

O salão é um espaço com grandes dimensões. Fica voltado para a parte da frente do edifício e para nascente, com uma das paredes totalmente envidraçada, o que o torna muito luminoso. Funciona como um espaço polivalente: serve de refeitório (almoços e lanches); para os prolongamentos (de manhã antes do início das actividades, e à tarde depois das actividades e enquanto esperam pelos pais); para actividades recreativas; de expressão motora; para as festas de Natal e final de ano e para outras festas. Junto a este espaço fica situada uma pequena cozinha apetrechada com o indispensável para preparar pequenas refeições. Existe neste espaço um armário onde se guardam materiais como: bolas, arcos, cordas etc.

e) Espaço Exterior

Do Jardim-de-infância fazem parte dois espaços exteriores.

Um dos espaços fica situado na parte da frente do edifício, (imagem 1, anexo IV) e entrada do mesmo, e o outro nas traseiras do mesmo, (imagem 2 e 3, anexo IV).

“O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e crianças” (Silva, 1997: 39). O conhecimento do espaço exterior é condição de autonomia para a criança. É grande a sua importância, possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades livres. As crianças neste espaço educativo brincam, realizam exercícios, desenvolvem a sua motricidade, tornam-se autónomas, livres e sociáveis. É também neste espaço que elas exprimem as suas emoções e sentimentos e ultrapassam os seus receios, dificuldades e angústias. Funcionando como prolongamento do espaço interior, o “ar livre” permite uma diversificação de actividades enriquecedoras, pela utilização como espaço com várias características e potencialidades. O pátio da frente não dispõe de qualquer equipamento, o que se situa nas traseiras do edifício, é um espaço amplo, que além de servir as crianças deste Jardim-de-infância também serve o público em geral. Encontra-se vedado, e embora disponha de um portão, está acessível a qualquer pessoa. Dispõe de vários equipamentos para as crianças desenvolverem a psicomotricidade: escorregas, redes de trepar, casinhas, túneis e baloiços, são alguns dos recursos físicos existentes neste espaço. Não existe qualquer espaço coberto, o que consideramos uma lacuna, pois em dias de condições atmosféricas desfavoráveis, caso dos dias de chuva, as crianças ficam impossibilitadas de fazer qualquer actividade no exterior, tendo que se limitar apenas ao espaço do salão.

1.1.2 -Recursos da Instituição

Os recursos, quer humanos quer materiais das instituições são de extrema importância para o seu bom funcionamento. Queremos que todas as crianças sejam educadas juntas, sem discriminação numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade, numa verdadeira escola inclusiva. Perante um idealismo que associa a inclusão aos direitos humanos e à justiça social, é compreensível que a sua base assente nos recursos existentes nessa escola, essencialmente ao nível dos recursos humanos, nas atitudes, na vontade e na ética do Educador e de outros intervenientes no processo

educativo. Outros recursos, como por exemplo os materiais não podem deixar de ser valorizados. A questão da inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas, não pode ser promovida quer em Jardins-de-infância, quer em escolas, desprovidas desses recursos, esta é a nossa opinião. A inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade. Através dos seus serviços deve ser prestado atendimento eficaz aos alunos em geral e em particular aqueles, que por força das circunstâncias deles mais necessitam, refiro-me aos alunos com NEE. Sem mais recursos, se o Jardim-de-infância apenas contar com as atitudes, mais ou menos idealistas e éticas do Educador, será muito difícil aumentarem o seu leque de respostas diversificadas e serviços adaptados, que a inclusão exige. Torna-se essencial haver recursos necessários para fazer face aos problemas, recursos humanos, materiais e outros. Nesta instituição os recursos existentes são:

a) Recursos Humanos

A comunidade educativa do Jardim-de-infância, é constituída por: duas Educadoras de Infância, duas Auxiliares e duas Tarefeiras. A Educadora responsável pelo grupo de crianças da sala onde o trabalho se desenvolve, além do curso de Educadora de Infância, possui também o Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial. Quer pela sua formação pessoal e humana, quer pelo trabalho desenvolvido na área da Educação Especial, fazem dela uma pessoa com grande sensibilidade e atenta aos problemas em torno da inclusão de crianças diferentes, seja qual for o motivo dessa diferença, mais ainda no caso de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta equipa de profissionais de educação, tem os seus tempos/ rotinas organizados de modo a que nada falhe no apoio à criança. Existe uma boa interação, adulto / adulto e adulto / crianças, o que faz com que o ambiente seja calmo, alegre e acolhedor. Favorecendo a criança na sua adaptação ao Jardim-de-infância e no seu dia-a-dia.

b) Recursos Materiais

Conforme refere Silva (1997:38), o equipamento e os materiais são de grande importância na aprendizagem das crianças. Os recursos desta instituição são: mobiliário existente nas salas (que se encontra distribuído pelas áreas), material didático, material de desgaste; material audiovisual; jogos; livros; e material adquirido para a realização de actividades pontuais. Ainda segundo o referido autor “O educador define prioridades

na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico...”.

c) Recursos Institucionais

Os recursos afectos à instituição são: Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo, Câmara Municipal de Macedo, Junta de Freguesia, Centro de Saúde; Biblioteca Municipal, Ecoteca, Escola Superior de educação Jean Piaget, outras entidades.

1.1.3 - Caracterização do espaço / materiais da sala de actividades

A sala de actividades onde se desenvolve o trabalho, é um espaço acolhedor, que se encontra adaptado às características e à idade das crianças do grupo, (imagem 4, anexo IV). Tem uma área aproximadamente de cinquenta metros quadrados. Possui uma boa luz natural que emana de três janelas existentes numa das paredes, com possibilidade de ventilação. Pelo facto de não se encontrarem expostas ao sol a sala torna-se fria, no entanto dispõe de aquecimento central, tal como todo o edifício, preservando o bem-estar das crianças durante o período de Inverno. A sala é segura e encontra-se num bom estado de conservação. Tem boas condições quer de segurança quer de higiene. Contíguas à sala encontram-se as casas de banho, com material sanitário adaptado à idade das crianças. Como referem Hohmann, Banet e Weikart (1979:51):

“As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos”.

A organização do espaço reflecte as intenções educativas do Educador pelo que os contextos devem ser adequados de forma a promover aprendizagens significativas, a alegria, o gosto de estar no Jardim, e que potenciem o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar grande parte do seu tempo. Este deve estar em sintonia com o método de trabalho de cada Educador. Neste caso, está organizada de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), por ser este o modelo

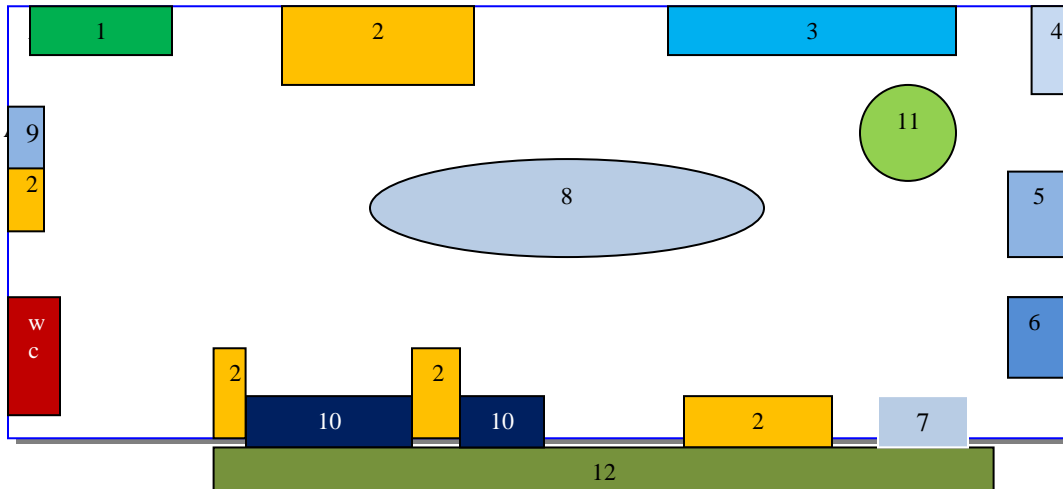
pedagógico seguido pela Educadora responsável. Assim e no que respeita ao ambiente físico, podemos dizer que a sala se encontra dividida em áreas de trabalho definidas e localizadas de forma lógica, que são espaços abertos dentro da própria sala, para que as crianças, todos os dias possam decidir e escolher o que querem fazer. A utilização destes espaços e dos materiais obedece a regras que foram discutidas e elaboradas em conjunto com crianças no início do ano, tendo em conta as experiências já adquiridas pelo grupo. Segundo Niza (1996: 146) “(...) o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala, e de uma área central polivalente para trabalho colectivo. (...)”. Também esta sala obedece e está de acordo com as regras do movimento. Os espaços encontram-se delimitados por móveis baixos, conforme se pode observar através do (quadro nº1 e imagens 5e 6, anexo D), há espaços de trabalho adequados em todas as áreas, o que permite que grupos de crianças trabalhem em conjunto; existem em algumas áreas materiais em número suficiente, encontrando-se algum em bom estado de conservação. Existe uma grande variedade de objectos reais ou que se assemelham o mais possível com a realidade e para o “fazer de conta”. Todos os materiais se encontram ao alcance das crianças. Esta recolha de dados é feita com base na lista de observação Perfil de Implementação do Programa (PIP), (anexo I).

1.1.3.1 – Organização das áreas/espaços

As áreas ou os espaços criados nesta sala não são estanques. Sempre que se ache necessário pode-se e deve-se criar novas áreas indo ao encontro do interesse do grupo de crianças, mediante os projectos que se estiverem a desenvolver. Nestas mudanças é envolvido todo o grupo de crianças, tendo sempre em atenção uma criança, que apresenta comportamentos adversos a mudanças. Ela será alvo da nossa atenção pelos comportamentos que apresenta e sobre ela teremos oportunidade de nos referir ao longo deste trabalho. Atendendo a que é uma criança que se mostra resistente a qualquer tipo de mudança. Segundo Hewitt (2006:15), “A mínima alteração na rotina usual pode-lhes causar uma perturbação...”, assim estas são sempre feitas com o máximo cuidado, tendo em conta as suas características. Desta forma, as crianças familiarizam-se com o espaço e participam no processo de organização. A sala está organizada com as

seguintes áreas básicas: Espaço de acolhimento (espaço polivalente); Ateliê de Actividades Plásticas; Oficina de Escrita, Área da Biblioteca e Documentação; o Laboratório das Ciências, a Área do faz de conta e a Área dos jogos, que se passam a descrevem detalhadamente:

Planta da Sala



Quadro 1 - Planta da Sala

Legenda:

1. Porta de entrada;
2. Armários
3. Parede com placares;
4. Área da plástica,
5. Área da Biblioteca e documentação;
6. Oficina da escrita (mesa do computador);
7. Laboratório de Ciências.
8. Área do acolhimento (mesa polivalente).
9. Área dos jogos/construções;
10. Área do faz de conta;
11. Mesa;
12. Janelas;
- W.C.

a) Área do acolhimento:

A área do acolhimento é um local de reunião. É constituída por um conjunto de mesas (que formam uma mesa grande) e cadeiras onde todos se sentam, é um espaço polivalente, para partilhar vivências, contar histórias, cantar, realizar alguns jogos, sendo este também o local onde se programa todo o trabalho que se pretende realizar ao longo do dia, planifica-se com o grupo, preenchem-se os quadros de gestão, fazem-se avaliações através de registos gráficos e outros. Não é um espaço exclusivo do

acolhimento, visto ser também um espaço que as crianças utilizam nas actividades de trabalho autónomo.

b) Área da plástica:

No ateliê de actividades plásticas a criança têm à sua disposição material de pintura, desenho, modelagem entre outros. Experimenta vários materiais e realiza trabalhos com materiais reutilizáveis, realiza colagens, pinturas, desenhos com variadas técnicas, manuseia tesouras, colas, experimenta e treina noções de espaço relativos ao suporte que nele se inscreve.

c) Oficina da escrita:

Nesta área a criança tem contacto com o código escrito de uma forma informal. Brinca com letras, copia-as, faz tentativas de escrita, imita a escrita e a leitura, familiariza-se com o código escrito, percebe que há uma forma de comunicar diferente da linguagem oral, compreende as funções da escrita. As crianças têm à sua disposição um computador e uma impressora. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. Neste espaço expõem-se os textos enunciados pelas crianças, e captados para a escrita pela Educadora, e as tentativas de pré-escrita e escrita realizada nesse e noutro espaço.

d) Área da biblioteca e documentação:

Este é um espaço acolhedor e encontra-se numa zona da sala mais tranquila, dispõe de um grande tapete com almofadas que convidam à consulta de documentos, livros, revistas, a criança, inventa histórias, “lê” histórias, conta histórias, manuseia enciclopédias, e vê fotografia. Existe um pequeno centro de documentação e trabalhos produzidos no âmbito das actividades e projecto das crianças.

e) Laboratório das Ciências:

Do laboratório das ciências destacamos as actividades relacionadas com a matemática e com as ciências, permitindo à criança a realização de experiências neste âmbito, registam-se, as variações climatéricas (mapa do tempo) etc. Existe algum material de apoio ao registo de observações. Deste laboratório fazem parte: medidas de capacidade, de comprimento, balanças, etc. Destina-se a actividades de medições e de pesagens, criação e observação de animais (existe um aquário com um peixes).

f) Área dos jogos e construções:

Nesta área a criança experimenta construções a três dimensões. Salientamos actividades de iniciação à matemática que implicam comparações e seriações, sequências, alternâncias, tamanhos, peso, forma e cor. Experimenta materiais que promovem noções de lateralidade. Faz actividades de experimentação de noções espaciais como: puzzles, construções, pistas de carros etc.

g) Área do faz de conta

Na área do faz de conta existe mobiliário de quarto e de cozinha (em miniatura). Assim estes materiais não correspondem ao que é preconizado pelo MEM., que defende que devem ser o mais próximo da realidade possível, para que as crianças tenham um conhecimento real dos objectos de que podem dispor e dos materiais que podem utilizar. Como refere Niza (2007:133), “os materiais existentes devem-se aproximar o mais possível da realidade, desta forma permite que a criança tenha um conhecimento verdadeiro, o que lhes dá a possibilidade de alargar as aprendizagens” Neste espaço as crianças podem brincar ao faz-de-conta, com bonecas, utensílios para a cozinha e muito mais. Deste espaço, além do mobiliário fazem parte outros materiais, em tamanho real e outros materiais de uso doméstico.

1.1.3.2 – Organização dos materiais

Existe nesta sala alguma variedade de materiais e em número suficiente, que se encontram ao alcance e à disposição das crianças, para que os possam utilizar autonomamente. Constatamos que alguns materiais não se encontram etiquetados, conforme se pode constatar através da ficha de resultados PIP (anexo I), pelo que será um trabalho a dinamizar por nós em colaboração com o grupo. Ainda segundo Niza (1996”:107), “O fundamental é que todos os materiais sejam autênticos, correspondam aos instrumentos que a humanidade utiliza a sério, fazendo com que estas áreas se aproximem o mais possível dos espaços sociais originais”. Procura-se evitar o estereótipo infantilizante das miniaturas ou dos instrumentos artificialmente construídos para o público infantil. Evitamos os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante. Cada uma dessas áreas deverá reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das

sociedades adultas”. O contacto com os materiais, o conhecimento e o domínio do espaço físico são da máxima importância para a formação da criança e para que se sinta independente do adulto, livre na escolha e na sua criatividade e responsável pelo trabalho que faz. Citando Jean Piaget “ O conhecimento não provem nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos”. Aqui a escolha e realização das actividades pressupõem um compromisso e uma responsabilização por parte das crianças. Esta organização do espaço permite que elas possam estar nas áreas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo. O mobiliário, é de um modo geral, funcional e suficiente e está em bom estado de conservação, embora em alguns se note alguns sinais de desgaste. As paredes da sala têm placares que servem de expositores dos trabalhos das crianças. É nas paredes que se encontram os mapas de registo que ajudam a planificar e avaliar as actividades produzidas por elas. São estes os instrumentos que regulam a acção educativa, participada pelo Educador e pelas crianças. Os instrumentos utilizados são: plano de actividades, lista de projectos, mapa mensal de assiduidade, diária de grupo e plano semanal, Os dois últimos reflectem o trabalho semanal do grupo e conduzem a conversas de debate e esclarecimento de atitudes.

1.1.3.3 -Organização do tempo

O horário da componente lectiva do Jardim-de-infância decorre, no período da manhã, entre as nove e as doze horas e no período da tarde, entre as catorze e as dezasseis horas. Se algumas crianças chegarem ao Jardim-de-infância antes das nove horas, devido essencialmente aos horários de trabalho dos pais, são recebidas no salão da instituição pelas Auxiliares. A partir dessa hora cada grupo de crianças dirige-se, com a respectiva Educadora de Infância para a sua sala, onde se dá início às actividades lectivas. O horário da componente não lectiva (componente de apoio à família) decorre entre as doze e as catorze horas. Neste horário são servidos os almoços para as crianças cujos pais/encarregados de educação o solicitaram. É um grupo significativo de crianças que almoça na instituição, umas porque vivem mais afastado do Jardim-de-infância, outras pelo facto de os pais não disporem de tempo suficiente a esta hora, que lhes

permita dar o almoço aos filhos, e outras por opção dos pais. O almoço, como já tivemos oportunidade de referir, é servido, no salão que é um espaço polivalente. São fornecidos pela cantina do Agrupamento de Escolas e subsidiados pelos serviços de Acção Social da Câmara Municipal do Concelho, segundo informações recolhidas junto da coordenadora da instituição. A componente de apoio à família continua depois das dezasseis horas, neste caso é feita fora das instalações do Jardim-de-infância. As crianças são transportadas para o “Salta-pocinhas” que é um centro de actividades também da responsabilidade da Câmara Municipal, onde podem permanecer até às dezanove horas. À semelhança do que acontece com o serviço de almoços, também são muitas as famílias que solicitaram esta componente. As restantes crianças vão com os pais ou com familiares directos (avós, tios...).

1.1.3.4 - Rotina Diária /Semanal

A rotina diária (anexo II) seguida pela Educadora é estruturada, coerente, flexível, e organizada de acordo com os interesses do grupo e a pedagogia do MEM. O dia inicia-se com o acolhimento, o momento de reunião, em que todos juntos, à volta de uma mesa grande, situada no centro da sala, conversam, comunicam acontecimentos significativos, descobertas e aprendizagens, planeiam o trabalho a ser realizado, partilham saberes e avaliam trabalhos, tarefas e atitudes. Marcam-se as presenças e as faltas. É através desta rotina diária que as crianças trabalham a noção de tempo. A criança, segundo Hohmann, Mary; et al (1979:81):

“ (...) Desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, pode começar a compreender o horário do Jardim-de-infância assim como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender do adulto para que lhe diga o que vai acontecer a seguir”.

Ainda para os mesmos autores “Uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente criança e adulto da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir (...)”. A rotina é toda uma estrutura temporal e sequencial de acontecimentos que decorrem no dia-a-dia do Jardim-de-infância e que tem grande importância para o desenvolvimento de cada criança e muito principalmente das que têm NEE. A rotina

oferece-lhes particularmente a estas um sentimento de segurança, uma vez que lhes permite prever a sequência com que os acontecimentos ocorrem no dia-a-dia da sua sala. Surge o tempo de planear. Em grande grupo, o conselho de cooperação educativa, planifica, fala daquilo que cada criança quer fazer e do modo como o quer fazer, constroem-se e clarificam-se as regras. As crianças dividem-se em grupos, de acordo com os seus interesses. Há momentos de trabalho individual, de grupo e colectivo. É também importante dividirmos as responsabilidades, as tarefas, e colocar em comum os projectos e avaliar em conjunto o trabalho de grupo. Como se pode observar no quadro das rotinas diárias, ao qual já fizemos referência, existem neste Jardim-de-infância actividades de Inglês, Expressão Corporal e Expressão Musical. São administradas, neste caso, por professores com formação respectivamente em Inglês, Educação Física e Expressão Musical, que são contratados pela Autarquia. Estas actividades, conforme se pode verificar, fazem parte do horário lectivo do grupo. Concordamos que tem benefícios para o desenvolvimento da criança, no entanto achamos que elas deveriam ser leccionadas por profissionais com formação na área da Educação Pré-escolar e em horário não lectivo.

1.1.4 - Caracterização do grupo

O grupo é constituído por vinte e quatro crianças, sendo dez do género masculino e catorze do género feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. A maioria já frequentou este Jardim-de-infância em anos anteriores, apenas três crianças integram o grupo pela primeira vez. Este facto facilitou a sua integração no início do ano. De uma maneira geral, estas crianças relacionam-se bem em grupo, o mesmo acontece em relação aos adultos. Demonstram dominar as regras base do funcionamento da vida no Jardim-de-infância, respeitando as regras estabelecidas. No grupo salienta-se uma criança, (ao qual atribuímos o nome fictício de Manuel), do qual faz parte pela primeira vez, que apresenta alguma dificuldade ao nível do desenvolvimento da linguagem/comunicação, nomeadamente na articulação de palavras, acompanhada de alguma imaturidade global no desenvolvimento, mas é essencialmente ao nível do comportamento e relacionamento social que reside o seu principal problema, e que é motivo da maior preocupação. É devido particularmente aos comportamentos que apresenta que

não está a ser aceite por parte de alguns colegas. Isola-se, não interage com os colegas, por vezes torna-se agressiva, e tem momentos de agitação que geram pânico entre as crianças mais sensíveis. Com frequência os seus problemas comportamentais perturbam os trabalhos na sala, daí a dificuldade em ser aceite pelos colegas. Tem dificuldade em fazer e manter amizades. O desenvolvimento do grupo, de uma maneira geral, apresenta-se adequado à sua faixa etária, verificando-se progressos na maioria das crianças, há no entanto a destacar quatro crianças que apresentam um desenvolvimento inferior a todos os níveis, sendo na área da linguagem, que esse atraso é mais significativo, essencialmente ao nível da linguagem expressiva, atraso este, que se traduz em problemas na dicção e construção frásica. À excepção das crianças do grupo às quais fizemos referência, as restantes são muito receptivas às diversas actividades educativas que lhe são propostas e participativas. Têm o gosto pela descoberta e pela novidade. São curiosas, atentas, activas e muito interessadas. Demonstram particular interesse pelas actividades relacionadas com as expressões, quer a plástica, quer a dramática, participam com muito prazer em jogos de grupo, demonstrando muito interesse por actividades de carácter motor e de jogo simbólico. São crianças autónomas nas rotinas diárias e na utilização dos materiais. Tendo em conta o mapa de frequência, são crianças interessadas, assíduas e todas muito pontuais. Provêm de um meio socioeconómico médio - alto.

1.1.4.1 -Caracterização do grupo por idades

O grupo, como já foi referido, é constituído por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, conforme se pode observar no quadro nº 2. Neste caso, devido a orientações superiores, bem como ao facto de a instituição apenas dispor de duas salas, não é possível seguir as orientações do MEM, que defende a constituição de grupos preferencialmente de forma vertical, de forma a assegurar a heterogeneidade.

Por idades		
4 Anos	5 Anos	Total
10	14	24

Quadro 2 - Distribuição do grupo por idades



Gráfico 1 - Representação do grupo por idades

Pela análise do quadro número dois e gráfico número um pode-se constatar que o grupo maioria é constituído crianças de cinco anos.

1.1.4.2 -Caracterização do grupo de crianças por género/ idade

O grupo de crianças que pertencem ao género feminino é constituído por catorze elementos, sendo que cinco são de quatro anos e nove de cinco anos de idade. O grupo de crianças que pertence ao género masculino é constituído por dez elementos, sendo igual o número de crianças com quatro e cinco anos de idade, cinco crianças de cada idade.

Idade Género	Grupo de crianças		
	4 Anos	5 Anos	Total
Feminino	5	9	14
Masculino	5	5	10
Total	10	14	24

Quadro 3- Distribuição do grupo por género/idade

Pela análise do quadro número três pode-se constatar que no grupo prevalece o género feminino, sendo maior o grupo de crianças de cinco anos de idade.

1.1.4.3 - Caracterização do grupo por anos de frequência

Das vinte e quatro crianças, três frequentam pela primeira vez, sete pela segunda e catorze pela terceira vez. O quadro número quatro justifica o motivo da facilidade que este grupo teve no início do ano, quer na integração quer no bom relacionamento estabelecido entre crianças e adultos da instituição, facto a que já tivemos oportunidade de nos referir ao fazermos a caracterização do grupo. Como se pode verificar são crianças que na sua maioria já frequentou este Jardim-de-infância em anos anteriores.

Número de frequências				
Frequência	1º Ano	2º Ano	3º Ano	TOTAL
Nº Crianças	3	7	14	24

Quadro 4 - Distribuição do grupo por frequência

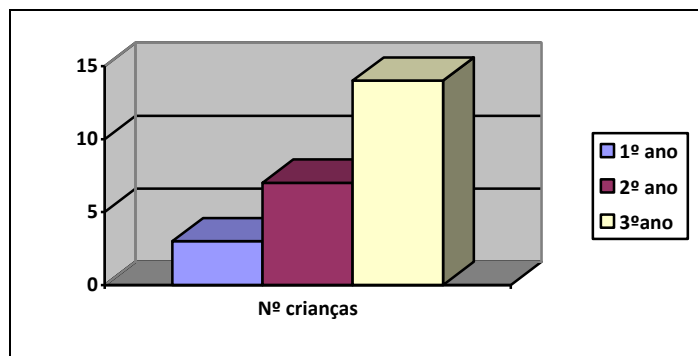


Gráfico 2 - Representação do grupo por frequência

Pela análise do quadro número três e gráfico número dois pode-se constatar que é maior o número de crianças que frequenta o Jardim-de-infância pelo terceiro ano, em completa oposição com o número que frequenta pela primeira vez. Do total das crianças doze transitarão para o 1.º Ciclo.

1.1.4.4 -Caracterização do grupo relativamente a elementos diferentes

No grupo existe uma criança que apresenta comportamentos diferentes relativamente aos restantes elementos, à qual já fizemos referência na caracterização do grupo. Pelo que já nos foi possível observar, e tendo também em conta o parecer da Educadora, esta criança apresenta comportamentos característicos da Síndrome da Asperger. Desses comportamentos destacamos: os problemas de comportamento, que por vezes são de agitação e agressividade; dificuldade de relacionamento; tendência para o isolamento e falta de vontade em interagir com os colegas. Ao nível da linguagem apresenta também algumas limitações.

Crianças com características diferentes	
4 Anos	5 Anos
0	1

Quadro 5 - Crianças com características diferentes

Pela análise do quadro número cinco, o número de crianças com comportamentos diferentes e perturbadores no grupo é muito reduzido. Num universo de vinte e quatro crianças, e apesar de ser um grupo heterogéneo a este nível, apenas uma das crianças deste grupo apresenta comportamentos desviantes, pelo que se supõe tratar-se de uma criança com NEE. No entanto, até ao momento, não se dispõe de qualquer diagnóstico que confirme a suspeita.

1.1.5 - Caracterização das Famílias

Com base num questionário dirigido às famílias, pela instituição, no início do ano lectivo, foi possível recolher dados, que permitem definir o perfil sócio familiar das famílias destas crianças e compreender assim os seus contextos familiares. Temos consciência, da importância das famílias para o bom desenvolvimento das crianças. “Família e escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança” (Diogo

1998:17). Assim os resultados alcançados no Jardim-de-infância, dependerão em grande parte da implicação das famílias no processo educativo e na valorização que estas atribuem à escola. Se, se pretende trabalhar temas tão delicados e susceptíveis como a diferença, os valores sociais/ humanos, as famílias terão que estar implicadas em todo o processo, continuando e valorizando todo o trabalho. Só a implicação de todos permite atingir os objectivos pretendidos.

Os dados recolhidos serão apresentados nos pontos que se seguem:

1.1.5.1- Caracterização do grupo relativamente número de irmãos

Relativamente ao número de irmãos, e conforme se pode verificar no quadro número seis, que a seguir se apresenta, treze crianças têm apenas um irmão, seis crianças têm dois, duas crianças têm três e três não têm nenhum irmão. Constata-se que são famílias muito reduzidas o que nos pode levar a pensar a importância que o Jardim-de-infância pode desempenhar na formação destas crianças, ao nível da socialização dos valores de solidariedade, de partilha etc.

Número de irmãos por criança				
Nº Crianças	13	6	2	3
Nº irmãos	1	2	3	0

Quadro 6 - Nº de irmãos por criança

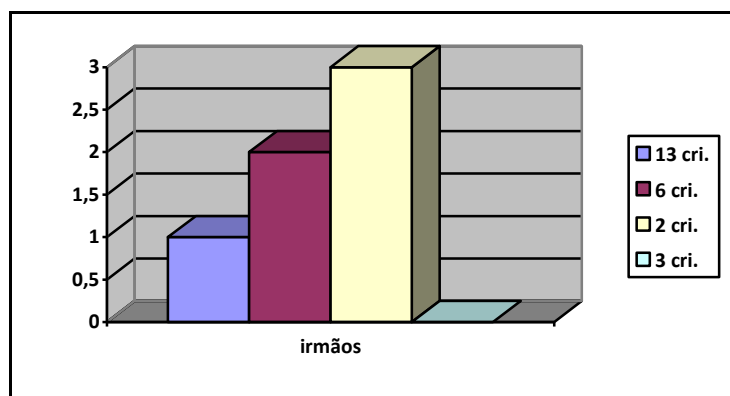


Gráfico 3 - Representação do número de irmãos por criança

Pela análise do quadro número seis e gráfico número três pode-se constatar que no grupo de vinte e quatro crianças, a grande maioria, treze crianças, só tem um irmão, seis crianças tem dois irmãos, sendo apenas duas as crianças que tem três irmãos. Há ainda três crianças que não tem nenhum irmão. Como se pode constatar são famílias que apresentam um reduzido número de filhos por casal o que se enquadra nos padrões que caracterizam as famílias da sociedade actual.

1.1.5.2- Caracterização do grupo quanto à residência

Na sua maioria as famílias das crianças do grupo tem a sua residência na cidade de Macedo de Cavaleiros. São apenas quatro as famílias que vivem em aldeias próximas e se deslocam diariamente para a cidade por ser aqui o seu local de trabalho. São estas as crianças que por vezes chegam ao Jardim-de-infância antes das nove horas.

Residência	Cidade	Aldeia
Nº de crianças	20	4

Quadro 7 - Residência das famílias

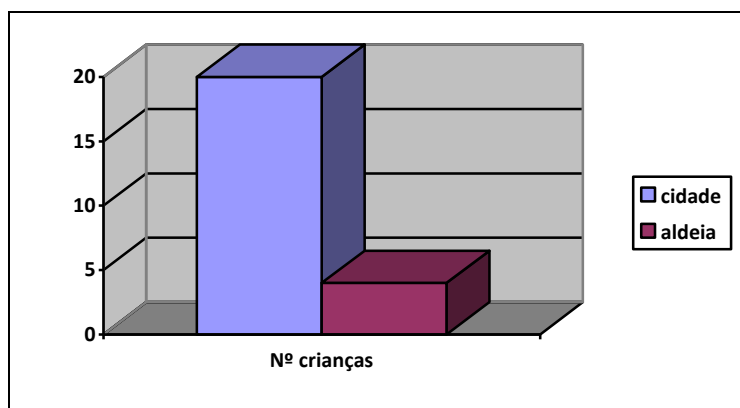


Gráfico 4 - Residência das famílias

Pela análise do quadro número sete e gráfico número quatro, pode-se constatar que as famílias das crianças residem na sua maioria na cidade. É uma minoria a que tem residência nas aldeias deste concelho. Através deste gráfico é possível demonstrar a situação que se verifica actualmente no concelho, e a que já tivemos oportunidade de

fazer referência anteriormente, tem a ver com a concentração das pessoas na cidade, a crescente desertificação das aldeias e reorganização do parque escolar em Agrupamentos de Escolas e Jardins de infância.

1.1.5.3- Caracterização quanto às habilitações literárias

As habilitações literárias dos pais (mães e pais) situam-se entre o segundo ciclo e o ensino superior, como se pode observar através do quadro que se segue:

Hab./Lit.	4º Ano	12º Ano	Bach,	Licn.	Mestr.
Nº pais	8	13	11	13	3

Quadro 8 - Apresentação das famílias por habilitações dos pais

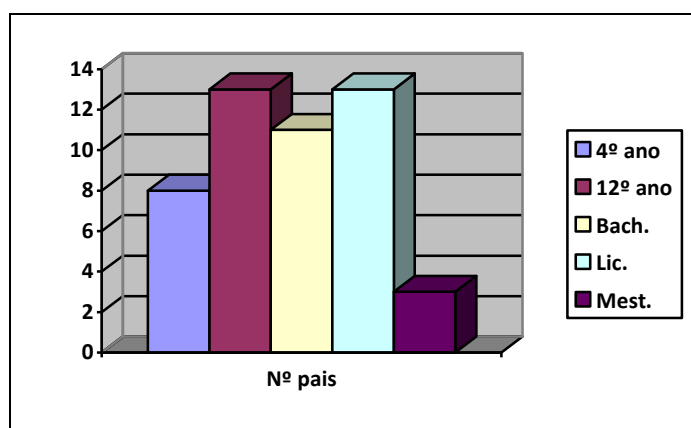


Gráfico 5 - Representação das habilitações dos pais

Através da análise do gráfico número cinco pode constatar-se que, quanto ao nível literário, os pais das crianças estão distribuídos por cinco níveis de ensino. Nesta distribuição destaca-se o ensino superior, ao nível do primeiro ciclo verifica-se que são relativamente poucos os que apenas tem este grau de ensino.

1.1.5.4- Caracterização socioprofissional dos pais

As profissões dos pais abrangem um leque muito diversificado, estando uma grande maioria ligada aos serviços.

Profissão	Número
Advogado	1
Administrativo	7
Cabeleireiro	2
Contabilista	2
Comerciante	3
Empregado de mesa	1
Empregado de Escritório	3
Engenheiro	6
Empresário construção civil	1
Empresário/restauração	2
Educador	1
Motorista	2
Professor	7
Radiologista	1
Secretária	1
Domésticas	4

Quadro 9 - Apresentação das profissões dos pais

Pela análise do quadro número nove pode-se constatar que a maioria das profissões dos pais está ligada aos serviços, há também muitos com profissões liberais e uma minoria encontra-se a desenvolver actividades no estrangeiro.

1.1.5.5- Caracterização quanto à idade dos pais

As idades dos pais situam-se na sua maioria na casa dos trinta anos, seguida da casa dos quarenta. Com idades inferiores a trinta e superiores a quarenta há muito poucos.

a) Idade dos pais:

	Idade dos pais	
	Entre 30 e 40 anos	Entre 40 e 50 anos
Entre 20 e 30 anos	14	5

Quadro 10 - Apresentação das famílias por idade dos pais

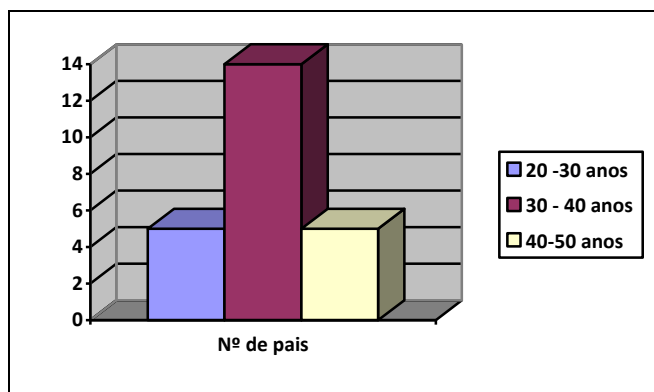


Gráfico 6 - Representação das famílias por idades dos pais

Pela análise do gráfico número seis, pode constatar-se que os pais destas crianças, na sua maioria se encontram na entre os trinta anos e os quarenta anos de idade. O número de pais que se encontra entre os vinte anos e os trinta anos de idade é igual aos que se encontram entre os quarenta anos e os cinquenta anos de idade.

1.1.5.6- Caracterização quanto à idade das mães

As idades das mães situam-se maioritariamente dos trinta anos aos quarenta anos de idade, seguindo-se os vinte anos e por último e em menor número as que têm quarenta anos de idade, como se pode verificar através do quadro número onze.

b) Idade das mães:

Idade das mães		
Entre 20 e 30 anos	Entre 30 e 40 anos	Entre 40 e 50 anos
7	13	4

Quadro 11 - Apresentação das famílias por idade das mães

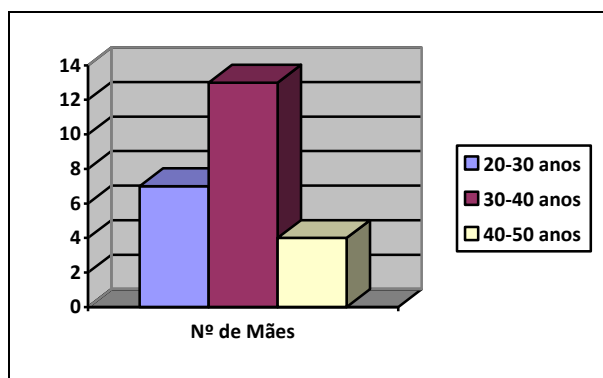


Gráfico 7 - Representação das famílias por idade das mães

Pela análise do gráfico número sete pode-se constatar que as idades das mães se situam na sua maioria nos trinta anos, seguindo-se as que têm vinte anos e em menor número as que têm quarenta anos de idade.

1.2-Fundamentação das opções educativas

O ser humano desenvolve-se e aprende em interacção. É desde a mais tenra idade, e nas vivências do dia-a-dia, ao executar pequenas tarefas domésticas, que a criança vai adquirindo o conhecimento das coisas, do mundo que a rodeia e do qual faz parte. Aprende pelo seu envolvimento intenso nas actividades, espontâneas e lúdicas, através da exploração e manipulação de materiais concretos. Quando inicia a educação pré-escolar a criança já sabe muitas coisas sobre o “mundo”, sobre as relações com os outros e as relações entre os objectos. Cabe ao educador, proporcionar-lhe condições para que ela possa desenvolver conceitos já adquiridos, criar-lhe oportunidades de aprendizagem, dar-lhe oportunidade para que descubra, questione, explore e construa o seu próprio conhecimento, tornando-se competente, crítica e confiante nas participações sociais e aprenda a relacionar-se com esse mundo. É a partir dos conhecimentos sobre a Psicologia do desenvolvimento da criança, sobre as suas características, efectuadas através de observação directa ou por informação recolhida de familiares e de outros membros da comunidade, que os Educadores desenvolvem a sua prática pedagógica, tendo como fundamento três pressupostos, sendo o primeiro as motivações, interesses e vivências que as crianças manifestam; o segundo, as indicações das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; e o terceiro a pedagogia, neste caso tendo com referencia a pedagogia do MEM, baseada em processos de aprendizagem cooperativos, sustentados em valores de vida sociais e democráticos. Como escreve Niza (1992:7),“O que distingue, hoje claramente o modo como nos afirmamos na prática educativa, é o facto de encararmos a Educação Pré-Escolar como iniciação e exercício da intervenção democrática para a vida social que nos convoca”. A educação escolar implica uma escola dinamizadora de desenvolvimento social e de cooperação, capaz de responder às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que por

alguma razão são diferentes, valorizadora de diferentes culturas e saberes, promotora de aprendizagens centradas no quotidiano.

1.3-Opções curriculares para o grupo

Atendendo à importância que a Educação Pré-escolar desempenha na formação da criança é fundamental e necessário que o Educador elabore um projecto para o grupo, onde são objectivos gerais, o sucesso educativo e o bem-estar físico e social, e onde cada criança se desenvolva em toda a sua plenitude. Como se pode ler na Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar (lei nº5/97, de 10 de Fevereiro),“(…) esta é a primeira etapa da educação básica no processo educativo ao longo da vida…”, onde deve ser proporcionado à criança um desenvolvimento harmonioso. Assim compete ao Educador, como construtor e gestor do currículo e no âmbito do projecto educativo e curricular, articular com as necessidades e interesses do grupo e de cada criança, em colaboração com os diversos parceiros educativos (pais, família, comunidade etc.), num processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação. Como escreve Silva (1997: 44):

“O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens de um grupo”.

Também Figueiredo (2002:21), sobre o assunto afirma,“O Projecto Curricular de Turma é um instrumento de gestão pedagógica, no qual deve ser visível a reflexão e a análise dos processos de ensinar e de fazer aprender/desenvolver.”Ao desenvolver um projecto de educação, pretende-se que este seja um “contrato”com um fio condutor e transversal ao longo de todo o ano lectivo, e só fará sentido se comprometer e vincular todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum. De acordo com as necessidades e características do grupo, os objectivos a desenvolver com estas crianças são os “valores sociais”. Os valores que são essenciais à vida em sociedade. Assim, foram identificados como prioritários, valores como a justiça, a solidariedade, a

amizade, a partilha, o direito à igualdade e à diferença, a compreensão, e o respeito pela diversidade. Servirão de base ao trabalho a desenvolver, num contexto participativo e alicerçado em parcerias e sustentado em práticas quotidianas do trabalho cooperativo.

Ao trabalhar estes valores pretende-se sensibilizar as crianças do grupo para a inclusão de crianças diferentes em geral, e em particular para uma criança que faz parte deste grupo, e que por motivos comportamentais é alvo de alguma indiferença.

1.4- Desenvolvimento da prática profissional

Ao longo de toda a sua história, a educação de infância esteve voltada para a educação de todas as crianças. Sabemos que muitos foram os modelos curriculares que nasceram do trabalho desenvolvido com as crianças com necessidades educativas, entre eles encontra-se o Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

Segundo informações da Educadora, e das observações que podemos fazer, este é o Modelo Pedagógico utilizado nesta sala. Assim o trabalho a desenvolver com este grupo de crianças está de acordo com os princípios deste movimento, baseado na democracia, a par da solidariedade e cooperação, constituindo-se desta forma o plano de fundo de toda a acção educativa. Nesta metodologia, o Educador de Infância assume o papel de facilitador e de companheiro, proporcionando às crianças o ambiente propício ao seu desenvolvimento, onde elas são os actores principais do seu desenvolvimento. Reflectindo sobre estes princípios, emerge um aspecto importante neste modelo, que é a abertura de espaço à partilha do poder, entre o Educador e a criança. Este sistema assenta numa prática democrática da gestão das actividades, dos materiais, dos tempos e do espaço. A acção do Educador proporciona uma vivência democrática e um desenvolvimento sócio-moral das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala. Na realidade eles vivem a democracia na prática educativa, através de um ambiente que torna possível essa vivência. “Os ideais democráticos, defendidos por Freinet, são postos em prática neste Movimento preparando a criança para o exercício dos direitos e deveres”(Niza 2007:126-128).

O desenvolvimento de “projectos”, estão na base e sustentam o trabalho pedagógico do MEM. As aprendizagens curriculares que através deles são desenvolvidas, decorrem essencialmente dos interesses, necessidades e interrogações levantadas pela criança, mas também podem surgir de propostas do Educador. Aqui procura-se dar sentido ao que se aprende. Deste modo, pretende-se que as aprendizagens conseguidas sejam significativas e pertinentes. Sempre que um projecto termina, existe um momento de “comunicação” no seio do grupo, momento que visa favorecer a partilha de saberes e que surge como uma espécie de validação social do trabalho desenvolvido, são momentos de grande importância, enriquecedores, que contribuem para o desenvolvimento de todos e de cada um. Neste modelo, a educação é um processo contínuo, dinâmico, intencional, globalizador e inclusivo. Um dos motivos porque foi adoptado, foi pelo facto de ser um modelo que defende e vai no sentido da construção de uma “escola para todos”, uma escola inclusiva, onde todas as crianças diferentes, inclusive as crianças com necessidades educativas especiais, têm o seu lugar.

Como já foi referido anteriormente, neste modelo existem os instrumentos de pilotagem, registo e avaliação, tais como: Mapa de Presenças, Mapa de Actividades, Mapa de Tarefas, Plano do Dia, Lista de Projectos e o Diário de Grupo. Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projectos.

1.5- Avaliação

Qualquer projecto não terá sentido se não for avaliado. A avaliação é fundamental, só desta forma se consegue saber em que medida ele contribuiu para o desenvolvimento das crianças, para alargarem os seus interesses e o seu desejo de aprender “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva 1997:94).

Segundo a Lei-quadro de Educação Pré-Escolar, a avaliação deverá ser contínua e formativa, tendo como ponto de partida, a observação de comportamentos. Partimos da observação como base do planeamento e da avaliação. A observação de cada criança e

do grupo serão fundamentais para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, para o conhecimento do contexto familiar e do meio em que vivem. Serão práticas que temos de empreender para melhor compreender as suas características de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades. A avaliação diagnóstica para a elaboração de qualquer projecto é o ponto de partida, mas julgamos que a observação contínua e o recurso aos trabalhos/formas de registo das crianças serão sempre fundamentais.

O cenário educativo do Jardim-de-infância possui instrumentos que permitem às crianças participarem na sua própria avaliação, (avaliação de comportamentos, cumprimento de regras, de tarefas de actividades, de projectos). Se a prática pedagógica seguida é a do modelo do MEM., onde um dos princípios, segundo Niza (2007:127), é a “iniciação às práticas democráticas”, também a avaliação deverá ser democrática, isto é, feita com a colaboração das crianças de uma forma dinâmica e interventiva. É fundamental que as crianças participem na planificação, organização e avaliação da sua actividade/aprendizagem para que possam falar das coisas, dos seus interesses, tomar consciência e emitir juízos de valor, ganhando autonomia e desenvolvendo a inteligência. Esta heteroavaliação formativa é feita: diária, semanal e mensalmente, em pequenos e grande grupo, possibilitando à Educadora adequar as suas estratégias ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Há momentos privilegiados de avaliação, um deles é diário, é o tempo em que as crianças explicam aos colegas o que fizeram, descobriram e aprenderam. Nas reuniões de grande grupo (início e fim do dia), planifica-se e avalia-se o que se fez e o que ficou por fazer nesse dia. O tempo das comunicações é um tempo privilegiado de auto e heteroavaliação. Cada criança toma consciência do seu percurso individual, mas de forma cooperativa. Como forma de regulação, e para tornar transparente toda a realização do trabalho individual e do grupo, foram sendo criados instrumentos de pilotagem, a que já tivemos oportunidade de nos referir, que favorecem a avaliação e a tomada de consciência da evolução do grupo e de cada um. São esses instrumentos, que apoiam e sustentam todos os momentos de avaliação, planificação, estão afixados nas paredes da sala e vão sendo utilizados pelas crianças enquanto reguladores de toda a acção.

Semanalmente a reunião do conselho é um outro momento importante. É a reunião onde se avalia em grande grupo tudo o que se fez, como decorreu o trabalho, o que falta

ainda fazer e se planifica para a semana seguinte. Outro momento importante é a organização e arrumação dos trabalhos, que permite a cada criança tomar consciência do seu envolvimento no trabalho durante a semana. Mensalmente ao fazer a avaliação do mapa de actividades, cada criança percebe melhor o que tem feito.

Os instrumentos de avaliação utilizados são:

- Observação directa e naturalista;
- Grelhas de observação;
- Reflexões semanais;
- Portefólios individuais das crianças.

Os dados recolhidos serão analisados e sobre eles será feita uma reflexão a fim de se obter um melhor conhecimento e compreensão das limitações e evolução de cada criança.

CAPÍTULO – 2 - Enquadramento da Temática em Estudo

2.1-Apresentação do problema

A existência de uma criança a frequentar o Jardim-de-infância, que face à sua diferença não é bem aceite pelos colegas do grupo, motivou-nos a desenvolver um trabalho no âmbito da sua inclusão no Jardim-de-infância. Atraíu-nos o tema pelo facto de nos encontrarmos a trabalhar directamente na Educação Especial, e algumas vezes nos termos depararmos, com situações de não-aceitação e mesmo de rejeição face aos seus pares com NEE, por parte de crianças e jovens ditos “normais”

A presença de crianças diferentes é uma realidade nos Jardins-de-infância.

Segundo Silva (1997:15) “A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)”, é, segundo o mesmo autor, onde todas as crianças, quer sejam diferentes ou não, estabelecem os seus primeiros contactos sociais mais alargados, fora da família e onde iniciam o seu desenvolvimento pessoal e social. Entendemos ser este nível de ensino e esta fase da vida, determinantes na formação para a cidadania e na aceitação da diferença, razão pela qual o escolhemos. Neste trabalho pretendemos estudar a problemática que está associada à criança com NEE, que faz parte do grupo de crianças que frequenta o Jardim-de-infância onde se desenvolve o trabalho, e à qual atribuiremos o nome fictício de Manuel. Ela irá merecer a nossa atenção e ser objecto deste estudo. Desejamos contribuir para o seu desenvolvimento comportamental e promoção da sua auto-estima bem como promover as interacções entre pares na sala de actividades através da implementação de práticas que fomentem o trabalho colaborativo entre as crianças, para que desenvolvam atitudes mais positivas face ao colega. Para tal procuraremos apresentar propostas de actuação para implementar quer com a criança de NEE, quer com o grupo, no sentido da sua inclusão. Estas práticas, baseadas na interacção entre pares, poderão ser facilitadoras da socialização das crianças, bem como do seu desenvolvimento socio-cognitivo e afectivo, preparando-as para o exercício de uma cidadania plena. Desta forma podemos contribuir para alcançar os objectivos que se prendem com os princípios da escola

inclusiva, que defende a valorização da diversidade e a descoberta de um lugar para todos e para cada um, numa Escola que se pretende de “Todos”. Assim, procuraremos responder à questão: **“Como trabalhar a inclusão de crianças com Síndrome de Asperger no Jardim-de-infância”?**

2.2-Objectivos do estudo

Pretende-se com este trabalho promover a inclusão de crianças diferentes em contexto de Jardins-de-infância. A Educação Pré-escolar pode desempenhar um papel decisivo, contribuindo para a diminuição das diferenças, na prática da educação inclusiva das crianças com NEE. Neste sentido pretende-se:

- Que estas crianças estabeleçam relações sociais com os pares e desenvolvam competências sociais facilitadoras do seu percurso escolar e promotoras da sua auto-estima, que contribuam para a imagem positiva de si próprias e dos outros.
- Melhorar as representações das crianças sobre os seus pares diferentes e em especial as crianças com NEE.
- Pesquisar sobre a Síndrome de Asperger, no sentido de promover a inclusão da criança no grupo do qual faz parte.
- Contribuir para melhorar as concepções e atitudes dos adultos, educadores e comunidade educativa acerca da inclusão das crianças com deficiência, na melhoria de estratégias integradoras e na sua prática pedagógica.
- Pretendemos desta forma contribuir para melhorar o conceito, acerca da inclusão das crianças com deficiência. Implementar estratégias para a mudança de atitudes perante a diversidade.
- Contribuir para a construção de valores de cidadania por parte de todas as crianças, ao aprenderem a partilhar, cooperar e serem solidários, evitando-se assim o surgimento dos preconceitos inerentes.

2.3-Questões da investigação

Face ao exposto, reflectimos sobre as seguintes questões:

Como são aceites, ou não as crianças com NEE pelos colegas?

- Como trabalhar a inclusão de crianças com NEE no Jardim-de-infância?
- Que estratégias desenvolver para a inclusão da criança com NEE no grupo e na sala?
- Será que a inclusão de alunos com NEE, cada vez mais cedo nos Jardins-de-infância, contribui para modificar as atitudes das crianças e dos jovens face aos seus pares com deficiência?

Esta reflexão pode ser benéfica no sentido de nos alertar e sensibilizar mais para a necessidade de procurar dar “respostas” mais eficientes às situações diversas e “especiais” que surgem diariamente nos grupos que incluem crianças diferentes. Sermos sensíveis, adaptáveis e criativos, estando atentos, fazendo da escola uma escola “para todos”, pode ser o primeiro passo para a eliminação das “barreiras humanas” que levará ao sucesso de todo o grupo e de cada um, inclusivamente dos que têm mais dificuldade. Neste sentido propomo-nos estudar este caso, fazer pesquisas sobre o assunto, no sentido de encontrar propostas capazes de ajudar a ultrapassar a situação.

II – PARTE

CAPÍTULO – 3 - Enquadramento Teórico

Tendo em conta que o trabalho de investigação que se apresenta pretende contribuir para a inclusão de uma criança com Síndrome de Asperger em contexto de Jardim-de-infância, procederemos a um breve estudo sobre a mesma, de forma a uma melhor compreensão do problema da criança, e assim poder proporcionar-lhe uma educação e um desenvolvimento adequado. Completaremos com algumas considerações acerca da Educação Pré-escolar, por ser esta o nível de ensino que a criança frequenta e da Educação Especial por ser a área que se encontra directamente relacionada com o problema em estudo.

3.1-Síndrome de Asperger

3.1.1-Conceito da Síndrome de Asperger

Até aos dias de hoje tem-se tentado compreender melhor os sintomas que compõem a Síndrome de Asperger (SA), contudo ainda continua a ser um desafio. O aumento de casos diagnosticados faz com que se pesquise mais sobre o assunto. Actualmente, é considerada uma síndrome que apresenta um conjunto de sintomas que poderá ter mais de uma origem. A Síndrome de Asperger, tem sido definida como um transtorno evolutivo raro, caracterizado por um severo defice no contacto social, que surge desde a infância, persistindo até à idade adulta. É considerada uma desordem do Espectro do Autismo. Representa uma desordem do desenvolvimento neurológico sem fundamentação e de origem desconhecida, apresentando desvios e anomalias no relacionamento social, no uso da linguagem para a comunicação, e em algumas das

características do comportamento. Prejudica a forma como a pessoa comunica e se relaciona com os outros. As crianças com SA, denotam um prejuízo no comportamento não verbal, uma falta de interesse espontâneo, bem como o não dividir de experiências com os outros, e ainda falta de reciprocidade emocional ou social. Apresentam padrões restritos e estereotipados de comportamento, aos quais dão grande importância. São inflexíveis a rotinas e rituais (Cumine et al, 2006).

3.1.2- Características da criança com Síndrome de Asperger

Segundo Cumine et al (2006:13-14), a Síndrome de Asperger caracteriza-se por limitações subtis em três áreas de desenvolvimento: interação social; comunicação em contextos sociais; imaginação social e flexibilidade de pensamento.

Na interação social, a criança com SA pode ter comportamentos inadequados e socialmente não aceitáveis; pode não compreender as “deixas” sociais dadas por terceiros; pode isolar-se socialmente embora não se preocupe com essa situação e fica tensa perante as exigências de outros. A comunicação em contextos sociais é uma das áreas onde a criança com SA apresenta mais dificuldades, uma vez que poderá apresentar uma linguagem que primeiramente se apresenta como perfeita, mas tem tendência para ser formal e pedante; o modo como a criança interpreta as diferentes entoações de terceiros, leva-a a usar uma voz monocórdica e sem expressão, o que pode originar situações complicadas; a criança pode apresentar dificuldades em interpretar a comunicação não-verbal, ou seja, o uso de gestos, expressões faciais e linguagem corporal e interpretar literalmente aquilo que lhes é dito. Normalmente as crianças com SA têm uma área de interesse especial, que aos olhos dos seus colegas pode ser muito estranho e para além disso costumam insistir no seguimento de certas rotinas. Para além destes aspectos, a sua capacidade para brincar e pensar com criatividade é limitada e poderá apresentar dificuldades de transferência aquando da mudança de ambientes. Ainda para os autores referidos anteriormente, ao nível da coordenação motora: “A criança com SA pode ter movimentos bruscos e desastrados; tem frequentemente problemas de organização – não consegue orientar-se nem reunir o material de que precisa; tem dificuldade em escrever e desenhar ordenadamente e, muitas vezes, não termina as tarefas”.

3.1.3- Etiologia da Síndrome de Asperger

A etiologia da SA, não foi ainda completamente estabelecida. Através de variadas pesquisas realizadas, nota-se que a sua causa não é única. Há fortes evidências que sugerem que esta síndrome é causada por factores orgânicos diversos, os quais afectam o desenvolvimento de algumas áreas do cérebro. Desta forma, desconhecem-se as suas causas. Segundo Cumine, Leach, Stevenson (2006: 11), é pouco provável que seja apenas uma causa, "...mas sim um conjunto de factores de desencadeamento, sendo que qualquer um deles, registado num determinado momento e numa dada sequência de circunstâncias, pode dar origem à Síndrome de Asperger". Inicialmente, Hans Asperger julgava que esta condição era provavelmente transmitida por via genética, descrevendo-a como "uma limitação da personalidade herdada". Apesar da teoria actual dizer, que não é herdada directamente, as investigações que até hoje se vão realizando, consideram a possibilidade de haver alguma carga genética. Como é uma Síndrome descrita, como uma disfunção cerebral, os investigadores tentam compreender qual ou quais as áreas do cérebro em que a dita disfunção ocorre.

3.2- Educação Pré-escolar

3.2.1- Conceito de Educação Pré -escolar

O homem é um ser social que nasce, cresce e desenvolve-se em sociedade. A educação faz parte da vida de qualquer pessoa. Desde que nasce; ainda criança, começa por fazer as primeiras aprendizagens no seio da família, passando depois a fazê-las, num "mundo" mais alargado que é o Jardim-de-infância, aqui inicia os seus primeiros contactos sociais. Segundo Silva (1997: 15):

“ A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A Educação Pré-Escolar tem características gerais que a distinguem dos outros níveis de escolaridade. Ela visa o desenvolvimento integral da criança com idades compreendidas entre os três e os seis anos e é considerado o primeiro passo na educação básica. Para Carvalho (1996:67):

“O Pré-escolar é aquele ciclo em que a criança tem alguma organização de actividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos com objectivos e resultados a alcançar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está no Jardim-de-infância”.

Aqui a componente pedagógica e de apoio à família interligam-se e complementam-se, com o objectivo de dar resposta às necessidades quer da criança quer das famílias. O apoio à família, o bem-estar e o desenvolvimento global e harmonioso da criança, podem ser vistos de uma maneira geral, como objectivos principais do Jardim -de infância. Segundo Formosinho (1997, 30, 31):

“ (...) a educação pré-escolar é essencialmente um serviço educativo com uma indispensável componente social. Essa essencialidade pedagógica significa que as características definidoras do serviço, as que o individualizam face a outros serviços de atendimento à criança, são as características pedagógicas”.

A educação de infância ganhou maior importância nas sociedades actuais, devido às transformações sociais, culturais e económicas ocorridas nas últimas décadas, o que fez com que tenha vindo ao longo dos tempos, e de forma progressiva a ser mais valorizada, quer pela necessidade que as famílias têm em deixar os seus filhos enquanto trabalham, quer por preocupações a nível político, em valorizar uma componente pedagógica para a educação de infância. Aqui se incluem as crianças com NEE, pois enquanto cidadãos, estas, como quaisquer outras crianças, têm direito a uma educação de qualidade onde encontrem uma resposta à medida das suas necessidades, interesses e capacidades, onde possam socializar-se com as outras crianças, aprender junto com elas e conviver com a comunidade educativa da qual fazem parte. A educação jamais poderá ser pensada separando crianças, uma vez que o horizonte das finalidades dos seres humanos que compõem uma determinada sociedade, deve ser o mesmo quer sejam portadores de deficiência ou não.

3.2.2- Breve resenha histórica da Educação Pré-escolar em Portugal

Não é nosso objectivo fazer uma descrição exaustiva do percurso histórico desta área de educação. Procuraremos apenas salientar os aspectos que nos parecem mais significativos. Desde que há homens, que existe a preocupação de educar os filhos. Filósofos e pedagogos chamaram, em tempos recuados, à atenção para a importância da educação das crianças. Segundo Silva (2002:37): a educação de infância surgiu originariamente pela necessidade social de apoio à família. A criação de instituições para a infância decorre das mudanças sociais que se verificaram nos finais do séc. XIX. A crescente industrialização de muitos países, conhecida por "Revolução Industrial", levou muitas famílias a abandonarem os campos e a fixarem-se em zonas urbanas, onde não dispunham do apoio de uma "família alargada". Foi por isso necessário criar respostas institucionais, cuja função consistia essencialmente em tomar conta ou "guardar" as crianças, enquanto as mães trabalhavam fora de casa. Referindo a mesma autora, a história da educação em Portugal é semelhante à de outros países da Europa, embora com um atraso sistemático, particularmente no que se refere ao número de instituições de educação de infância e ao número de crianças atendidas. É nas últimas décadas da Monarquia que a Educação Pré-escolar surge em Portugal. A primeira instituição para crianças é criada em 1834, integrada na Sociedade de Casas da Infância Desvalida, sob a protecção de D. Pedro IV (Cardona, 1997, cit. in Gamelas, 2003:55). Ainda segundo este autor, é a partir de 1879 que a expressão Jardim-de-infância começa a ser utilizada, e a partir de 1891 é obrigatório que as fábricas criem creches para os filhos das mulheres que aí trabalham. Com a implantação da República em 1910, a educação da infância adquire novo estatuto no sistema oficial de ensino. Foi criada a escolaridade obrigatória de seis anos e reconhecida a função educativa para a infância. Com o Estado Novo em 1933 e durante três décadas o Governo demite-se da função de exercer funções educativas (Urbano 1997, cit. in Gamelas 2003:56). São os anos sessenta que dinamizam a criação de serviços para a educação de infância no nosso país. Foram tomadas medidas governamentais neste sentido, são criadas creches e Jardins-de-infância, assim como a criação de estabelecimentos destinados a crianças com deficiência. Para Urbano (1997, cit. in Gamelas, 2003:56), são as transformações económicas e demográficas que ocorrem em Portugal, o surto migratório das zonas

rurais para o litoral, a emigração para a Europa e a guerra colonial, que acabam por fazer pressão sobre os serviços oficiais, no sentido de serem criadas estruturas de acolhimento para as mães poderem deixar os seus filhos durante o seu período de trabalho. É sobretudo após a Revolução de Abril de 1974 que os passos mais importantes foram dados ao nível da educação de infância. Durante este período multiplicaram-se as iniciativas populares para a criação de instituições de atendimento às crianças. Segundo Cardona (1997) citado pelo mesmo autor, em 1977 é decretada a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar através da Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro. Em 1997 é publicada a Lei-quadro, que é um conjunto de diplomas legais que, estabelece um quadro de referência muito positivo para o desenvolvimento da Educação Pré-escolar em Portugal (Gamelas, 2003:65). Deste conjunto de diplomas, destaca-se pela sua importância o despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto, são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Surge com o objectivo de fundamentar a prática pedagógica dos Educadores de Infância (Cardona 1997, cit. in Gamelas, 2003: 66).

“As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os Educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa” (Silva, 1997:13). A mesma autora (1997:19) faz referência à inclusão das crianças com NEE, no sentido de lhes dar resposta, e afirma:

“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 perspectiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais”.

À criança com deficiência deve ser possibilitado o acesso à educação, em contextos educacionais não excludentes, tão cedo quanto possível, proporcionando-lhe uma melhor compreensão de si mesma e dos outros. Os seus colegas, ao terem a possibilidade de conviver com a diferença podem aprender a evitar preconceitos, só assim, todos juntos, participam da obra colectiva e da vida na sociedade. Acreditamos que o acesso das crianças com deficiência à Educação Pré-escolar lhes garantirá o direito de serem crianças junto aos seus pares. Assim, a Educação Pré-escolar será vista na perspectiva de escola inclusiva, aceitando todas as crianças que se afastam dos

padrões “normais” e oferecendo condições estimulantes para o seu desenvolvimento. Cabe à Educação Pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças, no respeito pela diferença.

3.3- Educação Especial

3.3.1 -A Educação Especial ao longo da História

Ao longo dos tempos, a história da Humanidade, está repleta de situações de exclusão de seres humanos considerados diferentes, por razão de nascimento, de cor, de sexo, de cultura ou de religião, que eram, na sua maioria discriminados, perseguidos, excluídos e por vezes condenados à morte. Os primórdios da Educação Especial situam-se, como refere Bautista (1997), pelos finais do século XVIII. Esta época é caracterizada pela ignorância e rejeição da pessoa com deficiência. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Esta é uma prática condenada pela Igreja durante a Idade Média, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam essas pessoas. Considerou-as possuídas pelo demónio e outros espíritos maléficos e submetia-as à prática de exorcismo (Correia 1997: 13). O mesmo autor refere ainda as políticas extremas de exclusão social que a história assinala face ao diferente, por exemplo *Platão* e *Aristóteles* consideravam que estes deviam ser abandonados às leis da natureza. Citando o mesmo autor, este refere que estudos realizados no século XIX, em que pessoas com deficiência mental, foram objecto de interesse e de estudo por parte de médicos como *Pestalozzi* (1746/1827) e *Itard*. É *Itard*, considerado o “pai da Educação Especial”, que utiliza métodos sistematizados para o ensino de crianças problemáticas, com deficiência mental profunda (como a criança encontrada nos bosques de Aveyron-Victor – com quem trabalhou durante cinco anos) e desenvolveu programas específicos. Ele continua dizendo que no século XX os testes de inteligência de *Binet* e *Simon* para identificação de crianças mentalmente atrasadas originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais, não beneficiando em nada uma situação educativa normal. A política global consistia em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Começaram a surgir instituições especiais e asilos em que

muitas crianças são colocadas, e automaticamente rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. O seu desenvolvimento em ambientes áridos e muitas vezes hostis impede-as de usufruir das interações benéficas que o convívio com outras crianças “normais” proporciona, agravado ainda pela ausência de serviços de apoio e de acompanhamento específico quer à criança quer à sua família. As escolas públicas começam a aceitar uma certa responsabilidade na educação destas crianças com a criação de “classes especiais” mas a segregação prevalece visto que as mantêm separadas das outras crianças, das classes regulares. Alguns defensores de uma pedagogia nova como Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932) interessaram-se por alunos com deficiência, dando um impulso decisivo aos processos de intervenção em Educação Especial, contribuindo para a criação de métodos e técnicas de desenvolvimento das capacidades de crianças e jovens diferentes, bem como para a compreensão das suas problemáticas. A sociedade começa a preocupar-se em prestar apoio a estas pessoas, embora de forma mais assistencial do que educativa. Entramos então no “período de institucionalização especializada de pessoas com deficiência” (Bautista, 1997:22). Multiplicam-se as Escolas Especiais para cegos, surdos, deficientes mentais etc. Estes centros especiais, separados do ensino regular, com seus programas próprios, e técnicas especializadas, construíram um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral. Dão-se grandes transformações sociais ao longo da segunda metade do século XX. Com a crescente valorização dos direitos humanos, expandem-se conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social, determinantes para o desabrochar de uma nova mentalidade (Vieira e Pereira, 2003:15). A escola necessita de se adaptar às crianças da sociedade actual. Com todas as diferenças culturais existentes e a diversidade de situações e necessidades das crianças e das suas famílias, a escola tem de criar condições para poder dar respostas adequadas a todos os problemas que vão surgindo. Felizmente desenvolve-se uma cultura mais humanista, passa a haver maior empenhamento na resolução dos problemas e na disposição para a igualdade de oportunidades educativas para a criança com NEE na escola regular. Foi a pensar nas crianças com problemas, quer tenham ou não deficiências, que surge a Educação Especial, tentando dar resposta às situações mais variadas e solução aos seus problemas, elas não podem ser ignoradas, pois fazem parte da nossa sociedade. A Educação

Especial sofre grandes reformulações, decisões legais passam a proporcionar uma educação adequada às necessidades destas crianças.

3.3.2 -A inclusão no âmbito da educação escolar

A educação em contexto escolar de crianças com NEE sofreu, no século que passou, alterações significativas. Passando de uma filosofia de exclusão, para uma de integração, até uma marcadamente inclusiva. As decisões políticas relativas à educação foram fazendo alterações ao acolhimento escolar destas crianças. Procedemos, a uma breve resenha de natureza histórica que permite esclarecer o aparecimento e natureza do conceito de inclusão.

3.3.3-Filosofia e políticas de inclusão de crianças com NEE

As mudanças ocorridas nas décadas de sessenta e setenta foram de extrema importância e levaram a Educação Especial a evoluir de forma muito significativa. Avançou-se de um modelo de segregação para o de integração. Como afirma Wolfensberger (1997,cit. in Ferreira, 2006: 11), “integração é o oposto da segregação”.

“A integração como filosofia, significa uma valorização das diferenças humanas” (Keith E. Beeny, 1975, cit. in Bautista 1997:28). Segundo Miranda Correia (1997:19):

“ O termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproxima-se muito do conceito de “meios menos restritivos possível que se usa em sentido lato para referir a prática de integração – física, social e pedagogicamente – na máxima medida do possível, a crianças com NEE na escola regular”.

Ao ser feita num meio o menos restritivo possível, esta deverá corresponder às suas necessidades educativas fornecendo-lhe o apoio educativo necessário à superação dos seus problemas. Integrar não é a simples colocação física num ambiente menos restritivo; significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcionem à criança uma educação diferenciada” (Bautista, 1997:30).

É sobretudo na década de setenta, que a comunidade educativa se começa a preocupar com a integração dos alunos com NEE, integração esta, que era mais de carácter físico e social do que académico. Passando, numa fase inicial, por ser feita em classes especiais, na mesma escola, e numa segunda fase, passou a haver uma maior interacção entre as crianças ditas “normais” e as de NEE, surgindo desta forma a integração social (Rodrigues 2001:127,128).

Segundo Correia (1997:20), o conceito de integração previa a inserção de crianças com NEE, nas escolas regulares reflectindo o princípio de normalização, por lhes proporcionar uma proximidade física, temporal e curricular com os seus companheiros ditos normais. Por apresentarem diferenças consideráveis face à norma, e muitas necessidades pedagógicas, a estas não bastava reconhecer o seu direito a frequentar a escola regular, traduzindo-se apenas na sua colocação física, ela teria de estar articulada com a necessária integração social e académica, se tal não acontecesse a integração resultaria falaciosa e irresponsável. Começa assim a caminhada, de uma escola integradora para uma escola inclusiva.

A década de oitenta foi particularmente relevante na afirmação da política de inclusão. Surge o movimento da inclusão, que terá tido a sua origem nos Estados Unidos. É através de um discurso proferido pela então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madelaine Will (1986) que se verifica uma mudança radical no que diz respeito ao atendimento de crianças com NEE. Segundo (Will 1986, cit. in Correia 1997:32,33) a cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial é fundamental, para a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas e para o desenvolvimento de estratégias de forma a responder a esses mesmos problemas. Nasce, assim, o “Regular Education Initiative”, movimento que defende “ a adaptação da classe regular de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente”. A caminhada, rumo a uma escola diferente pressupõe alterações significativas na forma de se fazer educação implementando um único sistema educativo através da unificação da Educação Especial e da Educação Regular, onde todos os alunos, sem excepções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas a mesma educação. Porém, é só a partir de meados da década de oitenta que esta política se torna numa opção de base na maioria dos países ocidentais e se criam as condições legais e logísticas para que o ensino das crianças com

NEE tenha efectivamente lugar no contexto da escola regular. É em 1990, que esta política recebe ampla confirmação tendo em conta o direito universal à educação, à aprendizagem e ao sucesso escolar. A comunidade internacional subscreveu no Fórum Mundial de Educação para Todos, que teve lugar em Jomtien, na Tailândia, a Declaração Mundial, onde foi salientada a necessidade de se universalizar o acesso à educação (Fernandes, 2002). Em Março de 1994, passados quatro anos, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi realizada, na cidade de Salamanca, uma Conferência internacional a qual deu corpo a uma Declaração que recebeu o nome da cidade que a acolheu. Foi assinada por noventa e dois países e vinte e cinco organizações de educação, entre os quais se encontrava Portugal. É a partir da promulgação desta carta de princípios, que se redefiniu e alargou o conceito de NEE que se passou a aplicar a todas as crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Nela se estabelecem as normas sobre a igualdade de oportunidades para as crianças com deficiência e o direito de todas à educação. Neste sentido cabe à escola regular reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, através de pedagogias diferenciadas de forma a combater atitudes discriminatórias. Neste contexto, podemos concluir que a inclusão consiste no “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos (Costa, 1999 cit. in. Ferreira 2006:12). Estes alunos passam a ser educados nas escolas dos seus bairros, em salas regulares de ensino, junto dos pares que não têm deficiência e com a mesma idade (cronológica), onde lhes é oferecido ensino e apoio, de acordo com as suas capacidades e necessidades.

“A inclusão inicia-se com o contacto de crianças com NEE com outras crianças sem dificuldades de aprendizagem, mas sem haver uma interacção planeada e um programa educacional planeado, no contexto de um currículo comum, não se pode dizer que tenha sido atingida” (Rodrigues 2001:113).

Falar de inclusão em educação, é falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais. Para (Boatwright 1993 e Alper & Ryndak 1992, cit. in Correia, 1997:33), “inclusão significa atender os alunos com NEE,

incluindo aqueles com NEE severas, na classe regular, com o apoio dos serviços de educação especial” Assim, para o referido autor, (2003:34):

“Todas as crianças com NEE devem beneficiar, tanto acadêmica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças com realizações acadêmicas normais, em oposição à sua colocação em ambientes segregados. O princípio da inclusão apela, para uma escola que tenha em atenção a “criança – todo”, e não só a “criança – aluno” (...) e que respeite os três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, sócio - emocional e pessoal”.

Tem como desafio desenvolver uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando as suas diferenças, e os seus limites; uma escola que dê conta das diversidades sociais das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades. É uma meta a ser seguida por todos aqueles comprometidos com a educação inclusiva.

Segundo González (1995, cit. in Correia. 2003: 58) “a inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer oportunidades...”. Num sentido mais amplo, a inclusão representa uma filosofia educativa cujo objectivo é o de proporcionar e preparar a criança com NEE para experiências de vida normalizadas, e promover a sua participação em todos os aspectos da escola e da vida comunitária (Bailey & Wolery, 1992, cit. in. Gamelas:31). A inclusão, sendo encarada como uma filosofia, está assente em determinados tipos de valores sobre os alunos e sobre a educação, relacionados principalmente com os Direitos Humanos, com a discriminação e com as “melhores práticas” educativas. Segundo Correia (2003:30), “A filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é assim valorizada, tendo como pilares, sentimentos de partilha de participação e amizade”. Para este autor, nas salas de aula, as atitudes, os valores e as convicções, que estão inerentes a esta filosofia devem estar presentes, fundamentando as tomadas de decisão e a mudança que tal filosofia impõe. Para uma escola se reorganizar no sentido da inclusão, terão que ser adoptadas estratégias diferenciadas. Como afirma Bénard da Costa (1996: 159), “Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança (...) trata-se de saber o que faz o educador, o que faz a classe, o

que faz a escola para promover o sucesso desta criança (...) É preciso que, na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível” Sendo o Jardim-de-infância o início de um percurso escolar, é nele que se deve iniciar a verdadeira inclusão. Neste sentido, com os grupos de crianças, deverão ser desenvolvidas as estratégias que destacamos e que têm sido mais recomendadas: as experiências de trabalho cooperativo, aprendizagem com os pares e parcerias pedagógicas. A este propósito, Niza (1996:141) refere que, “só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos”. Com a inclusão não se pretende “normalizar”, segundo Bautista (1997:30,31), “não se pretende converter em normal um indivíduo com deficiência, mas sim aceitá-lo como ele é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos demais e oferecendo-lhes as condições necessárias para que ele possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida o mais normal possível”.

3.3.4 - A inclusão no quadro do sistema educativo português

O nosso país tem procurado acompanhar as políticas de *inclusão* de crianças e jovens com NEE, para tal e ao longo dos tempos várias foram as medidas tomadas. À semelhança de outros países, o atendimento a crianças com deficiência, começou por ser da iniciativa privada, tendo essencialmente objectivos assistenciais. Em 1914, destaca-se pela sua importância, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, criado com o objectivo de atender as crianças que apresentavam deficiência mental e perturbações da linguagem” (Costa, 1981 cit. in Gamelas, 2003: 56). Segundo o mesmo autor, nos anos sessenta, houve uma forte intervenção do Ministério dos Assuntos Sociais, com a criação de instituições educativas e Centros de Educação Especial. São ainda criados os serviços de Educação de Deficientes Mentais, Visuais e Auditivos. Mesmo assim, os recursos de apoio a esta camada da população continuavam a revelar-se em número

insuficiente. Refere ainda o mesmo autor, que com a reforma de Veiga Simão (1973) são criados Serviços Centrais de Educação Especial e verifica-se uma progressiva integração de alunos com deficiência em turmas do Ensino Regular. É quando surgem as Equipas de Educação Especial em 1976, que desenvolvem o seu trabalho nas escolas públicas, baseado em modelos diversificados de apoio pedagógico. Estas equipas tinham como objectivo promover a integração escolar de crianças com deficiências auditivas, visuais e motoras, mas com capacidade intelectual para acompanhar o currículo escolar normal. O apoio educativo era centrado no próprio aluno. Outras medidas foram tomadas.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) iniciou-se uma mudança nas políticas de atendimento escolar às crianças com NEE, “a Educação Especial passa a ser uma modalidade especial e educação escolar, reforçando a responsabilidade atribuída ao estado na educação das crianças com deficiência” (Gamela 2003:60). Neste sector de ensino as transformações são cada vez mais profundas. Na sequência da referida Lei foi publicado o Decreto -Lei n.º 35/90 que estabelece no seu artigo 2.º que, tal como todas as outras crianças, as que têm NEE, “resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentas da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de Educação Especial” (Bairrão, 1998,cit.in Gamelas 2003:67).

Na década de noventa é publicado o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. Este documento trouxe um grande avanço ao campo da Educação Especial, nomeadamente através da regulamentação do apoio a prestar aos alunos com (NEE), que, até então, se encontrava à deriva.

Segundo Bairrão (1998 cit. in Gamelas 2003:68), este Decreto-Lei refere a necessidade de transformar o atendimento das NEE, estabelecendo para tal um conjunto de pressupostos. Esta nova política em educação contém princípios altamente inovadores provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração. Numa perspectiva de “escola para todos” privilegia-se a máxima integração do aluno com NEE na escola regular de acordo com o princípio de que a sua educação se deve processar no ambiente mais normal possível e a escola é responsabilizada pela procura de respostas adequadas. No entanto, refere Gamelas

(2003) citando Bairrão, ele centra-se na escola, nada referindo em relação à Educação Pré-escolar. Só em 1993, através da portaria 611/93 de 29 de Junho, é que são fixadas as normas técnicas de execução necessárias à aplicação do referido Decreto-Lei aos Jardins-de-infância da rede pública, no entanto os Educadoras, na prática sempre apoiaram crianças com NEE integradas em Jardins-de-infância.

A evolução continua, em 1994 Portugal assinou a Declaração de Salamanca, a que já tivemos oportunidade de nos referir, em que se compromete, tal como os outros países que a assinaram, a promover a escola inclusiva. Nesta linha evolutiva, e após dezassete anos, surge nesta área de educação um novo diploma que se apresenta como uma peça legislativa central na Educação Especial, referimo-nos ao Decreto-Lei 3/2008, publicado no dia 7 de Janeiro de 2008. Nele se referem as novas medidas da “Escola Inclusiva e Educação Especial”. Tal documento visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com deficiências ou incapacidades; define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular, cooperativo; estabelece como objectivos da Educação Especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou adequada preparação para a vida profissional das crianças com NEE de carácter permanente (Crespo, Correia et al, 2008:15).

Simeonsson (1994), citado pelos referidos autores, designa os problemas em duas categorias de: *baixa – frequência e alta – intensidade* e problemas de *alta-frequência e baixa – intensidade*.

Os casos mais característicos de *baixa – frequência e alta – intensidade* são: cegueira, surdez, autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down, entre outros.

Segundo este Decreto-lei passa a ser este o grupo alvo da Educação Especial. Para estes casos o papel da educação ao nível da intervenção precoce é de extrema importância.

Quer seja ao nível domiciliário quer seja no Jardim-de-infância a intervenção deverá ocorrer o mais cedo possível e ser feita por docentes da Educação Especial, que devem desenvolver um trabalho de articulação com os Educadores de Infância do ensino regular. Na intervenção precoce terá que haver também cooperação entre os

serviços de saúde e as equipas técnicas da segurança social. Só desta forma se conseguirão obter resultados positivos. São estes os casos que exigem mais recursos humanos e materiais especializados (Crespo, Correia et al, 2008:16).

3.3.5 - Uma Escola Para Todos, uma Educação Inclusiva

Segundo Correia (2003) “a construção de uma escola democrática conduz-nos à criação de uma escola para todos, na qual não será necessário nem segregar nem integrar, mas apenas estudar os apoios necessários para que todos possam desempenhar o seu papel como cidadãos”. Para este autor a educação deverá ser uma “educação para todos”, uma “educação inclusiva” promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa. Para Judy Sebba e Mel Ainscow (1996):

“A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar” (cit. in Rodrigues 2001:112).

Mitter, Ballard, e Johnstone (1995), citados pelo mesmo autor, defendem também que “ A inclusão deveria ser vista como um processo através do qual a escola e a comunidade continuam a explorar novas formas de desenvolver respostas que valorizem a diversidade”. Dos compromissos às políticas que operacionalizam os meios humanos e materiais, e a mudança de mentalidades para a sua concretização, vai uma grande distância, mas tudo passa, em grande parte, pelo empenhamento de todos os intervenientes. A educação no sentido mais amplo do termo é aquela que torna o cidadão sensível ao outro, e que desenvolve um senso de responsabilidade quando trata de direitos e liberdades. A educação para todos ao longo de toda a vida, deve ser baseada nos quatro pilares do conhecimento conforme sugere o Relatório Educação: Um Tesouro a Descobrir (1996) da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors: “*aprender a conhecer*” isto é adquirir os instrumentos da compreensão, “*aprender a fazer*” para poder agir sobre o meio

envolvente, “*aprender a viver junto*” a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e “*aprender a ser*” via essencial que integra os três precedentes.

O Relatório dá grande ênfase ao papel dos professores como agentes de mudanças e formadores das novas gerações. Segundo esta Comissão, a educação, nesta perspectiva, é considerada como uma das chaves de acesso ao século XXI em resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação. Ainda segundo Delors (2000), um dos maiores desafios da educação neste novo século, passa por aprender a viver juntos, pois a descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo. Somente quando nos colocamos na posição dos outros é possível compreendermos os seus sentimentos, as suas reacções, ajudando-os assim, a descobrirem-se a si mesmos.

O respeito pela diversidade e pela especificidade das pessoas, constitui um princípio fundamental. Possibilitar o acesso à educação em contextos educacionais não excludentes da criança com deficiência o mais cedo possível, proporcionando-lhe uma melhor compreensão de si mesma, e aos seus colegas uma experiência de convivência com as diferenças o mais cedo possível, de forma a evitar que a criança aprenda o preconceito, participando assim, da obra colectiva e da vida na sociedade. Delors defende que:

“Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamentos, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino” (Delors, 2000:100).

Acreditamos que o acesso das crianças com deficiência à Educação Pré-escolar lhes garantirá o direito de serem crianças junto aos seus pares.

O século XXI exigirá de todos nós autonomia e discernimento, juntamente com a responsabilidade pessoal de realizar um projecto colectivo de vida, não deixando de explorar nenhum dos talentos das pessoas que constituem segundo, (Delors, 2000:98) “tesouros escondidos no interior de cada ser humano”.

3.3.6- Benefício da Inclusão no Jardim-de-infância inclusivo

Um Jardim-de-infância inclusivo não se faz apenas de boas intenções, mas sim de acções concretas, que possibilitem a todas as crianças fazerem aprendizagens. A construção da escola inclusiva é um projecto colectivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo. Implica compromisso no processo educacional por parte de todos os que nela estão envolvidos: professores, pais, comunidade etc. Neste sentido Mazzotta (1998:75) reforça a ideia de que:

“No contexto da sociedade democrática que pretendemos construir, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos, seja através da “escola democrática”, da “escola para todos”, da “escola compreensiva”, da “escola integradora”, da “escola inclusiva”.... O fundamental é compreendermos que a sua concretização depende de cada um e de todos nós, já que a inclusão ou não segregação implica essencialmente um sentimento ou atitude de respeito ao outro como cidadão. E tal proposta não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto”.

A educação inclusiva implica o envolvimento da sociedade como um todo, respeitando a individualidade e proporcionando que cada um seja sujeito na construção da aprendizagem, bem como cidadão apto ao exercício da cidadania. A diversidade é parte da natureza humana, a diferença não é um problema, mas uma riqueza. Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética. E quem ganha com a inclusão? Ganham todos. Bricker (1978), “sugere que a inclusão de crianças com NEE em contexto pré-escolar regular, conduz a uma série de benefícios para as crianças, com e sem problemas, para as famílias e comunidade” (Gamelas, 2003:33).

Para Wolery e Wilbers (1994,cit.in Gamelas, 2003:34), os benefícios apontados para a inclusão em contextos Pré-escolares, resumem-se no seguinte quadro:

Benefícios da inclusão para crianças em contexto Pré-escolar	
Benefícios	Descrição dos benefícios
Crianças com dificuldades	<p>São afastadas dos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos dos rótulos e das atitudes negativas.</p> <p>São-lhes proporcionados modelos competentes que lhes permitem aprender novas competências adaptativas e/ou aprender, por imitação, quando e como utilizar as competências que já possuem.</p> <p>Estão em contacto com pares competentes com quem interagem e aprendem novas competências sociais e de comunicação.</p> <p>Têm oportunidade de estabelecer relações de amizade com as crianças normais.</p>
Crianças sem dificuldades	<p>Têm oportunidade de formular ideias mais realistas e precisas acerca de crianças com NEE.</p> <p>Têm oportunidade de desenvolver atitudes positivas em relação aos outros que são diferentes.</p> <p>Têm oportunidade de desenvolver comportamentos altruístas e de os utilizar.</p> <p>Estão em contacto com crianças que apesar das dificuldades ultrapassam desafios.</p>
Comunidades	<p>Conseguem manter os seus recursos na intervenção limitando a necessidade de programas segregados.</p> <p>Podem conservar os recursos educativos de forma mais eficaz se as crianças incluídas no pré-escolar prosseguirem em escolas regulares, do que se as crianças forem colocadas em estruturas especiais.</p>
Famílias de crianças com dificuldades	<p>Podem aprender acerca do desenvolvimento típico.</p> <p>Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade.</p> <p>Podem estabelecer relações de amizade com as famílias das crianças com desenvolvimento típico, famílias estas que poderão constituir um suporte significativo.</p>
Famílias de crianças sem dificuldades	<p>Podem desenvolver fortes contributos para as famílias de crianças com necessidades especiais e para as suas comunidades.</p> <p>Têm a oportunidade de ensinar os seus filhos acerca das diferenças individuais e a aceitar aqueles que são diferentes.</p>

Quadro 12 - (Wolery & Wilbers 1994, cit. in Gamelas, 2003: 34)

Este conjunto de vantagens, de acordo com Wolery e Wilbers (1994) e com Odom McEvoy (1993), merecem algumas considerações, segundo eles os benefícios da inclusão não são garantidos à priori, nenhum estudo revelou que a inclusão física das crianças em contextos de ensino regular, só por si, contribua de forma significativa para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, esses benefícios decorrem de uma planificação intencional e de um conjunto de apoios que os suportem. São crianças que terão que ser apoiadas e encorajadas para interagir (Gamelas, 2003:33). As crianças com NEE necessitam de educadores que possam avaliar as suas necessidades e competências e que promovam aquelas que são essenciais ao seu desenvolvimento, que as apoiem e encorajem para interagir. Têm ainda as necessidades que são comuns a todas as crianças, com deficiência ou não, necessidades básicas de saúde, segurança e afecto, necessidade de apoio à estimulação cognitiva e ainda do apoio das suas famílias na aprendizagem e desenvolvimento (Gamelas, 2003:37).

III – PARTE

CAPÍTULO – 4- Opções metodológicas

4.1 -A Investigação - acção

No campo da investigação socioeducativa a metodologias que destacamos para este estudo é a investigação-acção, por ser a metodologia de investigação que se enquadra, pelas suas características, no desenvolvimento deste estudo. Com recurso a esta metodologia e através da prática e em situação real, procuraremos atingir os objectivos a que nos propusemos. Sendo esta uma metodologia que tem duplo objectivo, de acção e de investigação, permite-nos obter resultados em ambas as partes:

- ✓ Acção para obter mudança numa comunidade de alunos e professor;
- ✓ Investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, dos actores, dos processos envolvidos e do funcionamento da comunidade (Dick 2000).

São várias as definições dadas sobre investigação-acção, de entre elas destacamos em primeiro lugar a de John Elliott (1991:69), por ser uma das mais referidas, diz ele:”Podemos definir investigação acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (cit. in Esteves 2008:18). Assim, através desta metodologia temos a possibilidade de melhorar o que acontece numa determinada situação e a necessidade de investigar para que tal possa acontecer. Considerando que um dos objectivos da investigação-acção é, promover a mudança social, dizem sobre o assunto os autores Bogdan e Biklen (1994 cit. in Esteves, 2008:19):“A investigação acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. A mudança é sempre uma acção complicada, porque tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas convicções, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como as pessoas envolvidas

vivenciam a sua situação e implicá-las nessa mesma mudança. A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque atribui à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física. A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de acção/reflexão/acção, contínua e sistemática, poderá ser, para o Educador do ensino regular em geral e da Educação Especial em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje na sua escola e com o seu grupo. Estas práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores, no âmbito da sua intervenção na escola, com as crianças, tem como objectivo o de investigar para compreender e poder actuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje. Usando a investigação-acção, na perspectiva de Dewey (1933), como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o Educador produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria. A investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O Educador, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção, contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite certificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com as crianças e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha. A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios educadores, em parceria com os colegas, com os alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as

problemáticas se desencadeiam. Melhorar a qualidade da escola da educação e a vida das pessoas deverá ser uma atitude a desenvolver pelos profissionais da educação do século XXI, para assim se poder dar resposta à diversidade do seu públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um, serão estes os nossos próprios objectivos.

4.2 -Procedimentos: População -alvo

Neste ponto do nosso trabalho passamos a descrever o modo como seleccionámos a nossa amostra, e falaremos dos procedimentos levados a efeito para a recolha dos dados. Para a realização do trabalho escolhemos o Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros por ser nele que nos encontrarmos profissionalmente vinculados, e mantermos uma boa relação com os órgãos responsáveis, também pelo facto de termos um conhecimento prévio do contexto escolar. Em primeiro lugar procedemos às diligências necessárias para a obtenção da autorização para a nossa intervenção no Jardim-de-infância. Essa selecção teve a ver com o facto de termos trabalhado nesse estabelecimento de educação, em anos anteriores, e mantermos com a colega responsável um bom relacionamento. Este facto permitiu-nos, através de conversa informal, saber da existência de uma criança que manifestava alguns problemas de comportamento e relacionamento. Obtida resposta positiva, por parte dos órgãos da Direcção do Agrupamento, demos início ao nosso trabalho no Jardim-de-infância, que decorreu semanalmente em duas tardes e uma manhã.

Definimos como população-alvo as vinte e quatro crianças que constituem o grupo, e a Educadora responsável.

4.3-Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao efectuar este trabalho de investigação-acção sentimos, necessidade de proceder a uma recolha de informação prévia a fim de analisar, compreender e

aprofundar a problemática central do estudo, recorreremos a vários instrumentos de forma a recolher essa informação.

Foi feita uma entrevista à Educadora de Infância, através da qual foi possível obter informação do grupo, da criança sobre a qual o estudo incidia, e das interacções estabelecidas entre elas. Fizemos observações directas e participantes; e ainda recolhemos a opinião das crianças sobre temas relacionados com a diferença.

Tivemos o cuidado de proceder à recolha desta informação de forma discreta, abordando as questões indirectamente, com subtilidade e com prudência. Decorreu em dois períodos distintos, tendo a primeira recolha decorrido no início da nossa intervenção, (Novembro de 2009), e a segunda no final da mesma (Junho 2010).

O nosso trabalho foi complementado por conversas informais com a família da criança, especialmente com a mãe.

Dados relevantes foram obtidos através de outras fontes de informação, como seja a bibliografia, que nos permitiram construir uma base científica e de sustentação ao trabalho a desenvolver.

Seguir-se-á uma breve explicação fundamentada dos vários instrumentos de recolha de dados que foram por nós utilizados.

A entrevista – Segundo Esteves (2008:92), é uma das estratégias mais utilizadas na Investigação Educacional. Sendo um complemento da observação, a entrevista informal permite recolher determinadas informações e conhecimentos prévios que complementem os dados da observação sobre acontecimentos e aspectos relativos à pessoa em causa como: atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e permitindo, assim, interpretar significados, que possibilitem a obtenção de elementos para a delimitação do problema de pesquisa.

A observação - É uma estratégia que consiste na técnica da observação directa e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação, e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade. Tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A este propósito, Bogdan & Biklen (1994: 68) 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 actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência”.

Na investigação qualitativa, há preocupação, por parte do investigador em compreender absolutamente o fenómeno em estudo. Ele irá observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno tal como ele se apresenta, sem procurar controlá-los. Ainda recorremos à fotografia por ser uma técnica de excelência, na medida em que se pode tornar num documento de grande valor e testemunho da conduta humana e a registos feitos pelas crianças.

CAPÍTULO – 5 - Apresentação, Análise e Discussão de Dados

Referidos e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a realização deste trabalho, optamos, neste capítulo, por proceder à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos ao longo do processo.

5.1-Apresentação de dados recolhidos sobre a criança com NEE

O Manuel, (nome fictício, como foi referido anteriormente), tem actualmente cinco anos de idade. O seu agregado familiar é constituído por três membros, o Manuel e os seus pais. A mãe, com trinta anos de idade é doméstica e o pai com trinta e cinco desenvolve a actividades de comerciante, ambos completaram o décimo segundo ano de escolaridade. É uma família, da classe média e habita na cidade de Macedo de Cavaleiros. O Manuel é o único filho deste casal.

Relativamente aos dados do período pré-natal, recolhidos através de conversa informal com a mãe e também por dados fornecidos pela Educadora, podemos referir que a gravidez foi desejada, tendo decorrido durante o período normal de gestação, não tendo havido qualquer tipo de complicação durante este período. Teve acompanhamento durante o período da gravidez. Foi uma mãe conscienciosa e teve em conta todas as indicações dadas pelo médico. Não se registou qualquer doença durante a gravidez.

O parto decorreu de forma normal, nasceu com dois quilos e seiscentos gramas e com quarenta e cinco centímetros de comprimento. Foi amamentada ao peito, nunca apresentou qualquer tipo de sinais traumáticos nem convulsões, não lhe tendo sido detectado qualquer tipo de problema. A nível motor teve um desenvolvendo normalmente. Começou por se sentar entre os seis e os sete meses e andou por volta dos catorze meses de idade. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, começou por balbuciar por volta dos doze meses de idade. Actualmente apresenta alguns problemas de linguagem e conseqüentemente de comunicação, principalmente na compreensão das expressões faciais e na comunicação não verbal. Ao nível da capacidade visual e auditiva não apresenta nenhum défice. Teve as doenças normais que qualquer criança tem durante a infância, sendo a varicela a única que mereça alguma relevância. Não se conhece qualquer doença ou problema de saúde da parte dos pais ou familiares directos. É muito apoiado quer pelos pais quer pela restante família, entre os quais, tios e avós (maternos e paternos).

A história escolar, desta criança teve início no Jardim de infância (particular) Nuclisol, que frequentou durante dois anos, no qual entrou com três anos de idade. Até esta idade esteve aos cuidados da mãe. Este ano lectivo, e pela primeira vez, frequenta o Jardim de Infância da rede pública.

5.1.1--Observação da criança com NEE

A observação da criança, que significa vê-la em acção, foi realizada com o objectivo de melhor a conhecer e entender, a fim de a ajudar a crescer e a progredir. As observações feita à criança tiveram lugar, na sala e no recreio, a horas variadas, e em situações diferentes, por exemplo, a brincar a lanchar, quando estava sozinha, e acompanhada por um amigo (imagens 7,8,9,10 e 11, anexo IV). Através da observação foi possível conhecer melhor a criança.

5.1.2- Análise e discussão de dados

Foram várias as situações em que tivemos oportunidade de observar o Manuel: em actividades orientadas e livres, à hora do lanche e também no recreio (espaço exterior), e durante tempos diferentes. Em todas as observações uma das características, e provavelmente a que mais se destaca nele é a dificuldade que apresenta nas interacções sociais, tal como nos tinha referido a Educadora na entrevista. Revela também alguns problemas a nível da comunicação verbal e não-verbal e apresenta comportamentos repetitivos e interesses obsessivos. Algumas vezes, o Manuel manifesta a sua vontade através de um gesto concreto (apontar, ou conduzir a Educadora pela mão até ao objecto pretendido). Começando pelo défice social, que é o que mais se evidencia, constata-se que o Manuel apresenta bastante dificuldade em estabelecer relação com os colegas, bem como em partilhar. Qualquer abordagem que faça, é feita por vezes, de forma desadequada (por exemplo, com berros ou gritos), este será um dos principais motivos que levam os colegas a rejeitarem a sua companhia. Da mesma forma revela os seus sentimentos, de alegria, medo ou raiva. Tem tendência a isolar-se na maioria do tempo, e nas poucas vezes que está com companhia é sempre com o mesmo colega. Evita o contacto ocular quer com a Educadora quer com os colegas, mostra desinteresse quer pela voz humana, quer por aquilo que o rodeia. Durante as observações constatou-se que “vive no seu mundo”. Em algumas das observações, verificou-se que o Manuel em momentos de maior barulho chega mesmo a colocar as mãos a tapar os ouvidos e a isolar-se a um canto do salão. Esta situação verifica-se com frequência na hora do lanche, devido ao barulho que se verifica nesta hora, e do recreio, quando este é feito no espaço interior da instituição, como acontece em dias de chuva. Por vezes não responde quando é chamado. É uma criança que é indiferente às demonstrações de afecto sobretudo dos seus pares, mantendo um relacionamento frio e distante. Geralmente, evita o contacto ocular com o interlocutor, não olha para os outros ou desvia o olhar. O Manuel raramente demonstrou algum tipo de reacção através da sua expressão facial durante os contactos estabelecidos. O sorriso, durante as observações realizadas, raramente esteve presente. Os seus interesses e actividades são muito restritos. Tem comportamentos e rotinas bastante rígidos, quase “rituais”, cujas tentativas de modificação e alteração causam nele grande desconforto e inadaptação. Logo pela

manhã o seu primeiro ritual é o de ir aos cabides e tocar nas mochilas dos colegas. Às mudanças na sua rotina diária, por pequenas que sejam, por vezes não reage bem. Observam-se também alguns tiques e estereotípias do movimento, como por exemplo, movimentos repetitivos do corpo, e nas mãos, gosta de segurar um objecto nas mãos, quase sempre um papel que vira e revira repetitivamente.

5.2- Entrevista à Educadora de Infância

5.2.1 – Análise de dados

A entrevista feita à Educadora de Infância responsável pelo grupo de crianças, foi realizada de forma cuidada, tendo a sua preparação sido feita após uma reflexão atenta. Assim, delineados os respectivos objectivos, construímos um guião orientador, (anexo III), que servisse fundamentalmente de apoio ao entrevistador e que permitisse aprofundar e dar resposta às nossas questões.

Quisemos saber inicialmente se a Educadora possui, além da formação inicial, outras formações na área da educação, e há quantos anos exerce a sua profissão.

As perguntas seguintes tiveram como objectivo recolher informação relativa ao grupo de crianças com quem trabalha. Assim, com a pergunta número quatro quisemos saber do seu ponto de vista, como caracteriza o grupo ao nível do comportamento; a pergunta número cinco permitiu-nos saber se no grupo há alguma criança que se destaque por apresentar comportamentos diferentes; com a número seis, pretendemos saber como foi detectado o problema da criança no grupo; e com a pergunta número sete saber qual a relação que as crianças do grupo estabelecem com esse colega diferente.

Quanto à criança diferente as questões foram no sentido de melhor conhecermos essa criança que será objecto do estudo. Assim na pergunta número oito pedimos para que nos fosse descrita a criança ao nível social e comportamental; a pergunta número nove permite-nos saber se a criança apresenta algum défice em outras áreas do desenvolvimento; e com a número dez, se ela tem amigos dentro do grupo; na pergunta

número onze quisemos saber a opinião da Educadora relativamente à problemática da criança; e na questão número doze em que se baseia ao dar a sua opinião.

Sobre as diligências tomadas para a resolução do problema, a pergunta número treze foi no sentido de saber se a criança está identificada pela Educação Especial e se recebe algum tipo de apoio; a questão número catorze, diz respeito aos contactos efectuados com os pais; a pergunta número quinze vai no sentido de saber como tem sido a sua reacção; e na número dezasseis, quais as diligência efectuadas no sentido de encaminhar a situação.

5.2.2-Discussão de dados da entrevista à Educadora de Infância

Na entrevista que tivemos ocasião de fazer à Educadora de Infância, procurámos saber se, além da sua formação em Educação de Infância, tem outras formações na área da educação. Foi-nos dito que além dessa formação, tem também formação em Educação Especial, tendo experiência profissional nesta área de ensino de vinte anos. Acrescentou considerar que a formação realizada nesta área e o trabalho com estas crianças, influenciou de forma positiva a sua prática pedagógica. A representação que passa a ser feita das crianças com NEE, é diferente e torna-se importante na medida em que ajuda nas relações entre elas e o grupo em que estão inseridas. Passa a haver mais sensibilidade e disponibilidade como profissional. Tendo em conta que o objectivo principal da entrevista era a recolha de informação do grupo e da criança objecto do estudo, a Educadora procedeu à sua caracterização. Foi caracterizado como sendo um grupo que de uma maneira geral se relaciona bem entre si, e que sabe funcionar enquanto grupo. Este facto poderá ficar a dever-se à circunstância de ser um grupo onde o maior número de elementos se conhece e permanece unido desde o primeiro ano de Jardim de infância, e ainda ao facto de serem os mesmos adultos que o acompanham desde essa altura, Educadora de Infância e Auxiliar. E acrescentou, neste grupo podem-se encontrar subgrupos unidos por interesses e amizades que manifestam comportamentos diferenciados. O grupo dos meninos apresenta-se um pouco inconstante e provocador e demonstra preferência por brincadeiras livre e actividades de carácter motor. O grupo das meninas distingue-se por apresentar comportamentos mais calmos e mais receptivo aos trabalhos orientados pelo adulto. A Educadora fez

referência a uma criança que se destaca no grupo pelos problemas de comportamento e sociais que apresenta, é o Manuel (nome fictício), devido essencialmente aos comportamentos e pelas dificuldades de relação/socialização que apresenta, não é aceite pelos colegas. Isola-se, não interage com os colegas, por vezes torna-se agressivo, e tem momentos de agitação que chegam a gerar pânico entre as crianças mais sensíveis, chegando a perturbar os trabalhos na sala. Por estes motivos, há uma grande dificuldade, por parte da maioria do grupo, em aceitar o Manuel e em fazer e manter amizade com ele, por seu lado ele também não interage para que a situação seja alterada. Esta criança foi sinalizada pela Educadora através das observações que tem por hábito realizar no início de cada ano, a todas as crianças do grupo e especialmente às que o integram pela primeira vez. Durante os primeiros tempos foi-se apercebendo de que algo de diferente se passava com o Manuel, no decorrer dessas observações, notou na criança um comportamento desajustado sobretudo ao nível social e na relação com os pares. Assim as relações estabelecidas entre elas não são as melhores, não é aceite, notando-se mesmo haver alguma rejeição. Esta situação verifica-se quer em brincadeiras livres, quer em actividades de trabalho orientado em grupos, seja no recreio ou dentro da sala. Acontece também que o Manuel tem um tom de pele muito escura (provavelmente pelo facto de o avô paterno ser mulato), o que contribui para agravar a situação. Os colegas aproveitam esta circunstância para se afastarem dizendo que: “ele é muito escuro, quase preto”. Relativamente ao comportamento do Manuel, a informação recolhida dá-nos conta de se tratar de uma criança com grande tendência para se isolar, com falta de vontade em interagir com os seus pares, e quando o faz, por vezes o comportamento é de alguma tensão e agitação. Ao nível cognitivo esta criança não parece ter atraso significativo, ao nível da linguagem apresenta algumas limitações quer na linguagem compreensiva quer na expressiva. Em relação às amizades do Manuel dentro do grupo, como nos foi referido anteriormente, apenas mantém uma única relação de amizade, notando-se mesmo haver uma certa dependência em relação ao colega. A opinião da Educadora relativamente à problemática desta criança, e perante as características que apresenta, vai no sentido de se tratar da Síndrome de Asperger. Foi com base na sua formação em Educação Especial e alguma experiência nesta área da educação e também através da pesquisa que entretanto foi fazendo, que a levam a supor tratar-se dessa síndrome. Não possui ainda qualquer diagnóstico médico que confirme a

suspeita, daí não ter sido ainda feita qualquer diligência no sentido de fazer o seu encaminhamento para a Educação Especial, não estando por este facto a beneficiar de qualquer apoio. Segundo a Educadora, os pais desta criança nunca tiveram com ela qualquer conversa relacionados com o comportamento do filho, ou por desconhecimento ou por negação do problema. Quando esta pela primeira vez falou sobre o assunto, no sentido de recolher mais informação em relação ao comportamento da criança no meio familiar, e falar sobre os seus comportamentos no Jardim-de-infância, estes não deram grande importância, desvalorizando mesmo a situação. Mesmo assim, foram aconselhados a procurar o médico de família no sentido de fazer o encaminhamento da criança para uma consulta de psicologia. A Educadora, tal como nós, partilhamos da opinião de Hewitt (2006:17) ao defender que “um diagnóstico precoce que permita uma intervenção tão precoce quanto possível é muito positivo, assegurando que mesmo as crianças mais pequenas têm possibilidades de ver satisfeitas as suas necessidades educacionais individuais”.

5.3 - Resultado das opiniões recolhidas das crianças

Depois de ter sido estabelecida uma relação de maior proximidade com o grupo de crianças, desenvolvida ao longo das visitas efectuadas ao Jardim-de-infância, em conversas ocasionais, de forma indirecta e em contextos diferentes, foram recolhidos os pareceres das crianças sobre: “Conceito sobre a diferença”; “Sendo diferentes, gostariam de estar na escola com os colegas”; “Atitude das crianças perante os colegas diferentes. A primeira recolha decorreu em (Novembro de 2009) e a segunda em (Junho2010).

5.3.1- Apresentação e análise da opinião das crianças

Questão 1

Conceito sobre a diferença		
Perspectiva dos alunos		
	Primeira aplicação	Segunda aplicação
A	São diferentes os meninos de outra cor.	Só são diferentes porque a pele deles é mais escura.
B	São os meninos que têm alguma doença no corpo.	Alguns meninos são doentes e por isso nós temos que os compreender e ajudar
C	Eu já vi meninos que andam em cadeiras de rodas, são diferentes porque não andam como nós.	Os meninos que andam em cadeiras de rodas, também tem pernas, só que não tem força para andar, mas são nossos amigos.
D	Sim os meninos que são da África.	Os meninos que são pretos é porque nasceram na África, mas eu uma vez dei a mão a um, e a minha mão não ficou preta.
E	Eu já estive numa escola que tinha uma menina chinesa mas ela falava como nós, somos todos iguais.	Nós somos todos meninos e temos que ser todos amigos.
F	Os meninos que são maus.	Há meninos que tem problemas e depois ficam mãos.
G	Os meninos que se portam mal.	Sim, há meninos que não são iguais a nós.

Quadro 13 – Recolha da opinião das crianças à questão 1

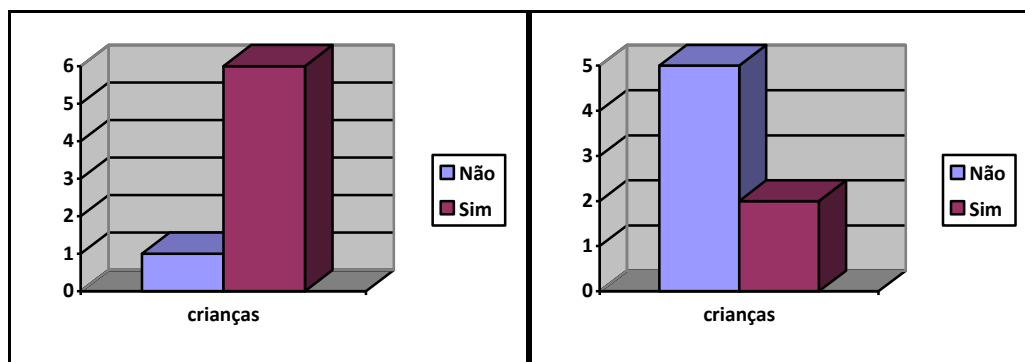


Gráfico 8- Representação da 1ª recolha

Gráfico 9 – Representação da 2ª recolha

Apreciação da primeira aplicação: - Pela análise do gráfico número oito, relativo às primeiras opiniões, pode constatar-se que, para a maioria das crianças, a diferença está relacionado com pessoas doentes que, más e que andam em cadeiras de rodas.

Apreciação da segunda aplicação: - Pela análise do gráfico número nove constatar-se que após a nossa intervenção a opinião da maioria das crianças alterou significativamente.

Síntese: - Constatamos que após o trabalho desenvolvido com as crianças o conceito relativo há diferença modificou de forma significativa na maioria das crianças.

Questão 2

Sendo diferentes, gostarias de estar na escola com os colegas		
Perspectiva dos alunos		
	Primeira aplicação	Segunda aplicação
A	Sim eu queria.	Sim, os meninos devem andar na mesma escola.
B	Sim para não ficar em casa sozinha.	Sim, porque assim podemos brincar todos juntos.
C	Sim para poder ter muitos amigos.	Se estivermos numa escola mais pequena temos menos amigos e não podemos brincar tanto.
D	Sim, porque todos os meninos devem estar na mesma escola.	Sim, porque assim podemos aprender mais coisas. Eu tive uma colega que era da China e a Educadora mostrou no mapa onde era a terra dela.
E	Eu gostava de estar na mesma escola, porque assim tenho mais amigos.	Gostava, para não ficar triste.
F	Sim para poder aprender.	Sim, porque assim todos nos podemos ajudar.
G	Sim, porque eu não queria estar sozinha.	Sim porque a escola é para todos os meninos. Na escola do meu irmão também há uma menina que anda numa cadeira de rodas.

Quadro 14 - Recolha da opinião das crianças à questão 2

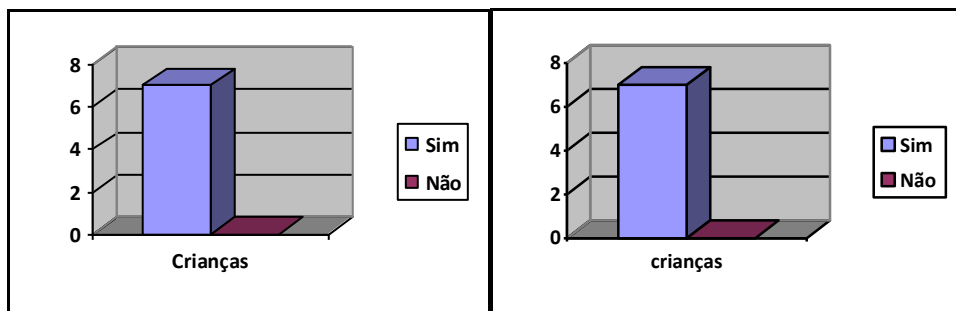


Gráfico 10 – Representação da 1ª recolha Gráfico 11 – Representação da 2ª recolha

Apreciação das aplicações: - Pela análise dos gráficos número dez, e onze verificámos que a opinião das crianças é igual, todas gostavam de estar numa escola junto dos outros meninos, se por qualquer motivo fossem crianças diferentes.

Síntese: - Concluimos pelas respostas obtidas, que todas as crianças partilham da mesma opinião, todas gostariam de estar na escola, junto das outras crianças.

Questão - 3

Atitude das crianças perante os colegas diferentes.		
Perspectivas dos alunos		
	Primeira aplicação	Segunda aplicação
A	Há meninos que nasceram doente, alguns nem podem andar e não podem brincar no recreio.	Quando temos colegas que não podem andar temos que ir para junto deles e perguntar-lhe se querem brincar.
B	Há meninos que não falam outros não vêem, assim não podemos brincar com eles.	Todos temos que ser amigos, e quando algum colega não pode brincar temos que lhe fazer companhia.
C	Eu não gosto dos meninos quando fazem asneiras.	Os meninos quando se portam mal é porque têm algum problema, estão doentes e têm que ir ao médico.
D	Quando estava na outra escola uma menina batia aos colegas quando estávamos no recreio, eu não gostava dela.	Essa menina batia porque era muito doente e não tinha família.
E	Alguns meninos são muito esquisitos, gritam e portam-se mal, só fazem asneiras e assim não gosto deles.	Quando alguns meninos gritam e se portam mal é porque estão doentes, já nos explicaram.
F	Eu não gosto dos meninos que são castanhos, quase são pretos.	No mundo há meninos de várias cores mas por isso são como nós, só a cor é que é diferente.

Quadro 15 - Recolha da opinião das crianças à questão 3

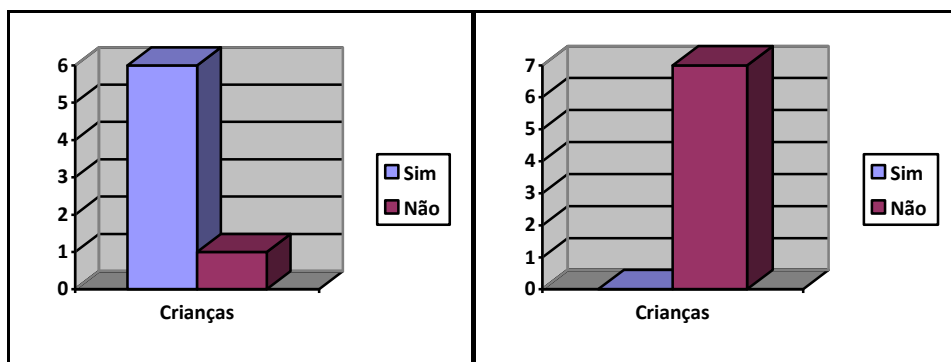


Gráfico 12 - Representação da 1ª recolha Gráfico 13 – Representação da 2ª recolha

Apreciação da primeira aplicação: - Pela análise do gráfico número doze, verifica-se que a opinião das crianças é desfavorável em relação aos colegas diferentes.

Apreciação da segunda aplicação: - Pela análise do gráfico número treze, verifica-se que a opinião se alterou, passando a ser mais positiva.

Síntese: - Pelos resultados obtidos verificamos que o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças produziu algum efeito na opinião sobre colegas diferentes.

5.4- Discussão das opiniões das crianças

Como já tivemos oportunidade de referir, quisemos saber o conceito das crianças do grupo em relação à diferença. Assim, nas primeiras opiniões transmitidas podemos concluir que a maioria admite haver crianças diferentes, identificando-as essencialmente com as crianças de cor, com comportamentos agressivos e as que têm deficiência física, já nas segundas, opiniões se nota ter havido alterações significativas.

Na questão dois quisemos saber a sua opinião de, no caso de serem elas próprias diferentes, por qualquer motivo, se gostariam de ser incluídas na mesma escola com outros meninos. As opiniões foram sempre e na totalidade favoráveis à inclusão. Todas as crianças manifestaram vontade de serem incluídas na mesma escola com outros meninos. Na questão três as crianças que no início emitiram opiniões menos favoráveis em relação aos colegas diferentes alteraram a opinião, passando a olhar a diferença de uma forma mais positiva.

CAPÍTULO – 6 - Estratégias de Intervenção Desenvolvidas

6.1- Actividade desenvolvida no contexto do Jardim-de-infância

A nossa intervenção efectuou-se em contexto de Jardim-de-infância, como já foi referido, com um grupo de crianças do qual faz parte uma criança com NEE. As preocupações com a inclusão desta criança no grupo e a interacção com os seus pares foram prioritárias neste trabalho. Foi necessário, em primeiro lugar proceder a uma sensibilização junto do grupo de crianças. Foram implementadas estratégias no trabalho a realizar com o grupo e desenvolvidas actividades, quer com o grupo quer com a criança individualmente, de forma a contribuir para o seu processo de inclusão. Este trabalho foi complementado por conversas informais com a Educadora do referido grupo. É de salientar ser prática entre nós, reflectirmos sobre o trabalho a desenvolver, os progressos e as dificuldades da criança e do grupo, o que nos permitiu definir as linhas de orientação da nossa intervenção. Ao fazer a escolha das actividades tivemos sempre em linha de conta a faixa etária das crianças bem como a problemática da criança alvo do estudo. Convém referir a importância que tem uma boa intervenção no desenvolvimento de uma criança com NEE. No caso do Manuel é essencial que o Educador tenha noção que existem campos a serem tratados com mais empenho do que outros. O papel do Educador está patente nesse acontecimento, uma vez que sem a sua capacidade para a realização de actividades diversificadas e criativas, a criança não irá sentir qualquer desejo de as realizar. Alguns dos cuidados a ter em conta na inclusão e realização de actividades, passa por: consciencializar as crianças para auxiliar o colega nas actividades; integrar o aluno em todas as actividades propostas para o grupo; realizar jogos didácticos e outras actividades relacionadas com as vivências/gostos do aluno; estimular e dar reforço positivo de modo a promover a sua auto-confiança; valorizar a participação oral; valorizar os saberes já adquiridos ou pertencentes ao quotidiano do aluno; valorizar todos os progressos; destacar a informação mais importante daquilo que é trabalhado; evitar o uso de linguagem abstracta; realizar actividades com recurso a materiais manipuláveis, a desenhos, a acetatos e a outros

objectos do dia-a-dia, de modo a reforçar e/ou facilitar o desenvolvimento de competências. Assim, para este aluno foi:

- Criado um ambiente favorável à comunicação e previsíveis;
- Desenvolvida a capacidade de iniciar, manter e terminar uma conversa;
- Desenvolvidas determinadas competências sociais, comunicativas e de linguagem;
- Criadas situações de cooperação com o grupo como forma de aumentar a sua aceitação e promover a interação (trabalhos de grupo, jogos, ...);
- Incentivado o envolvimento com os pares – desenvolver a comunicação;
- Sensibilização dos pares. É essencial que os outros compreendam as dificuldades da criança com esta síndrome e os motivos do seu comportamento;
- Recurso a estímulos visuais – esquemas, listas, figuras;
- Usaram-se os seus interesses para melhorar o envolvimento nas actividades;
- Simplificaram-se as tarefas/actividades dividindo-as em vários passos;
- Deram-se reforço positivo e valorizaram-se as tarefas realizadas de forma a fomentar a auto estima e a auto-confiança;
- Introduziram-se alterações de forma gradual;
- Promoveu-se a sua autonomia.

6.1.1-Estratégias implementadas na sala com o grupo de crianças

Para a execução deste trabalho procedeu-se à implementação de estratégias no trabalho desenvolvido na sala com o grupo de crianças, que nos pareceram ser necessárias para se atingir os objectivos pretendidos. Assim, foram implementadas as estratégias que passamos a enunciar, de forma a fazer a inclusão da criança com NEE. Algumas das estratégias apresentadas decorrem de estudos realizados pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, e têm como objectivo contribuir para a construção de grupos mais inclusivos, são elas: o trabalho cooperativo, a parceria pedagógica, aprendizagem com os pares, grupos heterogéneos. Tudo isto para se fazer uma verdadeira *diferenciação pedagógica inclusiva*. Gerir a diferença dentro da sala vai ter que ser o grande desafio a ganhar pelos educadores e

crianças, e todos teremos que aprender a assumir as nossas diferenças e a respeitar as dos outros.

Estratégia 1- Trabalho cooperativo

Conteúdos - Formação Pessoal e Social.

Objectivos a atingir - Incentivar o trabalho em grupo, aumentar a interacção entre as crianças, desenvolver competências sociais, essenciais em alunos que apresentam comportamentos da Síndrome de Asperger.

Metodologias - Através da organização do trabalho em pequenos grupos, onde seja incluída a criança com Asperger, com a co-responsabilização de todos, os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo.

Conclusão/Discussão Confrontados com a diversidade e coabitando no mesmo espaço físico com a deficiência, não elimina, por si só os preconceitos e os estereótipos, o desenvolvimento desta estratégias, promotora da interacção das crianças decorreu de uma forma positiva, responsabilizante e dinâmica entre o grupo e a criança com NEE. Constatou-se ter havido alguma evolução por parte do grupo na aceitação do colega nas actividades, e por parte deste, nota-se que em algumas ocasiões já procura a companhia dos colegas, foram desenvolvidas competências sociais ao nível do grupo.

Estratégia 2- Introdução de parcerias pedagógicas

No espaço da sala de actividades, foram adoptadas estratégias que privilegiaram o trabalho desenvolvido em pequenos grupos, com vista à inclusão da criança de NEE. Iniciou-se a sua inclusão num pequeno grupo, de um ou dois pares, que colaboraram no sentido de serem criadas as condições para este processo ser aplicado. Progressivamente foi-se alargando o número de elementos do grupo até seis crianças. O trabalho em pequenos grupos favoreceu a auto-estima desta criança e atitudes mais positivas dos colegas para com ela. Também por parte dos adultos foi possível dar um melhor atendimento a esta e a outras crianças que dele necessitassem.

Estratégia.3 -Aprendizagem com os pares

Conteúdos - Formação Pessoal e Social.

Objectivos a atingir - A interacção social com os pares, de forma a promover o desenvolvimento cognitivo assim como novas aprendizagens.

Metodologias - A escola é o local privilegiado para a inclusão, as actividades desenvolvidas ao longo do dia devem ser criativas e estimulantes de forma a promover interacções entre pares que podem servir de modelo. Para o caso do Manuel as actividades propostas foram desenvolvidas sempre com um colega, que se procurou que não fosse sempre o mesmo, ou integrada em pequenos grupos.

Conclusão/Discussão – Pensamos ter havido ganhos importantes para a criança, não somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes, no domínio dos afectos e nas formas de interacção e de partilha com os seus pares, aprendendo a esperar pela sua vez, a escolher e a generalizar aprendizagens. Foi notória a evolução ao nível do relacionamento com os pares (imagem 12, anexo IV).

Estratégia 4- Grupos heterogéneos

A formação de grupos heterogéneos obriga a desenvolver estratégias eficazes para a gestão da diversidade desses grupos, onde todos têm que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros. Segundo Meijer (2003:5) «Objectivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos» são estratégias possíveis que podem ser implementadas no grupo para gerir a diferença e ajudar na aprendizagem dos mais e os menos capazes.

Conclusão/Discussão A aplicação desta estratégia na sala, trouxe benefícios não só para o Manuel, mas também para outras crianças do grupo que revelavam mais dificuldade, bem como para o grupo em geral.

6.1.2- Alteração do ambiente físico da sala

Actividade 1 - Horário visual

Conteúdos - Formação Pessoal - autonomia, independência, responsabilização.

Objectivos a atingir – Aquisição da noção de sequência e de tempo; melhorar a memória, a concentração e a atenção; melhorar a comunicação, interiorização de conceitos; diminuição dos níveis de ansiedade; melhorar os comportamentos; aumentar a flexibilidade, e a capacidade de aceitação da alteração à rotina.

Descrição da actividade – Este horário encontra-se exposto numa das paredes da sala e foi elaborado da seguinte forma: plastificou-se um rectângulo de cartolina onde se colocou o nome e a fotografia da criança. Em seguida cortaram-se vários quadrados em cartolina, que devem ser iguais ao número das actividades a desenvolver pela criança ao longo do dia, em cada quadrado colocou-se uma imagem que simboliza as várias actividades a desenvolver com a criança, acompanhada das respectivas legendas. Para as fixar colocou-se velcro, quer atrás das imagens quer na frente do rectângulo onde vão ser colocadas as imagens. Com este horário a criança sabe qual a próxima actividade, isto permite orientá-las nas mudanças de actividade que ocorrem durante o dia na escola. Isto é, quando a criança acaba a tarefa em cada área, têm acesso ao cartão de transição, que funciona como uma pista visual que a informa para onde se devem dirigir a seguir.

Conclusão/Discussão – Foi necessário sensibilizar o grupo para esta forma de horário, para que, à posteriori sejam as próprias crianças a ajudarem o Manuel. Ele está ainda a adaptar-se a esta nova forma de estruturar o seu dia de trabalho, notando-se ainda alguma dificuldade, no entanto tem tido aceitação por parte deste. Tendo em conta a dificuldade que a criança manifestava em se orientar na mudança de actividade, podemos dizer que algum progresso se tem verificado. Também nos níveis de ansiedade e agitação da criança se tem notado uma diminuição.

Instrumento de recolha de dados utilizado – fotografia (imagem 13, anexo IV).

Actividade 2- Identificação do lugar

Conteúdos: Formação Pessoal e Social – independência e responsabilização.

Objectivos a atingir - Adquirir noção de espaço e o sentido de orientação, criar autonomia pessoal, melhorar a compreensão relativamente ao posicionamento físico, desenvolver a comunicação, e a interiorização de conceitos.

Descrição da actividade - Em colaboração com a criança foi elaborada um rótulo com o seu nome (que também poderia ter sido um símbolo) e colocado na sua cadeira.

Conclusão/Discussão – A criança passou a identificar aquele lugar como seu, e a não ter dificuldade em se sentar, permanecendo sentado durante um período de tempo maior, o seu lugar passou a ser mais próximo da Educadora, para que esta possa chamar a sua atenção durante as suas “ausências”.

Actividade 3- Etiquetagem de materiais

Conteúdos: -. Formação Pessoal e Social – Expressão e comunicação.

Objectivos a atingir – Desenvolvimento e compreensão de diferentes formas de linguagem.

Descrição da actividade - Com a colaboração de um grupo de crianças procedeu-se à identificação das áreas de trabalho e de alguns objectos existentes na sala, que, conforme tivemos oportunidade de referir no capítulo “Contextualização da prática profissional” no ponto (organização dos materiais), não se encontravam etiquetados.

A estratégia utilizada neste trabalho foi a utilização de etiquetas com desenhos de objectos reais, acompanhadas da respectiva legenda, ou apenas utilizando a legenda, (ex: na mesa apenas foi colocada a legenda “MESA”., que foram coladas nas áreas de trabalho, em móveis e objectos. Assim na sala identificaram-se todas as áreas e marcaram-se todos os objectos.

Conclusão/Discussão - A criança passou a orientar-se melhor dentro da sala, identificando com mais facilidade os lugares e objectos. Melhorou ao nível da linguagem compreensiva.

6.1.3-Actividades desenvolvidas com o grupo de crianças

Actividade 1 -Apresentação da história:

“ Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares

Conteúdos: Formação Pessoal e Social.

Objectivos a atingir: sensibilizar para a diferença, e aceitação do outro. Educar para os valores e atitudes, de forma articulada ao nível individual e de grupo.

Descrição da actividade: Procedimento: 1- Apresentação da história ao grupo de crianças através de imagens de vídeo. Conversa com elas sobre o conteúdo, identificando as personagens e reflectindo sobre a temática “as diferenças” abordadas no conto. 2- As crianças, em pequenos grupos dramatizam a história 3- Registo da história apresentada através de desenhos.

Conclusão/Discussão – Ocorreram algumas situações quando as crianças procediam à ilustração da história que convêm aqui relatar, uma delas foi quando uma criança se dirigiu a nós e nos disse que estava a pintar os meninos com cores diferentes e que eles não seriam todos brancos. A outra foi quando uma outra criança nos chamou e nos disse em forma de segredo “ O Manuel é muito castanho e só quer estar com um amigo mas eu sou amiga dele”. Pensamos que estas pequenas atitudes por parte destas crianças tem grande valor e importância, através delas podemos constatar que o trabalho desenvolvido no âmbito das diferenças está a surtir algum efeito, e que efectivamente as crianças revelam-se mais propensas a aceitar as diferenças.

Instrumentos de recolha de dados utilizados – Registos feitos pelas crianças em papel (anexo V) e fotografias (imagem 15, 16, e 17, anexo IV).

Actividade 2 -Apresentação da história:

“O meu lugar no Mundo” de Ziraldo

Conteúdos: Formação Pessoal e Social.

Objectivos a atingir: Estimular atitudes positivas nas crianças relativamente às diferenças, que como cidadãos temos que compreender e aceitar. Inculcar nas crianças o respeito pelo outro na sua diferença, valores e atitude.

Descrição da actividade: Flicts é um poema que narra, em versos livres a história de uma cor com o título da obra Flicts. Uma cor segundo a narrativa, triste, rara, solitária e rejeitada por todas as outras cores e tonalidades de todo o mundo, uma cor que procura o seu lugar no mundo.

Metodologias: 1-No local de reunião de grande grupo, fazer a leitura da história “Flicts”, através do livro. 2-Inicialmente deixar que as crianças dialoguem sobre o conteúdo da história, através das imagens. 3- Levar as crianças a interiorizarem e reflectirem sobre o conteúdo da história. 4-Seguidamente dialogar sobre a história.

Conclusão/Discussão – Depois de ter sido contada a história, deu-se início a um diálogo entre as educadoras e o grupo, todas as crianças tiveram oportunidade de exprimir a sua opinião relativamente ao tema da história. Chegou-se à conclusão de que o que acontece com as cores, também acontece com as pessoas, de facto todos somos diferentes uns dos outros. Não temos a mesma cor da pele, a mesma altura, os mesmos gostos e a mesma maneira de ser. Há pessoas de diferentes raças, culturas, religiões e com diferenças físicas. Apesar de não sermos iguais exteriormente, por dentro somos todos iguais, todos precisamos de afecto, carinho e atenção. A grande maioria foi no sentido de que devemos ser solidários para com as pessoas que por qualquer motivo são diferentes. Compreenderam a mensagem que a história transmite, que é importante aceitar as nossas diferenças e respeitar as dos outros.

Actividade 3 – Apresentação dos: “Direitos das crianças”

Conteúdos - Formação Pessoal e Social - atitudes e valores.

Objectivos a atingir -Informar as crianças dos seus direitos enquanto crianças. Esclarecer que independentemente da sua cor, raça ou deficiência todas têm os mesmos direitos.

Descrição da actividade - Procedimento: 1- Conversa com as crianças sobre o que se entende por direitos e deveres. 2- Apresentação de um PowerPoint onde se apresentaram os direitos da criança. Cada um dos direitos era ilustrado com um desenho alusivo realizado por crianças.3-Conversa com as crianças sobre o conteúdo, cada criança lembrou um direito e explicou o que esse direito significava.

Conclusão/Discussão – Depois de realizada a actividade, e através de algumas conversas com as crianças, constatámos que de uma maneira geral compreenderam o conteúdo da mensagem. A ideia que as crianças passaram foi a de que todas as crianças tinham os mesmos direitos.

Instrumentos de recolha de dados utilizados – Registos feitos pelas crianças em suporte de papel (anexo V).

Actividade 4 – Festa de final de ano

A festa de final de ano decorreu no dia 28 de Junho. Teve como o objectivo o encerramento do ano escolar e a festa de despedida das crianças que transitam para o primeiro ciclo, entre as quais de inclui o Manuel. Esta festa contou com a presença dos pais das crianças e de outros familiares.

Descrição da actividade – A festa teve início com a projecção de slides sobre as diversas actividades desenvolvidas ao longo do ano pelas crianças em diversos contextos. Seguiu-se a apresentação de uma coreografia, e ainda de duas canções, sendo a última, uma canção de despedida do Jardim-de-infância, pelas crianças finalista, para todos os colegas, família, educadores, auxiliares e restantes convidados. Foi entregue a cada criança do grupo um CD, com as referidas canções que elas proprias gravaram. Esta sessão terminou com a entrega das pastas aos alunos finalista. Seguiu-se um lanche que contou com a colaboração de todos os pais e outros familiares das crianças.

Conclusão/Discussão – Todas as crianças participaram com muito entusiasmo e alegria, no entanto era nas finalistas que essa alegria e orgulho mais se fazia notar. Na preparação das várias actividades que fizeram parte da festa todas as crianças participaram, de forma individual, em pequenos grupos, e em grande grupo, deram o seu contributo, na realização de trabalhos para a decoração do salão onde a festa se realizou, na preparação das canções e gravação das mesmas etc. Notou-se haver no grupo um espírito de união e de entajuda que esteve presente e foi visível no decorrer da festa. Todas as crianças foram amigas e solidárias com o Manuel. Numa das canções, cada criança individualmente tinha que dizer uma pequena frase, quando chegou a vez do Manuel, este parecia ausente e não conseguiu, algumas crianças mais atentas de imediato colmataram esta falha passando quase despercebida. Manteve-se sempre junto

do grupo no decorrer das apresentações. Mostrou-se um grupo unido e coeso, onde não se verificou qualquer manifestação de rejeição ou não aceitação da parte dos colegas. No decorrer do lanche o Manuel em alguns momentos isolou-se quer num canto da sala quer no recreio a brincar sozinho. Foi visível a preocupação da mãe ao insistir para ele se aproximar dos colegas e para comer. No entanto este permaneceu por bastante tempo quer sentado no canto da sala quer a brincar sozinho no recreio.

Instrumento de recolha de dados utilizado – Fotografias: (imagens 18,19,20,21, anexo IV).

6.2- Discussão geral das actividades

A caminhada para a inclusão, passa em primeiro lugar por receber as crianças com NEE no Jardim-de-infância, esse é o primeiro passo. Sendo a inclusão um processo, ele não se ensina, vive-se, principalmente no que diz respeito à inclusão social, este foi o princípio que esteve na base deste trabalho. O desenvolvimento das actividades que acabamos de descrever, contribuíram quer para o enriquecimento pessoal e social da criança com Síndrome de Asperger, em particular, quer para os seus pares com quem interagiu. Proporcionou a inclusão desta criança nas actividades pedagógicas, bem como o seu desenvolvimento. Entendemos que foi um trabalho enriquecedor na medida em que proporcionou a relação entre todas as crianças, o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias de convivência que acabaram por fortalecer laços de amizade, companheirismo, colaboração e fundamentalmente de aceitação de todos. Todas as crianças, aprendem juntas, independente de possuírem alguma deficiência ou limitação. Podemos concluir que com a realização deste trabalho todas as crianças puderam beneficiar.

6.3- Contributos do Estudo

Após a realização deste trabalho, podemos referir que foram muitos e a vários níveis os contributos para a comunidade participante. Consideramos que foi um trabalho cujos resultados se revelaram muito positivos. Para a criança com NEE, pela sua

inclusão no grupo, pela sua qualidade de vida e pelo desenvolvimento global que foi conseguido. Esta criança tornou-se mais sociável e mais comunicativa. Reduziu significativamente as estereotípias, a produção de sons e ruídos, tornando-se menos conflituoso com os colegas. As restantes crianças do grupo ganharam, pelos benefícios que o convívio com a diversidade lhes trouxe. Aprenderam a ter mais sensibilidade para as diferenças individuais, e respeito pela diversidade, e a serem mais solidárias.

Consideramos, que os resultados obtidos foram bem conseguidos e importantes, podendo contribuir para a inovação e progresso da Educação Pré-escolar. As actividades desenvolvidas com o grupo de crianças, conforme já tivemos oportunidade de referir, produziram resultados muito positivos quer na criança com NEE quer no grupo. Esta foi a minha forma de trabalhar a “inclusão”, no entanto estou convicta que outros profissionais trabalhariam este mesmo tema de formas diferentes.

Desejamos com este trabalho, ter contribuído de uma forma concreta, para o estudo da inclusão de crianças com NEE no Jardim-de-infância e as relações sociais estabelecidas entre pares. Pensamos ser o tema da inclusão pertinente e actual, numa escola e numa sociedade cada vez mais multicultural, em que todas as crianças devem ser respeitadas cada vez mais pela sua diferença e individualidade.

Apesar das limitações deste trabalho, espero que de alguma forma possa vir a contribuir para que outros profissionais o continuem a melhorar. Achamos que é importante que todos os profissionais ligados à Educação de Infância invistam na investigação sobre as suas práticas e sobre as realidades com que se vão defrontando no seu dia-a-dia.

6.4 -Implicações do Estudo para a Prática Profissional

Apesar das circunstâncias em que decorreu este estudo, ousamos dizer que alguma implicação teve para a nossa prática profissional, no presente e em termos de futuro. No que à nossa formação e desenvolvimento profissional diz respeito assume uma grande importância. Achamos nós que pelo facto de a investigação se aliar à prática, traz benefícios para todos os intervenientes: crianças, educadores, famílias e

sociedade em geral. Sentimos que foi um trabalho enriquecedor, pois permitiu-nos aprofundar conhecimentos no âmbito da Educação de infância em Portugal, da Educação Especial e da inclusão de crianças com NEE, ajudando-nos a compreender melhor as relações estabelecidas entre estas crianças e os seus pares, as crianças ditas normais. As investigações feitas acerca dos temas a tratados, bem como de tudo quanto o trabalho envolveu, possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, que irão de algum modo contribuir para melhorar o nosso desempenho profissional, também pela vivência da prática da diferença e pelos ganhos que a todos proporcionou, a experiência adquirida será útil em futuras intervenções. Por fim, gostaríamos ainda de salientar a forma colaborativa e de interacção, como decorreu o trabalho com a Educadora do grupo, resultando numa experiência positiva e gratificante que deixa as suas marcas. Esta forma de colaboração, que passa não apenas, pela contribuição dos conhecimentos e das práticas profissionais dos envolvidos, mas também ao nível das atitudes e comportamentos, deveria ser a utilizada entre os profissionais da Educação Especial e do Regular, para que o sucesso da inclusão fosse uma realidade. Tendo consciência da importância do tema tratado neste trabalho, procuraremos dar-lhe continuidade na nossa actividade diária, tudo faremos em prol da inclusão das crianças diferentes.

6.5- Considerações Finais

O respeito pela diversidade e pela especificidade das pessoas, constitui um princípio fundamental. Devido à evolução de conceitos, a diversidade deve ser considerada hoje, elemento enriquecedor na interacção social. No sentido de operacionalizar este novo entendimento, surge o conceito de “inclusão”, tema este que consideramos ser pertinente e actual, cuja importância muito tem sido debatida nos últimos anos. Pretende-se hoje caminhar para uma sociedade inclusiva onde “Todos” tenham o seu lugar. Este grande “edifício” que se pretende construir, e a que se chama inclusão deverá edificar os seus alicerces tão cedo quanto possível. Assim, o Jardim-de-infância, será o primeiro nível do sistema educativo a confrontar-se com a inclusão de crianças com NEE, o que implica por parte do sistema educativo, do Jardim-de-infância e especificamente dos Educadores, estratégias diversificadas e inovadoras na procura de

respostas adequadas às necessidades dessas crianças. Só assim será possível atender às características individuais de cada criança e às suas necessidades educativas específicas, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao sucesso educativo, numa perspectiva de educação inclusiva. O acesso à educação destas crianças deve ser possibilitado o mais cedo possível, devendo ser feito em contextos educacionais não excludentes, de forma a proporcionar-lhes uma melhor compreensão de si, e aos seus colegas uma experiência de convivência com as diferenças. A inclusão não se faz apenas de boas intenções, mas sim de acções concretas, é um projecto colectivo, que implica compromisso por parte de todos os que nela estão envolvidos: educadores, crianças, pais, comunidade etc. A nossa intervenção circunscreveu-se ao trabalho desenvolvido em Jardim-de-infância, onde procuramos promover a inclusão de uma criança com Síndrome de Asperger. Através da nossa prática, procurámos estimular o respeito das crianças do grupo face à diferença e à diversidade, no sentido de contribuir para o estabelecimento de relações sociais entre pares, atendendo à importância que essas relações representam, em todas as crianças. Segundo Ferguson & Ash (1989) e Wehman (1990), citados por Stainback & Stainback (1999:23), as interacções na escola regular, que se pautem pelos princípios da inclusão, trazem ganhos significativos para as crianças com NEE, que não é possível ignorar, “em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos: educacional, social e ocupacional”.

Após a realização do trabalho, e perante os resultados obtidos, consideramos que os objectivos a que nos propusemos foram alcançados. Se compararmos o "antes" e o "depois" da nossa intervenção, podemos confirmar que houve mudanças significativas, quer na criança com NEE quer no grupo em geral. As vivências deste tempo foram marcantes. A criança com NEE teve oportunidade de usufruir de um recurso da sua comunidade, da riqueza do espaço e do ambiente escolar; do convívio com os seus pares que lhe ofereceram modelos ditos "normais" de atitudes e desenvolvimento para poder imitar; ganhou solidariedade, protecção e a amizade por parte dos colegas. Podemos afirmar, a respeito do relacionamento do Manuel com os colegas do grupo, que este se alterou significativamente, tornou-se uma criança mais sociável e mais comunicativa. Estabelece agora mais comunicação com o grupo, nos momentos da realização das actividades pedagógicas, no recreio e durante as refeições. Também apresenta com mais

frequência reacções de sorriso e expressões faciais de felicidade. Reduziu significativamente as estereotípias, a produção de sons e ruídos, tornou-se menos conflituoso. As manifestações de rejeição e de conflito que eram apresentadas no início do ano, por parte de alguns colegas, foram superadas e transformadas em momentos de bom relacionamento, percebeu-se uma convivência afectiva entre as crianças. O Manuel foi aceite, ajudado e apoiado pelos colegas que reconheceram as suas necessidades e competência.

Com esta experiência ganharam também as crianças do grupo, pelos benefícios que o convívio com a diversidade lhes trouxe. Aprenderam a ter mais sensibilidade para as diferenças individuais, e respeito pela diversidade, e a serem mais solidárias. Este convívio possibilitou-lhes também a oportunidade de conhecer a vida humana em toda a sua dimensão, os seus desafios, a construção e troca de saberes, e os valores. O confronto com as diferenças existentes entre as pessoas, poderá auxiliando-as futuramente a fazer escolhas responsáveis no decorrer das diferentes circunstâncias da vida, e a influenciá-las na formação de futuros cidadãos. Consideramos pois que as relações inter-pessoais entre pares foram importantes, quer no desenvolvimento global da criança com NEE, quer na postura dos colegas face à sua presença. Pelos resultados obtidos, verificamos que as crianças deste grupo se tornaram mais solidárias e sensíveis à diferença. Mudaram o conceito e as atitudes em relação às crianças que são diferentes, seja qual for o motivo dessa diferença, passaram a ser mais tolerantes. Observou-se que certas crianças passaram a ser mais prestáveis com o colega com NEE, gostavam de o ajudar, desenvolvendo assim um senso de humanidade. Foi possível criar alguns laços afectivos e de amizade entre algumas das crianças do grupo com o Manuel, através dos trabalhos de grupo e de cooperação que foram desenvolvidos. Segundo Correia (2003:76), “os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes e cooperação”.

Acreditamos que foram alcançados resultados positivos, embora por vezes os pequenos sucessos nos pareçam insignificantes, temos que saber valorizar os pequenos passos que nestes casos são grandes conquistas. Esta experiência, enriqueceu profissionalmente as Educadoras nela envolvidas, Educadora do grupo e nós próprias, ao desenvolvermos a nossa formação e a nossa prática profissional, pelo crescimento

que o desafio de educar a todos proporciona e em particular nos casos considerados especiais. Pela capacidade e pela forma como em conjunto e em cooperação nos envolvemos, trabalhámos e desenvolvemos as actividades, dando resposta às necessidades das crianças, estimulando-as para a prática inclusiva. Consideramos importante o trabalho desenvolvido no sentido de pretender alertar as crianças para a diversidade que existe nos seres humanos, conseguindo assim criar um ambiente de respeito e solidariedade perante as dificuldades de cada um. Pensamos ter dado um pequeno contributo para a construção de uma sociedade que se deseja mais sólida e mais justa num futuro próximo, em que o respeito pela diferença seja uma realidade. Os pais de todas as crianças são sempre parceiros importantes no processo de inclusão. As famílias das crianças com NEE, de uma maneira geral têm sempre ganhos com a inclusão, na medida em que passam a ver os seus filhos como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos de sua comunidade. Pelo facto de terem oportunidade de interagirem com outras crianças. No caso concreto da família do Manuel, pudemos dizer que foram parceiros importantes pela atitude de disponibilidade e colaboração que manteve sempre que foi solicitada para a realização do nosso trabalho. Foram várias as conversas estabelecidas com a mãe ao longo do ano, para recolha de informação que nos pudesse ajudar a conhecer melhor a criança de forma a desenvolver um trabalho que fosse de encontro às suas necessidades, e também no sentido de a aconselhar a procurar ajuda psicológica para o filho. Foi sempre uma mãe colaborativa, apesar de sentirmos haver um sentimento de negação do problema. No entanto pudemos aqui dar conta de alguns dos seus depoimentos, recolhidos em conversas: Disse-nos que ao longo do ano foi notando mudanças no comportamento do filho e percebeu, ao contrário do que acontecia no início do ano, que o Manuel passou progressivamente, a gostar mais de ir para o Jardim-de-infância e dos colegas, porque falava disso em casa e estava sempre com vontade de ir para a escola. Apesar de terem sido várias as tentativas no sentido de aconselhar a mãe para a necessidade de proceder ao encaminhamento da criança para consulta psicológica, só após a última conversas que tivemos, desta vez na presença do pai da criança, que teve lugar no dia da festa de final do ano, se disponibilizaram para o fazer. Neste momento, e já depois de ter terminado o ano escolar soubemos que a consulta decorreu durante o mês de Julho e que lhe foi diagnosticada Síndrome de Asperger. Relativamente aos pais das outras crianças do grupo, as reacções que

podemos observar, por parte de alguns, essencialmente no início da nossa intervenção, foi de dúvida e ansiedade sobre a forma como se efectuaria e que consequências teria nos seus filhos, a inclusão no grupo. As suas atitudes acabaram por influenciar, directa ou indirectamente os seus filhos. Nas observações efectuadas no início do ano, notamos que algumas das reacções de rejeição e exclusão por parte de algumas crianças, ao colega com NEE, vinham das crianças cujos pais tinham tido as mesmas reacções. Ao longo do ano esses pais foram percebendo, aceitando e valorizando o trabalho desenvolvido em torno da inclusão. Acreditamos que os resultados alcançados com este tipo de intervenção se tornarão visíveis. Com certeza que num futuro próximo estas crianças irão construir uma sociedade mais solidária e mais justa em que o respeito pela diferença será uma realidade. Podemos concluir dizendo que: Na sociedade inclusiva não somos todos iguais, cada um de nós é uma pessoa única. Portanto assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social. A promoção de uma Escola Inclusiva, certamente conduzirá à edificação de uma sociedade cada vez mais justa e solidária, onde as diferenças sejam respeitadas e as capacidades individuais potenciadas. Citando Vaz (2007:178), a escola deve “formar cidadãos capazes de construírem de forma activa e participada, uma sociedade que se deseja cada vez mais justa, mais humana, mais tolerante e mais solidária”. Se as crianças não passarem por esta experiencia na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor, que por direito ocupem o seu espaço na sociedade. Consideramos ser de grande importância o papel que o educador desempenha no processo de inclusão, como agente de mudança e formador das novas gerações. O século XXI exigirá de todos nós autonomia e discernimento, juntamente com a responsabilidade pessoal de realizar um projecto colectivo de vida, não deixando de explorar nenhum dos talentos das pessoas que constituem segundo Delors (2000:98) “tesouros escondidos no interior de cada ser humano”.

Consideramos que este trabalho foi gratificante, que se revelou profícuo e positivo. Como já tivemos oportunidade de referir, os resultados obtidos através da sua realização foram bem conseguidos e extremamente importantes. Contribuiu para o desenvolvimento e inclusão quer da criança com NEE, quer do grupo em geral. Desta forma tentámos dar o nosso contributo para a inovação e progresso da Educação Pré-

escolar. Temos consciência que mais haveria a dizer sobre a nossa prática, porém aqui deixamos expresso o nosso desejo de continuar no futuro a investigar e a enriquecer a nossa prática pedagógica e a contribuir para uma causa que nos parece justa, a inclusão de crianças com NEE.

- Ainscow, M. (1997). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*.
Lisboa: Dinalivro;
- Bérrnard da Costa, A. M. (1996). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática*.
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Capucho, Luís. (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*.
Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação sociedade*. Porto: Porto Editora;
- Correia, Luís Miranda. (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora;
- Correia, Luís Miranda (1997). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora;
- Cumine , V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger*. Porto: Porto Editora;
- Delors, J. et al (2000). *Educação - um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco, Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa;
- Esteves, A., J. (1986). *A investigação - acção. Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento;
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: INIC;
- Fernandes, Helena Serra. (2002). *Educação Especial - Integração da criança e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM de Braga;
- Ferreira, Sofia S. (2006). *Necessidades Educativas Especiais - uma abordagem funcional*. Mangualde: Edições Pegado. Lda;
- Figueiredo, Manuel Alves Ribeiro (2005). *Projecto Curricular de Turma no Jardim de*

- Infância – Uma Perspectiva*. Lisboa: Editor Projecto “Bola de Neve”;
- Fortin, M. (1996) *O processo de investigação: da concepção à realização*.
Loures: Lusociência ISBN;
- Gamelas, Ana Madalena. (2003). *Contributos para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré Escolares Inclusivos*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Editorial Ministério da Educação;
- Migueis, Manuel I. (1999). *Uma Escola Inclusiva a Partir da Escola que Temos*.
Lisboa: Editorial: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação;
- Kauffman, J.M. e Lopes, J.A. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser Espacial?* Braga: Psiquilíbrios Edições;
- Hohmann, Mary; Bernard Banrt & Davif P. Weikart (1979). *A Criança em Acção* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Lopes da Silva, M.I. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Lopes da Silva, M.I., et all (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*
Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Lopes da Silva, M.I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Mendes, Carlos A. S. (2005). *Macedo de Cavaleiros - Cultura, Património e Turismo*.
Edição: Câmara Municipal;
- Mazzota, M.J.S. (1982). *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Editora Livraria Pioneira;
- Niza, S. (2007). In J. Oliveira-Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*: Porto: Porto Editora;
- Rodrigues, David (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Porto: Porto Editora;
- Delors, Jacques (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. (4 edição).
São Paulo, Cortez – Brasília;
- Silva, Isabel (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.
Departamento da Educação Básica Lisboa: Ministério da Educação;
- Stainback, S. & Stainback, W (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*.
Porto Alegre: Artmed Editora;

- Vaz, J. L. P. (2007). *Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania*. In F. S. Ramos (Coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Comunidade Andaluza: Universidade de Granada;
- Vieira, Fernando David; Pereira, Mário do Carmo (1996). *Se houvera quem me ensinara. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Convenções e Declarações:

- Declaração dos Direitos da Criança, (1924);
- Declaração dos Direitos do Homem, (1948);
- Convenção sobre os Direitos da Criança, (1990);
- UNESCO (1994), Declaração de Salamanca. Lisboa: Edição do I.I.E.

Legislação Consultada:

- Decreto - Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro - Estatuto dos Jardins de Infância;
- Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de Agosto - Regime Educativo Especial;
- Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho – Apoios educativo;
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro – Regime Educativo Especial;
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro – Estatuto dos Jardins-de-Infância;
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

ANEXOS

Anexo I - Perfil de Implementação do Programa (PIP)

Ficha de resultados do - Perfil de Implementação do Programa (PIP)			
Datas do PIP: T1-01/2010 - T2-03/2010 - T3- 06/2010			
I-AMBIENTE FISICO	Pontuação (1-5)		
	T-1	T-2	T-3
Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	4	5	5
Espaço de trabalho adequado em cada área	3	4	5
Sala segura e bem conservada	4	5	5
Materiais etiquetados	3	5	5
Materiais adequados para várias crianças	4	5	5
Variedade de materiais reais à disposição	4	5	5
Materiais acessíveis às crianças	4	5	5
Materiais que desenvolvem consciência de diferenças	4	4	4
Materiais que promovem o desenvolvimento em todas as áreas.	4	4	4
II-ROTINA DIÀRIA			
Adultos implementam rotina diária consistente	3	3	3
Variedade de estratégias de planificação usadas	4	4	5
Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	3	4	5
As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelo adulto	4	4	4
III- INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA			
Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	5	5	5
Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	4	5	5
Conversa adulto -criança equilibrada e natural	4	5	5
Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	4	5	5
Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	4	5	5
Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	3	4	5
Os adultos mantêm limites razoáveis	4	5	5
Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	5	5	5

Anexo II - Rotina Diária /Semanal

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento em conselho (Planeamento das tarefas semanais)	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
Actividades e projectos	Expressão corporal	Actividades e projectos	Actividades e projectos	Actividades e projectos
Comunicações	Hora do conto (contar, ler, dramatizar, teatro de sombras, fantoches; sombras chinesas)	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Expressão musical: (danças, canções, trava-línguas, poesias) ou Saídas ao exterior	Relaxamento Actividades e projectos Comunicações	Relaxamento Tempo de animação cultural (cultura alimentar)	Inglês Expressão corporal	Arrumação e organização das produções Conselho de sexta-feira
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Quadro nº 2 – Rotina diária/semanal

Anexo III - Guião da Entrevista à Educadora de Infância

Objectivos-Específicos	Formulário de perguntas
<p>Conhecer o percurso profissional da Educadora de Infância do grupo.</p>	<p>1-Além da formação inicial de Educadora de Infância dispõe de outras formações na área da educação?</p> <p>2-Há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância no ensino regular?</p> <p>3- E na Educação Especial?</p>
<p>Recolher informação sobre o grupo de crianças.</p>	<p>4-Como caracteriza o grupo de crianças relativamente ao comportamento?</p> <p>5-Das crianças do grupo há alguma que se destaque por apresentar comportamentos diferentes?</p> <p>6-Como detectou o problema desta criança?</p> <p>7-Qual a relação que as crianças do grupo estabelecem com o colega diferente?</p>
<p>Recolher informação sobre a criança diferente.</p>	<p>8-Como descreve a criança diferente ao nível social e comportamental?</p> <p>9-Nota haver na criança alguma alteração a outros níveis nomeadamente ao nível cognitivo e da linguagem?</p> <p>10-Esta criança tem amigos dentro do grupo?</p> <p>11- Perante as características que a criança apresenta, qual será na sua opinião, a problemática desta criança?</p> <p>12-Em que se baseia a sua opinião?</p>
<p>Conhecimento das diligências tomadas na resolução do problema.</p>	<p>13-A criança está identificada pela Educação Especial, no sentido de beneficiar de algum apoio?</p> <p>14- Os pais foram abordados sobre este assunto?</p> <p>15-Como reagiram?</p> <p>16-Quais as diligência já feitas no sentido de encaminhar a situação?</p>

Anexo IV - Imagens

Imagens do Jardim-de-infância (espaço exterior e interior):



Imagem 1 - Espaço exterior do Jardim-de-infância (frente)



Imagem 2 - Espaço exterior do Jardim-de-infância (traseiras)



Imagem 3 - Espaço exterior do Jardim-de-infância (traseiras)



Imagem 4 - Sala de actividades



Imagem 5 - Sala de actividades



Imagem 6 - Sala de actividades

Imagem 7



Imagem 7 - Criança no recreio isolada

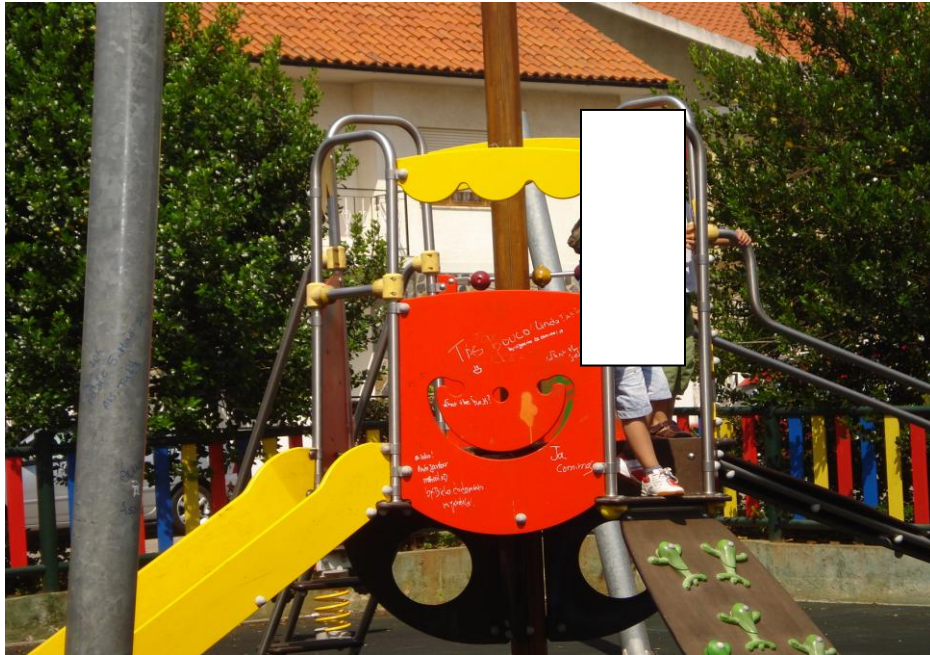


Imagem 8 - Criança no recreio com o amigo



Imagem 9 - Crianças afastando-se do colega



Imagem 10 - Crianças a lanchar



Imagem 11 - Criança isolada

Imagens de actividades desenvolvidas com as crianças



Imagem 12 - Crianças em trabalho de grupo



Imagem 13 - Horário visual

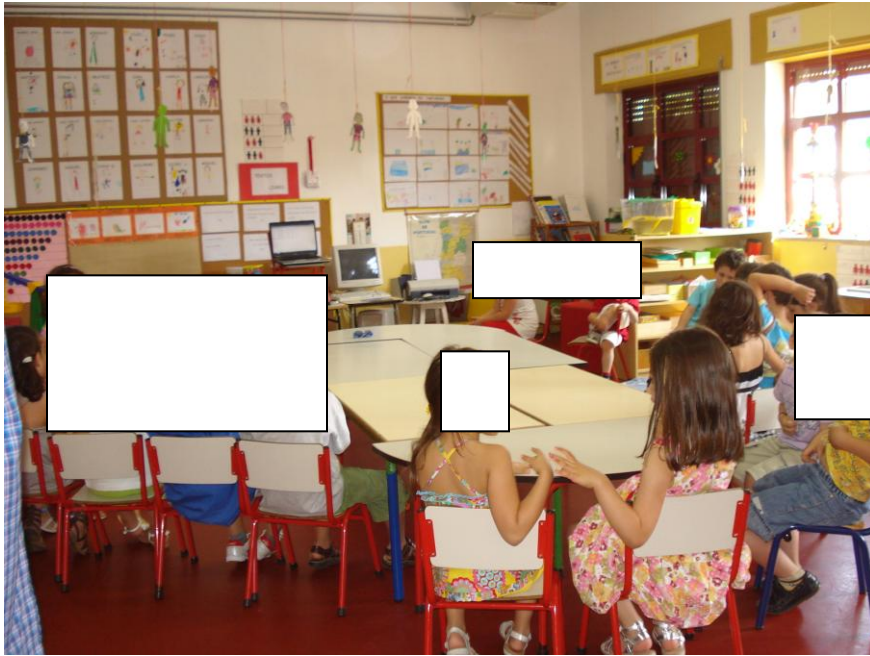


Imagem 14 - Apresentação da Historia “Meninos de Todas as Cores”

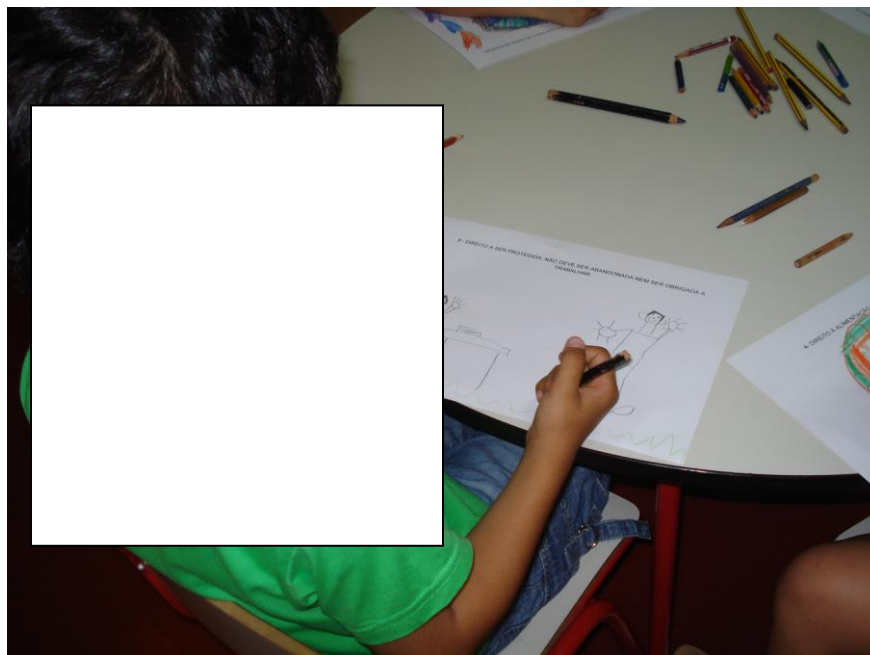


Imagem 15 - Criança reproduzindo a Historia “Meninos de Todas as Cores”



Imagem 16 - Grupo de criança reproduzindo a Historia “Meninos de Todas as Cores”

Imagens relativas à festa de final de ano:



Imagem 17 - Criança participando numa canção de grupo.



Imagem 18 - Criança participando na entrega de diplomas aos finalistas



Imagem 19 - Criança a brincar sozinha



Imagem 20 - Festa de final do ano

Anexo V – Registos Gráficos das Crianças