



# **AS ROTINAS DAS CRIANÇAS COM NEE: QUALIDADE DO CONTEXTO EDUCATIVO E REPRESENTAÇÃO DE PAIS E EDUCADORES**

**Maria da Conceição de Sousa Menezes**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de  
grau de mestre em Educação Especial Especialidade Intervenção Precoce

**2015**



# AS ROTINAS DAS CRIANÇAS COM NEE: QUALIDADE DE CONTEXTO EDUCATIVO E REPRESENTAÇÃO DE PAIS E EDUCADORES

**Maria da Conceição de Sousa Menezes**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do

Grau de Mestre em Educação Especial Especialidade Intervenção Precoce

Orientadora: Professora Doutora Marina G. Gonçalves Furtres Dionísio

**2015**

*Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele.*

(Camargo, 2008, p. 45)

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Marina Fuertes Dionísio pela orientação, atenção, paciência e disponibilidade ao longo da realização deste estudo.

A uma amiga muito especial que me ajudou a rever toda a tese e que me apoiou e ajudou em todos os momentos desta caminhada.

À minha família pelo apoio incondicional e motivação que me proporcionaram.

À minha filha pelo apoio sempre presente, ajuda e carinho.

Ao meu companheiro e amigo de todas as horas e momentos José pelo seu amor, força, paciência e incentivo incondicional.

A todas as colegas que voluntariamente aceitaram participar neste estudo, pela sua disponibilidade e sem as quais a realização desta investigação não teria sido possível.

Às crianças com necessidades educativas especiais que me receberam como alguém do seu grupo e não como uma estranha no seu ambiente educativo.

À encarregada de educação duma criança com NEE que prontamente se disponibilizou para participar na entrevista e enriquecer ainda mais esta investigação.

## RESUMO

O cotidiano de um jardim-de-infância rege-se por uma sequência de acontecimentos apelidada de rotina. É um instrumento de dinamização das aprendizagens, orientador das ações das crianças conferindo a segurança necessária pelo conforto e previsibilidade que proporciona (Hohmann & Weikart, 2003).

A presente investigação tem como objetivo (1) estudar a qualidade das rotinas percebida pelas educadoras e a sua associação, (2) averiguar em que medida a qualidade da inclusão das crianças com NEE nas rotinas do JI se associava à qualidade da escola, (3) observar os comportamentos das crianças e as práticas diretas das educadoras com crianças com NEE e (4) conhecer as representações de uma mãe sobre o processo de inclusão. Para o efeito, participaram 30 crianças entre os 2 e os 6 anos, respetivos educadores (do ensino regular e dos apoios educativos/especializados) e uma mãe. O critério de seleção teve como base a tipologia comunicacional, cognitiva e/ou motor da CIF, nomeadamente Perturbação do Espectro do Autismo, Paralisia Cerebral, Défice Cognitivo e Atraso Global de Desenvolvimento sem outra especificidade.

O estudo foi realizado através de um questionário direcionado aos docentes, de observações naturalistas em contexto de sala de aula, de uma entrevista a um encarregado de educação e da aplicação da escala da avaliação do ambiente em jardim-de-infância, ECERS –R (Harms, Clifford, & Cryer, 2008).

A generalidade das educadoras indicaram que incluem as crianças com NEE nas rotinas e atividades do jardim-de-infância, na observação naturalista foi possível observar que todas as educadoras adaptavam estratégias pedagogicamente diferenciadas e inclusivas. A mãe entrevistada estava desperta para estas questões e preocupada com o que considera ser “falta de apoios” para o seu filho. A inclusão das rotinas parece organizar-se em “categorias” pedagógicas. Com efeito, por exemplo as crianças tendem a ser incluídas em atividades associadas à *autonomia* (e.g. alimentação, higiene...), *relação com pares* (e.g., participação em atividades de grupo), *trabalho pedagógico*. Fica por compreender, se esta tendência de organização decorre da competência da criança para determinada área ou se é forma de trabalho do educador.

Palavras-chave : Praticas Educativas Inclusivas, Rotinas, Jardim-de-infância, Crianças com NEE

## ABSTRACT

The daily life of children's kindergarden is governed by sequence events named routine. It is a dynamic tool of learning, children's guiding actions giving the necessary security for the comfort and predictability it provides (Hohmann & Weikart, 2003).

This research aims (1) to study the routines' quality perceived by the teachers and their association, (2) determine to what extent the quality of inclusion of children with SN in Kindergarden routines was associated to school quality (3) observing the behavior of children and direct practices of teachers with children with SN and (4) to study a mother representation of their children inclusion process. For this purpose, 30 children between 2 and 6 years, respective teachers (regular education and educational/specialized support) and a mother were observed. The selection criteria was based on the communication type, cognitive and / or motor of CIF, including the Autism Spectrum Disorder, Cerebral Palsy, Cognitive Deficit and Development Delay without further specificity.

The study was conducted through a questionnaire directed to teachers, naturalistic observations in the context of the classroom, an interview to a mother and application of environmental assessment scale in Kindergarden, ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 2008).

The majority of teachers indicated that they include children with SN in Kindergarden' routines activities, in naturalistic observation was observed that all educators adapted pedagogically differentiated and inclusive strategies. The interviewee mother was awakened to these issues and concerned about what it considers to be "lack of support" for her child. The inclusion of routines appears to be organized into "classes" teaching. Indeed, such children tend to be included in activities associated with autonomy (e.g. food, hygiene ...), relationship with peers (e.g., participation in group activities), pedagogical work. It remains to understand if this trend of organization stems from the child's competence to certain area or if it is form of teacher work.

Keywords: Inclusive Educational Practices, routines, Kindergarden, children with SN.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**ECERS** – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

**EPE** – Educação Pré-Escolar;

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**JI** - Jardim de Infância

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MEM**- Movimento da Escola Moderna

**NEE**- Necessidades Educativas Especiais

**DC**- Défice Cognitivo

**PC**- Paralisia Cerebral

**SD**- Síndrome de Down

**PEA**- Perturbação do Espectro do Autismo

**AD**- Atraso de Desenvolvimento

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	
1	
Parte I – Enquadramento teórico	
Capítulo I – Qualidade das práticas educativas em jardim-de-infância ....	4
1.1 - Conceito de rotina .....	
4	
1.2 – Organização das Rotinas no Pré-escolar .....	
6	
1.3 – O Contributo das rotinas no desenvolvimento infantil .....	9
1.4 - O papel do adulto na organização e gestão da rotina .....	9
1.5 - Avaliação da rotina .....	
11	
Capítulo II – Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) .....	
12	
2.1- Organização, recursos e tempos dos contextos educativos .....	12
2.2- A Educação Especial .....	
15	
2.2.1 Legislação que norteia a educação especial açoriana.....	
16	
2.3- Pais e filhos com NEE.....	
17	
Parte II – Estudo Empírico	
Capítulo III – Metodologia .....	
20	
3.1- Participantes .....	
20	

3.2- Procedimentos .....	
22	
3.3 Medidas e instrumentos.....	
23	
3.3.1.-Inquérito por questionário para Educadores de Infância.....	23
3.3.2.-Entrevista ao Encarregado de Educação .....	27
3.3.3.- Escala de Avaliação da qualidade do ambiente .....	
27	
3.3.4.-Análise documental .....	
28	
3.3.5.- Observação Naturalista .....	
28	
Capítulo IV- Apresentação dos Resultados .....	
30	
4.1. Qualidade dos momentos das rotinas.....	
30	
4.2. Momento da chegada e acolhimento da criança.....	
31	
4.3. Bricadeira livre/jogo .....	
32	
4.4. Momento das refeições.....	
33	
4.5. Atividades Orientadas.....	
33	
4.6. Planificação das atividades .....	
34	
4.7. Despedida.....	
34	
4.8. Atividades nas áreas da sala .....	
35	

4.9.Rotinas.....	36
4.10.Momento da refeição .....	37
4.11.Momento do diálogo em grande grupo.....	38
4.12.Higiene pessoal.....	40
4.13.Rotina diária.....	41
4.14.Momento da saída/despedida.....	42
4.15.Avaliação dos contextos.....	42
Capítulo V – Discussão dos resultados .....	48
Referências Bibliográficas .....	56
Anexos	
Anexo 1	

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Formação dos docentes	21
Quadro 2 – Dados demográficos dos docentes do ensino regular	21
Quadro 3 – Dados demográficos dos docentes com experiência em NEE	.21

## INTRODUÇÃO

A criança necessita de fazer parte de grupos sociais distintos do seu núcleo familiar, pelo que ao interagir com seus pares tem a oportunidade de aprender, exercitar a capacidade de imaginar, dar asas à fantasia (Vygotsky, 1984). Dadas as dificuldades das crianças e porque aprendem melhor através da repetição, é importante que estas sejam realizadas através de atividades sequenciais e previsíveis apelidadas, de rotinas. Para Raspa, McWilliam e Ridley (2001) as actividades devem ser realizadas em ambientes naturais apropriados, que possibilitem uma melhor compreensão dos mesmos. As crianças com NEE, apesar de terem as mesmas necessidades das outras, necessitam de apoios para realizar as tarefas do quotidiano (rotinas). Este conceito nasceu do consenso de que as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), devem frequentar as classes regulares.

Consequentemente, tentou-se estudar a qualidade das rotinas e a inclusão de crianças com NEE nas rotinas do JI, observando 30 crianças em contexto educativo e inquirindo as suas educadoras sobre estes temas.

A presente tese está organizada em duas partes, subdivididas em vários capítulos. No primeiro capítulo procedemos à revisão de literatura relativamente às rotinas na educação pré-escolar e o seu contributo no desenvolvimento infantil.

O segundo capítulo trata dos *contextos educativos das crianças com NEE*, onde se aborda a forma de organizar o quotidiano das crianças num jardim-de-infância. Como organizar e gerir os contextos ao nível temporal e espacial. É de salientar que para a organização das atividades de tempo são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e pessoais das crianças (relacionadas com o repouso, higiene, alimentação, características pessoais e cultura) (Barbosa & Horn, 2001), bem como ao nível dos espaços considerados importantes por oferecerem experiências que vão além da sala de atividades (Camargo, 2008). Ainda neste capítulo se aborda uma escola para todos e o papel dos pais neste processo, a importância de um ensino diferenciado, da *Educação especial* no apoio às crianças com NEE. É elaborada uma resenha sobre o enquadramento legal e os seus objetivos, a importância desta quando centrada na família e nos seus contextos de vida,

bem como a sua importância para o seu desenvolvimento (McCollum & Maude, 2002). Torna-se pois importante que as crianças e jovens com NEE tenham o apoio necessário à sua incapacidade caso contrário podem ter o seu percurso académico afetado (Sanches, 1996).

A segunda parte do trabalho diz respeito ao estudo empírico. Assim, o terceiro capítulo está orientado para a metodologia utilizada, participantes, procedimentos e medidas e hipóteses de estudo. São observados vinte e um jardins-de-infância: sete pertencentes a instituições particulares de solidariedade social e catorze da rede pública. Foram inqueridos 44 educadores: 21 docentes titulares e 23 de /apoio/especializados. A amostra foi de trinta crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Recorremo-nos de vários instrumentos, nomeadamente, questionário sobre *“As rotinas das crianças com necessidades educativas especiais: qualidade do contexto educativo e representação dos pais e educadores”* que teve como objetivo conhecer as estratégias de inclusão das educadoras. Incluiu um questionário sociodemográfico à educadora para aferir se adquiriu formação especializada em NEE, anos de serviço, experiência a este nível e a sua faixa etária. Entrevista a um encarregado de educação no sentido de obter a sua “visão” sobre este tema, pois permite levar “(...) o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a perceção que tem do problema que interessa ao investigador.” (Quivy & Compenhoudt, 1998, p.80). A aplicação da *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - edição revista da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*, cujo objetivo foi avaliar a qualidade do contexto educativo. Também foi analisado todo o processo documental das crianças em estudo e elaboradas as respetivas observações naturalistas em contexto de sala de aula.

Nos capítulos IV e V faremos a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos com as limitações do estudo.

# **Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# **CAPITULO I – QUALIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA**

## **1.1. Conceito de rotina**

O cotidiano do jardim-de-infância (JI) é determinado por uma sequência de acontecimentos denominado de rotina (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224), onde a organização permite dar cumprimento aos conteúdos estabelecidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

A rotina confere a segurança e a previsibilidade necessárias através da organização dos espaços, do tempo e dos materiais (Freire, 1988; Kramer, 1997; Basseda, Huguet & Solé, 1999). Ao longo dos anos diversos autores têm vindo a definir este conceito como uma prática com diferentes ações que ocorrem no quotidiano do indivíduo, possibilitando a sua orientação no espaço e no tempo (Massena, 2011) e “como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças” (Montagute, 2008). Reforçando esta definição Barbosa refere que:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam de ser repetitivas (2006, p. 201).

A rotina deve ser previsível e flexível (Figueira, 1998) de modo a transmitir à criança “...segurança para investir na sua própria aprendizagem” (Post & Hohmann, 2003, p. 41; Cordeiro, 2012) e autonomia para que possa “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas (...) no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.224) diminuindo a ansiedade de crianças e adultos (Mantagute, 2008).

Este é um tema que deve ser melhor refletido e aprofundado para que se possam estabelecer prioridades (Brunner, 1998) e facilitar as aprendizagens.

No JI as atividades rotineiras não podem ser rígidas, devem sofrer as alterações necessárias e adequadas às crianças, professores ou instituição (Barbosa, 2006, p. 201).

Para alguns autores a rotina diária assume diferentes formas nos diferentes modelos curriculares. O modelo High Scope (Homann & Weikart, 2004) é visto com base em segmentos de tempo específicos para determinadas atividades. A “Sequência planejar – trabalhar – recordar, constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas”, ajudando o adulto a planejar o tempo com as crianças (Op. Cit., 2004).

Planejar é uma forma de definir prioridades, objetivos, articulando-os no tempo e no espaço (Angotii, 1994). No ato de planejar a criança é encorajada a relacionar os seus interesses de forma objetiva e intencional. A criança é observada pelo adulto e apoiada quando necessário, durante as atividades. O *revert* tem como objetivo ajudar as crianças a refletir e a perceber as suas próprias ações (Hohmann & Weikart, 2004, p.229).

O modelo de rotina das escolas de Reggio Emilia não é considerado rotina, mas sim espaços organizados onde “São proporcionadas à criança múltiplas oportunidades de fazer escolhas (...)” (Lino, 1996, p.112), proporcionando uma construção social, cognitiva, verbal e simbólica. Os horários são organizados de forma a haver um equilíbrio entre as atividades individuais de pequeno e grande grupo. O mesmo autor faz referência à importância da família aprofundar o seu conhecimento sobre as aprendizagens e preferências dos seus educandos. “É importante que estas participem em todo o processo educativo e desenvolvimental dos seus filhos” (Lino, 1996, p.103).

O Movimento da Escola Moderna (MEM), que assenta num projeto de autoformação cooperada, permite que as crianças se reúnam com as outras crianças e adultos para dialogarem e partilharem descobertas, discutir ideias e dificuldades e em simultâneo planejar atividades:

Os adultos, com a colaboração do educador, reconstituem através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, de construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (Niza, 1996, p.142)

Com efeito, a rotina tem uma importância muito válida na organização mental, temporal e espacial do dia-a-dia da criança no jardim-de-infância que consoante a sua organização vai facilitar ou prejudicar as futuras aprendizagens da mesma.

## **1.2.Organização das rotinas no pré-escolar**

O tempo que a criança passa pelo JI é importante porque é nesse espaço que “a construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento integral e harmónico” têm lugar (Thiessen & Beal, 1998, p. 10).

As salas do JI são perfeitas para as crianças aprenderem as competências esperadas para a sua faixa etária. Uma sala estruturada com atividades organizadas de forma muito específica promove também o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais e previne problemas comportamentais:

Studies have documented that schedules and routines influence children's emotional, cognitive, and social development. For example, predictable and consistent schedules in preschool classrooms help children feel secure and comfortable. Also, schedules and routines help children understand the expectations of the environment and reduce the frequency of behavior problems, such as tantrums and acts of aggression. Activity schedules that give children choices, balanced and planned activities (small vs. large groups, quiet times vs. active times, teacher directed vs. child directed, indoor vs. outdoor), and individualized activities result in a high rate of child engagement. In addition, the

duration of the play period can affect children's social and cognitive forms of play... (Ostrosky, Jung, Hemmeter, & Thomas, 2008, p. 2).

Neste sentido os educadores têm um papel importante em desafiar o pensamento e a criatividade da criança (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 73) uma vez que esta tem um “papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Segundo Zabalza (1992), ao organizar-se a rotina da sala, no início do ano lectivo, a equipa deve ter em conta os recursos físicos e humanos disponíveis ao longo do dia e as características do grupo para quem essa rotina se destina. Na organização da rotina o mesmo autor, enumera um conjunto de atividades importantes: atividades individuais, de pequeno ou grande grupo; atividades realizadas autonomamente pela criança e/ou com a presença e apoio do adulto; atividades que impliquem desgaste físico, relaxamento e calma, inclusive momentos de sesta para as crianças mais pequenas; atividades de interior e de exterior; atividades de higiene pessoal e de limpeza da sala.

Craidy e Kaercher (2001) defendem que, é fundamental organizá-las tendo em conta as necessidades biológicas das crianças, nomeadamente, as relacionadas com o repouso, alimentação, higiene e faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais; as necessidades sociais e históricas relacionadas com cultura e estilo de vida, como as comemorações significativas da comunidade.

Todos os momentos da rotina desenvolvidos em espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, linguagem e interação com outras crianças (Craidy & Kaercher, 2001) e devem ser organizados temporalmente para estarem em concordância com os tempos de atenção e concentração das crianças (Bondioli, 2004).

Os momentos de acolhimento/saída correspondem ao primeiro e ao último momento de todas as rotinas. As suas características dependem da prática educativa da equipa, na forma como as crianças são acolhidas e o que fazem durante esse período,

bem como a forma como as crianças se despedem daquele ambiente e regressam a casa com as respetivas famílias. O momento do acolhimento, por parte do educador, e igualmente de separação, por parte dos pais, provoca sentimentos diversos: angústia, ansiedade, tristeza, medo do abandono. Para contornar estes sentimentos, é importante que os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e de reencontro (Post & Hohmann, 2011).

Hohmann e Weikart (2004) referem que o acolhimento é um momento complexo pela diversificação de acontecimentos que se pode observar durante este processo: enquanto uma criança se encontra no acolhimento, outras que já se encontram na sala desenvolvem outras tarefas/atividades, como por exemplo brincar, planear ou reunir-se no tapete. De uma forma geral, a seguir ao período acolhimento segue-se um momento de brincadeira livre ou dirigida (Hohmann & Weikart, 2004). Dentro deste tempo, segundo os mesmos autores existe o lanche da manhã e um tempo de exterior, que permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos bem como uma interação informal e confortável entre as crianças e os adultos,

Citando ainda Post e Hohmann (2011), a refeição é uma altura de exploração: explorar novos sabores, cheiros e texturas, de tentar comer sozinho, com os dedos, com uma colher ou beber por uma caneca. As crianças estão interessadas em colheres como também estão igualmente interessadas no modo como sentem a comida nas mãos (Op. Cit 2011).

Um dos momentos rotineiros de grande relevância é o da higiene, para Post e Hohmann (2011), a higiene contribui para o bem-estar emocional, é um momento em que as crianças conversam e partilham, entre si, acontecimentos do dia-a-dia.

A sesta é um momento que também se aplica ao contexto de jardim-de-infância. Este momento proporciona às crianças o descanso necessário para o crescimento e o desenvolvimento. O sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central, independentemente da idade, as necessidades de descanso das crianças devem ser respeitadas, seja por precisarem de dormir mais do que as restantes crianças ou por não precisarem de dormir tanto (Post & Hohmann, 2011). Em alternativa deve-se proporcionar alternativas sossegadas como ler

um livro ou fazer um jogo enquanto as restantes crianças dormem. Por ser um momento de repouso, a equipa pedagógica deve torna-lo o mais calmo e relaxante possível, de forma a permitir que as crianças adormeçam tranquilas e conseqüentemente durmam melhor. Em suma, a organização e o modo de agir em cada um destes momentos deve ter como prioridade as características do grupo, atendendo igualmente à individualidade e necessidades de cada criança.

### **1.3. O Contributo das rotinas no desenvolvimento infantil**

As rotinas pedagógicas são, por muitos especialistas e educadores de infância, entendidas como fundamentais e de importância fundamental para criar um ambiente educativo onde as crianças podem fazer crescer a sua autonomia (Oliveira – Formosinho & Andrade, 2011), onde podem trabalhar as suas competências, hábitos, atitudes e habilidades psicomotoras (Thiessen & Beal, 1998). Estando a criança num processo de crescimento e desenvolvimento é importante que a mesma viva num ambiente educativo que lhe proporcione oportunidades para *ser*, para *estar* e para *fazer*, tornando-a responsável no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo (Wieder & Greenspan, 2002, p.182; Hohmann & Weikart, 2004).

Assim a passagem pelo JI permite à criança alicerçar e ampliar os afetos, a sociabilidade e inteligência, importantes para o seu desenvolvimento integral e onde se estabelecem hábitos e atividades, que promovem de forma gradual a sua maturidade física e mental (Thiessenn & Beal, 1998).

### **1.4. O papel do adulto na organização e gestão da rotina**

O quotidiano do jardim-de-infância está embebido de vínculos afetivos construídos pelo adulto com o objetivo de estimular a compreensão e a interpretação do mundo pela criança (Craidy & Kaercher, 2001). A equipa pedagógica pode ser composta por uma ou mais assistentes operacionais para além do(a) educador(a),

salientando o papel fundamental que o adulto apresenta na organização e gestão da rotina.

O papel do educador enquanto organizador e gestor do tempo em parceria com a restante equipa pedagógica da sala organiza de forma flexível e diversificada o tempo da sua sala de aula. Segundo Post e Hohmann, (2011) é fundamental que esta equipa seja capaz de personalizar a organização e a gestão temporal de cada criança e em simultâneo, desenvolver um horário diário global compatível tanto quanto possível a todas as crianças do grupo.

Os mesmos autores defendem que os educadores em conjunto com os pais devem estabelecer horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interacção. No que concerne às rotinas diárias, é importante que os adultos proporcionem uma transição suave entre momentos.

Folque (1989) refere que esta transição é importante porque o JI só poderá ser considerado um espaço de crescimento com qualidade quando os educadores perceberem que “é necessário encontrar um elo significativo para a sequência das actividades e situações (...)” (Vilhena *in* Projecto Alcácer). A importância de cada momento da rotina: acolhimento, alimentação, higiene, tempo de grupo, tempo de trabalho e repouso, dependerá da intencionalidade pedagógica que o educador lhe atribuir e consoante as características do grupo.

Para Figueiredo (2004) o educador funciona como uma garantia de segurança, principalmente para as crianças que estão fora de casa por longos períodos. De forma a facilitar a apropriação das crianças quanto à rotina diária da sala é importante que o adulto faça, com frequência, referência aos diferentes momentos e à passagem entre eles. O adulto deve apoiar e encorajar as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interacção da rotina (Post & Hohmann, 2011). É importante salientar a importância do apoio do adulto desde o momento da entrada no JI até o momento de partida (Figueiredo, 2004, p.18).

O educador deve ser o mediador, incentivando e ajudando cada criança a responsabilizar-se gradualmente pela sua aprendizagem (Bramão, 2006). É fundamental que com que a autonomização e independência o adulto possibilite que a criança se direcione para outros parâmetros relacionados com a tomada de decisões sobre o que

quer fazer. Segundo Zabalza (1998), se o adulto estiver realmente empenhado na independência e na autonomia infantil deverá reduzir o seu exercício de poder a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação. É importante salientar que o educador e a sua equipa pedagógica deverão avaliar a rotina, pois é a partir de uma observação atenta do quotidiano da sua sala que este poderá avaliar as suas práticas e reflectir sobre as alterações que necessita de realizar (Cardona, 1992).

### **1.5. Avaliação da rotina**

Pinto (2013) menciona o facto de a avaliação visar a melhoria individual, indo esta de encontro ao interesses e às necessidades do grupo de crianças, passando por uma análise e recolha de estratégias, de resolução de um problema que deve ser solucionado em conjunto com as crianças. Cardona (1992) quando refere as alterações introduzidas nas rotinas diz que é fundamental que estas transformações sejam sempre devidamente explicitadas e negociadas com as crianças, para que elas as percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de actividades

O objectivo principal da avaliação é aperfeiçoar o trabalho da equipa com e para as crianças e pode ser realizada a qualquer momento e para adequar as necessidades e competências das crianças à rotina, ou seja, à medida que as crianças vão crescendo vão adquirindo competências para determinadas tarefas pelo que a equipa deve estar atenta a estas mudanças para ajustar novos objetivos.

## **CAPÍTULO II – CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)**

### **2.1. Organização, recursos e tempos dos contextos educativos**

Organizar o quotidiano das crianças num JI pressupõe pensar numa sequência de atividades diárias que estejam direcionadas para as suas necessidades (Horn, 2001). Para o efeito é fundamental um conhecimento profundo dos interesses do grupo para que a estruturação espaço-temporal tenha algum sentido.

Os espaços devem estar organizados em função das atividades desenvolvidas nos mesmos (Zabalza, 1998) uma vez que esta organização será importante para o processo desenvolvimental da criança (Melo, 2007).

Os JI devem contemplar locais diferentes para as diferentes atividades realizadas, os chamados “cantinhos” (Zabala, 1998, Morales, 1982). A forma como estes estão organizados é reveladora da sua conceção pedagógica (Horn, 2004). Os investigadores Rossetti-Ferreira *et al.* (2007) revelam que estes espaços e objetos devem ser atraentes e estimulantes, promotores do desenvolvimento e mudados pelos educadores sempre que se observe interesse por algo novo.

[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. Percebi, também, que poderia ficar mais livre para atendê-las individualmente, conforme suas necessidades, para observá-las e conhecê-las melhor. Dessa forma, ainda, poderia me envolver com um pequeno grupo de crianças, propondo uma atividade específica, como na situação relatada anteriormente, quando me pus a brincar de carro com uma caixa de papelão com algumas crianças, enquanto outras se envolviam com diferentes objetos e lugares na sala. (Thiago, 2006, p. 60)

O Educador tem a liberdade de organizar o espaço “de acordo com as suas ideias sobre desenvolvimento infantil e com os seus objetivos (...)” (Carvalho & Meneghini,

2007, p. 150). Uma sala organizada em arranjo espacial aberto possibilita que as crianças fiquem à volta do educador, no entanto, não há um contato prolongado com nenhuma criança em especial e existe a dificuldade em atender às necessidades de todas mesmo de forma rápida (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2007).

Quando o espaço organizado pelo Educador é semiaberto, dividido por móveis baixos para formar cantinhos ou zonas circunscritas, as crianças têm a possibilidade de interagir com as outras crianças e com a atividade aí realizada, não solicitando a atenção constante do adulto, que desta forma poderá focalizar a sua atenção num outro grupo (Barbosa & Horn, 2001).

As crianças gostam de áreas fechadas porque oferecem proteção e privacidade (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2007). Estas zonas propiciam o contato com materiais de vivência pessoal, próximas do real e despertam o interesse e uso dos sentidos (Dewey, 2002; Montessori, 1965). Segundo os mesmos autores, estes espaços promovem a autonomia e a motricidade global mas não devem ocupar o espaço total das salas, porque são imprescindíveis os espaços que contemplem as atividades de grande grupo.

Para Dewey (1976) e Kilpatrick (2005) torna-se evidente que, para a construção dos ambientes educativos de qualidade é necessária flexibilidade e intencionalidade, de modo a proporcionar experiências desafiadoras e a curiosidade infantil através das interações entre pares e entre adultos e crianças.

Para a organização das atividades de tempo são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e pessoais das crianças (relacionadas com o repouso, higiene, alimentação, características pessoais e cultura) (Barbosa & Horn, 2001).

O Educador, em parceria com a restante equipa pedagógica, deve ser capaz de organizar o tempo de forma flexível estabelecendo um horário diário global que se adapte, tanto quanto possível, a todas as crianças do grupo respondendo ao horário diário personalizado de cada criança (Post & Hohmann, 2011). Este horário, que orienta a rotina, deverá ser precedido de transições suaves (*Op. Cit.*) onde o Educador deverá referir os diferentes momentos antecipadamente.

Nas atividades de tempo estão contempladas os diversos registos que fazem parte das rotinas diárias infantis. As crianças lidam com diferentes tipos de registo,

como quadro das presenças, dos aniversários, do estado do tempo, do responsável de sala, etc. (Castro & Rodrigues, 2008; Duque *et al.*, 2013). Estas atividades proporcionam ao grupo diferentes tipos de informação que necessitam de aprender a organizar e interpretar. O educador deve satisfazer a curiosidade inata das crianças, estimulá-las e orientá-las para responderem a questões cujas respostas nem sempre são fáceis, ajudando-as assim a desenvolver a sua capacidade de recolha, organização, tratamento e análise de informações (Castro & Rodrigues, 2008; Duque *et al.*, 2013). Segundo estes autores é importante que as crianças contactem com diferentes tipos de dados, pois irão permitir construir um olhar matemático sobre a informação recolhida, permitindo organizar e interpretar após a sua recolha e registo. A matemática será uma ferramenta de comunicação sem ambiguidades (Fernandes & Cardoso, s.d.).

O adulto deve apoiar e encorajar “as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interação da rotina” (Post & Hohmann, 2011, p.15). O apoio do adulto deve ser “permanente desde o momento em que a criança entra (...) até o momento de partida” (Figueiredo, 2004, p.18).

Os espaços exteriores também são considerados importantes porque oferecem experiências que vão além da sala de atividades (Camargo, 2008). Pátios e refeitórios devem ser cuidadosamente organizados, já que são espaços de aprendizagem. Este autor destaca a importância do uso de materiais de qualidade nas creches e pré-escolas e da atenção ao número adequado de crianças para cada espaço, evitando-se o excesso de crianças por sala:

Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele. (p. 45).

Por último, cabe ao educador a função de avaliar a rotina através “... de uma observação atenta do quotidiano da sua sala (...) ” avaliando as suas práticas e refletindo sobre possíveis alterações tendo em conta os objetivos definidos (Cardona, 1992, p.13).

## 2.2. A Educação Especial

A conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizadas em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, foi um marco histórico para a escola inclusiva surgindo a Declaração de Salamanca. Esta estabelece que, este conceito também deve abranger as crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua, as crianças de minorias étnicas, linguísticas ou culturais e as crianças em desvantagem ou marginalizadas (UNESCO, 1994).

Depois da conferência mundial a escola inclusiva passou a receber uma atenção especial, quer por parte de educadores, quer por parte das entidades oficiais.

Esta declaração foi também subscrita por Portugal e vem reforçar a ideia de que todos os alunos pertencem à escola e devem aprender todos juntos, uma vez que os princípios da igualdade e da oportunidade devem ser tidos em conta, para que se possa realmente falar e existir uma escola para todos. Por outro lado encontram-se os docentes que são formados para lidar com um hipotético aluno ideal e, muitas vezes, não se encontram preparados para lidar com situações diferentes e especiais (Abramowicz *et al.*, 2006). Assim, para a escola dar respostas é preciso estar sensibilizada para a diferença, e passa por especializar os educadores em determinadas áreas (Sanchez, 1996), para que desta forma consigam perceber melhor a criança no seu desenvolvimento (Mantoan, 1997).

Segundo Ribeiro (2003), a inclusão em Portugal caracteriza-se pela dicotomia entre o reconhecimento de que qualquer criança com necessidades educativas especiais (NEE) tem o direito de encontrar na escola regular as respostas adequadas e os dispositivos disponíveis para a operacionalização de uma escola para todos. O conceito de "escola inclusiva" nasceu do consenso de que as crianças com NEE devem frequentar as classes regulares de ensino.

Para Correia (1997) a integração da criança com NEE, na classe regular, é a forma mais eficaz de atendimento devendo o modelo de inclusão ser diferenciado de acordo com as necessidades das crianças com NEE. Correia (2003) faz alusão à importância da valorização das particularidades de cada aluno como fator inclusivo. No

entanto, esta ideia pressupõe a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento que abranjam todos os alunos (Martinez, 2005).

A UNESCO tem contribuído para a disseminação internacional dos princípios da escola inclusiva, assente nos valores de cooperação e da solidariedade. Segundo Delors (1996) a educação para além de fornecer conhecimentos aos alunos, deve apetrechá-los com competências que possam ajudar ao longo da vida. A educação deve ser concebida como um todo, que se apoia em quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (*Op. Cit.*).

### **2.2.1. Legislação que norteia a educação especial açoriana**

Atualmente o regime jurídico da educação especial é regulamentado pelo Decreto-Lei Legislativo Regional n.º 15/2006/A que veio estabelecer o regime jurídico da educação especial e do apoio educativo.

A Portaria n.º 75/2014 de 18 de Novembro de 2014 que aprovou o regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos, estabelece um conjunto de regras tornando mais claro um conjunto de orientações e procedimentos associados às medidas educativas no âmbito do Regime Educativo Especial, e introduz um novo programa destinado a potenciar, nos alunos com necessidades educativas especiais, uma formação qualificante orientada para a inserção no mercado de trabalho.

Já a Portaria n.º 89/2012 de 17 de Agosto estabelece os objetivos de organização e funcionamento da Intervenção Precoce na Região Autónoma dos Açores. Uma vez que esta portaria só abrangia as crianças com idade de creche procedeu-se à proposta de alteração do Decreto-Lei Legislativo Regional n.º 15/2006/A, no que concerne ao art.º 25 e 26, relativamente à Intervenção Precoce, alargando assim o seu apoio às crianças até à entrada na escolaridade obrigatória e suas famílias, e sempre que as crianças estejam em instituições que não tenham os recursos necessários para esse apoio.

### 2.3. Pais com filhos com NEE

O termo Necessidades Educativas Especiais é aplicável a crianças e jovens que apresentem uma ou mais incapacidades de carácter permanente ou não, podendo estas afetar o percurso académico (Sanches, 1996). Para McPherson, Arango, Lauver, Fox, Newacheck, Perrin, Shonkoff e Strickland, (1998) crianças com necessidades especiais são todas aquelas crianças que têm, ou que tenham um risco aumentado de ter, uma condição crónica física, de desenvolvimento, comportamental e emocional ou que necessitem de mais cuidados de saúde do que as crianças em geral.

Com o nascimento do primeiro filho surgem novas tarefas e funções na reorganização familiar, intra e inter-familiares e inter-sistémicas (Alarcão, 2002), reportando-se a parentalidade a um conjunto de ações das figuras parentais com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança, usando como recursos a família e a comunidade onde está inserida (Cruz, 2005).

Quando aos pais lhes é dado o diagnóstico da condição do(a) seu (sua) filho (a), muitos sentem que a informação é insuficiente e transmitida de forma apressada e desadequada (Ramos, 1987), existindo alguma insensibilidade na forma como a mensagem é transmitida (Marchese, 2002). É imprescindível que a divulgação por parte dos profissionais sobre a problemática da criança seja a mais correta possível para evitar altos níveis de ansiedade, stress e sofrimento (Regen, Ardore & Hoffmann, 1993). Caso contrário pode influenciar as expectativas quanto ao futuro desenvolvimental da mesma (Regen *et al.*, 1993).

É inevitável que a família procure informação para melhor perceber as particularidades inerentes ao diagnóstico do(a) filho(a) e procurar o apoio adequado (Furtado & Lima, 2003). Esta rede de suporte minimiza o sofrimento e o isolamento (Ramos 1987), mas não evita as transformações estruturais da família decorrentes da severidade da problemática (Cordeiro, 1982). Há uma destruição do filho imaginado (Baker, 1991), para uma realidade que os destroça completamente (Fewell, 1986). Nos estudos de Dyson (1997); Hornby (1995); Lamb & Billings (1997) as mães apresentam um maior nível de ansiedade, pelo fato de serem frequentemente as prestadoras de cuidados. Por outro lado, Spitz (1965) defende que o desenvolvimento psicológico do

bebé está dependente da disponibilidade física e emocional da figura com quem o bebé se relaciona. Para este autor, muitas das desordens comportamentais da criança derivavam diretamente de perturbações do funcionamento diádico.

Por outro lado, os laços de vinculação podem ser estabelecidos tendo em conta diversos fatores, nomeadamente, o modo do *funcionamento familiar* (Bowlby, 1969/1982; Ainsworth, 1979), a *percepção materna sobre a reatividade da criança* (Fuertes, Lopes-dos-Santos, Beeghly & Tronick, 2006), o *contexto cultural* (Power, 2000; Rogoff, 1990; van Ijzendoorn & Kroonenberg, 1988; van Ijzendoorn *et al.*, 1992) e a *qualidade do tempo* (Braungart-Rieker, Garwood, Powers & Wang, 2001). Não obstante o choque inicial do nascimento de um(a) filho(a) com NEE, muitas são as famílias que conseguem ultrapassar a situação e aprendem a lidar e a viver com o sofrimento (Powell & Ogle, 1991) ajustando-se à nova realidade (Nielsen, 1999; Correia, 1997; Botelho, 1994; Amiralia, 1986; Rey, 1980).

É necessário que haja um apoio direto e eficaz não só a estas famílias como também às crianças para que se reduzam e se evitem a acumulação de riscos que possam pôr em causa o desenvolvimento integral das mesmas e se contribua para que os laços afetivos se solidifiquem e prevaleçam ao longo do tempo.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo III – METODOLOGIA

### 3.1.Participantes

Para a concretização deste trabalho foram contactadas várias escolas da ilha, de diferentes concelhos, tendo como critério de inclusão salas com crianças com NEE. Após a tomada de conhecimento e a respetiva autorização dos conselhos executivos das Básicas Integradas, foram contactados os docentes e os pais. Após ser explicado o objetivo do estudo, foi pedido consentimento informado aos participantes.

Participaram neste estudo vinte e um jardins-de-infância: sete pertencentes a instituições particulares de Solidariedade Social e catorze da rede pública. Foram inquiridos 44 educadores: 21 docentes titulares e 23 docentes de apoio/especializados. A amostra foi de trinta crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos ( $M=4.6$ ;  $DP=0.95$ ).

A receptividade dos docentes foi elevada, todos os 44 inquiridos colaboraram no preenchimento dos inquéritos, disponibilizaram informação adicional e consulta de processos, bem como aceitação da aplicação da escala ECERS-R e das observações naturalistas.

Quanto às famílias das crianças em estudo, somente uma recusou a observação, pelo que se procedeu à seleção de uma outra criança.

O critério de seleção considerado foi a tipologia Cognitiva e/ou Motor (quadro 1) da DSMV, nomeadamente duas Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), uma paralisia Cerebral (PC), duas com Trissomia 21, uma com Défice Cognitivo e três com Atraso Global de Desenvolvimento (AD).

Todos os docentes tinham formação em Ensino Especial, alguns com formação especializada e pós-graduada devido ao investimento feito nessa área nos últimos anos (quadro 1).

## Quadro 1

### Formação dos docentes

Mestrado em Ed. Especial	Especialização em Ed. Especial	Pós graduação em Ed. Especial	Ações de formação em Ed. Especial
4.3 %	2.5 %	3.5 %	4.5 %

No que concerne à faixa etária dos docentes (quadro 2 e 3) esta centra-se, maioritariamente, acima dos 40 anos, sendo o tempo de serviço destes, superior a 20 anos.

## Quadro 2

### Dados demográficos dos docentes do ensino regular

Idades dos inqueridos	Anos de serviço	Nº de docentes
20 a 30	1 a 10	6
31 a 40	11 a 20	7
41 a 50	21 a 30	17
51 a 60	31 a 40	14
<b>Total de inquéritos</b>		<b>44</b>

## Quadro 3

### Dados demográficos dos docentes com experiência em NEE

Idades dos inqueridos	Anos de Experiência em NEE	Nº de docentes
20 a 30	0 a 10	25
31 a 40	11 a 20	12
41 a 50	21 a 30	4
51 a 60		
<b>Total de inquéritos</b>		<b>41</b>

### 3.2. Procedimento

No âmbito de uma investigação que inclui medidas quantitativas e qualitativas, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário sobre *“As rotinas das crianças com necessidades educativas especiais: qualidade do contexto educativo e representação dos pais e educadores”*. Teve como objetivo avaliar a perceção dos educadores sobre a qualidade do contexto educativo enquanto elemento facilitador da inclusão e desenvolvimento das crianças com NEE no jardim-de-infância. Incluiu um questionário sociodemográfico à educadora para aferir a sua formação especializada em NEE, anos de serviço, experiência em Ensino Especial e a sua idade.

- Entrevista semi-diretiva e com guião realizada com uma mãe no sentido de recolher a sua “visão” sobre este tema, levando “(...) o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a perceção que tem do problema que interessa ao investigador.” (Quivy & Compenhoudt, 1998, p.80).

- Avaliação da qualidade do contexto educativo através da *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - edição revista Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*.

- Análise documental do processo da criança com o objetivo de recolher dados sobre a sinalização e precocidade da intervenção, averiguar quais os técnicos especializados que intervêm com a criança e quais os fatores determinantes à problemática existente (biológicos, ambientais).

- Observações naturalistas às crianças do estudo em contexto de sala.

É de referir que algumas das metodologias como o questionário aplicado às educadoras e a ECERS-R são quantitativas enquanto as observações e a entrevista a uma mãe são qualitativas. Nesse sentido, o presente estudo irá combinar as duas abordagens metodológicas.

### 3.3. Medidas e instrumentos

#### 3.3.1. Inquérito por Questionário Para Educadores de Infância

*“As rotinas das crianças com necessidades educativas especiais: qualidade do contexto educativo e representação dos pais e educadores”.*

Este inquérito por questionário divide-se em 11 capítulos, onde se faz um levantamento sobre as atividades e momentos da sala de crianças com NEE, para aferir o grau de participação do aluno nas rotinas da sala, na interação com os pares e a participação da família. Cada capítulo varia entre os números de questões, que são constituídas por perguntas fechadas e abertas onde se analisou as metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes.

O **primeiro capítulo** está direcionado para a formação académica dos inqueridos, onde se averiguou a formação especializada do docente. Inclui a seguinte questão:

**PII – Enquanto educador(a) de infância que trabalha com crianças com NEE, possui formação especializada? (Mestrado, Especialização, Pós graduação, Ações de Formação e nenhum tipo de formação em Educação Especial)**

O **segundo capítulo** está subdividido em seis questões relacionadas com o momento do acolhimento. A primeira questão é fechada e classificada numa escala de 1 a 5, entre o *Nada Satisfatório* e o *Muito Satisfatório*. As cinco questões seguintes estão relacionadas com a qualidade da interação entre o docente e a família, a qualidade da interação da criança com o meio escolar e as estratégias diferenciadas adotadas para este momento tão significativo, nomeadamente:

**PII1- No seu grupo de crianças como caracteriza o momento do acolhimento?**  
**PII2- No acolhimento, tem oportunidade de falar com a família da criança com NEE?**  
**PII3- A criança com NEE separa-se facilmente da família?**  
**PII4- A criança com NEE age de forma autónoma durante este momento?**  
**PII5- As crianças recebem “Bem” a criança com NEE?**  
**PII6- Criou estratégias diferenciadas para responder às necessidades da criança com NEE neste momento?**

O **terceiro capítulo** averigua o momento da *Brincadeira livre/jogo*. Subdivide-se em várias questões, todas elas fechadas e com respostas dentro dos parâmetros anteriores. Pretendeu-se perceber como a criança brinca, quais os seus interesses e tempo de permanência na atividade. Pretendeu-se saber se procura ajuda do adulto ou pelo contrário, se tem uma postura de seguir a orientação dos colegas. A interação com os colegas também é uma questão importante bem como a questão sobre a aceitação da diferença. As questões formuladas foram:

- PIII1- No seu grupo de crianças como caracteriza o momento de jogo/brincadeira livre?**
- PIII2- A criança com NEE brinca de forma independente?**
- PIII3- A criança com NEE procura orientação e/ou atenção do adulto?**
- PIII4- A criança com NEE segue a liderança e/ou orientação dos colegas?**
- PIII5- Os colegas reagem bem às intervenções da criança com NEE nestes momentos?**
- PIII6- A criança com NEE permanece algum tempo a brincar com o mesmo material?**
- PIII7- A criança com NEE reage bem quando o jogo/brincadeira livre termina?**

Pretendeu-se averiguar a qualidade deste momento e a importância desta rotina. O **quarto capítulo** está direcionado para o momento da *Refeição*, com respostas dentro dos parâmetros já referidos. Aqui neste capítulo pretendeu-se averiguar como é que a criança vivencia este momento, o grau de autonomia, se tem a companhia dos colegas e como reage a este momento. É composto por seis questões fechadas, nomeadamente:

- PIV1- No seu grupo como caracteriza o momento das refeições/lanches?**
- PIV2- A criança com NEE gosta do momento das refeições/lanche?**
- PIV3- A criança com NEE É autónoma nas refeições?**
- PIV4- A criança com NEE come normalmente tudo o que lhe é dado?**
- PIV5- A criança com NEE come em conjunto com as outras crianças?**
- PIV6- A criança com NEE senta-se sempre no mesmo lugar à hora da refeição?**

O **quinto capítulo** refere-se ao momento do *Diálogo em grande grupo*. É composto por cinco questões fechadas (e uma aberta) e colocadas de forma gradativa, em que se aborda também a importância dos materiais de comunicação aumentativa/alternativa, as rotinas e capacidade de manutenção da atenção. A última questão é aberta e pretendeu averiguar novamente as estratégias adotadas para este momento, a saber:

- PV1 – No seu grupo de crianças como caracteriza o momento de diálogo em grande grupo?**
- PV2- A criança com MEE manifesta capacidade de atenção durante este período?**
- PV3- A criança com NEE participa com entusiasmo neste momento?**

- PV4-** No tapete, a criança com NEE senta-se sempre ao lado dos mesmos colegas?  
**PV5-** Durante este período, utiliza materiais que facilitem à criança com NEE a compreensão da conversa? (quadros de comunicação alternativa/aumentativa, calendários, mapas de meteorologia, mapas de rotinas...)

O **sexto capítulo** refere as *Atividades Orientadas* e está dividido em doze questões (duas semifechadas). Pretendeu-se averiguar como a criança reage a estes momentos: qual a sua recetividade a estas atividades e de que formas são realizadas, se a criança realiza a atividade do grupo ou se existe a preocupação em estas serem planificadas de acordo com a sua individualidade e especificidade. As perguntas formuladas são:

- PVI1-** No seu grupo de crianças como caracteriza o momento de atividades orientadas?  
**PVI2-** As atividades orientadas com o seu grupo são realizadas de forma?  
**PVI3-** A criança com NEE participa nestas atividades?  
**PVI4 –** Se não participa, em quais não participa?  
**PVI5-** A criança com NEE segue bem as instruções?  
**PVI6-** Se a criança com NEE está confusa, pede ajuda?  
**PVI7-** A criança com NEE realiza o mesmo tipo de atividades que as outras crianças?  
**PVI8-** A criança com NEE manifesta capacidade de atenção durante estas atividades?  
**PVI9.** As atividades orientadas são planificadas de acordo com os interesses e necessidades específicas da criança com NEE?

O **sétimo capítulo** está direcionado para as *Atividades em espaços exteriores*, são sete questões fechadas e uma aberta, em que também, se tentou compreender qual a qualidade da inclusão, se os recursos são adequados à diferença e as estratégias adotadas para este momento de atividades. A ultima questão é aberta e pretendeu averiguar novamente as estratégias adotadas para este momento, a saber:

- PVII1 –** No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento de atividades ao ar livre?  
**PVII2 –** A criança com NEE gosta deste tipo de atividades?  
**PVII3 –** A criança com NEE costuma brincar com as outras crianças por iniciativa própria?  
**PVII4 –** Os colegas incluem a criança com NEE nos seus jogos?  
**PVII5 –** A criança com NEE apresenta competências sociais de partilha?  
**PVII6 –** O JI dispõe de material exterior adequado às necessidades da criança com NEE?  
**PVII7 –** O material exterior é suficiente, atendendo às necessidades da criança com NEE?  
**PVII8 –** Que estratégias adota aquando da sua exclusão nas atividades exteriores?

O **oitavo capítulo** refere-se às áreas da sala e está dividido em sete questões fechadas e uma aberta. O objetivo foi estudar a sensibilidade, adequação da sala e

metodologia utilizada pelo docente, averiguar quais os interesses da criança e também, a sua capacidade social com o grupo. A última questão aberta pretendeu averiguar novamente as estratégias adotadas para este momento, a saber:

- PVIII1 – Em que altura(s) do ano organiza a sua sala?**
- PVIII2 – Na sua opinião, que áreas considera estarem correlacionadas com o nível de aprendizagem da criança com NEE?**
- PVIII3 – A criança com NEE escolhe as áreas da sala de acordo com a sua preferência?**
- PVIII4 – A criança com NEE relaciona-se com os pares nas diferentes áreas?**
- PVIII5 – Os colegas procuram a criança com NEE para trabalhar nas áreas?**
- PVIII6 – A criança com NEE cumpre as regras estabelecidas para as áreas?**
- PVIII7 – As áreas estão adequadas e organizadas de acordo com as necessidades específicas da criança com NEE?**
- PVIII8 – O que faz em momentos em que a criança desencadeia comportamentos desadequados (birras, agressões)?**

O **nono capítulo** está direcionado para a *Higiene Pessoal* da criança alvo, é composto por quatro perguntas fechadas e uma aberta. Pretendeu-se averiguar o grau de autonomia desta, e, novamente, perceber as estratégias utilizadas pelo docente. Foram colocadas as seguintes questões:

- PIX1 – No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento de higiene pessoal?**
- PIX2 – A criança com NEE é autónoma na sua higiene pessoal?**
- PIX3 – A criança com NEE veste-se e despe-se de forma autónoma?**
- PIX4 – A criança com NEE pede para ir à casa de banho, sempre que sente necessidade?**
- PIX5 – Utiliza alguma estratégia como forma de a orientar na sua higiene pessoal? Qual?**

O **décimo capítulo** analisa a rotina diária da educadora e a importância desta para o desenvolvimento da criança com NEE. Também averigua a perceção que a docente tem da importância deste item para a família. É composto por seis perguntas fechadas, a saber:

- PX1 – Quando organiza a sua rotina diária, tem em consideração as informações dadas pelos pais da criança com NEE?**
- PX2 – Apresenta a rotina diária em calendários, mapas ou quadros?**
- PX3 – A criança com NEE compreende a sequência de atividades/tarefas da rotina?**
- PX4 – Os colegas ajudam a criança com NEE a cumprir essas atividades/tarefas?**
- PX5 – Os pais da criança com NEE estão satisfeitos com a organização da rotina?**
- PX6 – Considera a rotina diária importante para o desenvolvimento/inclusão da criança com NEE na turma?**

O **décimo primeiro capítulo** pretendeu compreender como se processa o momento de saída do jardim-de-infância, aqui se averiguou novamente o grau de

autonomia, interação com os colegas e docente e a comunicação com a família. É composto por cinco questões fechadas, a saber:

**PXI1 – No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento da saída?**

**PXI2 – A criança com NEE identifica os seus pertences?**

**PXI3 – O educador conversa com a família da criança com NEE e explica como decorreu o dia?**

**PXI4 – Os colegas despedem-se da criança com NEE?**

**PXI5 – A criança com NEE despede-se dos colegas e do educador?**

### **3.3.2. Entrevista ao encarregado de educação**

Quanto à entrevista, esta foi recolhida junto de uma mãe com o objetivo de perceber qual a sua perceção sobre este tema, qual a colaboração desta com a escola e quais as estratégias adotadas pela família para ultrapassar os impedimentos do processo educativo. Esta entrevista é composta pelos seguintes itens:

---

---

<b>Blocos Temáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consentimento Informado;</li><li>• Conceito de inclusão;</li><li>• Preocupações iniciais no ingresso ao JI;</li><li>• Atividades desenvolvidas com o filho e a relação estabelecida com a escola do mesmo;</li><li>• Importância das intervenções técnicas/especializadas;</li><li>• Outras estratégias de intervenção;</li><li>• O papel da comunidade no suporte à família.</li></ul>
-------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

---



### **3.3.3. Escala de avaliação da qualidade do ambiente**

*Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - edição revista. ECERS-R.*

Esta escala tem como objetivo avaliar a qualidade dos programas de educação de infância, *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Foi concebida para

ser utilizada em contextos educativos com crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos. A ECERS-R pode ser utilizada com o objetivo de supervisão e melhoria, por pessoal com funções educativas para autoavaliação. A fidelidade e a validade demonstradas com a escala tornam-na especialmente útil para investigação e avaliação de programas. Esta escala é constituída por 43 itens organizados em 7 subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas/Cuidados pessoais, Linguagem-Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do Programa, Pais e Pessoal, três indicadores e cotação de 1 a 7. Para o 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). Segundo Harms, Clifford & Cryer (sd), esta cotação é, sobretudo, baseada na observação, tendo em conta a informação recolhida junto da educadora sobre aspetos que não foram possíveis de observar. Ao longo desta escala estão incorporados indicadores e exemplos para que a escala possa avaliar contextos inclusivos e culturalmente diversificados.

Acrescenta-se que já foi feita uma correspondência entre os itens da escala e os conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a nível da organização do ambiente educativo e a nível das áreas de conteúdo (Bairrão, Abreu-Lima, Leal, Gamelas, Aguiar & Cadine, 2006).

#### **3.3.4. Análise documental**

Procedeu-se a uma observação processual da criança de forma a adquirir informação adicional. Nesta análise pretendeu-se averiguar todos os dados identificativos da criança, a sua problemática, precocidade da intervenção, apoios obtidos, relatórios médicos, avaliações/relatórios, cumprimento do seu Projeto Educativo Especial, a potencialidade do seu currículo individual e a sua frequência no jardim-de-infância. Também foram analisados os dados relativos à família, a sua idade, género, nível de escolaridade e possíveis fatores de risco (genéticos, socioeconómicos, etc.).

### **3.3.5. Observações Naturalistas**

As observações naturalistas foram realizadas no contexto educativo que a criança frequentava. Durante as observações foi feito o registo do tempo de duração das atividades, da descrição das mesmas e registadas notas de campo. Este tipo de observações não participantes, segundo Quivy & Compenhoudt (1998), apresenta um perfil diferente uma vez que o investigador não participa na ação. Esta é feita em contextos diferentes para melhor perceber o sujeito (sala do regular e no recreio). Foram realizados registos pormenorizados e com tempos definidos. As observações foram transcritas na altura em que decorreu a ação.

### **3.4. Tratamento de dados**

O tratamento dos dados foi realizado com recurso a estatística descritiva, e correlacional. Em primeiro lugar comparamos a associação dos diferentes momentos e as diversas rotinas nos jardins-de-infância com recurso a estatística correlacional. Em segundo lugar avaliamos a relação entre a qualidade do contexto educativo com a escala da ECERS e dados sobre as rotinas com recurso a estatística correlacional. Em terceiro lugar analisámos o comportamento das crianças com NEE através das observações naturalistas realizadas no contexto educativo onde a criança passava o seu dia. Por último, através duma entrevista, averiguámos a opinião de uma encarregada de educação sobre os momentos e as rotinas do seu filho no jardim-de-infância e sobre a sua perspetiva no que concerne ao quadro clínico e cuidados do mesmo.

## Capítulo IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O **primeiro objetivo** desta pesquisa era analisar estudar a qualidade das rotinas percebida pelas educadoras e a sua associação incluindo o *momento da chegada e acolhimento da criança, Brincadeira livre/jogo, refeição, Diálogo em grande grupo, Atividades em espaços exteriores, Higiene Pessoal, Atividades Orientadas e Saída.*

### 4.1. Qualidade dos momentos das rotinas

Quando analisamos a pontuação global atribuída pelas educadoras às rotinas verificamos que a variação média das pontuações é pequena entre 3.03 e 3.7 mas algumas rotinas têm uma elevada variação como o momento de despedida/saída com uma variação de 3.73.

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Chegada Acolhimento	2	5	3.60	.86
A criança com NEE brinca de forma independente?	2	5	3.70	.83
Como caracteriza o momento das refeições?	0	5	3.30	.99
Como caracteriza o momento de diálogo em grande grupo?	1	5	3.67	1.02
Como caracteriza o momento de atividades orientadas?	3	5	3.57	.62
Como caracteriza o momento de atividades ao ar livre?	0	5	3.37	1.35
Como caracteriza o momento de higiene pessoal?	1	4	3.03	.77
Quando organiza a sua rotina diária, tem em consideração as informações dadas pelos pais da criança com NEE?	1	5	3.70	.91
Como caracteriza o momento da saída?	3	5	3.73	.69
Em que altura do ano organiza a sua sala?	2	4	3.33	.96

**Tabela 1**

**Correlação (r de Pearson) entre itens sobre os Momento da chegada e acolhimento da criança e as restantes rotinas diárias.**

	PII1	PII3	PII4
PIV2			
PIV3			
PIV5			.568**
PV1	.588**		
PV3			
PVI1			
PVI3			.515**
PVI5			
PVI8			
PVII3			.546**
PVII4			
PVII5			.506**
PVIII3			.688**
PVIII4		.489**	.761**
PVIII5			
PVIII6			
PIX2			
PIX3			.663**
PIX4			.549**
PX3			
PX4			
PXI1	.630**		
PXI2			.566**
PXI4			
PXI5			.529**

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

#### **4.2.Momento da chegada e acolhimento da criança**

Num primeiro momento analisamos a associação entre os itens relacionados com a chegada e acolhimento (ver tabela 1). Os dados indicam que as educadoras pontuam como mais positivo o acolhimento, quanto mais oportunidades têm de falar com as famílias no acolhimento ( $r=.742$ ;  $p<.001$ ).

Como podemos observar na tabela 1, quanto mais a criança com NEE é autónoma mais tende a ser incluída e participativa em vários momentos como nas refeições, no diálogo em grande grupo, nas atividades orientadas, higiene e despedida. Curiosamente nesta tabela os dados indicam que as crianças que, segundo a educadora, mais se separam com facilidade dos pais são aquelas que mais são incluídas nas brincadeiras ( $r=.489$ ;  $p<.01$ ).

**Tabela 2**

**Correlação (r de Pearson) entre itens sobre o jogo e brincadeira livre e as restantes rotinas diárias.**

	PIII1	PIII2	PIII4	PIII5	PIII6	PIII8
PIV2						.584**
PIV3						.601**
PIV5		.496**	.512**			
PV1	.601**					
PV3					.541**	
PVI1	.599**					
PVI3		.616**				
PVI5					.566**	
PVI8					.528**	
PVII3		.610**				
PVII4		.481**				
PVII5		.625**				
PVIII3		.623**				
PVIII4						
PVIII5				.627**		
PVIII6			.626**		.487**	
PIX2		.585**			.485**	
PIX3		.572**	.485**		.515**	
PIX4		.541**				
PX3		.584**				
PX4				.514**		
PXI1	.691**					
PXI2		.728**				
PXI4						.663**
PXI5						.595**

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

### 4.3. Brincadeira livre/jogo

No que respeita ao momento de *Brincadeira livre/jogo* os resultados indicam que na opinião das educadoras quanto mais as crianças com NEE seguem a liderança ou orientação dos colegas mais facilmente cumprem as regras estabelecidas para as áreas ( $r = .626$ ;  $p < .01$ ) e mais facilmente se tornam autónomas ( $r = .485$ ;  $p < .01$ ).

Os indicadores do jogo (gosto da criança pela atividade PIII2 e relação com os colegas PIII4 e PIII5) surgem fortemente correlacionados com praticamente todas as rotinas exceto o momento de acolhimento e o momento de diálogo em grande grupo (ver tabela 2).

No que respeita ao momento de *diálogo em grande grupo*, os resultados indicam que quanto mais a criança com NEE consegue prestar atenção nestes períodos maior é o seu entusiasmo neste momento ( $r = .855$ ;  $p < .001$ ).

#### 4.4. Momento das Refeições

Segundo as educadoras quanto mais as crianças com NEE gostam do momento das refeições/lanche mais tendem a ser autónomas ( $r=.776$ ;  $p<.001$ ), a aceitar o que lhes é dado ( $r=.743$ ;  $p<.001$ ) e a comer em conjunto com as outras crianças ( $r=.473$ ;  $p<.01$ ). Mais, quanto mais comem em conjunto com as outras crianças mais são autónomas ( $r=.581$ ;  $p<.001$ ) e mais comem o que lhes é dado ( $r=.463$ ;  $p<.001$ ).

**Tabela 3**

**Correlação (r de Pearson) entre as atividades orientadas e as restantes rotinas da sala.**

	PVI1	PVI3	PVI5	PVI7	PVI8	PVI9
PII4		.515**				
PIII1	.599**					
PIII2		.616**				
PIII6			.566**		.528**	
PIV2			.473**			
PIV4			.463**			
PIV5		.474**				
PV2			.575**	.476**	.833**	
PV3			.578**		.697**	
PV5					.464**	.543**
PVII3				.646**		
PVII4		.483**		.675**		
PVII5				.522**		
PVIII1						.533**
PVIII4				.601**		
PVIII5				.550**		
PVIII6		.468**			.480**	
PVIII7						.627**
PIX2			.505**			
PIX3		.556**	.567**	.481**	.641**	
PIX4		.497**				
PX3			.632**		.492**	
PXI1	.680**					
PXI2		.485**				
PXI4		.548**				

\*\*\* $p<.001$ ; \*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$ .

#### 4.5. Atividades Orientadas

De acordo com as educadoras, quanto mais a criança com NEE participa nas atividades da sua sala melhor segue as instruções que lhe são dadas ( $r=.478$ ;  $p<.01$ ) e obtém melhor desempenho nas mesmas tarefas que os colegas ( $r=.601$ ;  $p<.001$ ). Por outro lado, quanto mais a criança é capaz de seguir instruções menos confusa fica ( $r=.689$ ;  $p<.001$ ) e mais atenta se mostra ( $r=.701$ ;  $p<.001$ ).

Os indicadores das atividades orientadas também indicam que quando a criança consegue seguir as instruções dadas pelas educadoras mais tempo permanece a brincar com o material escolhido ( $r=.566$ ;  $p<.01$ ) e mais bem estar sente a comer com os colegas ( $r=.474$ ;  $p<.01$ ). Por outro lado quanto mais os educadores usam material que facilita a compreensão do diálogo com as crianças com NEE mais atentas elas ficam nas atividades orientadas ( $r=.543$ ;  $p<.01$ ).

Os resultados indicam que quanto mais a criança realiza a mesma atividade que as outras crianças mais autónoma se mostra nas brincadeiras com os colegas ( $r=.646$ ;  $p<.01$ ), mais estes as incluem nos seus jogos ( $r=.675$ ;  $p<.01$ ) e mais competências de partilha ela apresenta ( $r=.522$ ;  $p<.01$ ) (ver tabela 3).

#### **4.6. Planificação de atividades**

Nesta amostra, segundo os educadores, quanto mais materiais dispõem mais planificam de acordo com os interesses e necessidades específicas das crianças ( $r=.549$ ;  $p<.001$ ). (ver tabela 3)

#### **4.7. Despedida**

Nas salas em que as crianças com NEE se despedem das colegas também as colegas e a educadora tendem a despedir-se dela ( $r=.742$ ;  $p<.001$ ). (ver tabela 3)

**Tabela 4**

**Correlação (r de Pearson) entre as áreas da sala e as restantes rotinas da mesma.**

	PVIII1	PVIII3	PVIII4	PVIII5	PVIII6	PVIII7
PII3			.489**			
PII4		.688**	.761**			
PIII2		.623**				
PIII4					.626**	
PIII5				.627**		
PIII6					.487**	
PIV1						
PIV5		.733**			.489**	
PV3					.471**	
PV5						.592**

PVI3				.468**
PVI7		.601**	.550**	
PVI8				.480**
PVI9	.533**			.627**
PVI10	.472**			
PVII5	.499**			
PIX2	.486**			
PIX3	.553**	.634**		.606**
PIX4	.471**	.593**	.528**	.512**
PX4			.489**	
PXI2	.871**			.484**
PXI5	.528**			

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

#### 4.8. Atividades nas áreas da sala

Os nossos dados indicam uma associação de comportamentos das crianças na atividade nas áreas. Com efeito, o relacionamento com os pares nas diferentes áreas com o cumprimento de regras nessas áreas ( $r = .645$ ;  $p < .001$ ) e com a procura dos colegas ( $r = .469$ ;  $p < .001$ ). Adicionalmente os dados mostram que quanto maior é o cumprimento de regras por parte da criança mais procurada ela é pelos colegas ( $r = .489$ ;  $p < .001$ ).

Quanto mais importância a educadora dá ao momento do acolhimento mais interesse a criança com NEE tem em escolher a área da sala onde quer brincar ( $r = .488$ ;  $p < .01$ ). Por outro lado, quanto mais autónoma a criança com NEE se mostra no acolhimento, mais competente se mostra nas suas brincadeiras (PIII2) e melhor será a sua autonomia ao nível da higiene pessoal ( $r = .486$ ;  $p < .01$ ), vestuário ( $r = .553$ ;  $p < .01$ ) e uso atempado da casa de banho ( $r = .471$ ;  $p < .01$ ).

A escolha das áreas indica que na opinião das educadoras quanto mais momentos de refeição a criança com NEE tiver na companhia dos colegas ( $r = .733$ ;  $p < .01$ ) melhores competências sociais e de partilha têm (PVII5) e mais vezes se despedem dos seus colegas no momento da saída ( $r = .528$ ;  $p < .001$ ).

Os nossos dados também indicam que quanto mais a criança com NEE cumpre as regras da sala melhor é a sua capacidade de seguir a liderança ou a orientação dos colegas ( $r = .626$ ;  $p < .01$ ), mais tempo permanece a brincar com o mesmo material ( $r = .487$ ;  $p < .01$ ), melhor é a sua capacidade de atenção ( $r = .480$ ;  $p < .01$ ) e participação

nas atividades orientadas ( $r=.468$ ;  $p<.01$ ) e melhor identifica os seus pertences ( $r=.484$ ;  $p<.01$ ). (Ver tabela 4)

#### 4.9. Rotinas

Quanto mais as educadoras identificam que a criança com NEE compreende a sequência de atividades/tarefas da rotina mais consideram que os colegas a ajudam nessa tarefa ( $r=.612$ ;  $p<.001$ ) e os pais da criança com NEE estão satisfeitos com a organização da rotina ( $r=.543$ ;  $p<.001$ ). (ver tabela 4).

**Tabela 5**

**Correlação (r de Pearson) entre os momentos de jogo livre e as restantes rotinas da mesma.**

	PVII1	PVII2	PVII3	PVII4	PVII5	PVII6
PVII2	.680**					
PVII3		.564**				
PVII4		.667**	.787**			
PVII5		.575**	.843**	.775**		
PVII6		.497**	.644**	.532**	.532**	
PVII7			.486**	.495**	.495**	.541**

\*\*\* $p<.001$ ; \*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$ .

#### 4.9. Momento de jogo livre

No que respeita ao momento de *jogo ao livre*, praticamente todos os itens se relacionam como indica a tabela 5. Quanto melhor corre este momento (PVII1), mais a criança gosta deste tipo de atividades (PVII2), mais iniciativa demonstra (PVII3), mais vezes é incluída pelos colegas nos seus jogos (PVII4), mostra melhores competências sociais de partilha (PVII5) e mais recursos de material exterior existe no JI (PVII6) (ver tabela 5).

**Tabela 6**

**Correlação (r de Pearson) entre as refeições /lanches e as restantes rotinas da mesma.**

	PIV1	PIV2	PIV3	PIV4	PIV5
<b>Chegada</b>					
<b>Acolhimento</b>					
<b>PII4</b>					.568**
<b>PIII1</b>					.496**
<b>PIII2</b>					.496**
<b>PIII4</b>					.512**
<b>PIII6</b>					
<b>PIII7</b>		.519**			
<b>PIII8</b>		.584**	.601**		
<b>PVI5</b>		.473**		.463**	
<b>PVI7</b>					
<b>PVI8</b>					
<b>PVI9</b>					
<b>PVIII3</b>					.733**
<b>PVIII6</b>					.489**
<b>PVIII7</b>					
<b>PIX3</b>					
<b>PXI1</b>			.578**		
<b>PXI11</b>	.484**		.578**		
<b>PXI2</b>					.747**

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

#### **4.10. O momento da refeição**

Tal como referimos na tabela 6, o momento da refeição correlacionou-se positivamente com a autonomia da criança com NEE (PII4, PII2, PVIII3), com a sua capacidade de reconhecer os seus objetos pessoais ( $r=.747$ ;  $p < .01$ ), com a compreensão pelas regras estabelecidas ( $r=.489$ ;  $p < .01$ ) e com a capacidade de realizar as mesmas atividades que os seus pares ( $r=.512$ ;  $p < .01$ ).

Quanto mais as crianças com NEE gostam do momento da refeição (PIV 2) melhor cumprem as instruções ( $r=.473$ ;  $p < .01$ ), melhor reagem ao término de um jogo ( $r=.519$ ;  $p < .01$ ) e mais gostam dos momentos de jogo livre ( $r=.584$ ;  $p < .01$ ). Quanto mais autónoma a criança é na refeição, mais autónoma é na sua higiene pessoal ( $r=.57$ ;  $p < .01$ ), nos momentos de jogo livre ( $r=.601$ ;  $p < .01$ ); na escolha das áreas ( $r=.733$   $p < .01$ ) e nos momentos da saída ( $r=.578$ ;  $p < .01$ ).

O momento de brincadeira livre é considerado pelos educadores como um bom momento ( $r=.496$ ;  $p<.01$ ). (ver tabela 6).

**Tabela 7**

**Correlação (r de Pearson) entre o diálogo em grande grupo e as restantes rotinas da sala.**

	PV1	PV2	PV3	PV5
<b>Chegada</b>	.588**			
<b>Acolhimento</b>				
<b>PII4</b>				
<b>PIII1</b>	.601**			
<b>PIII2</b>				
<b>PIII4</b>				
<b>PIII6</b>			.541**	
<b>PIII7</b>				
<b>PIII8</b>				
<b>PVI5</b>		.575**	.578**	
<b>PVI7</b>		.476**		.592**
<b>PVI8</b>		.833**	.697**	.464**
<b>PVI9</b>				.543**
<b>PVIII3</b>				
<b>PVIII6</b>			.471**	
<b>PVIII7</b>				.592**
<b>PIX3</b>		.509**	.649**	
<b>PX1</b>				
<b>PXI1</b>	.501**			
<b>PXI2</b>				

\*\*\* $p<.001$ ; \*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$ .

#### **4.11. Momento do diálogo em grande grupo**

Os dados indicam que quanto mais a educadora valoriza o *momento do diálogo em grande grupo* (PV1) melhor é o momento de chegada acolhimento ( $r=.588$ ;  $p<.01$ ) e o momento de brincadeira e jogo livre ( $r=.601$ ;  $p<.01$ ).

Por outro lado, quanto mais atenta a criança com NEE está no diálogo em grande grupo (PV2 e PVI8) melhor segue as instruções do educador ( $r=.575$ ;  $p<.01$ ,  $r=.578$ ;  $p<.01$ ), mais cumpre as regras estabelecidas para as áreas ( $r=.471$ ;  $p<.01$ ), mais competente é em realizar as mesmas atividades que as restantes crianças ( $r=.476$ ;  $p<.01$ ) e mais tempo permanece a brincar com o mesmo material ( $r=.541$ ;  $p<.01$ ).

Quanto mais a criança com NEE participa de forma entusiasmada no diálogo em grande grupo, maior é a sua capacidade de atenção ( $r=.697$ ;  $p<.01$ ), a sua aceitação pelos colegas nas diversas áreas da sala ( $r=.471$ ;  $p<.01$ ) e mais autónoma é ao nível do vestuário ( $r=.649$ ;  $p<.01$ ).

Os dados também mostraram que quanto mais cuidado o Educador tem a planificar as atividades (PVI9) e adequar as áreas de acordo com as necessidades das crianças com NEE (PVIII7) maior é a utilização de materiais que facilitem a compreensão da conversa (PV5), a capacidade de atenção da criança com NEE durante as atividades ( $r=.464$ ;  $p<.01$ ) e a realização das mesmas atividades que as outras crianças ( $r=.592$ ;  $p<.01$ ). (ver tabela 7).

**Tabela 8**  
**Correlação (r de Pearson) entre *higiene pessoal* e as restantes rotinas da sala.**

	PIX1	PIX2	PIX3	PIX4
PII4			.663**	.549**
PIII2		.585**	.572**	.541**
PIII4			.485**	
PIII5				
PIII6		.485**	.515**	
PIV1				
PIV3				
PV2			.509**	
PV3			.649**	
PVI3			.556**	.497**
PVI5		.505**	.567**	
PVI6			.567**	
PVI7			.481**	
PVI8			.641**	
PVII1	.521**			
PVII4				
PVII5			.570**	
PVIII1				
PVIII3		.486**	.553**	.471**
PVIII4			.634**	.593**
PVIII5				.528**
PVIII6			.606**	.512**
PIX2				
PIX3		.652**		
PIX4		.682**	.728**	
PX3			.467**	
PXI2		.467**	.549**	
PXI4				
PXI5		.485**		

\*\*\* $p<.001$ ; \*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$ .

#### 4.12. Higiene pessoal

Os dados indicam que quando a criança brinca de forma independente (PIII2) consegue realizar a sua *higiene pessoal* de forma mais autónoma ( $r=.585$ ;  $p<.01$ ) e não necessita de muita assistência por parte do adulto para ir à casa de banho ( $r=.682$ ;  $p<.01$  e  $r=.728$ ;  $p<.01$ ) e para se vestir e despir de forma autónoma ( $r=.652$ ;  $p<.01$ ).

Quanto mais a criança compreende as rotinas da sala ( $r=.467$ ;  $p<.01$ ), mais consegue seguir as instruções do adulto ( $r=.505$ ;  $p<.01$  e  $r=.567$ ;  $p<.01$ ) e quanto mais segue as instruções mais autónoma se torna na escolha das áreas da sala ( $r=.489$ ;  $p<.01$ ).

Constatou-se que quanto maior for a permanência a brincar com o mesmo material de forma autónoma ( $r=.485$ ;  $p<.01$  e  $r=.515$ ;  $p<.01$ ), maior será a relação que esta manterá com os seus pares nas diferentes áreas ( $r=.634$ ;  $p<.01$ ) e permitirá desenvolver competências de partilha ( $r=.570$ ;  $p<.01$ ).

Quanto maior é a capacidade de seguir instruções por parte da criança ( $r=.575$ ;  $p<.01$ ) maior é a realização de atividades com os outros ( $r=.476$ ;  $p<.01$ ), maior é o cumprimento de regras estabelecidas para as áreas ( $r=.606$ ;  $p<.01$ ) e maior autonomia no que concerne ao vestuário. (ver tabela 8).

**Tabela 9**

**Correlação (r de Pearson) entre a rotina diária e os restantes momentos de atividades.**

	PX1	PX2	PX3	PX4
PII4				
PIII2			.584**	
PIII4				
PIII5				.514**
PIII6				
PIV1	.484**			
PIV3	.578**			
PV2				
PV3				
PVI3				
PVI5			.632**	
PVI6			.632**	
PVI7				
PVI8			.492**	
PVII1				
PVII4			.490**	
PVII5				
PVIII1				

PVIII3		
PVIII4		
PVIII5		.489**
PVIII6		
PIX2		
PIX3		
PIX4		
PX3		
PXI2		.510**
PXI4	.521**	
PXI5		

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

### 4.13. Rotina Diária

No que respeita ao momento da *Rotina diária* (PXI1) constatou-se que quanto melhor é a organização da saída por parte do Educador melhor é a autonomia da criança no vestuário ( $r = .578$ ;  $p < .01$ ) e na utilização adequada da casa de banho ( $r = .484$ ;  $p < .01$ ). Por outro lado quanto mais facilmente a criança com NEE compreende a sequência de atividades na organização das rotinas diárias (PX3) mais atenção dedica às atividades ( $r = .492$ ;  $p < .01$ ), melhor compreende as instruções fornecidas ( $r = .632$ ;  $p < .01$ ), mais brinca de forma independente ( $r = .584$ ;  $p < .01$ ), e mais se envolve com os seus colegas nos seus jogos ( $r = .490$ ;  $p < .01$ ). (ver tabela 9).

**Tabela 10**

**Correlação (r de Pearson) entre o momento de despedida e as restantes rotinas da sala.**

	PXI1	PXI2	PXI4	PXI5
PII1	.630**			
PII4		.566**		.529**
PIII1	.691**			
PIII2		.728**		
PIII8			.663**	.595**
PIV5		.747**		
PV1	.501**			
PVI1	.680**			
PVI3		.485**	.548**	
PVII5		.489**		
PVIII1				
PVIII3		.871**		.528**
PVIII6		.484**		
PIX2		.467**		.485**
PIX3		.549**		
PX2			.521**	
PX3		.510**		

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

#### 4.14. Momento da *saída/despida*

As rotinas do *momento da despida* estão fortemente correlacionadas com a caracterização de diversos momentos considerados determinantes numa sala de JI (PII1, PIII1, PV1, PVI1).

Na organização da rotina diária quanto mais o educador tem em conta a utilização de mapas, calendários, etc (PXI2), mais contribui para que a criança aja e brinque de forma autónoma ( $r=.566$ ;  $p<.01$  e  $r=.728$ ;  $p<.01$ , respetivamente), escolha as áreas da sala onde quer estar ( $r=.871$ ;  $p<.01$ ), cumpra as regras da mesma ( $r=.484$ ;  $p<.01$ ), participe de forma mais entusiasta nas atividades ( $r=.485$ ;  $p<.01$ ) e evidencie melhores momentos de partilha ( $r=.484$ ;  $p<.01$ ).

Na opinião das Educadoras o momento de *despida* da criança (PXI5) correlaciona-se positivamente com a autonomia da criança ( $r=.529$ ;  $p<.01$ ; e  $r=.485$ ;  $p<.01$ ), com a escolha das áreas preferidas pela criança ( $r=.528$ ;  $p<.01$ ), e com a avaliação do educador sobre a rotina ( $r=.595$ ;  $p<.01$ ). (ver tabela 10).

Num **segundo objetivo**, quisemos averiguar em que medida a qualidade da inclusão das crianças com NEE nas rotinas do JI se associava à qualidade da escola.

#### 4.15. Avaliação dos contextos educativos

Na amostra estudada verificamos que a qualidade dos jardins-de-infância variou entre o adequado e o excelente. Sendo que a área com maior qualidade em média é da linguagem e interação e com maior variação é a das atividades (de mau a excelente).

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
ECCERS_espacomobiliario	4	7	5.47	.77
ECCERS_rotinas	3.60	7	6.04	.84
ECCERS_linguagem	4.25	7	6.26	1.05
ECCERS_atividades	1.80	7	4.90	1.49
ECCERS_interacção	3.40	7	6.23	1.12

**Tabela 11**

**Correlação (r de Pearson) entre e a qualidade dos contextos educativos e as rotinas da sala.**

Itens	ECERS Espaço Mobiliário	ECERS Linguagem	ECERS Atividade	ECERS Interação
PIII1				
PIII2	-.417**			
PIII8				
PV1				
PV3				
PV4		.464**		
PV5	-.471**	.464**		
PV1		-.519**		
PVI2				-.467**
PVI3				
PVI7				
PVI8				
PVI9		.548**		.525**
PVI10		.720**	.468**	
PVII1		-.489**		
PVII4				
PVIII1		.537**		.510**
PVIII7		.576**		
PIX4				
PX1		-.500**	-.379*	
PX2				
PX3			-.455*	

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

A avaliação da qualidade do *espaço mobiliário* correlacionou-se negativamente com a procura da independência da criança na brincadeira ( $r = -.417$ ;  $p < .01$ ), e na utilização de materiais que facilitem a compreensão da conversa ( $r = -.471$ ;  $p < .01$ ).

Os dados indicam que uma disposição desadequada do mobiliário contribui negativamente para a autonomia da criança com NEE nas atividades lúdicas.

No que concerne à avaliação da *linguagem* os dados mostram uma relação negativa em todos os contextos educativos do desenvolvimento infantil da criança com NEE.

Constatou-se uma correlação positiva entre a qualidade da *atividade* e o material técnico específico que facilite a conclusão das atividades da criança com NEE ( $r = .468$ ;  $p < .01$ ), mas correlacionou-se negativamente com a organização das rotinas tendo em conta a informação dos pais ( $r = -.379$ ;  $p < .01$ ) e como a criança compreende a sequencia

das atividades/tarefas da rotina ( $r=-.455$ ;  $p<.01$ ). Conclui-se que apesar de haver disponível material específico destinado às crianças, estes não se refletem positivamente na organização das rotinas e nem na conclusão das atividades por parte das crianças.

Os dados também mostram que na avaliação das *atividades*, quanto mais material técnico for disponibilizado para a conclusão das atividades maior será o desempenho das crianças nas atividades orientadas ( $r=.468$ ;  $p<.01$ ). No entanto quanto menor foi a preocupação do educador a recolher informação dos pais mais desadequada foi a organização da rotina diária ( $r=-.379$ ;  $p<.01$ ) e a compreensão da sequência de atividades/tarefas da rotina ( $r=-.455$ ;  $p<.01$ ).

Na avaliação da qualidade da *interação* os dados indicam que quanto mais cuidado houve com a planificação das atividades de acordo com os interesses e necessidades específicas da criança com NEE ( $r=.525$ ;  $p<.01$ ) e com o momento do ano em que a sala foi organizada ( $r=.510$ ;  $p<.01$ ) melhor foi a qualidade de interação. No entanto constatou-se uma correlação negativa com a forma como são realizadas as atividades orientadas ( $r=-.467$ ;  $p<.01$ ). Quanto menor foram os momentos de interação com a criança com NEE menor foi a capacidade de realização das atividades orientadas. (ver tabela 11).

**Como terceiro objetivo**, quisemos observar os comportamentos das crianças e as práticas diretas das educadoras com crianças com NEE. Os resultados indicam que as educadoras adaptam as suas práticas para incluírem as crianças e que cada uma destas crianças tem especificidades que carecem de respostas adaptadas (anexo 2, quadro 5).

As observações naturalistas às crianças com NEE foram quase todas feitas no espaço da sala do jardim-de-infância. Todas as crianças com NEE mostraram ter uma boa interação com o seu grupo de pares, à exceção das crianças com perturbação do espectro do autismo que pela sua tipologia são crianças que se isolam mais. No entanto, o grupo, regra geral, apresentou uma atitude positiva e de aceitação das crianças com NEE (ver quadro 5, anexo 2).

Relativamente às educadoras os dados indicam que a maioria se mostrou atenta às necessidades das crianças com NEE havendo uma preocupação acrescida em adaptar

metodologias e espaços às características individuais das crianças promovendo a participação de todas elas nas rotinas e atividades.

Quanto ao apoio constatou-se que quase todas as salas tinham educadoras de apoio especializado, bem como auxiliar de ação educativa, a quem recorriam diariamente.

Como **quarto objetivo**, quisemos conhecer as representações dos pais sobre o processo de inclusão, apesar de só uma mãe ter participado, podemos constatar que a mãe entrevistada tinha um conceito claro de inclusão, procurava colaborar com a educadora, e tinha preocupações sobre as respostas sociais e educativas obtidas para o seu filho (ver quadro 6).

#### **Quadro 6**

##### **Registo da entrevista realizada ao encarregado de educação**

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Conceito de inclusão</i>	Integração da criança na comunidade escolar	- “Para mim a inclusão é a integração de crianças com alguma deficiência na comunidade escolar...”
<i>Aceitação no jardim-de-infância</i>	Positiva	- “ De certa forma até foi...sempre pensei que o meu filho não fosse bem aceite pelos outros meninos e fosse um pouco posto de parte pelos coleguinhas, mas não aconteceu nada disso...”
<i>Participação da Família</i>	Construção de materiais	- “Esses também... material para a escola, construção de coisas em conjunto com os pais...”

---

	Acompanhamento do PEI	- Sim... analiso sempre o que é proposto e o que foi realizado.”
	Adota e dá continuidade às estratégias da educadora	- “Sim... embora a educadora nunca pedir muito, não haver necessidade. Fala-se devagar virado para ele. Corrige-se repetindo a palavra... é mais isso....”
	Acompanhamento das tarefas diárias	-“sim, o pai... muito o pai. A avó também...vai buscá-lo à escola. Divido muito com pai as tarefas de casa, para depois eu trabalhar mais com ele.”

---

<i>Intervenções técnicas ou especializadas</i>	Apoios Educativas	- “Tem terapia da fala, língua gestual e apoio da educação especial... achava que não precisava de língua gestual (...)”
	Materiais de apoio	- “Os aparelhos... as próteses auditivas.”

---

<i>Importância das rotinas</i>	Valorizo	- “sim...são importantes as rotinas... ele sabe o que vai fazer quando vai para a escola.”
--------------------------------	----------	--------------------------------------------------------------------------------------------

---

---

*Papel da comunidade*

Pouco apoio e orientação à família

- “Olha... a nível médico tivemos muito apoio e orientação... a nível de segurança social mais ou menos, legislação, nada!”

- “Absolutamente nenhuma! Tudo o que eu compro eu ponho no IRS...e normalmente até são coisas dispendiosas como por exemplo: viagem, estadias e transporte... é tudo à nossa conta! Como vamos para uma clínica privada não temos participações.”

Sem apoios para a criança

- “Não! Por vezes até eu preciso de ajuda... apoio psicológico e não tenho! O problema tenho que o aceitar sozinha...”

---

## Capítulo V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Crianças diferentes podem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, transformando a diversidade num fator de enriquecimento e um motor de desenvolvimento quer pessoal quer social (e.g. Correia, 2003). Deste modo, as escolas devem estar preparadas para responderem à heterogeneidade proporcionando condições de aprendizagem e desenvolvimento que abranjam todas as crianças (Martinez, 2005). Tais condições incluem “Uma rotina indispensável para criar um ambiente seguro onde envolvimento cognitivo possa ocorrer.” (Folque, 2001).

No presente estudo procurou-se averiguar 1) estudar a qualidade das rotinas percebida pelas educadoras e a sua associação, (2) averiguar em que medida a qualidade da inclusão das crianças com NEE nas rotinas do JI se associava à qualidade da escola, (3) observar os comportamentos das crianças e as práticas diretas das educadoras com crianças com NEE e (4) conhecer as representações de uma mãe sobre o processo de inclusão.

De acordo com o primeiro objetivo, verificámos uma forte associação intra-rotinas segundo o relato das educadoras. Na generalidade dos casos, o comportamento da criança num aspeto da rotina associa-se com os vários elementos dessa rotina. Um caso evidente é o momento das refeições: *“quanto mais as crianças com NEE gostam do momento das refeições/lanche mais tendem a ser autónomas, a aceitar o que lhes é dado e a comer em conjunto com as outras crianças. Mais, quanto mais comem em conjunto com as outras crianças mais são autónomas e mais comem o que lhe é dado.”* O mesmo acontece para as atividades orientadas, brincadeira livre, atividades nas áreas da sala, momentos em grande grupo, rotina diária, e despedida. De certa forma parece um todo organizado, serão possivelmente necessários vários comportamentos e passos para a inclusão da criança numa determinada rotina. Não bastará incluir a criança na atividade uma vez que existem elementos de coesão que esta tese relata para inúmeras rotinas. Adicionalmente, verificamos uma associação entre várias rotinas. Destas destacamos que o acolhimento se associou a competências em outras áreas

nomeadamente refeições, diálogo em grande grupo, atividades orientadas e higiene, que como refere Thiessen e Beal (1998), permitiu trabalharem as suas competências, hábitos, atitudes e habilidades psicomotoras. Para Oliveira – Formosinho e Andrade (2011), este momento de actuação do docente permite à criança obter alguma autonomia uma vez que esta capacidade só é adquirida através de um conjunto de rotinas entendidas como fundamentais e de importância vital para criar um ambiente educativo onde as crianças podem crescer.

O momento do diálogo em grande grupo parece ser fundamental pois permite experiências múltiplas que estimulam a criatividade, imaginação, linguagem e interação com as outras crianças tal como referido nos estudos de Craidy e Kaercher (2001) e foram organizados em concordância com os tempos de atenção e concentração das crianças como refere Bondioli (2004). No nosso estudo estes momentos foram muito valorizados pelos docentes, constatou-se que um envolvimento de qualidade nesta atividade passou pela quantidade de tempo que a criança esteve envolvida com os seus pares e adultos numa forma ativa e contextualmente adequada. Foram nestes momentos de diálogo em grande grupo que se revelou a dificuldade das crianças em compreender o colega com NEE, o que originou as interações pouco positivas. O adulto teve a preocupação de ouvir e ajudar a comunicar com o grupo. Os dados também indicam a utilização de materiais pedagógicos adequados (quadros e mapas) que ajudam a regular as atividades da sala e estimulam a comunicação, bem como a interação com os seus pares como refere Folque (2001).

Na investigação de vários autores (e.g., Zabala, 1998, Morales, 1982) é referida a importância dos “cantinhos” nas salas de JI, ora tal também foi constatado no nosso estudo onde os docentes mostraram essa preocupação na definição e importância dos mesmos. Estes espaços e objetos mostraram ser atraentes e estimulantes, promotores do desenvolvimento tal como referido nos estudos de Rossetti-Ferreira *et al* (2007).

Em relação às atividades orientadas os dados indicaram que a realização das mesmas, nos diversos espaços, esteve associada a uma maior autonomia da criança com NEE, pois possivelmente possibilitou desenvolver a previsibilidade necessária para lhe conferir segurança e por conseguinte inclusão nas diversas atividades das áreas pelos seus colegas.

Na análise do momento do jogo livre constatou-se que mais facilmente as crianças com NEE permanecem a brincar por mais tempo com o mesmo material quando seguem as instruções /liderança dos colegas e quando envolvidas em atividades de pequeno grupo como refere Burstein (1986), estas atividades permitem desenvolver interações harmoniosas e competências nas restantes rotinas, tendo sempre em atenção as suas capacidades.

As áreas da sala de JI que evidenciaram melhor organização possibilitaram uma multiplicidade de escolhas que permitiu à criança com NEE uma melhor socialização, compreensão e construção simbólica, facilitando o reconhecimento e especificidade de cada espaço e o que se esperava dela em cada contexto, o que demonstrou um nível de autonomia e cumprimento de regras mais sólido contribuindo para o seu processo de crescimento e desenvolvimento integral.

Quanto ao momento da refeição, constatou-se que este constituiu um bom momento para as relações interpessoais, aceitação e compreensão de regras e autonomia quer ao nível da higiene quer ao nível da alimentação. A refeição é um momento de aprendizagem nomeadamente no que concerne a explorar novos sabores, cheiros e texturas, de tentar comer sozinho de forma adequada ou beber por uma caneca ou copo (Post & Hohmann, 2011). Esta rotina que esteve sempre relacionada com a higiene foi considerada como um bom momento pelas educadoras, pois possibilitou que as crianças com NEE conversassem e partilhassem com os colegas acontecimentos do dia-a-dia.

Embora lateralmente ao tema de estudo, procurámos ouvir a opinião dos pais. Quando recolhemos a opinião de uma mãe, constatou-se que possuía algum conhecimento quanto ao tema da investigação: *“sim...são importantes as rotinas... ele sabe o que vai fazer quando vai para a escola.”* e alguma desilusão quanto aos apoios económicos disponibilizados: *“Absolutamente nenhuma! Tudo o que eu compro eu ponho no IRS....e normalmente até são coisas dispendiosas como por exemplo: viagem, estadias e transporte... é tudo à nossa conta! Como vamos para uma clínica privada não temos participações.”* Não obstante, tratou-se de uma família unida. Este aspeto, no que concerne a crianças e famílias com NEE, é importante porque para um sucesso interventivo é imprescindível que todos se envolvam (Almeida, 2007) e intervenham em uníssono, o que nem sempre é fácil: *“sim, o pai... muito o pai. A avó*

*também...vai buscá-lo à escola. Divido muito com pai as tarefas de casa, para depois eu trabalhar mais com ele.” Segundo alguns estudos o nascimento de uma criança com NEE pode influenciar negativamente o casamento (Fewell, 1986), como pode influenciar positivamente (Summers, 1996). Pais mais jovens, nem sempre se encontram preparados para educar uma criança com NEE (Pereira, 1996) no entanto esta mãe mostrou grande força e coragem para cuidar do seu filho com NEE. Segundo Gallagher, Beckman, e Cross, (1983) o stress parental parece aumentar com a idade da criança deficiente uma vez que à medida que esta avança na idade e os pais também surge a preocupação de quem irá cuidar desse jovem/adulto, quando as situações de dependência se mantêm ao longo da vida. Exemplo disso foi a mãe entrevistada que demonstrou angústia relativamente à deficiência do filho, à necessidade de partilhar vivências e de alguma orientação para as suas dúvidas e medos: “*Não! Por vezes até eu preciso de ajuda... apoio psicológico e não tenho! O problema tenho que o aceitar sozinha...*”. Nos estudos de Dyson (1997), Hornby (1995), Lamb e Billings (1997) as mães apresentam um maior nível de ansiedade em lidar com a prestação de cuidados aos seus filhos com incapacidades graves.*

Segundo alguns autores (Bairrão, Leal, Fontes & Gamela, 1999) “(...) um contexto educativo de qualidade é aquele que pode ter impacto positivo no desenvolvimento das crianças”, pelo que deve-se procurar distinguir algumas características que possam indicar essa qualidade. A aplicação da escala ECERS-R foi o instrumento de avaliação aplicado com o intuito de verificar e avaliar a qualidade dos contextos educativos onde as crianças deste estudo estavam inseridas. Segundo estudos realizados pela equipa de Joaquim Bairrão (Bairrão, Leal, Fontes & Gamela, 1999) um contexto educativo de qualidade, avaliado de acordo com a ECERS-R, tem impacto positivo no desenvolvimento infantil. Clifford e Arms (1991) distinguiram dois grupos de variáveis nesta avaliação: variáveis de estrutura a variáveis de processo. As variáveis de estrutura contemplam as características físicas e ambientais dos contextos. As variáveis de processo envolvem a interação das crianças com os seus pares e com os adultos. Estas variáveis devem ser vistas como um todo porque interferem de forma dinâmica e determinam os níveis de qualidade com o impacto de desenvolvimento das crianças (Rossbach, Clifford & Harms, 1991; Tietze, Bairrão, Leal & Rossbach, 1998).

Os dados indicaram que todas as salas de JI possuíam equipamento adequado e organizados por áreas de interesse que facilitaram a conclusão das atividades orientadas. Os materiais expostos também estavam relacionados com as atividades realizadas.

Do mesmo modo, as rotinas educativas contemplaram diversos momentos em diferentes áreas da sala. Estas sequências de atividades organizadas individualmente ou em grupo, permitiram obter previsibilidade nas ações e facilitaram a dinâmica das atividades, dando cumprimento aos conteúdos estabelecidos pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

Podemos observar alguma preocupação das educadoras nas abordagens a utilizar e na preparação de materiais. Adicionalmente tiveram a preocupação de verificar se a criança com NEE conseguia concluir a atividade sozinha ou se necessitava de alguma ajuda. As utilizações de materiais de comunicação (quadros e tabelas) revelaram-se uma mais-valia na educação de alunos com NEE, melhorando a sua qualidade de vida e permitindo diminuir as incapacidades e desvantagens destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social à semelhança do que é referido por Hunter (1999).

Nas observações de campo podemos verificar que as educadoras tinham a preocupação de adequar e organizar a sua sala de acordo com a especificidade do grupo embora estas não reflectiram positivamente na organização das rotinas e nem na conclusão das atividades por parte das crianças.

A organização do espaço e a aquisição de materiais nem sempre é fácil, estes são difíceis de adquirir pelo que as escolas recorrem aos centros de recursos das Básicas Integradas e aos materiais dos docentes especializados que os apoiam. No entanto os docentes cada vez mais se preocupam com a organização das suas salas de JI como promotoras de boas aprendizagens da criança e como fontes desafiadoras, cumprindo, mais uma vez, o estipulado pelo Ministério da Educação (1998, p.38).

### **Limitações do estudo**

A principal limitação deste estudo encontra-se na dificuldade de generalizar os resultados dada a dimensão e heterogeneidade da amostra. Adicionalmente, o plano de recolha de dados também apresenta limitações, foi recolhida apenas uma entrevista a

uma mãe e as observações não seguiram uma metodologia própria de investigação (naturalista ou sistemática) aproximando-se das notas de campo. Tendo, por esta razão, um carácter mais implicado do observador e são analisadas enquanto instrumento *observacional-interpretativo*. Não obstante estas limitações, este estudo centra-se no coração das questões da inclusão na medida em que é dedicado às rotinas e como resultado apresenta dados originais oferecendo uma cartografia do dia-a-dia da criança com NEE do JI. Em futuros estudos, importa associar os instrumentos de pesquisa, conhecendo a opinião dos pais, inquirindo os educadores e realizando as observações sobre os mesmos momentos de rotinas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, A., Barbosa, L., Silvério, V. (2006). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê -Autores Associados.
- Ainsworth, M. D. (1979). Infant – mother attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937.
- Alarcão, M. (2002). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Amaralia, M. (1986). *Psicologia do Excepcional*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária.
- Almeida, I. C. (2002). *Intervenção Precoce: Breve Reflexão sobre a realidade*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, I. C. (2007). *Estudos sobre a Intervenção precoce em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Angotti, M. (1994). Semeando o trabalho docente. In: Oliveira, Z. M. R (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo. Editora Cortez.
- Bairrão, J., Leal, T., Fontes, P., & Gamelas, A.M. (1999). *Educação pré-escolar em Portugal. Estudo de qualidade*. Relatório final apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Linha de

Investigação 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, FPCE-UP).

Bairrão, J., Leal, T., Gamelas, A., Abreu-Lima, Cadima J. & Peixoto, C. (2006).

Qualidade em Educação pré-escolar. *Psicologia*, 23 (2).

Barbosa, M. C. & Horn, M. G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: Craidy, C.; Kaercher, G. E. *Educação Infantil. Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Bassedas, E., Huguet, T. & Solè, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. (3ª ed.). Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul.

Baker, P. (1991). Parents: Problems and Perspectives. In C. H. Hallas (Ed.), W. I. Fraser, R. C. MacGillivray & A. M. Grenn. *Hallas' Caring for People with Mental Handicaps*. (14) (244-256). Oxford: Butterworth Haremann.

Burstein, N. D. (1986). The effects of classroom organizations on mainstreamed preschool children. *Excepcional Children*, 52, 425-434.

Bondioli, Ana (Org). & Galbabino, E. (2004). *O Tempo no cotidiano Infantil; perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

- Botelho, T. (1994). *Reação dos Pais a um filho Nascido Diferente*. Lisboa: Integrar.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bramão, B., Gonçalves, D. & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo*, 4, 23-29.
- Braungart-Rieker, J., M., Garwood, M., Powers, B., P. & Wang. X. (2001, Janeiro. – Fevereiro). *Child Development, Parental Sensitivity, Infant Affect, and Affect Regulation: Predictors of Later Attachment*. 72, (1), 252-270.
- Braungart-Rieker, J., M., Garwood, M., Powers, B., P. & Wang. X. (2001). Parental Sensitivity, Infant Affect, and Affect Regulation: Predictors of Later Attachment. *Child Development*, 72 (1), 252-270.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University press.
- Brunner, L. M. (1998). A importância da rotina na vida das pessoas. In: Freire, Madalena. *Rotina: construção do tempo na relação pedagógica* (p. 39). São Paulo. Editora: Espaço Pedagógico.
- Camargo, P. (2008). Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia. *Pátio*, 18, 44-47.
- Cardona, M. J. (1992) O espaço e o tempo no jardim-de-infância. *Cadernos de educação de Infância*, 24, 18-16.

- Carvalho, M. C. & Meneghini, R. (1998). Estruturando a sala In: Ferreira- Roseti, C.M. (org) *Os fazeres na educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Castro, J.P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Cordeiro, M., (2012). *O livro da criança*. Lisboa: A Esfera de Livros.
- Correia, I. (1993). A pessoa do Educador. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 26 – 30.
- Correia, L. M. & Cabral, M. do C. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, David (org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Especiais ou Quando Inclusão quer dizer Exclusão. In Correia, Luís Miranda (org). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Craidy, C. & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

De Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among development age, global engagement and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.

Decreto – Lei Legislativo Regional nº 15/2006.

Delors, J. (2010, março). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.

Despacho Conjunto N ° 891/99. Diário da República. II Série, nº 244 de 19-10-99.

Dewey, J. (1979). *Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. (3ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Williston, VT: Teachers College Press.

Dunst, C.,J., Trivette, C.,M., Davis., M. & Corwell, J. (1988). Enabling and empowering Families of children with heath impairments. *Children's Health Care*. 17(2), 71-81.

Fernandes, R. F. (2008). (org) *Psicologia da Saúde: teoria, intervenção e pesquisa*. Campina Grande. Consultado em <http://books.scielo.org>

- Fernandes, D., & Cardoso, A. C. (2008) Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância. Consultado em <http://www.apm.pt/>
- Fewell., R. (1986). A handicapped Child in the Family- In Families of Handicapped Children - Needs and Supports Across the Life Span. Texas, 24 (2), 4-34.
- Figueira, M. (1998). *Ser educador na Creche. Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.
- Figueiredo, Z., C., C. (2004) Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*, 10 (1), 89-111, Porto Alegre,
- Folque, M. A. (1989, Out./Nov./Dez.), [As rotinas no Jardim de Infância](#). *Cadernos de educação de infância*. 12, 17-18.
- Folque, M. A.(2001). Orientações Curriculares: que alicerces para a construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 12: 5 - 12.
- Freire, M. (1998). Construção do tempo na relação pedagógica, In Freire, Madalena, *Rotina: construção do tempo na relação pedagógica* (pp.43-44). São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Fuertes, M., Lopes-dos-Santos, P., Beeghly, M. & Tronick, E. (2009). Infant Coping and Maternal Interactive Behavior Predict Attachment in a Portuguese Sample of Health Preterm Infants. *European Psychologist*, 14 (4), 320-331.

- Furtado, M., & Lima, R. (2003, Janeiro-fevereiro). O cotidiano da família com Filhos portadores de Fibrose Cística: Subsídios para a Enfermagem Pediátrica. *Latino - am Enfermagem*, 11 (1), 66-73.
- Gallagher, J. J., Beckman, P. & Cross, A.H. (1983). Families of handicapped children: sources of stress and its amelioration. *Exceptional Children*. 50, 10-19
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista*. Porto: Livpsic.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004), *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Hornby, M. (1995). Translation as Intercultural Communication. Selected Papers from The Est Congress –Prague. University of Vienna.
- Huguet, P., Galvaning, M.P., Monteil, J.M. & Dumas, F. (1999). *Social presence effects in the Stroop task: further evidence for an attentional view of social facilitation*. 77, (5), 1011-1025.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hunter, D. (1999). Systems Change and Transitions to Inclusive Systems. In S. Stainback & W. Stainback (Eds), *Inclusion: A guide for Education*. Baltimore.

- Lamb, M. E. & Billings, L. A. (1997). *Fathers of Children with Special Needs*. New York: John Wiley & Sons.
- Melo, R.M. (2007, julho). *A rotina e a organização espacial na instituição de educação infantil como meio auxiliar do processo de desenvolvimento da primeira infância*. Ano V, 10. Garça: Faculdade de Ciências Humanas.
- Pol, E., Morales, M. (1982): “El spacio escolar, um problema interdisciplinar” In: Cuaderno de Pedagogia, nº 86, p. 5. Apud: M.A. Zabalza (1998). *Qualidade em educação infantil*. (p. 285). Porto Alegre: Artmed.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2005). *O método de projeto*. Discurso: cadernos de políticas educativas e curriculares. Lisboa: Pretexto.
- Kramer, S. (1997) *Com a Pré-Escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática.
- Lino, D. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Marchese, D.M.A. (2002). *O Nascimento do Cidadão Diferente: Prognóstico ou Julgamento?* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

- Massena, (2011) *A importância da rotina na Educação Infantil*. São Paulo: Centro universitário Unifabibe. Bebedouro.
- Mantagute, E. L. L. (2008). *Rotinas na Educação Infantil*. Consultado em <http://200.195.151.86/>
- Mantoan, T. (1998). *Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. Associação Pró-Inclusão.
- Mantoan, M. T. E. (2003). Todas as crianças são bem-vindas à escola. Associação Pró-Inclusão. Consultado em <http://www.cedionline.com.br/proinclusao/textos.html>
- Martinez, A. M. (2005). *Inclusão escolar: desafios para o psicólogo*. São Paulo: Alínea.
- Mc Cormick, L., Noonam, M. J., & Heck, R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 21, 160-176.
- McCollum, J. & Maude, S. (2002). Retrato de uma área em mudança: a política e a prática na Educação de Infância Especial (pp795-825). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.
- McCollum, J. & Maude, S. (2002). Retrato de uma área em mudança: a política e a prática na Educação de Infância Especial. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 795-825.

- McCormick, M.C., McCarton, C., Tonascia, J., & Brooks-Gunn, J. (1993). Early educational intervention for very low birth weight infants: Results from the Infant Health and Development Program. *Journal of Pediatrics*, 123, 527-533.
- McPherson, M., Arango, P., Fox, H., Lauver, C., McManus, Newacheck, PW, Perrin, JM., Shonkoff, J. P. & Strickland, B. (1998, julho). A new definition of children with special health care needs. *Pediatrics*.1, 137-140.
- McWilliam, R. A & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Guiões de Educação Género e Cidadania - Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Montessori; M. (1965). *A criança*. Editorial Nórdica. Rio de Janeiro.
- Morales, M. (2007). *Diálogo* (10ª ed.). Editora: Centro Universitário La Salle. Universidade do Texas.
- Nielsen, I. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. A. (2004). *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, F. J. & Andrade, F. (2011a). O Tempo na pedagogia e participação. In, Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 71 – 96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2008). *Helping children understand routines and classroom schedules (What Works Brief Series, No. 3)*. Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning
- Pimentel, J. S. (2004). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise psicológica*, 1. (XXII), 66-72.
- Pinto, M.G.V. (2013). *As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico? (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa)*. Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4566/1/Tese>
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Portaria nº 89/2012 de 17 de agosto

Portaria nº 75/2014 de 18 de novembro.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Powell, T; Ogle. (1991). *El niño Especial: El papel de los Hermanos en su ducation*, Barcelona: Editorial Norma.

Power, F. (2002). Building Democratic Community: A Radical Approach to Moral Education. Em W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 113-127.

Ramos, N.(1987). *Intervenção educativa precoce no atraso mental* (pp 439-456). Psicologia e Educação. Porto: Apport.

Raspa, M. J., McWilliam, R.A. & Ridley, S. M. (2001). Child Care Quality and children's Engagement. *Early Education & Development*, 12, 209-224.

Ribeiro, M. (2003). *Perspectivas da Escola Inclusiva: Alguma Reflexões*. Educação Especial: Do Querer ao Fazer. Avercamp. São Paulo.

Regen, M., Ardore, M. & Hoffmann, V.M.B. (1983). *Mães e filhos especiais: relato de experiência com grupos de mães de crianças com deficiência*. Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.

- Rey, A. (1998/1999). *Test de copie d'une figure complexe*. Paris. Centre de Psychologie Appliquée.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rosbach, H. G., Clifford, R. M., & Harms, T. (1991). *Dimensions of learning environments: cross-national of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Comunicação apresentada no AERA, Annual Conference, Chicago.
- Rossetti-Ferreira, M. C. et al. (2007). *Os fazeres na Educação Infantil*. (9ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Sanches, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto editora.
- Spitz, R. A. (1965). *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T. & Rosbach, H. G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal. A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 283-298.
- Thiago, L. P. S. (2006). Espaço que dê espaço. In: Luciana Esmeralda Ostetto (Org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. (pp. 51-62). Campinas: Papirus.

Thiessen, M. L. & Beal, A. R. (1998). *Pré-Escola, Tempo de Educar*. São Paulo: Ática.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V., (1998) - *Manual de investigação em ciências sociais*, (2º ed). Lisboa: Gradiva.

Van, Ijzendoorn, M., H., Golberg, S., Kroonenberg, P.M. Pieter M. & Frenke, O.J. (2008, Junho). The Relative Effects of Maternal and Child Problems on the Quality of Attachment: A Meta-Analysis of Attachment in Clinical Samples in M.H. Van Ijzendoorn (1992) *Child Development*. 63, (4), 753-1020.

Van, Ijzendoorn, M. H. & Kroonenberg, P.M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta- analysis of Strange Situation. *Child Development*. 59, 147-156.

Vygotsky, L. S. A. (1984). *Formação Social da Mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

Warnock, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO.

Wieder, S., Greenspan, S.,(2002). *Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children*. Porto Alegre: Armed.

Zabala, M. A., Sanches Neto, L., Darido, S.C., Ferreira, L.A., Galvão, Z., Pontes, G.H.,  
Silva, E.V.M. (1998). *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes  
médicas Sul.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Asa.

Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1. Inquérito por Questionário**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA**

Este questionário foi elaborado na sequência do trabalho de investigação que apresenta como tema **“As rotinas das crianças com necessidades educativas especiais: qualidade do contexto educativo e representação dos pais e educadores”**.

Pede-se a todas as educadoras que colaborem, preenchendo este questionário para alcançar o objetivo deste estudo: avaliar a qualidade do contexto educativo enquanto elemento facilitador da inclusão/ desenvolvimento de crianças com NEE. Agradecemos a sua colaboração!

Este questionário é totalmente anónimo, não sendo necessário indicar dados pessoais.

#### **I- Formação do(a) Educador(a) de Infância**

**1- Enquanto educador(a) de infância que trabalha com crianças com NEE, possui formação especializada?**

Mestrado em Educação Especial

Especialização em Educação Especial

Pós graduação em Educação Especial

Ações de formação em Educação Especial

Nenhum tipo de formação em Educação Especial

## II- Chegada/Acolhimento

**1- No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento do acolhimento?**

1	2	3	4	5
Nada Sat.	Pouco Sat.	Satisfatório	Bastante Sat.	Muito Sat.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- No acolhimento, tem oportunidade de falar com a família da criança com NEE?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**3- A criança com NEE separa-se facilmente da família?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- A criança com NEE age de forma autónoma durante este momento?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**5- As outras crianças recebem “bem” a criança com NEE?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**6- Criou estratégias diferenciadas para responder às necessidades da criança com NEE neste momento?**

Sim  Por vezes  Não

Quais \_\_\_\_\_

## III- Jogo/Brincadeira livre

**1- No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento de jogo/brincadeira livre?**

1	2	3	4	5
Nada Sat.	Pouco Sat.	Satisfatório	Bastante Sat.	Muito Sat.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- A criança com NEE brinca de forma independente?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**3- A criança com NEE procura orientação e/ou atenção do adulto?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- A criança com NEE segue a liderança e/ou orientação dos colegas?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**5- Os colegas reagem bem às intervenções da criança com NEE nestes momentos?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**6- A criança com NEE permanece algum tempo a brincar com o mesmo material?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**7- A criança com NEE reage bem quando o jogo/brincadeira livre termina?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**8- Considera o jogo livre como um bom momento na sua sala?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

#### **IV- Refeições/Lanches**

**1- No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento das refeições/lanches?**

1	2	3	4	5
Nada Sat.	Pouco Sat.	Satisfatório	Bastante Sat.	Muito Sat.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- A criança com NEE gosta do momento da refeição/lanche?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**3- A criança com NEE é autónoma nas suas refeições?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- A criança com NEE come normalmente tudo o que lhe é dado?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**5- A criança com NEE come em conjunto com as outras crianças?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**6- A criança com NEE senta-se sempre no mesmo lugar à hora da refeição?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

#### **V- Diálogo em grande grupo**

**1- No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento de diálogo em grande grupo?**

	1	2	3	4	5
	Nada Sat.	Pouco Sat.	Satisfatório	Bastante Sat.	Muito Sat.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- A criança com NEE manifesta capacidade de atenção durante este período?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**3- A criança com NEE participa com entusiasmo neste momento?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- No tapete, a criança com NEE senta-se sempre ao lado dos mesmos colegas?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**5- Durante este período, utiliza materiais que facilitem à criança com NEE a compreensão da conversa? (quadros de comunicação alternativa/aumentativa, calendários, mapas de meteorologia, mapa de rotinas...)**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**6- No tapete, quando a criança com NEE perde interesse por este momento que estratégias adota?**

---

### VI- Atividades Orientadas

**1- No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento de atividades orientadas?**

1	2	3	4	5
Nada Sat.	Pouco Sat.	Satisfatório	Bastante Sat.	Muito Sat.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- As atividades orientadas com o seu grupo são realizadas de forma?**

Individual	Pares	Pequeno grupo	Grande grupo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3- A criança com NEE participa nestas atividades?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- Se não participa, em quais não participa?**

R. \_\_\_\_\_

**5- A criança com NEE segue bem as instruções?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**6- Se a criança com NEE está confusa, pede ajuda?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**7- A criança com NEE realiza o mesmo tipo de atividades que as outras crianças ?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**8- A criança com NEE manifesta capacidade de atenção durante estas atividades?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**9- As atividades orientadas são planificadas de acordo com os interesses e necessidades específicas da criança com NEE?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**10- Dispõe de material técnico específico que facilite a conclusão das atividades orientadas da criança com NEE?**

Sim  Por vezes  Não

Quais? \_\_\_\_\_

**11- Utiliza de alguma metodologia diferenciada para que a criança com NEE conclua as suas atividades?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

Quais? \_\_\_\_\_

**12- As atividade orientadas são concluídas com ajuda do docente da sala/apoio/especializado de forma a que conclua as mesmas?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

## VII- Atividades ao ar livre

**1- No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento de atividades ao ar livre?**

1	2	3	4	5
Nada Sat.	Pouco Sat.	Satisfatório	Bastante Sat.	Muito Sat.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- A criança com NEE gosta deste tipo de atividades?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**3- A criança com NEE costuma brincar com as outras crianças por iniciativa própria?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- Os colegas incluem a criança com NEE nos seus jogos?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**5- A criança com NEE apresenta competências sociais de partilha?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**6- O JI dispõe de material exterior adequado às necessidades da criança com NEE?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**7- O material exterior é suficiente, atendendo às necessidades da criança com NEE?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**8- Que estratégias adota aquando da sua exclusão nas atividades exteriores?**

---

**VIII- Áreas da sala**

**1- Em que altura(s) do ano organiza a sua sala?**

Mantenho sempre a mesma estrutura

Sempre, no início do ano

Em cada período letivo

Sempre que existe necessidade

**2- Na sua opinião, que áreas considera estarem correlacionadas com o nível de aprendizagem da criança com NEE?**

	1	2	3	4	5
	Nada	Pouco	Suficiente	Bastante	Muito
Área da casinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Área da garagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Área das ciências/experiências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Áreas dos computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Área dos jogos de construção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Área da modelagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Área da pintura		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra _____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3- A criança com NEE escolhe as áreas da sala de acordo com a sua preferência?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- A criança com NEE relaciona-se com os pares nas diferentes áreas?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**5- Os colegas procuram a criança com NEE para trabalhar nas áreas?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**6- A criança com NEE cumpre as regras estabelecidas para as áreas?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**7- As áreas estão adequadas e organizadas de acordo com as necessidades específicas da criança com NEE?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

8- O que faz em momentos em que a criança desencadeia comportamentos desadequados (birras, agressões)?

---

**IX- Higiene pessoal**

**1- No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento de higiene pessoal?**

1	2	3	4	5
Nada Sat.	Pouco Sat.	Satisfatório	Bastante Sat.	Muito Sat.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- A criança com NEE é autónoma na sua higiene pessoal?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**3- A criança com NEE veste-se e despe-se de forma autónoma?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- A criança com NEE pede para ir à casa de banho, sempre que sente necessidade?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

5- Utiliza alguma estratégia como forma de a orientar na sua higiene pessoal?

Qual? \_\_\_\_\_

## X- Rotina diária

**1- Quando organiza a sua rotina diária, tem em consideração as informações dadas pelos pais da criança com NEE?**

	1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Suficiente	Bastante	Muito	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- Apresenta a rotina diária em calendários mapas ou quadros?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**3- A criança com NEE compreende a sequência de atividades/tarefas da rotina?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- Os colegas ajudam a criança com NEE a cumprir essas atividades/tarefas?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**5- Os pais da criança com NEE estão satisfeitos com a organização da rotina?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**6- Considera a rotina diária importante para o desenvolvimento/inclusão da criança com NEE na turma?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

## XI- Saída

**1- No seu grupo de crianças, como caracteriza o momento da saída?**

	1	2	3	4	5
Nada Sat.	Pouco Sat.	Satisfatório	Bastante Sat.	Muito Sat.	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2- A criança com NEE identifica os seus pertences?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**3- O educador conversa com a família da criança com NEE e explica como decorreu o dia?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**4- Os colegas despedem-se da criança com NEE?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**5- A criança com NEE despede-se dos colegas e do educador?**

Geralmente Sim  Por vezes  Geralmente Não

**Ficha do Educador**

Idade: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

Anos de serviço: \_\_\_\_\_

Anos de experiência com crianças com NEE: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração!

## Anexo 2. Quadro 4

**Quadro 4. – Registo das observações naturalistas das crianças com NEE**

Interação com o grupo	<ul style="list-style-type: none"><li>- 22 com pouca interação com o grupo, mostraram-se irrequietas e com muitas estereotípias e maneirismos (PEA).</li> <li>- 1 interage com a grupo, mas de forma pouco perceptível, porque a sua linguagem expressiva está afetada. É desatento e com birras frequentes (Síndrome de PraderWilli).</li> <li>- 1 interage com algumas crianças (da sua preferência), muito desatento e irrequieto. Apresenta momentos de afetividade para com os seus pares (Síndrome de Down).</li> <li>- 1 com PC, interage pouco com o grupo devido às suas limitações motoras, é bem aceite por todos e é muito expressivo quanto às suas emoções. Uma criança atenta e afetuosa.</li> <li>- 1 com PC , Interage pouco com o grupo apesar de ser uma criança com alguma autonomia. Tem interesses restritos e quando contrariada torna-se agressiva e dada a birras.</li> <li>- 2 com atraso global de desenvolvimento. Interagem com o grupo, são afetuosos com os seus pares e adultos. Apresentam poucos momentos de atenção/concentração e alguma irrequietude.</li> <li>. 1 com défice auditivo. Uma criança meiga e afetuosa. Interage bem com o grupo. Muito desatenta.</li></ul>
-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

- 1 com boa interação com o grupo, meigo e atento a tudo o que se passa à sua volta (Atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida ).

**Práticas pedagógicas** As atividades observadas quer na sala quer no ginásio foram organizadas para que todos participassem ativamente na atividade. Criou-se pequenos grupos de trabalho. Houve trabalho a pares ou recorreu-se a um outro adulto que estava na sala.

Com os alunos com PEA foi observado o uso de linguagem aumentativa/ alternativa bem como a estratégia da antecipação da atividade como medida de conforto e segurança.

O uso de rotinas muito claras também foi usado para todas as crianças alvo.

Verificou-se que uma grande percentagem das educadoras alterou a sua hora de almoço para orientarem o momento da refeição.

Quase todas as salas possuem educadoras de apoio ou/especializadas para a individualização de abordagens (com exceção de algumas IPSS)

Todas as salas possuem auxiliares de ação educativa para os momentos de maior exigência.

---