



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM NEE – PAPEL DO ADULTO E DOS
PARES NA SUA PARTICIPAÇÃO ATIVA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

MAFALDA CARDOSO JANUÁRIO

JULHO DE 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM NEE – PAPEL DO ADULTO E DOS
PARES NA SUA PARTICIPAÇÃO ATIVA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da professora Cristina Seixas

MAFALDA CARDOSO JANUÁRIO

JULHO DE 2015

Agradecimentos

A elaboração deste Relatório final de Mestrado tornou-se possível graças à colaboração de todos aqueles que cruzaram este meu caminho de formação e que de alguma forma contribuíram para me enriquecer. Desta forma gostaria de agradecer:

Aos meus pais e à minha irmã, por me possibilitarem esta formação e pelos sacrifícios que fizeram por mim.

A todos os professores que me acompanharam ao longo deste percurso e um especial agradecimento às minhas orientadoras institucionais, Cristina e Clarisse.

Às instituições e às equipas educativas nas quais realizei os meus estágios, em especial à Educadora Cristina, que me acolheu com imensa simpatia, disponibilidade e sempre me motivou ao longo da minha prática.

Aos meus parceiros de prática profissional supervisionada, à Mariana, ao Rafael e à Joana, pela partilha de experiências e espírito de entreajuda.

A todas as crianças e suas respetivas famílias, agradeço o facto de terem passado pela minha vida, por todos os momentos partilhados e por todas as aprendizagens que me proporcionaram. A uma menina muito especial, que tornou possível a realização deste relatório e me ensinou que *o essencial é invisível aos olhos*.

À Ana, pelo apoio incondicional nesta fase final tão importante.

À Carlota, pelo carinho e paciência, e à Catarina pela amizade constante que me deu força para continuar.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar, de forma reflexiva, o trabalho realizado ao longo da prática profissional supervisionada, desenvolvida em contexto de Creche e Jardim-de-Infância.

O trabalho que vim a desenvolver nestes últimos meses teve início no estágio em Creche, onde pude trabalhar com crianças dos 16 aos 24 meses, sendo finalizado com o estágio em JI, com uma maior duração do que o anterior, onde tive o privilégio de partilhar saberes com crianças dos cinco aos sete anos de idade.

Durante a prática profissional supervisionada em Jardim-de-infância deparei-me com uma questão que me suscitou grande interesse e me levou a questionar, a refletir e a aprofundar conhecimentos sobre a mesma. Refiro-me à inclusão de uma criança com paralisia cerebral em contexto de educação pré-escolar. A partir do trabalho desenvolvido por todos os agentes educativos (pais, educadora titular, professores de educação especial e técnicos especializados), pretende-se refletir sobre o papel do adulto e dos pares na participação ativa no jardim-de-infância.

É fundamental promover a participação de crianças com Necessidades Educativas Especiais para, assim, facilitar a inclusão das mesmas nos contextos educativos onde estão inseridas. Para promover a participação destas crianças é necessário uma articulação entre todos os agentes educativos, para que todos possam responder às necessidades da criança.

Do ponto de vista metodológico esta investigação assenta na metodologia qualitativa e privilegiaram-se como técnicas de recolha de dados a observação participante, a consulta e a análise documental, completada por uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e as notas de campo.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Paralisia Cerebral; Inclusão; Escola Inclusiva; Jardim-de-Infância

Abstract

The following report intends to illustrate, analyze and evaluate the work realized under the Supervised Professional Practice (SPP). This task was accomplished on two different contexts - day care and kindergartner.

During the last few months, I have been given the opportunity to work with children between the ages of 16 and 24 months, and the ages of 5 and 7 years old. This was possible due to two Internships realized on day care and kindergartner institutions.

During the period spent on the kindergartner, I was affronted with something that led me to reflect, and to increase my knowledge about it. I have met a child with cerebral paralysis. All the impact of the core elements (parents, kindergarten teacher and specialized technicians) on this child's life, were investigated and are thoroughly described on this assignment.

It's essential do promote the participation of children with Special Educational Needs. Thus, their inclusion in the educational contexts where they are inserted would become easier. To promote this participation, a joint is required between all education agents so those can answer the needs of every child with Special Educational Needs.

From a methodologic point of view, this investigation takes into account the qualitative methodology. Technics used for data collection were given preference, such as observation, interview, consultancy, document analysis and the field diaries.

Keywords: Special Educational Needs; Cerebral Palsy; Inclusion; Inclusive School; Kindergarten

Léxico de Siglas

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CRPCCG - Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

IPSS - Instituição Privada de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

NEE – Necessidade Educativa Especial

NEEcp – Necessidade Educativa Especial de carácter permanente

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEI -Programa Educativo Individual

PPS – Prática Profissional Supervisionada

SCML - Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

TCE - Traumatismo Crânio Encefálico

UTAAC - Unidade de Tecnologias Alternativas e Aumentativas

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
1.1 Meio	3
1.2 Contexto Socioeducativo.....	3
1.3 Equipa Educativa	4
1.4 Família das crianças.....	5
1.5 Grupo de crianças.....	6
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e materiais e as rotinas diárias.....	6
2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA.....	8
2.1.Intenções transversais aos dois contextos.....	8
a) Trabalho com as famílias.....	12
b) Trabalho com as equipas educativas	13
2.2 Intenções para Creche.....	13
2.3 Intenções para Jardim de Infância	14
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	17
4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	19
4.1. Uma criança com Paralisia Cerebral em contexto de Jardim de Infância	19
4.2. Definindo conceitos, cruzando perspetivas - enquadramento teórico e legal	21
4.3 Papel do educador/professor titular de turma na inclusão de uma criança com NEEcp .	26
4.4 Colaboração e trabalho em equipa para a inclusão da criança com NEEcp	28
4.5 As vantagens da aprendizagem cooperativa	30
4.6 A família como parceira na inclusão da criança com NEE.....	32
4.7 Intervenção Educativa com uma criança com NEE	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
5.1 Impacto da intervenção nos contextos de Creche e JI.....	42
5.2 Construção da Identidade Profissional	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

Índice de Figuras

Figura 1. Atividade Lagartinha Pinta.....	36
Figura 2. Pintura de pacotes de leite para a construção de um gráfico de barras.....	36
Figura 3. Formação de conjuntos com iniciais do nome das ilhas de Cabo Verde.....	38
Figura 4. A IB ajuda a MV a decorar a sua macaca.....	40
Figura 5. A MV e a mãe a apresentarem uma dança tradicional de Cabo Verde.....	41

Índice de Tabelas

Quadro 1. Sistematização das intenções para a ação pedagógica.....	19
---	----

Índice de Anexos

Anexo A. Habilitações literárias dos pais e tipo de famílias no Contexto de Creche.....	52
Anexo B. Habilitações literárias dos pais e tipo de famílias no Contexto de JI.....	53
Anexo C. Caraterização do Grupo de Crianças do Contexto de Creche.....	54
Anexo D. Caraterização do Grupo de Crianças do Contexto de JI.....	55
Anexo E. Planta da Sala de atividades do Contexto de Creche.....	56
Anexo F. Planta da Sala de atividades contexto JI.....	57
Anexo G. Rotina diária do contexto de Creche.....	58
Anexo H. Rotina diária do Contexto de JI.....	59
Anexo I. Entrevista à Educadora Cooperante.....	60
Anexo J. Planificação do Jogo Kutshitshi.....	61
Anexo K. Planificação da atividade <i>Lagartinha Pinta</i>	62
Anexo L. Interação da MV com pares em momento de rotina.....	64

INTRODUÇÃO

O presente relatório da Prática Profissional Supervisionada (PPS) representa o resultado da minha intervenção nos contextos de creche e jardim-de-infância, desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2014/2015. Contempla, no geral, um carácter expositivo e reflexivo acerca da intervenção em ambos os contextos, pelo que a ponte entre a teoria e a minha prática prevalece ao longo do mesmo. Esta intervenção é o culminar de um percurso, de cariz profissionalizante, que prepara os alunos para o início da sua docência.

Iniciei a PPS em creche com um grupo de 17 crianças, com idades compreendidas entre os 16 e os 24 meses numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) com duração de 6 semanas e terminei no jardim-de-infância com um grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, numa Instituição da rede pública com duração aproximada de 12 semanas. Ambas as instituições se situam na região de Lisboa.

Durante a PPS, surgiram algumas questões sobre as quais procurei intervir de modo a responder às mesmas e a construir a minha identidade profissional. Em contexto de creche, a principal questão levantada foi: com um grupo de crianças muito pequenas, com reduzido tempo de atenção, como é possível desenvolver atividades em grande grupo, adequadas ao nível de interesse de cada uma delas.

Durante o primeiro mês da PPS em JI, deparei-me com uma questão que me suscitou grande interesse e me levou a questionar, a refletir e a aprofundar conhecimentos sobre a mesma. Refiro-me à inclusão de uma criança com paralisia cerebral em contextos regulares de educação e ensino. Ainda durante o período de observação, refleti sobre possíveis estratégias que poderia adotar para incluir esta criança nas atividades por mim propostas, promovendo a sua participação ativa no JI. Ao longo da minha prática, fui ficando cada vez mais ciente de que a inclusão desta criança na escola não dependia somente da educadora cooperante e de mim. Neste processo, o papel de todos os adultos e das crianças que interagem diariamente com a criança é fundamental para a sua real inclusão.

Desta forma, os objetivos do presente relatório são: realizar uma análise reflexiva dos contextos socioeducativos; identificar e fundamentar as intenções para ação pedagógica, analisando criticamente o trabalho desenvolvido; apresentar a investigação realizada ao nível da problemática identificada e, por último, refletir sobre a minha identidade profissional.

Relativamente ao roteiro do trabalho, este organiza-se em cinco capítulos. O primeiro, intitulado *Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo*, corresponde à caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, da família das crianças, dos grupos de crianças de ambos os contextos, terminando com a análise das intenções educativas, bem como da organização do ambiente educativo. Para isso, foi fundamental a observação e a consulta de documentos orientadores de cada uma das instituições, possibilitando a recolha de informação. A interpretação dessa informação possibilitou que o trabalho desenvolvido fosse adequado.

No segundo capítulo – *Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica*, serão identificadas e fundamentadas as intenções do trabalho desenvolvido, relacionando o mesmo com os dados da caracterização e a problemática em estudo.

No terceiro capítulo, será apresentada a *Metodologia* que orientou a minha investigação, na qual será referido o quadro metodológico e o roteiro ético pelo qual regi a minha prática pedagógica.

A *Análise reflexiva da intervenção: identificação da problemática* corresponde ao quarto capítulo. Esta será abordada a partir de um referencial teórico e da minha intervenção a este nível.

No quinto e último capítulo - *Considerações finais*, farei uma caracterização do impacto da minha intervenção e reflito sobre a identidade profissional que fui construindo e consolidando.

Por último, importa referir que ao longo da PPS, procurei recorrer sempre a diferentes fontes de informação: os documentos oficiais das instituições (Projetos Educativos, Projeto curricular de sala e Plano pedagógico de sala); entrevistas e conversas informais com as equipas educativas, as crianças e famílias; trabalhos feitos com os grupos de crianças; observação direta ou participante; notas de campo e fotografias.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

A intervenção pedagógica no âmbito da prática pedagógica supervisionada (PPS) foi desenvolvida em dois contextos socioeducativos diferentes, sendo um primeiro momento em creche e um segundo momento em jardim-de-infância (JI). Apresento de seguida as caracterizações referentes aos dois contextos, nomeadamente no que se refere às equipas educativas, aos grupos de crianças e às suas famílias, bem como uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e a rotina diária.

1.1 Meio

Ambas as instituições onde desenvolvi a minha prática profissional supervisionada se localizam na cidade de Lisboa, em freguesias distintas.

A creche situa-se numa das zonas mais populosas do concelho de Lisboa, com uma zona circundante de fácil acesso, rodeada de serviços e transportes públicos. Nas proximidades podemos encontrar um hospital, comércio tradicional, um hipermercado, um estádio de futebol, cafés e pastelarias, escolas e instituições de Ensino Superior e ainda vários espaços verdes.

O JI está inserido numa zona urbana envelhecida, embora já com algumas zonas de construção recente. Este é essencialmente ocupado por espaços habitacionais, apesar de contar com alguns serviços do setor secundário (universidade, hotéis, instituições bancárias...).

1.2 Contexto Socioeducativo

O estabelecimento onde se realizou a PPS em creche trata-se de uma instituição particular de solidariedade social com duas valências: creche, e jardim-de-infância, a primeira composta por quatro salas e a segunda por oito. Esta é uma instituição de orientação cristã que pratica uma Pedagogia de Projeto centrada nos interesses da criança e suas aprendizagens.

A instituição onde se realizou a PPS em JI pertence à rede pública de estabelecimentos de Educação Pré-escolar do Ministério da Educação e Ciência. Ao nível

do financiamento este é feito pelo Ministério da Educação e Ciência e pela Câmara Municipal de Lisboa. O JI encontra-se instalado num edifício construído em 1956, composto por dois blocos geminados A e B, atualmente separados por um refeitório. No bloco A encontram-se as valências do pré-escolar o 1º e 2º ano do 1ºCEB e no bloco B o 3º e 4º ano do 1ºCEB. O JI é composto por duas salas, uma com crianças dos três aos cinco anos de idade e a segunda com crianças dos cinco aos sete anos.

1.3 Equipa Educativa

A equipa educativa de sala em creche é constituída por pessoal docente e operacional em número suficiente e com formação adequada, sendo constituída por quatro elementos: uma educadora titular e três ajudantes de ação educativa. Todos os membros da equipa trabalham com o mesmo objetivo – “criar um ambiente em que as crianças se possam desenvolver em todos os seus domínios: cognitivo, psicomotor, emocional e social”. (Projeto de Sala, 2014/2015, p.12).

Na instituição, existem 12 educadoras de infância, 17 assistentes operacionais, uma psicóloga e 12 funcionários em serviço de apoio (e.g. secretaria, receção, cozinha, refeitório e limpeza), uma professora de dança criativa, um professor de música e uma professora de inglês que desenvolvem atividades com as crianças.

Relativamente à interação adulto-criança e criança-adulto, existe espaço para que se criem relações afetivas entre ambos. Na hora de acolher a criança, esta é sempre recebida com carinho e quando, por vezes, a despedida dos pais é mais dolorosa, rapidamente, intervêm, focando a sua atenção nessa criança, para que a mesma se consiga acalmar. Comprova-se a segurança e confiança estabelecida entre as crianças e os adultos da sala.

A equipa educativa da sala onde se desenvolveu a PPS em JI contava com a educadora titular de sala e uma assistente operacional. A equipa educativa de pré-escolar contava também com mais uma educadora e uma assistente operacional e duas educadoras de educação especial que prestavam o seu apoio bissemanalmente às duas crianças com NEE incluídas no grupo. Devido à inclusão de duas crianças com NEE, aguarda-se a contratação de uma auxiliar de ação educativa. A partilha de informações entre a educadora e as educadoras de educação especial faz-se no momento em que estas vão à sala buscar as crianças para o apoio e quando as vêm trazer e também ao nível do

estabelecimento dos Programas Educativo Individuais (PEI), delineados conjuntamente sob a coordenação da educadora de infância.

Nestes momentos, as educadoras de educação especial mostram alguns dos trabalhos que realizam com as crianças e partilham progressos feitos pelas mesmas.

Relativamente à interação adulto-criança e criança-adulto, na hora de acolher as crianças a educadora recebe-as com atenção, sendo que a maioria das crianças aproveita esse momento para receber uma atenção individualizada. Por norma, em grande grupo, existe clima de apoio e tempo para que as crianças se expressem, desenvolvendo-se o saber estar e o saber ouvir, respeitando a vez para que todos possam ser ouvidos.

Algumas crianças necessitam de uma maior atenção e em situações de grande grupo a educadora apresenta-se atenta, conseguindo dar resposta às necessidades individuais de cada criança e do grupo. Existe também necessidade de apoiar as crianças com NEE dando-lhes um apoio mais individualizado.

1.4 Família das crianças

Os contextos familiares das crianças que frequentavam as duas instituições apresentavam características diversas entre si.

No que concerne à caracterização sociológica das famílias do contexto de Creche (cf. Anexo A - Habilitações literárias dos pais e tipo de famílias no Contexto de Creche), quanto às habilitações literárias, a maioria dos pais, em ambos os géneros, possui formação superior. Todas as famílias são biparietais e bastante participativas nos desafios a que são propostos. Neste grupo todas as crianças são de nacionalidade portuguesa.

No contexto de JI, no que concerne às habilitações literárias (cf. Anexo B - Habilitações literárias dos pais e tipo de famílias no Contexto de JI) a maioria dos pais possui o ensino básico e secundário. As famílias são, na sua maioria, biparietais.

Em alguns casos, de acordo com o Projeto de Turma “são famílias com situações de grande instabilidade afetiva, emocional e financeira, existindo situações em que pelo menos um dos progenitores se encontra desempregado” (p.12).

No que diz respeito à relação Família/Escola são, de uma maneira geral, interessados, colaborantes e participativos, quer nas reuniões para que foram convocados, quer nas atividades em que foi pedida a sua colaboração.

1.5 Grupo de crianças

O grupo de crianças onde realizei a PPS em creche (cf. Anexo C - Caracterização do Grupo de Crianças do Contexto de Creche) era constituído por 17 crianças, das quais nove são do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 24 meses. Das 17 crianças, seis entraram de novo para o grupo no presente ano letivo e as restantes transitaram da sala do berçário.

A maioria das crianças exprime as suas vontades e desejos através de vocalizações, palavras isoladas e gestos. Apenas duas crianças utilizam a linguagem verbal como forma de comunicação. De um modo geral, as crianças apresentam comportamentos sociáveis entre si observando-se, por vezes, conflitos próprios desta faixa etária.

O grupo onde realizei a minha PPS em JI é constituído por 23 crianças – 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, entre os cinco e os sete anos.

Neste grupo estão inseridas duas crianças com NEE – uma com Craniosinostose – e outra com Paralisia Cerebral provocada por um Traumatismo Crânio Encefálico. Há ainda a salientar o facto de três crianças serem acompanhadas pela equipa da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e ainda outra que é acompanhada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em risco (CPCJ).

É um grupo dinâmico, autónomo e participativo, com crianças bastante ativas. Demonstram especial entusiasmo por atividades de expressão dramática e por jogos de expressão motora. De um modo geral, é um grupo bastante sociável, apesar de se verificarem alguns conflitos em situações de brincadeira livre nos recreios. As crianças do grupo são alegres e participativas nas atividades propostas e respondem com grande entusiasmo a novos desafios propostos.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e materiais e as rotinas diárias

O modelo High Scope é o modelo curricular utilizado pelas educadoras onde realizei a minha PPS. Neste modelo curricular, o educador está permanentemente em

interação com as crianças, com a função de apoiar, observar e participar, preservando a autonomia da criança enquanto sujeito da sua aprendizagem. Este modelo dá resposta às oportunidades que cada criança necessita para desenvolver as suas capacidades físicas, cognitivas e socio-emocionais (Hohmann & Weikart, 2003).

No contexto de JI, a educadora cooperante tem como finalidades educativas proporcionar às crianças oportunidades de interação com o meio exterior, encorajando-as na descoberta do mesmo, realizando diversas atividades que lhes permitiram desenvolver competências nas diferentes áreas e domínios curriculares expressas nas OCEPE. Todas as intenções da educadora para o grupo foram tidas em consideração, uma vez que considero importante dar continuidade ao trabalho desenvolvido até ao momento.

Ambos os espaços físicos dos contextos (cf. Anexo E -Planta da Sala de atividades do Contexto de Creche e Anexo F. Planta da Sala de atividades do Contexto de JI) se encontram organizados com uma definição concreta de áreas de interesse, sendo esta bastante importante pois funciona como uma “maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia, e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.165). Nestas áreas os materiais e mobiliário que as compõem estão dispostos com o intuito de promover a sua exploração de forma autónoma pelas crianças.

Relativamente à creche, “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem...e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmam, 2003, p. 15), mas são flexíveis e têm em conta as necessidades das crianças (cf. Anexo G: Rotina diária do contexto de Creche).

No que diz respeito à rotina diária no contexto de jardim-de-infância (cf. Anexo H), esta apresenta uma organização diária através da qual as crianças preveem a sucessão dos tempos que compõem a rotina, não só em momentos de periodicidade diária como a higiene, o reforço, entre outros.

2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo irei indicar as minhas intenções para a ação pedagógica, as quais foram baseadas nas informações dadas pelas educadoras de ambos os contextos e suportadas pela caracterização dos contextos socioeducativos apresentada no capítulo anterior.

Em primeiro lugar, considero necessário conhecer as instituições, o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa as crianças e as suas famílias, para conseguir adequar a minha ação ao grupo em questão, no sentido de definir exatamente quais as minhas grandes intenções para este. Em seguida, e tendo em conta que as crianças são os sujeitos centrais da minha prática, irei começar por apresentar as intenções para as mesmas e em seguida para os restantes intervenientes – a família e a equipa educativa.

2.1.Intenções transversais aos dois contextos

Passo agora a explicitar as intenções transversais aos dois contextos.

a) Trabalho com as crianças

A intencionalidade educativa deve ser a base do trabalho do educador, sendo que “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (OCEPE, 1997, p. 93).

Se o educador mantiver um espírito crítico e uma capacidade de reflexão, será capaz de analisar os seus pontos fortes e os pontos a melhorar e assim adequar a sua ação o melhor possível às necessidades das crianças. Esta atitude autorreflexiva permitiu reconhecer-me melhor enquanto profissional e ir refletindo acerca das minhas potencialidades e fragilidades, pois acredito que, tal como menciona Dewey (1994), a evolução deve ser feita “em direcção a uma atitude mais reflexiva e interrogante” (p. 6).

Ao longo da minha prática verifiquei que muitas das minhas intenções eram comuns a ambos os contextos – de creche e JI.

O conhecimento da particularidade de cada criança e de cada um dos grupos iniciou-se através da observação. As OCEPE (1997) definem que a observação é a primeira etapa do processo educativo, permitindo “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo” (p.25).

Como tal, defini como primeira intenção **observar o grupo e identificar os seus interesses, dificuldades, capacidades e as suas necessidades** sabendo propor-lhes atividades do seu nível de interesse. Sendo que “a necessidade de adaptar as experiências às diferenças individuais de cada criança é particularmente importante” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 123) pretendi proporcionar-lhes atividades que as cativem e envolvam.

O estabelecimento de relações baseadas no afeto, no carinho e na segurança foi outra das minhas grandes intenções para ambos os contextos, sendo este um dos objetivos da educação pré-escolar: “Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança” mencionados na Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Antes de tudo, as crianças precisam de se sentir seguras e respeitadas, tal como pode ser observado na seguinte nota de campo:

A MS (23 meses) encontra-se a brincar no recreio. Aproxima-se das escadas que dão para o escorrega, sobe o primeiro degrau, depois o segundo e o terceiro e quando se aproxima do escorrega, olha para baixo e o seu sorriso transforma-se numa expressão de receio. Olha em redor e quando me vê a olhar para ela, chama “Faldaa!” (estica os braços, abre e fecha as mãos), pedindo-me que me aproximasse. Vou ao encontro da MS. “Precisas de ajuda para descer o escorrega MS?” – pergunto-lhe. “Sim!” – responde. “Não tenhas medo MS, desce o escorrega e eu estou aqui em baixo para te segurar! Vês?(estico os braços até tocar nela)” A MS senta-se, desce o escorrega a olhar me nos olhos. Pego nela ao colo e sorrio. A MS segura-me pelo pescoço e dá uma gargalhada. (*Nota de campo nº1, 23 de janeiro de 2015, espaço exterior*).

Através deste momento apercebi-me de que esta criança depositava confiança em mim, pedindo-me ajuda num momento de maior aflição, demonstrando também carinho por mim, abraçando-me depois de a segurar.

Em ambos os contextos, para a criação de uma relação estreita com todas as crianças, foi fundamental conhecer as suas características individuais, adotando uma postura pouco intrusiva no ambiente, não forçando a minha aceitação pelo grupo. Foi minha preocupação envolver-me genuinamente com as crianças, participando nas suas brincadeiras, fosse num momento planificado ou de brincadeira livre. Segundo Hawkins (1986, citado por Vasconcelos, 1997), a criança “adquire novos significados” (p.228) quando o educador apresenta um envolvimento caracterizado pelo apreço, confiança e respeito pela criança. Ao participar nas suas brincadeiras, as crianças reconheceram-me como um adulto presente e confiável.

Foi também minha intenção **valorizar cada criança e o seu “stock de conhecimentos”** (Ferreira, 2004, p. 66), reconheço e defendo “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, ... [encarando-a] como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (ME, 1997, p17). O meu papel tornou-se então o de tentar corresponder aos interesses das crianças, respeitar o seu ritmo e desejo de participar ou não. Como nos referem Araújo & Costa (2010) “é necessário que o educador continue a sustentar a sua intencionalidade, mantendo um olhar atento face ao modo como a criança reage à sua proposta, como se sente, como se envolve, como aprende e o que aprende” (p.8) sendo que só assim as minhas intencionalidades poderão ter significado para a criança. Segue-se um exemplo ilustrativo da minha prática:

Enquanto preparávamos a divulgação do projeto e decidíamos qual seria o papel de cada criança, perguntei ao SN. se gostaria de fazer de António Nola, o primeiro navegador a chegar a Cabo Verde. O SN. olhou para mim alguns segundos, ponderando a minha proposta. “Eu preferia que fosse outro menino. Não queria fazer de António...” – respondeu-me. Deixei então que o SN. escolhesse aquilo que gostava de dizer na divulgação. (*Nota de campo n°2, 19 de maio de 2015, sala de atividades*)

Esta nota de campo é um exemplo que espelha o respeito que mantive pelos interesses e necessidades da criança, não a desvalorizando por não querer desempenhar aquela função e incentivando-a a participar na divulgação, fazendo algo que fosse de encontro aos seus interesses.

A **aquisição de conhecimentos através da descoberta** foi outras das intenções por mim definida. Quando a criança se envolve em atividades auto-iniciadas, a compreensão do mundo torna-se intrinsecamente mais interessante. A descoberta é feita através da sua ação e interação com o ambiente, onde são “agentes activos da sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2003, p.35). As crianças adquirem aprendizagens através das suas descobertas, ou seja, é na aprendizagem pela descoberta que essas aprendizagens são assimiladas. Essas descobertas por sua própria autoria, estimulam e motivam as crianças a querer saber mais.

Por tudo isto, procurei criar momentos em que as crianças manipulassem materiais, adquirindo conhecimentos no processo dessa manipulação e da construção. **As crianças foram as principais autoras do seu conhecimento** e isso permitiu que o conhecimento fosse realmente entendido e assimilado.

No caso do JI, a aquisição de conhecimentos através da descoberta fez-se, nomeadamente, através da metodologia de trabalho de projeto, pois tal como Katz e Chard (1997) mencionam, a sua característica principal é “ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam” (p. 3). Ao logo da minha PSS em JI, tive a oportunidade de desenvolver dois projetos – “Como aparece a lua no céu durante o dia?” e “Em Cabo Verde é tudo verde?” - que partiram da iniciativa e contaram com a participação ativa de todas as crianças do grupo.

Por último, **a promoção da autonomia e da responsabilização das crianças** foi também uma intenção subjacente aos dois contextos, sendo que esta implica “que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças”(ME, 1997, p.37). Para que estes tipos de comportamentos ocorram cabe aos adultos próximos a tarefa de encorajar as crianças, sendo que desta forma “as crianças são capazes de experimentar vários comportamentos promotores de autonomia” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 66).

Com o grupo de Creche, como as crianças estavam a desenvolver a sua independência na alimentação e na higiene, procurei estimulá-las a realizar estas ações autonomamente.

Uma vez que em JI as crianças já são autónomas e independentes nos seus cuidados, concretizei a promoção da sua autonomia e participação ao dar-lhes oportunidades de escolha e desafiando-os as solucionar os seus próprios problemas como retratam as seguintes notas de campo:

É hora do recreio, levo as crianças para a rua e a JP afirma: “Mafalda quero fazer um jogo contigo!” As restantes crianças aproximam-se; - “Tudo bem, vamos fazer um jogo!”- respondo-lhe. MC[olha para mim, de olhos muito abertos]: “Ao que é que vamos jogar?” “Ao que vocês quiserem! Escolham um jogo e eu jogo com vocês! – afirmei. As crianças decidem entre si que jogo querem jogar.”» (*Nota de campo n°3, 17 de março 2015, sala de atividades*)

O DT olha para a tabela onde vai registar as respostas do inquérito que vamos fazer à comunidade escolar. “- Como é que eu sei qual é a coluna do “sim” e a coluna do “não” se não sei ler?”- pergunta. “Não sei DT o que é que achas que podemos fazer para resolver este problema?” – devolvo-lhe a questão. “Já sei! Faço um círculo azul ao lado do “sim” e uma cruz vermelha ao lado do “não” e assim já sei qual é qual! (*Nota de campo n°4, 27 de abril de 2015, sala de atividades*)

a) Trabalho com as famílias

Segundo Sarmiento (2009), “a importância da interação escola-família tem vindo a ganhar espaço” (p.53), como tal, considerei fundamental ao longo da minha PPS dar relevo à minha interação com as famílias das crianças de cada grupo, tentando dar continuidade ao trabalho feito pelas educadoras até à altura.

Em ambos os contextos tive a preocupação de dar a conhecer a minha função e as minhas intenções às famílias, através de uma carta de apresentação, com o intuito de **estabelecer desde o início uma relação eticamente situada com as famílias.**

O trabalho com as famílias em creche baseou-se em conversas informais, sobretudo no tempo de acolhimento das crianças e quando as famílias as iam buscar, e na **comunicação de todo o trabalho desenvolvido com as crianças** através da exposição das suas produções e de atividades que envolvessem as famílias das crianças.

A relação de cooperação que pretendi estabelecer com as famílias no JI, penso tê-la conseguido através do seu **envolvimento nas atividades e trabalhos desenvolvidos.** Este envolvimento foi relevante, por exemplo, no âmbito dos projetos “Como aparece a lua no céu durante o dia?” e “Em Cabo Verde é tudo verde?”, na fase da recolha de informações e na divulgação do trabalho desenvolvido, das conversas informais e partilhas de experiências. Segundo Batista (2013) “cada vez mais se reconhece que as escolas e as famílias têm necessidade de partilharem os seus interesses mútuos, as suas experiências, o seu conhecimento, os seus recursos com vista à promoção das aprendizagens escolares”(p.36). Esta relação de cooperação só foi possível com o apoio da educadora cooperante, que desde o início da minha prática me apresentou às famílias das crianças como mais um membro da equipa educativa.

Por último, refletindo sobre a relação que desenvolvi com as famílias em ambos os contextos, considero que esta acabou por ser afetada pelo facto da maioria das crianças chegarem à instituição antes do horário da educadora, sendo o acolhimento feito ou por uma assistente operacional (no caso da creche), ou por um membro do AAAF (no caso do JI) e irem embora depois do tempo letivo.

b) Trabalho com as equipas educativas

A minha **integração nas equipas educativas** foi outra intenção comum aos dois contextos, pelo que posso dizer que no JI essa integração e esse envolvimento foram vividos muito mais intensamente, talvez também devido ao facto de ter sido durante mais tempo.

No JI tive a oportunidade de vivenciar diariamente o trabalho de equipa que é realizado na instituição e ainda participar nas reuniões de equipa que se foram realizando ao longo da minha prática, o que foi muito importante para mim, uma vez que considero que a “escola activa pressupõe necessariamente a colaboração no trabalho.” (Xypas, 1997, p. 74)

De acordo com as OCEPE (1997), “as reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de acção educativa... são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (p. 41). Neste estabelecimento é notória a intenção constante de ouvir cada elemento do contexto, de modo a responder mais adequadamente às necessidades das crianças e suas famílias.

2.2 Intenções para Creche

Na valência de creche, para que a minha intervenção pedagógica se configurasse com uma intencionalidade também ela pedagógica procurei refletir sobre as características das mesmas, mais propriamente, a idade das crianças, o seu nível de desenvolvimento e o tempo de atenção. Tal como referido anteriormente se por um lado, eram crianças muito pequenas, com um reduzido tempo de atenção e uma grande necessidade de estímulos, por outro, são crianças com uma grande curiosidade por tudo o que lhes era apresentado e com grande sentido de descoberta e ação, como ilustra a seguinte nota de campo:

As crianças estão sentadas no tapete. Eu retiro de dentro de um saco o cubo didático. A EV sai do seu lugar e gatinha até ao cubo para lhe poder tocar. Depois de lhe mexer, pedi que voltasse para o seu lugar. Ao pegar num outro saco com as figuras correspondentes ao cubo didático, a R, que está sentada ao meu lado segura no meu braço, estica o pescoço e diz “Mosta!” (*Nota de campo n°5, 10 de janeiro de 2015, sala de atividades*).

Sendo a Creche umas das primeiras instituições socioeducativas que as crianças frequentam é necessário ter em conta o papel do educador e entender que é “fundamental saber esperar pelas manifestações do bebé, escutá-lo para seguir com atenção, estabelecer

e saber manter contacto ocular tendo a preocupação de agir com os cinco sentidos, ajudando, também aqui, a criança a desenvolver-se saudavelmente” (Ramos, 2012, p.25). Para um bom desenvolvimento é necessário que os educadores, segundo Portugal (2011), sejam “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia” (p.26).

Neste sentido, procurei **promover um ambiente de confiança e segurança** permitindo que as crianças explorassem o espaço e os materiais de forma autónoma e intervindo de maneira a promover a curiosidade das crianças e o gosto pela descoberta. Foi também minha intenção dar continuidade ao trabalho da educadora a nível de compreensão de regras e da promoção do sentido de partilha e cooperação.

Outra das minhas intenções foi **proporcionar experiências de exploração sensoriomotora**. Através da dinamização da atividade “Cubo Didático” dei às crianças a oportunidade de explorarem materiais de diferentes texturas, tamanhos e formas.

Tendo em conta que as crianças do grupo estavam a aprender a utilizar a fala como forma de comunicação, procurei **promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação**, fomentando o diálogo e demonstrando interesse em compreender a criança, escutando-a e apoiando-a na sua expressão. Os educadores devem promover atividades que levem as crianças, desde tenra idade, a desenvolver competências ao nível da linguagem pois “somos seres sociais e a linguagem permite-nos estabelecer e manter relações com os outros” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 524). Neste sentido, eu própria incentivei o diálogo entre as crianças fazendo “comentários, observações e formas de reconhecimento” (Post & Hohmann, 2003, p. 79).

Por último, decorrente da caracterização para a ação realizada anteriormente, **fomentar interações entre pares** foi também uma das minhas grandes intenções, uma vez que muitas crianças mostravam preferência em brincar sozinhas e não interagiam regularmente com outras crianças.

2.3 Intenções para Jardim de Infância

Na minha ação educativa em contexto de Jardim de Infância procuro **promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania**. O desenvolvimento do sentido de si próprio, a capacidade de distinguir o “eu” dos outros e também a capacidade de reconhecer os elementos do grupo “favorece a

construção da identidade, da auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo.” (ME, 1997, p.54).

A **prática de uma educação inclusiva** foi também uma intenção por mim definida, tendo em conta as duas crianças com NEE que o grupo de JI incluía. Segundo Madureira e Leite (2003), é necessário que “a escola desenvolva processos de inovação e mudança curricular” respondendo eficazmente a todas as crianças que a frequentam. As mudanças ao nível da gestão escolar, do currículo e da sala de atividades, permitirão que exista real inclusão de crianças com NEE nas escolas inclusivas.

O educador deve afastar a visão tecnicista das dificuldades das crianças e acionar medidas que visem a inclusão dessas crianças. Por isso, segundo Portugal (2012) o educador deve “atender à experiência da criança e pensar o que poderá fazer para estimular, amplificar, complexificar as competências da criança” (p.241).

Só depois de conhecer a criança, será mais fácil perceber as suas necessidades e adaptar as propostas educativas às mesmas. Na prática foram feitas propostas adaptadas e adequadas à criança. Para isso foi necessário estar atenta às diferentes formas de registo das crianças com NEE, tais como, as situações de comunicação ao grande grupo e apresentação dos produtos das crianças. Assim, apresenta-se diferenciação pedagógica que segundo as OCEPE (1997) deve ser “centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferentes, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (p.19).

Na minha intervenção fui estando atenta a aspetos tão simples como o tempo de espera para as crianças com mais dificuldades se expressassem e colocá-las num lugar onde fosse possível dar um apoio mais individualizado. Uma vez que o clima que é vivido na sala contribui significativamente para a qualidade educativa, porque este influencia o desenvolvimento das práticas, procurei assegurar um ambiente seguro, estável e inclusivo onde as crianças podiam ser elas próprias, sem qualquer tipo de julgamento.

Outra das minhas intenções foi “**promover a aprendizagem democrática**” (ME, 1997, p. 36), pois considero que a educação pré-escolar deve ser encarada como uma vivência num grupo social alargado. Neste sentido, considero importante enunciar que a Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, intitulada Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar identifica como objetivo da educação pré-escolar “promover o desenvolvimento pessoal e social da

criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Art. 10º).

Por último, segue-se uma tabela que sintetiza as minhas intenções para a prática pedagógica transversais aos dois contextos, nomeadamente para as crianças, a equipa educativa e a família e específicas de creche e JI (ver tabela 1).

Tabela 1: Sistematização das intenções para a ação pedagógica

Intenções Gerais/Transversais - creche e JI	
Crianças	
<ul style="list-style-type: none"> - Observar o grupo e identificar os seus interesses, dificuldades, capacidades e as suas necessidades; - Estabelecer relações baseadas no afeto, no carinho e na segurança; - Valorizar cada criança e o seu “<i>stock</i> de conhecimentos”; - Promover a aquisição de conhecimentos através da descoberta; - Promover a autonomia e da responsabilização das crianças. 	
Famílias	
<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer, desde início, uma relação eticamente situada com as famílias; - Comunicar todo o trabalho desenvolvido com as crianças às famílias; - Envolver as famílias nas atividades e trabalhos desenvolvidos. 	
Equipa Educativa	
<ul style="list-style-type: none"> - Integrar-me nas equipas educativas. 	
Intenções Específicas	
Creche	Jardim de Infância
<ul style="list-style-type: none"> - Promover um ambiente de confiança e segurança; - Proporcionar experiências de exploração sensoriomotora; - Promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação; - Fomentar interações entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania; - Praticar uma educação inclusiva; - Promover a aprendizagem democrática.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta que ao longo da PPS foi realizada uma investigação acerca da problemática anteriormente identificada, no presente capítulo pretendo evidenciar o quadro metodológico e o roteiro ético que permitiram realizar essa mesma investigação.

Dalfovo, Lana e Silveira (2008) identificaram que a escolha da metodologia é “baseada na realidade de factos e fenómenos capaz de analisar, descobrir, concluir, criar e resolver novos e antigos problemas” (p.2). Assim, o método de recolha de dados deve ser escolhido consoante a natureza da problemática e os objetivos da investigação.

Neste âmbito, a investigação que desenvolvi assenta na metodologia qualitativa. Esta metodologia foca-se na interpretação que os participantes fazem da problemática, ou seja, tenta-se compreendê-la “à luz dos significados dos próprios sujeitos e de outras referências” (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p.11). Optei por esta metodologia, por considerar que me permite uma maior aproximação e colaboração com a educadora cooperante e de educação especial, com as crianças e sobretudo com a MV (criança com NEE), ajudando-me a “a compreender o mundo dos alunos do ponto de vista dos próprios alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 76).

De entre as técnicas para recolha e análise dos dados, optei por utilizar: a observação direta participante, a análise documental, completada por uma entrevista semiestruturada, conversas informais e a fotografia. Recorri também às notas de campo como instrumentos de relato das observações diretas.

A observação direta participante foi fundamental ao longo da minha investigação pois esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos” (Máximo-Esteves, 2008, p.87) e possibilita o cruzamento de dados (Tomás, 2011).

Procedi à consulta documental, nomeadamente do processo da MV e do Programa Educativo Individual (PEI), para reunir informação sobre as suas características, potencialidades e dificuldades e ainda sobre as medidas educativas e estratégias definidas no referido documento, procurando dar resposta às especificidades desta criança, adequar a minha prática e encontrar estratégias de inclusão na atividades por mim propostas.

No seguimento da problemática elaborei uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo I) procurando averiguar quais as estratégias por si

utilizadas para promover e incentivar a participação ativa da MV no JI, de forma a adotar uma prática que vá ao encontro das necessidades da criança.

A fotografia foi outro dos instrumentos utilizados. Esta foi uma técnica fundamental para registar momentos de interação da MV com outras crianças do grupo. Permitiu-me caracterizar algumas estratégias utilizadas pelas crianças para integrarem MV nos momentos de brincadeira, ou darem apoio à criança nos momentos de rotina da sala.

As notas de campo foram um instrumento importante pois através dele ficamos a conhecer melhor a realidade do contexto em que nos encontramos. Bogdan e Bilken (1994) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p.150).

No que diz respeito ao roteiro ético, sustentei a minha prática na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) e nos princípios éticos e metodológicos descritos por Tomás (2011).

Tento em conta que o grupo de crianças com quem desenvolvi a minha PPS em JI incluía duas crianças com NEE, foi minha principal preocupação respeitar cada criança, independentemente da situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e igualdade de oportunidades (Carta de Princípios para uma Ética Profissional) tentando sempre responder com qualidade às necessidades educativas de todas as crianças do grupo.

Defini também como base ética da minha investigação o sigilo relativamente às informações sobre a família e as crianças e consentimento informado, tendo em conta que “todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a ... promover de forma efetiva as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (Tomás, 2011, p.58).

Por último, foi também minha prioridade salvaguardar o compromisso e o respeito para com as crianças e as famílias e, por isso mesmo, para não negligenciar nenhuma das minhas funções sempre tive claro que o trabalho de campo ou investigação se caracteriza “pela alternância de tempos entre a observação e o desenvolvimento de actividades e períodos de lazer com as crianças.” (Tomás, 2011, p. 146).

4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

No presente capítulo será identificada a problemática que considerei mais relevante ao longo da PPS e sobre a qual realizei esta investigação.

Durante o primeiro mês da PPS em JI, deparei-me com uma questão que me suscitou grande interesse e me levou a questionar, a refletir e a aprofundar conhecimentos sobre a mesma. Refiro-me à inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais em contextos regulares de educação. Este foi o ponto de partida para a definição do título do presente relatório - **A Inclusão de uma criança com NEE – papel do adulto e dos pares na sua participação ativa no Jardim-de-Infância.**

4.1. Uma criança com Paralisia Cerebral em contexto de Jardim de Infância

O grupo com o qual desenvolvi a minha PSS em JI, tal como referido anteriormente no Capítulo 1, incluía duas crianças com NEE. Contudo, o tempo limitado para intervir na problemática escolhida e a falta de formação na área da Educação Especial, tornou necessário selecionar uma, para desenvolver com intencionalidade a minha ação, procurando observar, conhecer, planear, intervir e avaliar, etapas que, de acordo com as OCEPE (1997), se vão sucedendo e aprofundando na intervenção profissional do educador. Assim, decidi trabalhar com a MV.

A MV é uma menina de 7 anos que ingressou no JI onde desenvolvi a PPS, no mês de novembro do presente ano letivo. Da análise documental efetuada ao processo individual da criança, foi possível registar que, segundo o relatório de avaliação datado de 12 de maio de 2014, do CRPCCG, a MV apresenta um diagnóstico de Paralisia Cerebral, por ter sofrido um Traumatismo Crânio Encefálico (TCE) aos 3 anos de idade, tendo tido um desenvolvimento típico até essa idade. O TCE ocorrido, seguido de coma prolongado, provocou graves sequelas, tendo regredido gravemente em todos os níveis do desenvolvimento. Atualmente tem marcha autónoma embora com dificuldades em manter o equilíbrio, o que faz com que caia com muita frequência. Apresenta dificuldades de articulação e produção da linguagem oral, embora pareça ter uma linguagem compreensiva mais adequada. A sua visão encontra-se afetada, sobretudo do lado direito, tendo a MV de adotar uma posição da cabeça inclinada para conseguir focar, quando está

a trabalhar na mesa. Também foi afetada na motricidade fina, mostrando dificuldade nas tarefas que exigem precisão e coordenação bimanual.

Apesar das suas dificuldades a MV tem feito boas evoluções desde que acordou do coma, pois é persistente, interessada e disponível para as aprendizagens. Tem feito aquisições consideráveis desde que frequenta o JI.

No CRPCCG, a MV tem apoios terapêuticos de Fisioterapia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. Tem também apoio a Unidade de Tecnologias Alternativas e Aumentativas (UTAAC), para lhe permitir desenvolver a comunicação de uma forma mais eficaz.

Depois de me informar sobre as limitações e potencialidades da MV, não só através da consulta documental, mas também por uma entrevista e conversas informais com a educadora cooperante, questioneei-me sobre possíveis estratégias de inclusão da MV nas atividades por mim propostas. Ao longo da minha prática fui-me apercebendo que a inclusão desta criança não dependia somente da educadora cooperante e de mim, dependia também de todos os elementos da equipa educativa, das crianças e da família da MV.

Assim, torna-se agora necessário pesquisar sobre a participação de crianças com NEE em contexto de jardim-de-infância. Segundo Grande e Pinto (2011), para garantir a participação destas crianças em atividades é necessário “assegurar que a criança estabelece múltiplos papéis no seu ambiente próximo, de uma forma adequada ao seu nível de desenvolvimento interagindo com outros significativos, com os objectos e com as características do meio” (p.99).

De acordo com os autores acima referidos, a participação das crianças com NEE em contextos inclusivos promove o desenvolvimento das suas aptidões e capacidades, influenciando fortemente a sua aprendizagem. As crianças que participam de forma ativa nos contextos educativos têm maior probabilidade de desenvolver experiências positivas e de interagir com os seus pares, com o educador e com os restantes adultos, aspetos fundamentais para o seu desenvolvimento. É fundamental promover a participação de crianças com NEE para, assim, facilitar a inclusão das mesmas nos contextos educativos onde estão inseridas. Para promover a participação destas crianças é necessário que o educador permita que estas estabeleçam papéis variados no contexto educativo, e adapte os objetivos e as características do meio às necessidades e interesses das crianças.

4.2. Definindo conceitos, cruzando perspectivas - enquadramento teórico e legal

Segundo Andrada (2008), o termo **paralisia cerebral** emprega-se para definir um “conjunto amplo de situações clínicas heterogêneas, caracterizada por uma perturbação permanente mas não inalterável do controlo do movimento e/ou postura e da função motora, devida a uma alteração/lesão/anomalia não progressiva que afeta o cérebro imaturo e em desenvolvimento” (p.1).

É uma perturbação complexa que compreende vários sintomas, a saber: “alteração da função neuromuscular com défices sensoriais (audição, visão, fala, etc.) ou não, dificuldades e aprendizagem com défice intelectual ou sem ele, e problemas emocionais” (Muñoz, Blasco & Suárez, 1997, p. 293).

Tal como propõem os mesmos autores, será necessário esclarecer quatro noções essenciais sobre paralisia cerebral:

- É uma desordem permanente que, embora definitiva, não é evolutiva;
- Não é imutável, como tal, suscetível de melhoras;
- Não está em relação com o nível mental; a perturbação predominante é a perturbação motora;
- Pode surgir durante todo o período de crescimento cerebral, sem referência a nenhuma etiologia precisa. (p. 293).

A intervenção com as crianças com paralisia cerebral deve ter em conta o contexto das suas vivências diárias, ou seja, em casa, no jardim-de-infância, na comunidade, permitindo ao indivíduo estruturar as suas aprendizagens no ambiente onde vive, tendo assim, a possibilidade de realizar aprendizagens mais eficazes e significativas (Sanchez, & Teodoro, 2006).

A educação das crianças com deficiência tem vindo a ser equacionada, ao longo dos tempos, de acordo com diferentes conceitos que correspondem a diferentes épocas.

Em Portugal, seguindo-se os movimentos europeus e americanos a integração escolar teve início nos anos 1970.

O conceito de **Necessidades Educativas Especiais** (NEE) começa a ser utilizado no final dos anos 70 e representa um marco decisivo na forma de equacionar a criança

diferente e os problemas de aprendizagem. Como efeito, este conceito procurava sublinhar os problemas de aprendizagem que qualquer criança poderá evidenciar ao longo do seu percurso escolar, não decorrendo estes necessariamente de défices individuais (Madureira & Leite, 2003).

Nos anos 80, outras definições do conceito de NEE surgiram com o intuito de procurar a sua operacionalização e nas quais é evidente a preocupação em abranger, não só os alunos tradicionalmente portadores de deficiências físicas, sensoriais, motoras e mentais mas também todos os que apresentam dificuldades na aprendizagem, decorrentes de causas várias, durante o seu percurso escolar.

Em 1983, pelo Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de Agosto, foram criadas e regulamentadas as Equipas de Educação Especial constituídas por professores de Educação Especial.

A década de 90 foi pródiga em alterações significativas no quadro legislativo.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, relativo ao regime de gratuidade e de escolaridade obrigatória, define que os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.

É publicado o Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de Agosto que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Apresenta, no seu articulado, princípios inovadores no âmbito da integração escolar dos alunos portadores de deficiência, substituindo a classificação da população alvo, baseada em critérios clínicos, pelo conceito de necessidades educativas especiais baseado em princípios pedagógicos.

Este diploma define como população alvo os alunos com NEE que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário aludindo a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Enuncia o princípio de «escola para todos» e a importância do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. Estabelece a necessidade da definição de medidas do regime educativo especial, através de um Plano Educativo Individual (Artigo 15.º), da responsabilidade dos Serviços de Psicologia e Orientação das Escolas e atribui aos professores de educação especial a elaboração do Programa Educativo (Artigo 16.º) e supervisão da sua execução, definindo que o

Programa Educativo deve ser elaborado em colaboração com os técnicos responsáveis pela execução do programa. O referido diploma prevê o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial (Artigo 12.º).

A **integração escolar**, conceito enunciado no preâmbulo do diploma acima referido, retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, “configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial” (ME, p.66).

Para que a escola regular pudesse receber as crianças e jovens que anteriormente frequentavam as instituições de ensino especial, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, diploma que veio criar as condições técnicas, metodológicas e organizacionais para a efetiva concretização de um ensino e intervenção educativa diferenciada, através da criação dos Apoios Educativos.

Foram criadas condições através de um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com NEE, na perspetiva do acesso às aprendizagens, mas, parafraseando Sanches & Teodoro (2006) "outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma Educação especial para alunos especiais" (p.69).

A **escola inclusiva** surge após a Declaração de Salamanca que, segundo Madureira & Leite (2003), foi elaborada pelo Congresso Mundial sobre NEE, realizado pelo Governo espanhol em 1994, em colaboração com a UNESCO e contando com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais. A referida declaração, segundo as autoras citadas, acentua o papel determinante das escolas ditas regulares na implementação dos princípios educativos "enunciados na Declaração Universal do Direitos Humanos, na Declaração de Educação para Todos e nas Normas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência" (p. 35).

Importa referir também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, em 2006, e ratificada em Portugal em 2009, como um importante documento legal que responsabiliza toda a sociedade na criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Atualmente a legislação portuguesa, em variados diplomas orientadores da educação e ensino, aponta como desígnio a igualdade de oportunidades e a valorização da qualidade da educação e do ensino, perspetivando a escola democrática e inclusiva, nomeadamente o Decreto-lei n.º 3 de 2008, de 7 de janeiro, que constitui o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal. Este diploma define no Artigo 1.º "os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo." Aponta a necessidade da inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos, na diversidade das suas características e necessidades. Define também, como objeto de intervenção:

os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Art.º 1)

A educação inclusiva, preconizada pelo decreto-lei acima citado, pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, para a promoção de competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos, numa perspetiva de gestão da diversidade. Aponta a equidade educativa, como garantia da igualdade, quer no acesso quer nos resultados, enunciando que "o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos" (Preâmbulo).

Conforme o mesmo diploma legislativo, no seu preâmbulo, nos casos em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, são necessários os apoios

especializados que podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio, tratando-se de medidas para os alunos e de medidas de mudança no contexto escolar.

"A inclusão na escola regular não pode representar uma diminuição da qualidade dos serviços, mas sim uma melhoria" (ME., 2008, p. 8).

À medida que a Escola pretende cada vez mais inserir no seio todos os alunos, sejam quais forem as suas características e necessidades, torna-se importante compreender e definir o conceito de **inclusão**.

Segundo Freire (2008), a inclusão é

um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (p.5).

No contexto educacional a inclusão vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Silva (2011) defende que a inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor, uma vez que nos obriga a tomar consciência da heterogeneidade e da ou das respostas a que elas nos obriga, também quando estamos na esfera da educação.

A educação inclusiva enfatiza a necessidade de reestruturar as escolas para que possam responder às necessidades de todas as crianças com base num sentido pedagógico do direito que todos os indivíduos têm, que se baseia na igualdade de oportunidades à educação e ao ensino e, ainda, no direito que o indivíduo possui de ser ele próprio, com a sua história e características, constituindo, também, desde modo, um projeto educativo próprio (Mestre, 2003).

Neste paradigma, a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas.

Tal como refere Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p.10).

No atual quadro legislativo, após a publicação do Decreto-lei n.º 3 de 2008, para usufruírem de medidas educativas especiais ao abrigo do referido diploma, nomeadamente terem acompanhamento de professores especializados e colocados nas escolas, no grupo de docência da Educação Especial (Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 Fevereiro), os alunos têm de se enquadrar no disposto pelo referido diploma relativamente às Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp).

4.3 Papel do educador/professor titular de turma na inclusão de uma criança com NEEcp

O conceito de educação inclusiva que "se baseia numa perspetiva focada na escola e nas componentes que intervêm no processo de ensino e aprendizagem" (Costa, 2012, p.12) vem responsabilizar a escola, no seu Projeto Educativo e o educador ou professor titular de turma, no desenvolvimento de uma prática docente conducente ao sucesso de todos os alunos.

Planeando o processo educativo de acordo com o conhecimento que tem de cada uma das crianças do seu grupo, o educador/professor titular de turma deve responder às necessidades e especificidade de cada um, considerando a diversidade como um grande desafio "gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas" (Sanches & Teodoro, 2006, p.72).

A relação que estabelece com cada criança, a forma como respeita a sua individualidade, estimula e encoraja os seus progressos, deverá facilitar e promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Segundo Correia e Martins (2002), o educador/professor da turma desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores.

Deve ainda ser um modelo para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente que suscite interações entre todos os alunos, fomentando entre eles sentimentos de cooperação, de respeito, de amizade e de valorização da diferença.

De acordo com Cruz (2004) o educador tem o papel fundamental de mediatizar as interações estabelecidas entre as crianças e os estímulos do meio envolvente ou o saber, tendo para tal de seleccionar, descodificar, mudar e incrementar os estímulos, com o objetivo de os adequar de forma personalizada a cada criança em particular, humanizando-se assim o processo educativo.

Conforme estabelecido no Art.º 10º do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, o Programa Educativo Individual (PEI) do aluno abrangido por medidas educativas no âmbito da Educação Especial é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha diretamente com ele. A elaboração e a responsabilidade pela implementação deste documento é do docente responsável pelo grupo ou turma.

Considerando especificamente a intervenção relativa aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, o educador/professor titular de turma tem um papel crucial na resposta às suas necessidades educativas específicas, no âmbito do ensino regular, e no processo de inclusão.

De acordo com o Artigo 17.º do Decreto-lei n.º 3 de 2008, de 7 de janeiro, a medida apoio pedagógico personalizado define que compete ao educador/professor

reforçar estratégias facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente (NEEcp), no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades. Compete-lhe ainda o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem, a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma e o reforço e desenvolvimento de competências específicas.

A intervenção direta do docente de educação especial só deverá ocorrer quando a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver assim o justifique, na perspetiva do reforço e do desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável de grupo, turma ou disciplina.

4.4 Colaboração e trabalho em equipa para a inclusão da criança com NEEcp

“Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação das crianças com necessidades educativas especiais.”

Art.º 37.º da Declaração de Salamanca, 1994

Falar da inclusão da criança com NEEcp é falar da sua inclusão educativa, escolar e social lembrando que o Decreto-lei 3 de 2008, de 7 de janeiro, refere no seu Ponto 2, do Artigo 1.º, "A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades..." objetivos muito alargados para um trabalho individual. Só a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo da criança com NEEcp irá permitir a sua prossecução.

O mesmo diploma determina que a referenciação de uma criança com NEEcp possa ser "efetuada por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços" (Art.º 5º). No que se refere à sua avaliação o mesmo diploma aponta, no Artigo 6.º, o envolvimento e os contributos de todos os intervenientes no processo educativo do aluno, assegurando a

participação ativa dos pais ou encarregados de educação na elaboração de um relatório técnico - pedagógico conjunto, onde sejam identificadas, sempre que se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, assim como as adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar.

O Artigo 10.º refere que o PEI, decorrente do relatório técnico -pedagógico acima referido, deve ser elaborado em equipa conjunta obrigatoriamente constituída pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços clínicos, terapêuticos ou outros. De acordo com Crespo *et al.* (2008) este procedimento permite:

a partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos; uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno; uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação; uma intervenção contextualizada e concertada (p. 27).

O acompanhamento do PEI, conforme o Artigo 13.º, é efetuado através da avaliação da implementação das medidas educativas, deve assumir caráter de continuidade, em todos os momentos de avaliação, devendo ser elaborado um relatório circunstanciado, no final do ano letivo, que deve explicitar os resultados obtidos com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual. Este relatório é elaborado, conjuntamente pelo educador/ professor, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

De acordo com o ME (2008) a avaliação dos alunos com NEE, efetuada em reuniões de avaliação, por todos os intervenientes, permite obter dados essenciais para se monitorizar a eficácia das medidas educativas, que podem, a qualquer momento, sofrer alterações às medidas inicialmente definidas.

Sempre que a escola não disponha dos recursos necessários à criança, segundo o Artigo 30.º do decreto-lei n.º3/2008 de 7 de janeiro “as escolas ou agrupamentos escolas

devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centro de recursos especializados, ou outras.”

Todos os agentes educativos desenvolvem um papel fundamental, sendo necessário partilhar a informação relevante de modo a que todos possam responder às necessidades da criança com NEEcp.

A colaboração e o trabalho em equipa, desenvolvido formalmente nos momentos avaliativos definidos por lei são fundamentais, mas igualmente importantes são as reflexões conjuntas que ocorrem informalmente no decorrer da intervenção educativa, as dúvidas que se colocam, os sucessos ou insucessos partilhados entre os intervenientes no processo educativo de qualquer criança e especialmente de uma criança NEEcp.

4.5 As vantagens da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa “é considerada uma abordagem na qual um grupo heterógeno de crianças aprende em conjunto, realizando uma série de atividades específicas” (Correia & Martins, 2002, p.67). Isto significa que a escola, para além de proporcionar às crianças um espaço comum, tem também de lhes proporcionar oportunidades para que executem aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros (Silva, 2011). Ao concetualizar a zona proximal de desenvolvimento, Vygotsky (1987) veio reforçar a necessidade da interação, como potenciadora da aprendizagem, conseqüentemente, do desenvolvimento.

A escola representa um papel importante na criação de um clima educacional, promotor de oportunidades de interação entre crianças com e sem NEE dando oportunidades a todos de ter as mesmas opções, sem que ninguém seja excluído (Ramirez, 2007). As diferenças entre as crianças devem ser vistas como um elemento enriquecedor e de ajuda (Duran & Vidal, 2004). Torna-se, por conseguinte, essencial encarar a diversidade escolar como sendo uma mais-valia, possibilitando ao professor “usar a heterogeneidade, a cooperação e a autonomia para fazer da diversidade escolar um valor e não um problema” (Duran & Vidal, 2004, p.57).

As crianças aprendem melhor se existir uma ajuda mútua. A aprendizagem cooperativa é eficaz tanto nas áreas cognitiva como social. No jardim-de-infância

promovem-se momentos de aprendizagem individuais e coletivos que proporcionam respostas adequadas das crianças, tendo em conta as suas diferentes formas de aprender (Breia, 2003).

Lopes e Silva (2009) referem numerosos estudos que comprovam que a aprendizagem cooperativa potencia benefícios ao nível das competências cognitivas, pelo facto de se verificar um estímulo no pensamento crítico, uma ajuda na clarificação das ideias através da discussão e do debate, uma melhoria na aquisição de aprendizagens por parte dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem cooperativo mais ativo e envolvente.

Relativamente às competências sociais, de acordo com Correia (2003), a sua aquisição pelos alunos com NEE constitui um dos objetivos do ensino eficaz no contexto da inclusão. Na aprendizagem cooperativa, esta competência é naturalmente desenvolvida. Os alunos sem NEE podem constituir um fator essencial para o sucesso da inclusão de um aluno com NEE, através das interações positivas que os grupos cooperativos possibilitam desenvolver. De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003), os alunos que se ajudam uns aos outros, especialmente num sistema flexível quanto à organização dos grupos, beneficiam com esta aprendizagem em comum.

Ainda de acordo com Breia (2003), o facto das crianças se ajudarem traz benefícios para todos, especialmente estando em níveis diferentes, porque para todos existem novos desafios e há que responder aos problemas que vão surgindo para a realização de determinada tarefa.

Podemos então afirmar que as vantagens de uma aprendizagem cooperativa se prendem com uma valorização da autoestima, um melhor desempenho e o estabelecimento de relações interpessoais, que muito beneficiam todas as crianças.

Ao aprenderem a aceitar e a lidar, desde muito cedo, com crianças que têm algo de diferente, mais tarde, como adultos, mais facilmente poderão ter um conceito de sociedade como um todo integrado, em que as pessoas com deficiência têm o seu lugar, em que a diferença é mais um valor do qual tirar partido do que um problema a resolver (Fiadeiro, 1995).

4.6 A família como parceira na inclusão da criança com NEE

Segundo Correia e Martins (2002), a família constitui o alicerce da sociedade, sendo um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Apesar da existência de debate em torno do seu papel atual e da sua composição, a família mantém-se como elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança. Deste modo, a Escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças com um desenvolvimento típico, quer sejam crianças com NEE.

É indiscutível a importância da participação da família em todo o processo de inclusão da criança com NEE. Deve, então, ser desenvolvida uma colaboração cooperativa entre pais e educadores promovendo estratégias enriquecedoras que facilitem a inclusão de todas as crianças (Breia, 2003).

Segundo o artigo 3.º do decreto-lei n.º3/2008, os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal em termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

Para que esta “colaboração cooperativa” seja concretizada, cabe aos especialistas (entre os quais os professores e os educadores) transmitir aos pais “o respeito, a compreensão e o desejo sincero de que eles se juntem a nós neste percurso.” (McWilliam, 2012, p.145). Neste sentido, seguem-se um conjunto de estratégias que, a longo prazo, permitirão aos pais ganharem mais confiança na Escola e, conseqüentemente, serem participantes mais disponíveis, ativos e confiantes.

Em primeiro lugar, é fundamental **conhecer a diversidade de sentimentos e emoções** que os pais e também os profissionais poderão demonstrar como resultado de lidarem com uma criança com NEE, para que seja possível, de uma forma eficaz e positiva, ajudar as famílias (Madureira & Leite, p.144). Os contactos diários com os pais são essenciais para criar relações de confiança e de empatia, que constituem um primeiro passo para a ajuda a estas famílias. Estando conscientes dos diversos sentimentos que estas famílias experimentam no processo de vivência e aceitação de um filho com NEE permitimos que expressem esses mesmos sentimentos e formas de pensar, o que “contribuirá para a construção de uma relação de empatia e confiança que servirá de

alicerce para o desenvolvimento e implementação de estratégias que ajudem a criança e a família a ir de encontro às suas necessidades” (Correia & Martins, p.76).

No sentido de garantir uma comunicação efetiva com as famílias, a primeira tarefa a realizar é **criar oportunidades de diálogo frequentes e constantes** (McWilliam, 2006). Não significa, no entanto, agendar reuniões para falar individualmente com os pais para discutir questões específicas ou tomar decisões importantes. É necessário criar oportunidades para conversas menos estruturadas e mais informais, que servirão para fortalecer o relacionamento. De acordo com Correia e Martins (2002) “a comunicação constitui um dos elementos fundamentais para um estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os pais” (p.80).

No trabalho com os pais, o **reconhecimento das qualidades da criança e da família**, tecendo elogios à criança, “não só das capacidades específicas de desenvolvimento, mas também das características mais gerais da criança” (McWilliam, 2012, p.148), devem fazer parte das interações diárias do educador. Evitando que os pais se sintam numa posição inferior ao educador, é possível estabelecer uma verdadeira parceria com os pais e levar e promover a sua participação ativa na sala.

4.7 Intervenção Educativa com uma criança com NEE

Tendo em conta aquilo que foi abordado no que diz respeito à problemática identificada, nesta secção do relatório pretendo evidenciar o trabalho que foi desenvolvido ao nível da mesma.

Ao iniciar a minha PPS em JI, foi minha preocupação informar-me sobre a **adaptação da criança ao JI** e as estratégias utilizadas pela educadora cooperante para incluir a MV na dinâmica do grupo, através de conversas informais e uma entrevista, como demonstra o seguinte excerto:

“MJ: Quando a MV chegou ao JI, quais foram as estratégias que utilizou para facilitar a sua inclusão no grupo?”

CC: A MV, tal como é normal, foi apresentada ao grupo. A MV tinha uma história diferente e toda essa história foi relatada ao grupo, sem omissões. O grupo mostrou-se, desde logo, muito recetivo e pronto para receber a MV.” (Excerto da entrevista à educadora cooperante, 28 de maio de 2015).

A forma escolhida pela educadora cooperante para apresentar a MV ao grupo, passou por incluir a mãe da criança, como se pode ver no excerto abaixo:

“CC: Assim que a MV chegou aqui à sala e conheci a mãe, pedi-lhe que fosse ela a contar a história da MV ao grupo. A mãe foi impecável com os meninos, explicou-lhes tudo! Falou sobre o acidente que deixou a MV com paralisia... Explicou-lhes também as limitações da MV e alguns cuidados que tínhamos de ter com ela. Acho que ter sido a própria mãe a apresentar a MV ao grupo os deixou com mais vontade de a conhecer e ajudá-la em tudo!” (Conversa informal com a Educadora Cooperante, 16 de março de 2015).

O período de observação em JI foi essencial, na medida em que me permitiu atentar à inclusão da MV na dinâmica do grupo e refletir sobre potenciais estratégias para facilitar e valorizar a sua participação nas atividades por mim propostas.

Ao nível da **expressão motora**, tendo em conta a dificuldade da MV em manter o equilíbrio, adaptei alguns jogos e atividades para que as próprias crianças pudessem ajudar a MV a participar ativamente nos mesmos, tal como irei de seguida exemplificar.

No jogo *Kutshitshi* (cf. Anexo J - Planificação do Jogo Kutshitshi), no qual as crianças, ao som de uma música, devem alternar entre colocar o pé direito e o pé esquerdo à frente, introduzi uma variante em que as crianças executam os mesmos movimentos, mas de mãos dadas e frente a frente com um colega. Esta variante permitiu que a MV participasse no jogo com sucesso, pois ao dar as mãos a uma das crianças, conseguiu executar os movimentos sem perder o equilíbrio. É de salientar que ao introduzir esta variante, as crianças do grupo demonstraram grande vontade em ajudar a MV, tal como indica a seguinte nota de campo:

No ginásio, as crianças jogam ao *Kutshitshi*. A ER, a FM, o DT e a IB movimentam-se pelo espaço, olhando para a MV. No momento de encontrar um par para dar as mãos, os quatro correm para perto da MV. A FM chega primeiro e faz os movimentos com a MV. (Nota de campo nº6 do dia 11 de março de 2015, ginásio).



Figura 1. Atividade Lagartinha Pinta

Através da atividade Lagartinha Pinta (cf. anexo J), procurei que as crianças criassem um movimento para as palavras que terminassem com a mesma sílaba (eg. pintou – passou; lagartinha – orelhinha). Foi minha intenção dar à MV a oportunidade de escolher um desses movimentos (fig.1) e que os movimentos criados pelas restantes crianças fossem possíveis de realizar pela MV, como ilustra o exemplo:

O SN levanta o braço. “Já sei que movimento podemos fazer para as palavras *eira* e *beira!*”. “Sabes SN? Então faz lá para todos vermos!”- peço-lhe. O SN salta a pés juntos primeiro para a esquerda depois para a direita duas vezes. “Achas que a MV vai ser capaz de fazer o que acabaste de fazer SN?”-pergunto. “Não, ela pode cair!” – responde o SN. “E consegues fazer um movimento que a MV seja capaz de imitar?”. Pensa durante alguns segundos e em seguida gira sobre si próprio lentamente. (Nota de campo nº7 do dia 12 de maio de 2015, sala de atividades).

Tendo em conta que a MV apresenta dificuldades na precisão e coordenação bimanual, procurei incentivar a criança a executar tarefas que proporcionassem o desenvolvimento da **motricidade fina**. Saliento que estas tarefas foram desenvolvidas no âmbito dos projetos que nos encontrávamos a desenvolver e em parceria com as outras crianças.

Seguem-se alguns exemplos dessas atividades: a pintura dos pacotes de leite para a construção do gráfico de barras (figura 2); a construção da lua em pasta de papel, na qual a MV rasgou as folhas de jornal, espremeu a água das mesmas e moldou a pasta até ficar com a forma da lua; a construção de uma das ilhas de Cabo Verde em plasticina.



Figura 2. Pintura de pacotes de leite para a construção de um gráfico de barras

Inicialmente, a maior dificuldade sentida ao relacionar-me com a MV prendeu-se com a compreensão da **linguagem oral** da criança, devido às suas limitações na articulação das palavras. Neste sentido, em muito me ajudou a educadora cooperante, a restante equipa educativa e as próprias crianças que, por contactarem com a MV há mais tempo, tinham maior facilidade em compreendê-la. Como tal, passo a apresentar algumas estratégias que adotei, com o intuito de desenvolver a linguagem oral da criança e compreendê-la cada vez melhor.

Nas conversas de grande grupo, foi minha preocupação escutar a MV, valorizando a sua contribuição para o grupo, dando-lhe espaço para falar, fomentando o diálogo com as outras crianças e pedindo-lhe que voltasse a repetir quando não se fazia entender. A MV esforçava-se por efetuar uma melhor articulação das palavras, tornando-se mais fácil entender a criança.

Nos momentos de atividade livre e de recreio, procurei intencionalmente envolver-me nas brincadeiras da MV, tendo como duplo objetivo estimular o desenvolvimento da linguagem oral da criança e compreendê-la cada vez melhor, tal como ilustra o seguinte excerto:

A MV, a JP e a LF estão a brincar na casinha. Bato à porta e pergunto se posso entrar. “Entra Mafalda, senta-te à mesa que estou a preparar o jantar!” – responde a LF. Sento-me na mesa, ao lado da MV e da JP. A LF coloca um prato à frente de cada uma e fingimos começar a comer. A MV pousa o garfo e diz “Mi cométudo!”. “Não te estou a perceber MV!”. “Mi co-me tu-do” – repete. Entendo o que a MV quer dizer. “Eu comi tudo! É isso que queres dizer MV?” “Sim! Eu comi tudo!” (Nota de campo nº 8 do dia 14 de abril de 2015, sala de atividades).

De acordo com as OCEPE (1997) “não podemos esquecer a comunicação não-verbal que constitui um suporte da comunicação oral” (p.68). Neste âmbito, e ao observar que a MV recorria com frequência aos gestos ou à mímica quando se tentava expressar, planifiquei um jogo (jogo do lobo) no qual as crianças podiam utilizar a linguagem oral e não-verbal (mímica) em simultâneo. Considero que, devido a esta dupla função, este foi o jogo em que a MV se mostrou mais envolvida e participativa, notando-se um esforço visível da sua parte para se expressar primeiro oralmente e só depois através da mímica, como ilustra o excerto abaixo:

A MV é apanhada pelo RL. Ri-se e percebe que é a sua vez de ser o lobo, dirigindo-se para a sua “casa”. Depois das crianças perguntarem “Ó lobo, o que é que estás a fazer?”, a MV responde “Pentear cabelo!”. Em seguida passa a sua mão pelos cabelos” (Nota de campo nº9 do dia 11 de março de 2015, ginásio).

O projeto “Em Cabo Verde é tudo verde?” promoveu sem dúvida a participação ativa da MV, sendo o seu contributo essencial para todo o grupo, tendo em conta que a criança e a sua mãe são de nacionalidade cabo-verdiana. A MV trouxe para mostrar ao grupo panos e tecidos de Cabo Verde e partilhava com alguma frequência curiosidades sobre o arquipélago, como ilustra o exemplo:

Enquanto definíamos o conceito de ilha e arquipélago, a MV afirma para o grupo: “Cabo Verde, água quente!” (Nota de campo nº10 do dia 27 de abril de 2015, sala de atividades).

Para além do desenvolvimento da linguagem oral da criança, com a partilha de informações sobre o tema, o projeto promoveu também o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem escrita e da matemática (fig.3), tal como se pode verificar na seguinte nota de campo:



Figura 3. Formação de conjuntos com iniciais do nome das ilhas de Cabo Verde

Durante a atividade de formação de conjuntos com os nomes das ilhas de Cabo Verde, perguntei ao grupo “Alguém sabe o nome de uma ilha começada pela letra “M”?” A MV levanta o braço. “Diz MV!” – pedi-lhe. “Maio!”- responde. “Muito bem MV!” – esboço-lhe um grande sorriso! “E com quantos elementos ficou o conjunto das ilhas começadas por “M” MV?” Olha para o círculo durante uns segundos. “Um!” (Nota de campo nº11 do dia 15 de maio de 2015, sala de atividades).

Tal como defendem Madureira e Leite (2003), a **colaboração entre os vários agentes educativos** é um dos fatores essenciais para o sucesso da inclusão de uma criança com

NEE na escola. Neste sentido, ao longo da minha PPS em JI pude observar que a educadora cooperante procurava partilhar com a professora de educação especial as pequenas conquistas do dia-a-dia da MV, mostrando-lhe alguns trabalhos feitos pela criança, tal como exemplifica a seguinte nota de campo:

A professora de educação especial da MV chega à sala e a educadora cooperante vai de imediato buscar um desenho feito pela MV. Educadora cooperante: “Já viu como a MV já está a conseguir fazer a figura humana tão bem! E o nome também!” (Nota de campo nº do dia 15 maio de 2015, sala de atividades).

Pude também constatar que a professora de educação especial, quando chega à sala de atividades, preocupa-se em saber qual o trabalho que a educadora cooperante está a desenvolver com o grupo naquele momento e, por vezes, ao invés de ir com a MV para a sala destinada aos apoios educativos, mantém-se com o grupo na sala de atividades.

Relativamente a reuniões de cariz mais formal, estas ocorrem no início e no final de cada período ou caso haja algum assunto mais específico a ser tratado.

De acordo com o Artigo 30.º do decreto-lei n.º3 de 2008, no âmbito da educação especial, a escola ou agrupamentos escolas devem estabelecer parcerias com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados. Neste sentido, a

educadora cooperante e a professora de educação especial procuraram deslocar-se ao CRPCCG, com o intuito de assistir a uma sessão de terapia ocupacional da MV e no fim reuniram-se com a mãe da criança e com os terapeutas do Centro que trabalham com a MV. Tendo sido agendada esta reunião no período em que me encontrava a desenvolver a PPS em JI, tive a oportunidade de assistir à mesma. Nesta reunião, a educadora e a professora de educação especial puderam colocar algumas questões relativas a necessidades educativas específicas da criança. Em conjunto com a mãe da MV, procuraram encontrar estratégias para facilitar a sua participação ativa no contexto de JI.

Tal como referi anteriormente, ao longo da minha PPS apercebi-me que **a participação ativa da MV no JI depende também de todas as crianças** que interagem consigo. Neste sentido, verifiquei que o grupo demonstra grande respeito pela MV, ajudando-a nos momentos de rotina da sala (sem necessitarem do incentivo de um adulto), incluindo-a nas suas brincadeiras, ao mesmo tempo que adquirem novas aprendizagens, num verdadeiro “ambiente de aprendizagem cooperativo e ativo” (Lopes & Silva, 2009, p.58).

Ao nível da formação pessoal e social, a inclusão da MV permitiu ao grupo entender que somos todos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, tal como podemos verificar no seguinte excerto da entrevista à educadora cooperante:

“Estagiária: Em que medida a inclusão da MV foi promotora de novas aprendizagens para o grupo?”

CC: A inclusão da MV foi de uma riqueza extrema em termos de aprendizagens para o grupo. Notou-se uma maior sensibilização para questões relacionadas com o respeito pela diferença, um grande espírito de entajuda, de solidariedade e principalmente o facto de aprenderem a dar mais tempo àqueles que precisam.” (Excerto da entrevista à educadora cooperante, 28 de maio de 2015).

Pude também constatar alguns benefícios da aprendizagem cooperativa, ao nível das competências cognitivas, verificando o estímulo no pensamento crítico e a clarificação das ideias através da comunicação oral, como demonstra o seguinte exemplo:

A MV está a decorar a sua maraca para a orquestra dos brinquedos. Ela quer criar um padrão com os autocolantes de flores e corações. A educadora cooperante pede à IB que se sente ao lado dela para a ajudar. IB: "Lembras-te do que é um padrão MV? Tens de colar nesta sequência: flor, coração, flor, coração...! Eu tiro o papel do autocolante e tu colas." A MV termina a tarefa sem se enganar no padrão. (Nota de campo nº12 do dia 21 de maio de 2015, sala de atividades.)



Figura 4. A IB ajuda a MV a decorar a sua maraca

Através da aprendizagem cooperativa, as crianças tornaram-se os principais promotores da participação ativa da criança no grupo, ajudando-a nas rotinas da sala de atividades (cf. Anexo 1 - Interação da MV com pares em momento de rotina), sem ser necessário o incentivo do adulto, como ilustra o exemplo:

A MV está a marcar a presença, mas não consegue avançar com o dedo em linha reta até chegar ao dia correto. JP: "Mafalda posso ir ajudar a MV a fazer a presença?" (Nota de campo nº13 do dia 18 de maio de 2015, sala de atividades).

Sendo a família um dos principais contextos de desenvolvimento da criança procurei, desde o início da PPS em JI, envolver as famílias de todas as crianças na minha prática pedagógica, em especial a da MV.

Através de uma entrevista e conversas informais com a educadora, foi-me dado a conhecer que a MV veio de Cabo Verde há aproximadamente três anos com a sua mãe e faz parte de uma família monoparental. Como tal, foi com a mãe da criança que procurei estabelecer uma relação de maior proximidade.

A relação de cooperação que desenvolvi com a mãe da MV não foi imediata, pelo facto da mesma já ter uma relação estável com a educadora e também por não querer invadir o seu espaço.

Ao longo do tempo, através de conversas informais, fui partilhando com a mãe alguns momentos do dia-a-dia da MV no JI e alguns aspetos do seu desenvolvimento que pude observar. Desta forma, consegui que a mãe da MV me comesse a ver como um membro da equipa educativa, ganhando mais confiança em mim, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

É segunda-feira de manhã. A mãe da MV e a MV chegam à sala. Estou já reunida com o grupo e estamos prontos para começar a partilhar aquilo que fizemos no fim-de-semana. A MV senta-se e a sua mãe vem ter comigo e diz-me ao ouvido “A MV este fim-de-semana foi a casa da Verónica ver o bebé.”. A mãe sai da sala e fica ao pé da porta, a escutar se a MV é capaz de se fazer entender.» (Nota de campo nº14, 27 de abril de 2015, sala de atividades).



Figura 5. A MV e a mãe a apresentarem uma dança tradicional de Cabo Verde

Esta nota de campo torna-se representativa da importância dos pais das crianças com NEE se tornarem parceiros educativos do educador. A partilha de informações sobre a criança facilita sua inclusão no JI.

Considero que a relação de confiança que estabeleci com a mãe da MV se tornou mais significativa quando dei início ao projeto “Em Cabo Verde é tudo verde?”. Convidei a mãe da MV que, tal como referi anteriormente é de nacionalidade cabo-verdiana, a vir à sala partilhar os seus conhecimentos sobre o tema (fig.5) e esta demonstrou-se muito disponível e acessível.

Constatei que a participação da mãe da MV nas atividades propostas pela educadora e por mim e a relação de confiança que se estabeleceu, foi um fator essencial para a MV se sentir mais segura e também mais confiante no JI. A própria criança se apercebe da comunicação constante que existe entre a equipa educativa e a mãe, tal como podemos verificar na seguinte nota de campo:

A educadora e eu estamos com dificuldades em entender o que a MV quer dizer. Depois de várias tentativas para se expressar, a MV diz: “Telefona mãe” (Nota de campo nº 15 do dia 10 de março de 2015, sala de atividades).

Ao longo da minha PPS em JI e de acordo com o que foi anteriormente apresentado, considero que consegui pôr em prática diferentes estratégias que promoveram o desenvolvimento global da MV tendo em conta as suas especificidades. Para além disso, na minha prática, procurei proporcionar um ambiente que suscitasse a interação entre todas as crianças do grupo, dando oportunidades a todas de ter as mesmas opções, sem que nenhuma fosse excluída.

A inclusão da MV no grupo permitiu-me constatar que as diferenças entre as crianças devem ser vistas como um elemento enriquecedor e de ajuda. Como tal, procurei utilizar a heterogeneidade característica do grupo, no sentido de promover a cooperação entre as

crianças, por exemplo, através da partilha de experiências entre as crianças com e sem NEE, que propiciou a valorização da última. Na minha prática, dei também importância aos momentos de aprendizagem individuais, que deram respostas adequadas a cada criança, tendo em conta as suas diferentes formas de aprender.

No que diz respeito ao trabalho de equipa, foi frequente a partilha de informações entre a educadora cooperante e eu, relativamente a aspetos do desenvolvimento e das conquistas não só da MV, como de todas as crianças do grupo. Contudo, esta troca de informações com a professora de educação especial já não foi tão relevante, devendo este ser um aspeto a melhorar futuramente na minha prática pedagógica.

Por último, pude constatar que a participação ativa da família das crianças com NEE é essencial para a inclusão da criança na escola. No decorrer da minha PPS em JI, consegui estabelecer uma relação de cooperação com a mãe da MV, o que me ajudou também a adaptar a minha prática pedagógica às necessidades da criança. Tal como referi anteriormente, a participação ativa da mãe da MV nas atividades por mim propostas, foi benéfica não só para a MV, como também para as restantes crianças do grupo.

Não esgotei, nesta reflexão, todas as práticas que de alguma maneira facilitam a inclusão e a participação de crianças com NEE no jardim-de-infância. De qualquer forma, não gostaria de terminar sem apelar a uma atividade reflexiva, que deve acompanhar a prática do educador, sustentando, assim, as suas experiências e estratégias que promovem e facilitam a inclusão da criança com NEE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo irei refletir sobre o impacto da minha intervenção em ambos os contextos – creche e jardim-de-infância – e sobre o meu papel enquanto estagiária perante os grupos de crianças, as equipas educativas e as famílias. Também irei refletir sobre a construção da minha identidade como educadora de infância.

5.1 Impacto da intervenção nos contextos de Creche e JI

Ao analisar e avaliar o meu percurso no contexto de creche, tenho consciência de que a minha falta de experiência no trabalho com crianças muito pequenas, foi um dos meus principais receios. O início da minha prática foi pautada por diversos obstáculos, mas penso que acabei por ultrapassá-los, assumindo uma postura humilde, atendendo sempre às propostas, conselhos e opiniões da equipa educativa. Foi uma experiência desafiadora que favoreceu o meu crescimento profissional e pessoal e que se revelou muito gratificante.

Considero que o impacto da minha intervenção foi muito positivo e que as minhas intenções, delineadas no início da PPS, foram alcançadas com sucesso. Através de várias experiências de exploração sensoriomotora as crianças foram desenvolvendo competências de motricidade fina e global. As atividades de socialização e de interação entre pares, por mim propostas desenvolveram a capacidade de expressão e comunicação verbal. O facto de ter realizado atividades muito curtas e dinâmicas fez com que a capacidade de atenção fosse também desenvolvida.

A minha prática profissional em JI teve um início algo atribulado. Por motivos de saúde da educadora cooperante, três dias depois de começar o meu estágio, foi necessário ir para outra instituição. Apesar do meu receio inicial, considero que consegui adaptar-me e lidar com este imprevisto com facilidade, devido à calorosa receção que tive por parte da educadora cooperante, de toda a equipa educativa e das crianças.

Deparei-me com um grupo que me surpreendeu, não só pela sua curiosidade em geral, mas também por ser grupo tão distinto na sua forma de acolher e aceitar as pessoas.

Penso que com a minha passagem por este grupo, consegui ajudar na construção de crianças independentes, autónomas, felizes e capazes de refletir sobre as suas ações e

a sua influencia no mundo, pois tal como Dewey (1994) menciona, a evolução deve ser feita “em direcção a uma atitude mais reflexiva e interrogante” (p.18). Assim, considero que aprendi bastante e que contribuí para o desenvolvimento das crianças aumentando os conhecimentos das mesmas.

Como aspetos positivos da minha PPS em ambos os contextos destaco especialmente as relações que estabeleci com as crianças, com as famílias, com os adultos da sala e com os outros profissionais que trabalhavam nas instituições.

Com as crianças, constitui como pilar da minha intervenção o estabelecimento de relações positivas com cada uma delas, pois é condição essencial para que as crianças sejam bem-sucedidas. Construí laços fortes e aprendizagens significativas e partilhei vários momentos que ficarão para sempre guardados na minha memória. As crianças não são, nem nunca hão de ser, seres humanos desprovidos de cultura ou de conhecimentos, pois estabelecem relações sociais e afetivas ainda antes de nascerem e realizam aprendizagens desde o início da sua vida, já que se encontram em contacto com outros seres humanos e com o ambiente envolvente, o que as influencia em diversas dimensões.

Ao longo da minha intervenção procurei ouvir cada família, valorizando-as e construindo um trabalho baseado na cooperação, no respeito e no compromisso.

“É na família que a criança adquire competências morais, sociais e afetivas que irão ser refletidas nas suas ações e posturas” (Baptista, 2013, p.26), assim considero que, em contexto de creche, a minha intervenção com as famílias das crianças ficou um pouco aquém do que era esperado. Contudo, esta relação foi muito mais consolidada no contexto de JI, uma vez que o tempo com o qual convivi com cada família e com as crianças foi muito mais prolongado.

Quanto às equipas educativas, ambas se revelavam bastante unidas e conscientes da importância de um bom ambiente educativo para o desenvolvimento das crianças promovendo a troca de ideias, conselhos e perspetivas não só entre educadoras mas também entre estas e as assistentes operacionais. Contudo, foi no jardim-de-infância que a importância da cooperação entre as educadoras se destacou pois foi neste contexto que pude assistir a diversos momentos de reunião entre as mesmas, as quais me fizeram refletir sobre a importância do trabalho em equipa.

5.2 Construção da Identidade Profissional

A PPS nos dois contextos caracterizados contribuiu para o processo de construção da minha identidade profissional que “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolvem-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48).

Enquanto futura profissional da educação tenho consciência da importância de manter constantemente uma atitude crítica e reflexiva sobre a minha ação, pois tal como refere Freire (2008), “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.44). Esta atitude de reflexão permanente permitiu-me ir construindo a minha identidade profissional e adequando a minha ação.

Considero essencial refletir diariamente acerca das nossas atitudes e decisões, pois só assim conseguimos adequar a nossa ação. Neste aspeto, em muito me ajudou a realização de reflexões diárias e semanais em ambos os contextos. Durante toda a minha prática fui realizando uma autoavaliação da minha intervenção e fui reajustando a minha ação pedagógica sempre que verifiquei que esta não era a mais adequada, pelo que posso dizer que fui persistente na resolução das minhas dificuldades.

Enquanto educadora estagiária tive sempre presente o facto de considerar que as crianças têm de ter acesso à educação e direito “a desenvolver os seus talentos” (Vasconcelos, 1997, p.20) e para tal, utilizei o espaço educativo como proporcionador de experiências diversificadas e significativas.

Acima de tudo, tentei privilegiar as crianças e as relações que estas estabelecem, para que o tempo que estas passam na escola fosse um “processo de desenvolvimento, de crescimento” (Dewey, 1994, p.12).

É minha intenção como futura profissional segurar, falar e brincar de forma calorosa e tranquila, interagir com todas as crianças, ter em conta as suas necessidades dar-lhes tempo para interagir e responderem à sua maneira e sobretudo, respeitar a individualidade de cada uma das crianças.

Pretendo ser uma educadora que promove tempos e espaços de liberdade, autonomia e participação, para que as crianças tenham e manifestem as suas opiniões, interesses e ideias, realizando com elas trabalhos de projeto através dos quais a criança é “encarada

como um ser competente e capaz, um pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2011, p.11). Através desta metodologia a criança “demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros”(Vasconcelos, 2011, p.12).

Outro aspeto que contribuiu para a construção da minha identidade foi o trabalho individualizado. Desde o início senti que através do mesmo poderia criar uma relação de maior proximidade com as crianças, tendo em conta as suas potencialidades, fragilidades e interesses, adotando diferentes estratégias a diferentes crianças. Assim, penso ter contribuído para o desenvolvimento de cada criança em particular e do grupo no geral.

Com a investigação que tive oportunidade de realizar, constatei que a inclusão de uma criança com NEE no jardim-de-infância só pode ser conseguida através de um verdadeiro trabalho de cooperação e parceria entre todos os adultos que fazem parte da vida da criança. Como futura educadora, irei privilegiar a aprendizagem cooperativa na minha prática pedagógica, tendo em conta os benefícios que traz para as crianças com e sem NEE, prendendo-se estes com uma valorização da autoestima, um melhor desempenho e o estabelecimento de relações.

Em suma, posso concluir que durante a minha intervenção e durante toda a minha futura prática, sempre considerarei as crianças como sujeitos ativos da sua aprendizagem pois, tal como Vasconcelos (1997) menciona, todos somos autores do nosso próprio conhecimento e todos somos seres “num contínuo processo de «auto-construção»” (Vasconcelos, 1997, p. 16) e, apesar de saber que ainda tenho um longo caminho a percorrer para conseguir tornar-me na educadora que quero ser, posso afirmar que, ao longo destes meses, consegui privilegiar na minha prática muitos dos meus ideais e que, acima de tudo, valorizei e respeitei as crianças, dando-lhes voz e aprendendo com elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese.
- Andrada, M. (2008). *Recomendações sobre intervenção terapêutica na criança com paralisia cerebral*. Lisboa: Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.
- Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desafios e possibilidades. Em Guimarães, C.M. (Coord.) & Cardona, M.J., *Avaliação na educação de infância* (pp. 234 – 254). Viseu: Psicosoma .
- Araújo, S. B., & Costa, H. (2010). Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, n°91, pp. 8-10.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Baptista, M. (2013). Os pais e a família no jardim-de-infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo (Tese de Mestrado). Retirada do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2002) *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Breia M. (2003). Práticas facilitadoras de inclusão no pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n°66, p31-33.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. & Martins A. (2002). *Inclusão um guia para educadores e professores*. Braga: Quadro Azul Editora.
- Costa, A. (2012). *Percursos e Práticas Educação Especial Educação Inclusiva*. Lisboa:GráfiPágina
- Cruz, V. (2004). Educação cognitiva para a inclusão. *Cadernos de Educação de Infância*, nº69,pp. 9-14.
- Dalfovo, M., Lana, R. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2 (4), 1-13.
- Dewey, J. (1994). A necessidade de uma filosofia da educação. *Cadernos de educação de infância*, 30, pp. 4-8.
- Duran, D. & Vidal, V. (2004): *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fiadeiro, M.(1995). Integrar... crianças com deficiência. *Cadernos de Educação de Infância*, nº34, 25-28.
- Freire, S. (2008) Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, 5-20.
- Grande, C. & Pinto, A. I. (2011). *O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e jardim-de-infância*. In *Análise Psicológica* (pp.99-117). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lopes, J. e Silva, M. H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Madureira, I. P. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- McWilliam, R. (2007) *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Mestre, A. (2003). Para uma educação inclusiva: um diagnóstico das atitudes e das preocupações dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº65, pp. 38-41.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Muñoz, J. ; Blasco G. & Suárez M. (1997). Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In *Necessidades Educativas Especiais* (pp.293- 315). Lisboa: Dinalivro Portugal, G. (2012).
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, pp. 1-26.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, M. (2012). O currículo na valência de creche (Tese de Mestrado). Retirada do RCAAP.

- Ramirez, R. (2006). *Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE*. Universidade de Baylor.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Porto: Porto Editora.
- Sá, V. (2000, Outubro). Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres? *IV Congresso Português de Sociologia*, pp. 1-15.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº8, pp.63-83.
- Santana, I. (2000). *Práticas pedagógicas diferenciadas in Escola Moderna*. nº8, pp.12-18.
- Santos, A. & Sanches I. (2004) *Práticas de Educação Inclusiva. Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim-de-infância*.
- Sarmiento, T. (2009). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa da Educação*, 18(1), pp. 53-75.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma. *Revista Lusófona*, nº19, pp.119-134.
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.
- UNESCO (1996). *Educação no Século XXII*. UNESCO.
- Vasconcelos, T.M. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério de Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Vygostsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xypas, C. (1997). *Piaget e a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação Consultada:

- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, intitulada Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro [Define o regime de gratuitidade da escolaridade obrigatória]
- Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de Agosto [Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário]
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001 [Define o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância]
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 Fevereiro [Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- Decreto-lei n.º 3/2008 (1ª série), de 7 de Janeiro [Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo]
- Despacho-Conjunto n.º. 105/97, 1 de Julho [Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior]
- Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de Agosto [Define a natureza, constituição, organização e coordenação das equipas de ensino especial integrado]