



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Educação Pré-escolar

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO

As estratégias mais valorizadas pelos Educadores  
de Infância na inclusão de crianças com  
Necessidades Educativas Especiais

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar III**

**Orientadora:** Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

**Orientanda:** Beatriz de Fátima Moreira Ferreira

**Número:** 2012118

**Porto,**  
**fevereiro de 2017**

## **Agradecimentos**

À minha família pelo apoio e por serem os primeiros a saberem que eu ia ser capaz de chegar até aqui. Ao Mateus pela minha falta de tempo para ele e por, sem saber, me ter ajudado a ultrapassar certos obstáculos com que me deparei.

Ao Vitor, por todo o amor, dedicação e atenção, por nunca me ter deixado desistir e, acima de tudo, por sempre ter acreditado em mim e nas minhas capacidades.

À minha orientadora, a professora Doutora Ana Gomes, por toda a ajuda e preocupação para que tudo corresse pelo melhor. À Ana e à Marta por estarem sempre disponíveis para mim e, em especial, à Luz e à Sofia por todo o carinho e amizade demonstrados.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por me ter permitido prosseguir na minha formação académica e a todos os professores que ao longo da licenciatura e do mestrado, me proporcionaram novos conhecimentos e a abertura a novos horizontes.

Por fim, agradeço profundamente a todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta feliz caminhada e que, de forma consciente ou inconsciente, sempre me ajudaram a ser melhor e a atravessar as vicissitudes da vida.

A todos vocês, obrigada!

# Índice geral

Resumo .....	III
Abstract .....	IV
Lista de acrónimos e siglas .....	V
Índice de Tabelas .....	VI
Índice de Figuras .....	VII
Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Anexos .....	IX
Introdução .....	10
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	12
1.1. Princípio de Inclusão.....	13
1.1.1. Inclusão – Breve perspetiva histórica.....	15
1.2. Legislação.....	17
1.2.1. Decreto-Lei nº3/2008 .....	17
1.2.2. Decreto-lei nº281/2009.....	18
1.2.3. Declaração de Princípios de Salamanca.....	20
1.3. Necessidades Educativas Especiais.....	21
1.3.1. Tipologia das Necessidades Educativas Especiais .....	23
1.4. Papel do Educador de Infância.....	25
1.5. Estratégias de Intervenção .....	27
1.6. O Trabalho com as Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais .....	29
Capítulo II – Opções metodológicas.....	32
2.1. Contexto da Investigação .....	33
2.2. Objetivos da Investigação.....	34
2.3. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação .....	34
2.4. Procedimentos.....	36
2.5. Participantes da Investigação.....	37

<b>Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados da investigação resultantes da Intervenção Educativa.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1. Apresentação dos dados da investigação resultantes da Intervenção Educativa.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2. Discussão dos dados da investigação resultantes da Intervenção Educativa.....</b>	<b>46</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>51</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>54</b>

## Resumo

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é algo que merece realce pois se, no passado, estas eram colocadas à parte das restantes, hoje em dia tal não se verifica. A inclusão procura levar estas crianças a frequentarem as escolas regulares, a interagirem e a comunicarem com os seus pares e com o meio envolvente.

Os educadores de infância, assim como as famílias, são considerados os principais agentes para facilitar a inclusão das crianças com NEE nos Jardins-de-infância e, portanto, é pertinente que trabalhem em conjunto de modo a tornarem esta inclusão positiva e tranquila para as mesmas.

Os profissionais de Educação Pré-escolar têm a função de refletir e colocar em prática determinadas estratégias de intervenção de modo a facilitar a participação e envolvimento de todas as crianças nos diversos momentos do dia-a-dia. No entanto, além de lhes proporcionarem experiências enriquecedoras e estimulantes, o afeto adquire uma grande relevância, uma vez que uma relação de proximidade as encoraja para novas descobertas, além de que aumenta a sua autoestima e faz com que se sintam mais capazes na realização de diferentes atividades.

Tendo em conta estes pressupostos, o presente relatório de investigação apresenta como principais objetivos *identificar as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com NEE* assim como *compreender como é que os mesmos as incluem nas salas da Educação Pré-escolar*.

**Palavras-chave:** Inclusão, Crianças, Necessidades Educativas Especiais, Estratégias; Intervenção.

## **Abstract**

The inclusion of children with special educational needs (SEN) is something that requires attention because, in the past, those children were placed aside of the other ones, although nowadays this is not the case. This inclusion puts those children in regular schools, to interact and communicate with their peers and with the environment.

Childhood educators, as well as families, are considered the main agents to facilitate the inclusion of children with SEN in kindergartens and, therefore, it is pertinent that they work together in order to make this a positive and peaceful inclusion for them.

The pre-school educational professionals have the function to reflect and put into practice certain intervention strategies in order to facilitate the participation and involvement of all the children in the different moments of the day-to-day. However, in addition to provide enriching and stimulating experiences, affection acquires a great relevance, once a close relationship encourages new discoveries, and increases their self-esteem and makes them feel more able to carry out different activities.

Given these assumptions, this research report presents as main objectives to identify the strategies most valued by Childhood educators to include children with SEN and also to understand how they are included in pre-school educational rooms.

**Keywords:** Inclusion; Children; Special Educational Needs; Strategies; Intervention.

## **Lista de acrónimos e siglas**

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

EI – Educação Inclusiva

PIIP – Plano Individual da Intervenção Precoce

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

MEC – Ministério da Educação e Ciência

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Aproximação aos termos Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais .....	21
Tabela 2 – Esquema geral da investigação .....	33



## Índice de Figuras

Figura 1 – Sistema inclusivo centrado na criança .....	17
Figura 2 – Tipos de NEE.....	25

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género da população inquirida.....	39
Gráfico 2 – Idade da população inquirida.....	39
Gráfico 3 – Habilitações académicas da população inquirida.....	40
Gráfico 4 – Experiência profissional da população inquirida .....	40
Gráfico 5 – Formação em Educação Especial da população inquirida .....	41
Gráfico 6 – Práticas Inclusivas na Educação Pré-escolar .....	41
Gráfico 7 – Acolhimento.....	42
Gráfico 8 – Diferenciação pedagógica na sala .....	43
Gráfico 9 – Proporcionar autonomia .....	44
Gráfico 10 – Desenvolvimento cognitivo .....	44
Gráfico 11 – Relação com os pares .....	45

# **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Modelo do inquérito por questionário destinado a educadores de infância

## Introdução

“A dificuldade maior é lidar com pessoas *diferentes*... isso traz insegurança... o temor de não me sentir apto... Penso na ansiedade de ver o trabalho progredir ou na frustração de não haver um retorno”

Cláudio Baptista

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar que tem como objetivos *desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento; conceber, desenvolver e analisar experiências e/ou projetos de investigação/formação/ação inerentes à prática educativa e ainda desenvolver as suas competências no âmbito da investigação educacional.*

Assim, emergindo da nossa prática profissionalizante, o interesse pela área das Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu pelo facto de sentirmos falta de conhecimento acerca desta temática e pela vontade de, no futuro, enquanto educadoras de infância querermos possuir um saber mais rigoroso, aprofundado e assertivo acerca desta temática, nomeadamente no que diz respeito às estratégias que podem ser colocadas em prática para que a inclusão de crianças com NEE seja algo tranquilo e positivo.

Desta forma, respondendo ao nosso interesse, e norteando todo este processo investigativo, foi elaborada uma questão de partida: Quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar?

De facto, para responder a esta inquietação, inicialmente foi necessária a procura de informação acerca desta temática para a elaboração do enquadramento teórico, de modo a adquirir novos conhecimentos e esclarecer aspetos que, com certeza, serão úteis e fundamentais para a nossa prática profissional em Educação.

Assim sendo, este relatório está organizado, primeiramente, com o enquadramento teórico onde faremos uma abordagem do princípio de inclusão, incluindo, as diferentes formas de definir o conceito de inclusão, que, ao longo do tempo, foi sofrendo alterações e que apresenta variadas perspetivas de acordo com os diferentes autores, bem como a perspetiva histórica em que se insere.

Seguidamente, é apresentado o conceito de NEE e definida a legislação que o engloba e suporta assim como, os programas e sistemas que foram criados para dar uma melhor e mais eficaz resposta às crianças que as possuem. Destacamos o Decreto-

Lei Nº 3/2008, o Decreto-Lei Nº 281/2009 assim como a Declaração de Princípios de Salamanca (1994) pois, ao nível das NEE são de facto os documentos mais importantes e a serem explorados.

Posteriormente, fazemos referência às NEE, refletindo sobre a evolução do conceito, o que este engloba, bem como os diferentes tipos existentes, as de carácter temporário e as de carácter permanente.

Impossível seria abordar todos estes temas e não salientar o papel que o educador de infância tem perante as crianças que possuem NEE, pois a sua forma de agir e as atividades planeadas terão de ser diferenciadas. É também fundamental que haja uma boa relação com as famílias, de forma a melhorar a ação de ambos e de proporcionar às crianças momentos ricos de aprendizagem e cooperação. A par destes aspetos mencionados, o educador de infância detém também o papel de facilitar e promover a inclusão de crianças com NEE na sua sala e, deste modo, destacamos certas estratégias de intervenção que, ao nosso olhar, são pertinentes de serem desenvolvidas e colocadas em prática.

Por fim, serão apresentadas as opções metodológicas que, na nossa visão, nos pareceram as mais adequadas. Com uma metodologia de carácter misto (qualitativo e quantitativo), partindo de uma conceção qualitativa ao nível da exploração da problemática, contudo, e numa orientação para os resultados, elaboramos um inquérito por questionário, numa perspetiva mais quantitativa. O instrumento de investigação selecionado tem como público-alvo os educadores de infância e trata-se de um questionário com aplicação online disponibilizado através das redes sociais, especificamente, nos grupos de Educação Pré-escolar e de Educação Especial.

Posteriormente, vamo-nos debruçar na realização da análise e discussão dos dados obtidos, refletindo sobre os mesmos, relacionando-os com os objetivos que nortearam toda a investigação e ainda tendo em conta as perspetivas teóricas.

## **Capítulo I – Enquadramento teórico**

## 1.1. Princípio de Inclusão

Independentemente das características de cada um, todos têm os mesmos direitos, e o direito à educação não é exceção. “A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (Stainback & Stainback, 1996, p.21).

Desta forma, inclusão encontra-se, inevitavelmente ligada à ideia de diversidade, podendo ser definida como sendo

a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e acadêmicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que pretende (...) assumir que a heterogeneidade que existe entre alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas (Correia, 2003, p.11).

Portanto, a inclusão procura levar a criança a frequentar as escolas regulares, onde, por direito próprio, deve receber todos os serviços adequados às suas características e às suas necessidades. Deste modo, Correia afirma que a inclusão pretende “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), incluindo aqueles com NEE severas (...) independentemente dos seus níveis acadêmicos e sociais” (Correia 2003, p.11).

Ora, neste campo da educação, a inclusão apresenta como objetivo principal “assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (Mittler, 2000, p.25). Portanto, um dos pontos importantes que será tomado em consideração será impedir a segregação e o isolamento por parte das crianças. “A inclusão de crianças com NEE na escola local é agora entendida como uma componente essencial para garantir uma vida de desenvolvimento e realização na vida e na comunidade” (Fernandes, 2002, p.17).

Diferentes autores apresentam distintos pontos de vista relativamente à definição do conceito de inclusão. Assim, Correia afirma que a inclusão é a “inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado” (Correia, 1997, citado por Fernandes, 2002, p. 93).

Por outro lado, Stainback & Stainback (s.d) citado por Samuel L.Oldon, 2007, p.17) declara que inclusão

significa que todos os alunos integrados beneficiam de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e características. Por outro lado, significa também fornecer o apoio e a assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem-sucedidos no processo de integração.

Portanto, torna-se elementar reconhecer a necessidade iminente e a urgência de garantir e proporcionar a educação para todas as crianças com NEE. No entanto, atualmente, o foco é conceber e seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), uma vez que “uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente possível e menos ainda desejável dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido” (Rodrigues, 2003, p.91).

A política de EI “chama a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, visando, deste modo, “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (MEC, Decreto-Lei nº3/2008).

É possível, desta forma afirmar, que a perspectiva EI tem como base a promoção de “uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada” (Perrenoud, 1996, citado por Rodrigues 2006, p.4).

Amplamente, a EI tem em vista a criação e a promoção de respostas de modo a satisfazer as necessidades individuais de cada criança e, assim sendo, exige “mudanças ao nível das práticas, dos valores e das atitudes” (Candeias, 2009, p.76).

Segundo a Declaração de Princípios de Salamanca, a EI “é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (Unesco, 1994).

Afinal, “(...) educação inclusiva significa organizar um grupo criando um lugar de socialização onde as diferentes individualidades das crianças tenham as melhores oportunidades para se desenvolver” (Kron, Serrano & Afonso, 2014, p.24). Assim, a organização dos grupos deve permitir a possibilidade de aproximação entre os elementos que o compõem, bem como a distinção da individualidade de cada um, promovendo, deste modo, possibilidades de interação e cooperação entre as mesmas. É, portanto, um dever global, apoiar as crianças para que estas possam desenvolver uma compreensão da diversidade/individualidade humana, de forma a encorajá-las a encontrar pontos de contacto, apoiando-as na descoberta de áreas de cooperação e de aprendizagens comuns.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que

os programas de EI promovem também mais eficazmente em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando pela interação verificada, a construção de atitudes de cooperação com impacto na formação e desenvolvimento pessoal (Rea, 1997, citado por Rodrigues 2011, p.113).



De acordo com Correia (2003, p.21), o conceito de inclusão ultrapassa o conceito de integração, uma vez que pretende assumir que “a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”.

Contudo, o educador/professor não é capaz de, de forma individual, ter em atenção todas as crianças na sala, principalmente quando estão presentes crianças com NEE, pois estas necessitam de um apoio mais especializado. Deste modo, e citando o editor da revista *Exceptional Parent* (s.d) numa nota da redação:

quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado – é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão (citado por Correia, 2003, p.38).

### **1.1.1. Inclusão – Breve perspetiva histórica**

As décadas de 70 e 80 foram caracterizadas “pela designada integração escolar, isto é, grupos que aí frequentaram estruturas de educação especial passaram a frequentar a escola regular sob modalidades diferentes, dando origem ao que se poderá considerar de escola integrativa” (Rodrigues, 2001, citado por Correia, 2003, p.74). No entanto, e com o passar dos tempos, a política de integração escolar foi reformulada e atualizada para uma prática inclusiva de todas as crianças. No momento, a educação inclusiva requer que as escolas “se transformem elas próprias em comunidades escolares em que todos os aprendizes são bem-vindos com base na igualdade de direitos (Amstrong,1998, citado por Kron, Serrano & Afonso, 2014, p.20).

Inicialmente, a noção de inclusão nasceu relacionada com a pessoa diferente, portadora de uma doença. No entanto, a forma como a sociedade foi encarando as pessoas deficientes está ligada aos fatores económicos, sociais e culturais de cada época (Serra, 2008, p.5).

Entre os anos de 1972 e 1976, as crianças com NEE eram praticamente excluídas do sistema de ensino. Nesta altura, foram criadas as equipas de ensino especial integrado cujo objetivo era o de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com algum tipo de deficiência (Correia, 2003, p.7).

Desenvolveram-se, deste modo, “esforços no sentido de não estigmatizar a criança, por relacionar a intervenção com o diagnóstico, por atuar o mais precocemente possível, num trabalho com crianças e famílias” (Serra, 2008, p.6).

Mais tarde, apenas no ano de 1986, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é que se começou a assistir a transformações profundas na conceção da educação integrada, tendo como objetivo assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Decorrente ainda da LBSE, foram criadas as equipas de Educação Especial que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior (Correia, 2003, p.7).

A Educação Especial passa, deste modo, de um lugar a um serviço, sendo reconhecido às crianças o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Em consequência,

nascem, assim, as escolas inclusivas, embora a caminhada para que elas pudessem vir a responder às necessidades de todos os alunos tenha sido, e continue a ser, bastante árduo, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações profundas em todos os quadrantes (Correia, 2003, p.18).

Desta forma, e tendo em conta estes avanços, “todas as crianças com NEE serão atendidas, com a colaboração dos pais, nas escolas das suas residências, em meio o menos restrito possível, de modo a desenvolver-se numa perspetiva mais ampla” (Serra, 2008, p.6).

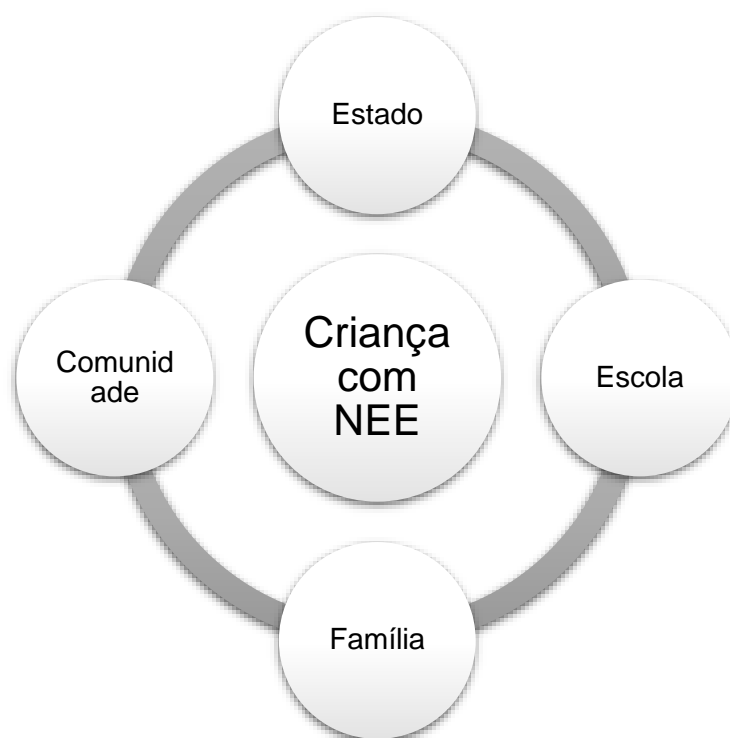
Neste sentido, e no que diz respeito à escola inclusiva,

é preciso que ela considere um conjunto de características, das quais destacamos: um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total (Working Forum on Inclusive Schools, 1994, citado por Correia, 2003, p.30).

Na perspetiva de Correia (1997, p.34), a inclusão das crianças com NEE é vista como um todo e, desta forma, apela que a escola tenha em atenção a “criança-todo” e não a “criança-aluno”. No entanto, e como é possível observar na figura 1,

para além de considerar o aluno com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da Escola, da Família e da Comunidade, considera, ainda, o Estado como um fator essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz.

Figura 1 – Sistema inclusivo centrado na criança



## 1.2. Legislação

A promoção da igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a promoção da melhoria da qualidade do ensino foi uma preocupação do Governo Constitucional. Assim sendo, foi um desígnio “promover uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (Ministério da Educação, Decreto-Lei Nº3/2008). Este, parece-nos um marco importante na medida em que permitirá responder à diversidade de características e necessidades de todos de modo a implicar a inclusão das crianças com NEE nestas mesmas escolas.

Assim sendo, abordaremos alguns suportes legislativos mais importantes neste domínio.

### 1.2.1. Decreto-Lei nº3/2008

Em 7 de Janeiro de 2008 é publicado, em Diário da República, o Decreto-Lei nº 3/2008 que define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar, e não

só, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE das crianças.

A Educação Especial tem por objetivos a inclusão tanto educativa, como social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades. Portanto, as escolas e jardins-de-infância não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas NEE que manifestem.

As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino-aprendizagem para responder adequadamente às NEE com vista a assegurar a maior participação nas atividades de cada grupo e da comunidade escolar em geral. Para garantir tais adequações foram criadas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos assim como escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

É fundamental que as crianças com NEE possuam um Programa Educativo Individual (PEI), documento este que apresenta as necessidades educativas das crianças, baseadas nas observações e pelas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo a decorrer. O PEI apresenta uma organização definida, devendo constar, obrigatoriamente, um conjunto de itens fundamentais, nomeadamente os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, a definição das medidas educativas a implementar ou ainda a discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir assim como as estratégias e os recursos humanos e materiais a utilizar. A definição do processo de avaliação da implementação do PEI apresenta também uma grande importância no que diz respeito à organização deste documento.

Na Educação Pré-escolar, o PEI é elaborado, conjunta e de forma obrigatória, pelo educador, pelo professor de Educação Especial e ainda pelos encarregados de educação. Apresenta-se como um documento fundamental para o percurso de uma criança com NEE e, como tal, deverá ser revisto no final de cada nível de ensino.

## **1.2.2. Decreto-lei nº281/2009**

O Decreto-Lei nº281/2009 ficou assinalado pela criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). O SNIPI abrange crianças dos 0 aos 6 anos de idade, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação

nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento. Assim sendo, o SNIPI, consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.

O SNIPI apresenta diversos objetivos específicos como assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades; detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento e ainda intervir de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento.

As crianças com NEE devem deter um Plano Individual da Intervenção Precoce (PIIP) que consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições. Portanto, no PIIP devem constar diversos elementos fulcrais para uma melhor compreensão da criança e do seu histórico escolar como a identificação dos recursos e necessidades da criança e da família, a identificação dos apoios a prestar, a definição da periodicidade da realização de avaliações ou ainda realizadas junto das crianças e das famílias, bem como do desenvolvimento das respetivas capacidades de adaptação. De um modo geral, o PIIP deverá fornecer elementos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente, o escolar.

Para além do PIIP, no processo individual de cada criança, devem constar ainda os relatórios inerentes, as medidas aplicadas, a informação pertinente, a declaração de aceitação das famílias e a intervenção das instituições privadas.

Portanto, é da responsabilidade de todos nós,

assegurar a todos o direito à participação e à inclusão social não pode deixar de constituir prioridade política de um Governo comprometido com a qualidade da democracia e dos seus valores de coesão social. Quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem (Ministério da Educação, Decreto-Lei N°281/2009).

### 1.2.3. Declaração de Princípios de Salamanca

No mês de julho do ano de 1994, reuniram-se em Salamanca mais de trezentos participantes, em representação de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais,

a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (Declaração de Salamanca, 1994).

Proclama-se que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias e, portanto, têm o direito fundamental à educação, devendo ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.

Alerta para o facto de as escolas inclusivas favorecerem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação. Estas escolas consistem em todos os alunos com NEE receberem um apoio suplementar do que precisam para assegurar uma educação eficaz. “A pedagogia inclusiva é melhor forma de promover a solidariedade entre alunos com necessidades educativas especiais e seus colegas” (Declaração de Salamanca, 1994).

Anuncia-se

a colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou sessões especiais dentro duma escola, de forma permanente (...) deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficientes ou das restantes crianças (Declaração de Salamanca, 1994).

Esta conferência apregoa a frequência, das crianças com deficiência, na escola da sua residência, isto é, a que frequentariam se não tivessem uma deficiência.

Deve ser dada atenção especial às necessidades das crianças com deficiências severas ou múltiplas. Elas têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade em atingir a máxima autonomia enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim. Para tal, as políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais.

### 1.3. Necessidades Educativas Especiais

Tradicionalmente, o termo utilizado para designar “um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular (...) sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico” (Bautista, 1997, p.9) era Educação Especial. Contudo, houve mudanças e surge um novo modelo de Educação Especial, o conceito de NEE. Por este motivo, a Educação Especial

já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas sim como o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos (Bautista, 1997, p.10 e 11).

Assim sendo, foi na década de setenta, no relatório *Warnock Report*, mais precisamente no ano de 1978, que surgiu pela primeira vez o termo NEE que, de uma forma global,

se refere a todas as situações em que, devido a peculiaridades individuais, relacionadas com problemas de natureza física, intelectual ou emocional, ou dificuldades de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem se encontra de tal forma alterado que exige adaptação das condições comumente oferecidas pelos sistemas educativos (Fernandes, 2002, p.16).

Portanto, o termo NEE tornou-se mais vasto e completo que Educação Especial e, tal como é demonstrado por Gallardo y Gallego, estes apresentam diferentes características que serão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 – Aproximação aos termos Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais

<b>Educação Especial</b>	<b>Necessidades Educativas Especiais</b>
Termo restrito carregado de múltiplas conotações pejorativas.	Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar.
Costuma ser utilizado como «etiquetas» de «diagnóstico».	Faz-se eco das necessidades educativas permanentes ou temporárias dos alunos/as.
Afasta-se dos alunos/as considerados normais.	As NEE referem-se às necessidades educativas do aluno/a e, portanto, englobam o termo E.E.
Predisposição para ambiguidade e arbitrariedade, sem suma, para o erro.	Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual.

Pressupõem uma etiologia estritamente pessoal das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento.	Admite como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social.
Tem implicações educativas de carácter marginal, segregador.	As suas implicações educativas têm um carácter marcadamente positivo.
Contém implicitamente referências a currículos especiais e, por isso, a Escolas Especiais.	Refere-se ao currículo normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos.
Faz referência aos PEI partindo de um Esquema Curricular Especial.	Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas que partem do Esquema Curricular normal.

Fonte: Gallardo y Gallego, 1993 citado por Bautista, 1997, p.11

Dado ao exposto, o termo utilizado será NEE e, portanto, de forma sucinta, as crianças com NEE são aquelas que, por patentarem determinadas condições específicas, “podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (Correia, 2003, p.14). Desta forma, as NEE vêm “perspetivar a atuação do educador de acordo com as necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Sanches, 2001, p.11).

Brennan (1988, citado por Correia, 1997, p.48), ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação desta problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

Correia (1993, citado por Correia, 1997, p.48) afirma que o termo NEE se aplica a crianças com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, ainda, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

No entanto, e segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.6), “a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”.

Tendo em conta Bautista (1997), o conceito de NEE “está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar



ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social” (Bautista, 1997, p.10).

Contudo, possuir NEE não significa necessariamente possuir uma deficiência mental ou intelectual, uma vez que,

qualquer um de nós pode ter necessidade, num dado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se nos deparam no processo de aprendizagem. É necessário distinguir se essas capacidades são esporádicas ou permanentes e se elas são ligeiras, médias ou profundas (Sanches, 2001, p.12).

Assim sendo, ao longo dos anos, o espaço de abrangência do conceito de NEE foi sendo ampliado, passando a considerar-se nele todas as crianças que apresentam algum tipo de barreira no âmbito das experiências relativas à sua vida académica – desde necessidades moderadas e severas e problemas de linguagem, no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita, distúrbios emocionais e do comportamento, isolamento social por privação, ou ainda diversidade cultural (Serra, 2008, p.7).

Embora pareça simples receber uma criança com NEE na classe regular, frequentemente o grau de facilidade é baixo. “O mais comum é a receção não ser a mais adequada, provocando no aluno com NEE sentimentos de inadequação, dando-lhe a sensação de não ser bem-vindo à escola e provocando nos pais comportamentos por vezes hostis” (Giangreco, 1997, citado por Correia, 2003, p.32). Cabe, portanto, ao educador de infância, anular estes sentimentos e colocar em ação práticas para que estas crianças não sejam excluídas das brincadeiras, das atividades, dos momentos de interação. O profissional, possui um papel essencial, pois tornar-se-á no motor para que a criança com NEE seja incluída da melhor forma possível nas salas de Educação Pré-escolar.

Logo, “a todas as crianças assiste o direito de serem educadas mesmo que as suas características lhe impossibilitem ou dificultem o acesso à educação” (Ministério da Educação, 1990, p.17). Mas, para a inclusão de todas as crianças é “indispensável que o educador as conheça no contexto escolar e que esteja atento às suas características individuais, à dinâmica do grupo e aos fatores da escola e do meio que condicionam o ensino/aprendizagem” (Ministério da Educação, 1990, p.20).

### **1.3.1. Tipologia das Necessidades Educativas Especiais**

As crianças com NEE apresentam características distintas e é a partir destas especificidades que são divididas em dois grandes grupos: NEE de carácter temporário

e de caráter permanente. Embora existam crianças com NEE de caráter temporário, atualmente, estas não estão contempladas na legislação existente, deixando-as ao critério do educador/professor, que, para fornecerem resposta às crianças, terão de adequar metodologias para auxiliar as mesmas, como a adoção de estratégias pertinentes a ser experienciadas para fomentar a inclusão de crianças com NEE no grupo.

Por um lado, e fazendo referência às crianças com NEE de caráter permanente, estas apresentam “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida (...) resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p.101).

Assim sendo, as NEE de caráter permanentes “são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial” (Correia, 1997, p.49). Estas caracterizam-se por

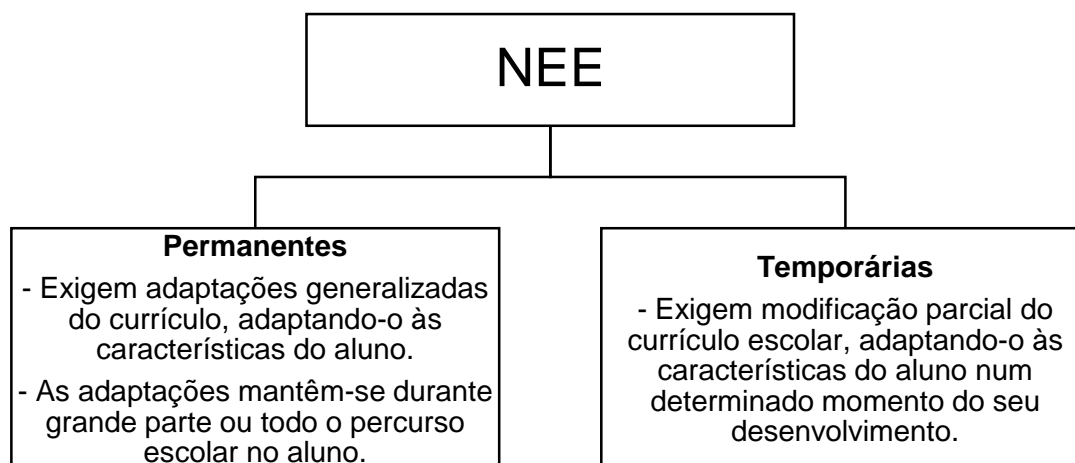
alterações significativas no seu desenvolvimento provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo (Correia, 1997, p.49).

Tendo em consideração estas referências, e em consonância com Correia (1997, p.50) são consideradas NEE permanentes o autismo, traumatismos cranianos, problemas de caráter motor, emocional, sensorial, intelectual e por fim processológico.

De um outro modo, as NEE de caráter temporário “são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar” (Correia, 1997, p.52). Portanto, de acordo com o que foi declarado, estas crianças apenas necessitam de uma modificação parcial do currículo escolar, pois prolongam-se num curto período de tempo. As NEE de caráter temporário englobam atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio emocional.

No seguimento das ideias descritas anteriormente, estes dois tipos de NEE são organizados e caracterizados de forma sucinta na figura 2, tendo em consideração a perspectiva de Correia (1997, p.49).

Figura 2 – Tipos de NEE



## 1.4. Papel do Educador de Infância

Na inclusão de crianças com NEE, o papel do educador de infância é fulcral para um bom processo educativo, assim, antes de mais, para que este possa ser um bom profissional deve tornar-se alguém

que escolheu ser professor/educador e se preparou para o ser; alguém, uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante; alguém, uma pessoa, que com prazer serve de mediador entre o saber subjetivo e dinâmico dos seus alunos e o seu saber, (...) alguém, uma pessoa, que, situado no aqui e agora da sua escola, da sua comunidade, do seu país, do seu mundo, têm antenas em permanente alerta e capta, antes de mais ninguém, os sinais de mudança que, com os seus alunos, decide prosseguir (Alarcão, 1991, p.72).

Deste modo, os profissionais que nos seus grupos têm presentes crianças com NEE, devem proporcionar a todas uma educação baseada na igualdade de oportunidades e na eficácia, uma vez que o educador de infância “é detentor de um papel fundamental no percurso do desenvolvimento da criança ou do grupo de crianças que tem a seu cargo, para educar e ajudar a crescer com qualidade, de forma harmoniosa e equilibrada” (Cavaco, 2009, p.117).

Portanto, o educador deve estabelecer com cada criança uma relação de proximidade, deve valorizá-la e, sobretudo encorajá-la para novos progressos, contribuindo, deste modo, para um aumento da sua autoestima. É importante que o educador de infância esteja consciente do seu papel junto das crianças,

sejam elas normais ou especiais, o que exige que o educador reflita sobre a sua ação, na sua ação e para a sua ação, sobre a forma como atua, como adequa a sua prática às necessidades das crianças, sobre os seus valores e intenções (Cavaco, 2009, p.117).

Neste sentido, é importante que o educador tenha em atenção o contexto educativo da Educação Pré-escolar, deve apresentar um ambiente facilitador de novas

aprendizagens, disponibilizar “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; observar cada criança, bem como os pequenos e o grande grupo; favorecer a necessária segurança afetiva e promover a sua autonomia” (MEC, Decreto-Lei Nº241/2001, anexo nº1). No entanto, o educador deve proporcionar, não só momentos de aprendizagens, mas também momentos de afeto e ternura.

Neste seguimento, Nielsen (1999, p.23) considera que,

o meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE (...), o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto”.

A par destes aspetos fundamentais, os profissionais devem seguir um processo educativo baseado na inclusão das crianças com NEE e, portanto, devem

assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimento existentes; ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem; inventariar as barreiras à participação; usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; desenvolver uma linguagem ligada à prática; criar condições que incentivem aceitar riscos (Ainscow, 2000, citado por Rodrigues, 2003, p.96).

O educador de infância terá ainda que “diversificar as situações de acordo com as necessidades das crianças. Terá que adaptar o ambiente, mudar métodos e ajustar currículos para que as mesmas utilizem e aumentem as suas capacidades de comunicar e aprender” (Ministério da Educação, 1990, p.63).

No entanto, o papel do educador de infância é muito mais do que ser um interveniente educativo,

é assumir uma atitude abrangente, com uma prática articulada, contextualizada, personalizada, aberta a novas ideias e mudanças, articulando saberes e experiências que serão enriquecedoras para as crianças (...) é importante estar atento à diversidade de crianças que formam o grupo, aperceber-se das diferenças de cada uma e do que as torna tão iguais (Cavaco, 2009, p.118).

Assim, é necessário e fundamental intervir através de uma relação sólida e positiva, para que todas as crianças diferentes, ou não, possam ter as mesmas oportunidades de participar e crescer, mas, cada uma a seu ritmo (Cavaco, 2009, p.118).

Deste modo, torna-se um dever destes profissionais a promoção da aprendizagem cooperativa entre todas as crianças, pois, tal como argumenta Nielsen (1999, p.25):

a interação positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interações em pequenos grupos. Um ambiente de apoio e entreajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional.

Portanto, o trabalho colaborativo, pode também ser considerada como uma estratégia de intervenção que poderá ser colocada em prática pelos educadores de infância para incluir crianças com NEE nos seus grupos. Contudo, ao longo da sua experiência e contacto com crianças portadoras de NEE, coloca em prática certas estratégias importantes e pertinentes para o desenvolvimento harmonioso de cada criança, tendo sempre em vista a igualdade de oportunidades.

## 1.5. Estratégias de Intervenção

No âmbito da presente investigação, as estratégias de intervenção assumem um relevo muito importante, uma vez que pretendemos identificar as mais valorizadas pelos educadores de infância nas práticas inclusivas na Educação Pré-escolar.

As crianças com NEE são crianças com problemáticas particulares

que impedem o seu desenvolvimento e aprendizagem, crianças com atrasos no desenvolvimento mas sem limitações biológicas visíveis e crianças que estão em risco de atraso de desenvolvimento ou de desenvolverem incapacidades devido a um conjunto alargado de fatores ambientais e/ou biológicos (Harbin, Gallagher & Terry, 1991, citados por Knor, Serrano & Afonso 2014, p.43).

Assim sendo, é função do educador de infância observar as crianças de forma individual e o grupo em geral de modo a compreender as necessidades e a melhor forma de atuar, refletindo sobre a sua prática e colocando em ação diversas estratégias de acordo com as suas observações. Apesar de todas as crianças serem diferentes e de, por este motivo, a ação do adulto ser alterada, neste momento, vamos refletir acerca de certas estratégias concebidas para auxiliar na inclusão de crianças com NEE.

Os profissionais de Educação Pré-escolar têm de adotar uma nova postura e procurar refletir a sua ação. Devem tornar o seu trabalho mais cuidado e planificado de forma mais minuciosa. Existe uma variedade de estratégias de forma a incluir nas salas crianças com NEE e “ignorá-las ou limitar a sua ação pode descaracterizar o processo de inclusão (...)” (Correia, 2003, p.31).

Primeiramente, as crianças necessitam de se sentir envolvidas no trabalho e, por vezes, necessitam de alguma diferenciação, por vezes ao nível da linguagem, para que possam compreender uma determinada informação. Deste modo, “as crianças com NEE, precisam de um ensino direcionado e explícito para atingir os objetivos de aprendizagem e para tirar proveito do currículo específico para crianças em idade Pré-escolar” (Sandall & Schwartz, 2003, p.141).

É necessário, de forma clara, criar um ambiente de interações tranquilas e positivas. O educador de infância, considerado um modelo para todas as crianças e, principalmente para as crianças com NEE pois, de certa forma, estas encontram-se mais frágeis e necessitam de mais atenção por parte do adulto, tem um papel fulcral na criação de ambientes positivos, enriquecedores e acolhedores, de modo a suscitar o aumento e a melhoria das interações entre as crianças com e sem NEE.

O brincar torna-se fundamental, pois a comunicação entre as crianças é fulcral e, desta forma, proporciona momentos de interação e partilha entre as mesmas. Na perspetiva de Smith & cols. (2001, citado por Correia, 2003, p.31) e dando continuidade a este pensamento, as crianças com NEE só se sentem verdadeiramente incluídas quando são apreciadas pelos educadores e socialmente aceites pelos colegas.

Relativamente ao trabalho em grupo, este torna-se numa essencial forma de incluir crianças com NEE no restante grupo de crianças. Nestes momentos, as crianças cooperam entre si com o objetivo de chegarem a um fim comum, como a resolução de um problema. Portanto, “a aprendizagem em cooperação é considerada uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto, realizando uma série de atividades específicas” (Correia, 2003, p.41). Ao mesmo nível, o ato de trabalharem em cooperação auxilia o desenvolvimento de relações entre as crianças e a torná-las positivas, vigorosas e de entreajuda.

Uma estratégia que é colocada em prática de forma frequente dos Jardins-de-Infância é a tutoria entre pares. Esta é utilizada com especial intenção nas salas mistas, que englobam várias faixas etárias, ou então nas salas onde estão presente crianças com NEE. Nestes grupos de pares, um é responsável pelo outro e, além de criarem uma forte relação entre os mesmos, auxiliam-se na resolução de conflitos, na realização de atividades ou ainda na interação com as outras crianças. Assim, de um modo amplo, é atribuída “aos pares a tarefa de ajudar as crianças com NEE a aprender ou a praticar algumas capacidades” (Sandall & Schwartz, 2003, p.146).

A par destas estratégias, as expressões artísticas surgem como uma forma de auxiliar as crianças portadoras de NEE, uma vez que proporcionam momentos para estas “se expressar[rem], perceber[rem], imaginar[rem]-se nesse mundo como alguém que tem possibilidades de criar” (Ferreira, 2010, p.60).

No entender de Ferreira, na maioria das vezes, as crianças com NEE são excluídas pelo facto de as rotularem como incapazes e, para que tal não aconteça, a área das expressões artísticas deverá estar sempre presente no dia-a-dia de modo a tentar incluí-las nos Jardins-de-infância e nos grupos de crianças.

Nesta visão,

a arte pode proporcionar oportunidade de desenvolvimento emocional, encorajamento e confiança, e, também, o sentimento de valor, favorecendo o crescimento global dos portadores de necessidades especiais. Portanto, a arte é um conteúdo especial que deve ser sempre presente na educação de todo o ser humano (Ferreira, 2010, p.61)

Contudo, implementar práticas educativas flexíveis tornar-se-á fundamental para proporcionar a todas as crianças, com e sem NEE, aprendizagens de qualidade, dinâmicas e úteis. Para tal, é necessário compreender que cada criança tem o seu próprio ritmo, pelo que as atividades, estratégias e materiais devem ser flexíveis, concretos e, acima de tudo, estimulantes.

## **1.6. O Trabalho com as Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais**

A família é o primeiro agente socializador de inclusão e o lugar onde as crianças começam a construir as suas competências, no entanto, os bons pais não nascem assim, transformam-se e constroem-se ao longo do tempo. “Num contexto familiar onde existam crianças com NEE, capacitar as famílias e formar os pais/mães emocionalmente competentes, será sempre uma mais-valia” (Macedo, 2013, p.23).

Famílias informadas são mais capazes para atuar e para enfrentar certas adversidades do dia-a-dia que possam surgir relacionadas com o diagnóstico dos seus filhos. Por outro lado, e no que respeita ao bem-estar emocional, o facto de os pais estarem bem e de também cuidarem de si tornar-se-á no primeiro passo para cuidar bem dos seus filhos, tendo em conta que “o bem-estar de cada membro da família afeta todos os outros” (McWilliam, Winton & Crais, 2003, p.12). Desta forma, o bem-estar de cada um em particular torna-se o objetivo primordial de todo o trabalho com as famílias.

Portanto, e acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (MEC, 2016, p.28).

Em consonância com Hohmann & Weikart (2004, p.99),

“desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, valores, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.

Posto isto, é necessário adotar certos princípios de modo a conviver com as famílias da melhor forma, assim como exercitar os mesmos através de relações mais produtivas e coesas.

A família e a escola são os mais importantes meios de vida da criança e os que mais influenciam o seu desenvolvimento. Portanto, “compreender a ecologia das famílias (por exemplo, quem constitui essa família, que apoios e recursos têm, o que fazem, aquilo que gostam) é fundamental para uma concepção de intervenção que se quer significativa e relevante” (McWilliam 2012, p.20).

De acordo com esta ordem de ideias, é determinante combater o preconceito de que as famílias não devem estar envolvidas na vida das crianças com NEE. “É importante que os pais/mães se envolvam, que sejam agentes pró-ativos na formação das crianças e, se não souberem como, devem procurar saber, através da aposta na construção de competências parentais” (Macedo, 2013, p.26).

As visões da família relativamente à mudança e à intervenção estão ligadas às suas perspetivas no que diz respeito às NEE e ao risco. “As famílias que atribuem explicações fatalistas à NEE ou à situação de risco possivelmente acreditam que não é necessário nem possível intervir e podem mostrar relutância em procurar os serviços” (McWilliam 2012, p.179).

Na situação de crianças com NEE, é necessário realizar uma intervenção eficaz e, para tal acontecer, é obrigação compreender as suas capacidades de desenvolvimento. “Cada criança tem uma experiência de vida diferente e há um sem-número de coleções diversas de experiências que podem efetivamente promover o desenvolvimento” (Dunst, 2007, citado por McWilliam 2012, p.20). De forma a “compreender verdadeiramente o percurso o percurso de desenvolvimento das crianças e criar um plano de intervenção para o promover, temos de compreender as perceções, valores, crenças, apoios, recursos e vivências diárias que compõem o contexto desse mesmo desenvolvimento” (Bernheimer & Keogh, 1995, citado por McWilliam 2012, p.20).

Os pais, muitos dos quais defenderam uma colocação mais inclusiva nas escolas, de crianças que apresentam NEE moderadas e severas, constituíram uma força importante nesta mudança no sentido de criar serviços mais inclusivos.

Num certo momento, o foco de atenção deixou de ser a prestação de serviços de desenvolvimento às crianças, para ser a prestação e a coordenação da prestação de apoios às pessoas que fazem parte da vida da criança (Turnbull, Blue-Banning, Turbiville & Park, 1999, citado por McWilliam 2012, p.21). Portanto, e como “cada família tem uma maneira única de lidar ou de se adaptar aos acontecimentos decisivos” (McWilliam, Winton & Crais, 2003, p.47) é essencial que cada intervenção seja direcionada para uma determinada família, pois todas são distintas e, portanto, necessitam de um acompanhamento diferenciado. Assim sendo,



uma intervenção eficaz deve visar a família como um todo e não apenas a criança, pressupondo, assim, a compreensão da influência mútua que todos os membros da família têm e, desta forma, ao capacitar e apoiar a família com um todo teremos mais oportunidades de influenciar positivamente todos os membros da família (Dunst & colab., 1988, citado por Correia & Serrano, 1998, p. 20).

No entanto, para que a intervenção com cada família seja o mais eficaz possível, é necessário, de forma clara, determinar certos objetivos globais importantes para serem desenvolvidos e colocados em prática, tais como:

oferecer aos pais/mães a informação e conhecimentos básicos sobre diferentes temáticas na área das necessidades especiais, com o objetivo de proporcionar uma maior capacitação para o exercício das funções parentais; proporcionar estratégias e recursos educativos e formais que promovam: atitudes, valores e habilidades pessoais e sociais, no âmbito da inclusão social das pessoas com limitações e suas famílias; promover a troca de experiências e saberes entre os pais/mães presentes, sendo esta experiência considerada pelos pais/mães como muito positiva (Macedo, 2013, p.28).

Contudo, à medida que os profissionais de intervenção precoce trabalham com as famílias de crianças com NEE, irão deparar-se com famílias diversas a todos os níveis: os valores familiares, as respectivas competências, os seus estilos de comunicação e as suas crenças terão impacto na relação de trabalho entre o profissional e a família.

Deste modo, é de extrema importância que os profissionais de intervenção precoce criem relacionamentos fortes e de confiança com as famílias, uma vez que

estas relações são fundamentais para criar parcerias entre o profissional e a família que lhes permitam trabalhar juntos em todos os aspetos da intervenção. No entanto, se o programa de intervenção precoce ou o sistema não forem sensíveis às diferenças culturais, é muito mais difícil construir essas relações (McWilliam, 2012, p.180).

De um modo amplo, quer a comunidade educativa, incluindo o profissional de educação especial, quer as famílias, não podem permanecer individuais e distanciadas, devem sim, permanecer vinculadas e predispostas a aprender e a partilhar experiências no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo e educativo das crianças com NEE.

Neste sentido, são identificadas duas estratégias específicas para trabalhar com questões ao nível da perceção que desempenham um papel na adaptação da família, sendo elas:

o reconhecimento passivo, definido como não fazer muito à espera que a situação melhore por si só, e a reformulação, que já foi explicada como sendo o processo através do qual as famílias dão atenção a um aspeto do acontecimento que podem de alguma forma controlar (McWilliam, Winton & Crais, 2003, p.47)

## **Capítulo II – Opções metodológicas**

## 2.1. Contexto da Investigação

Concluída a revisão bibliográfica da temática, onde foi apresentada a informação considerada relevante para o enquadramento teórico da presente investigação, sobretudo a inclusão de crianças com NEE na Educação Pré-escolar, inicia-se neste momento um novo capítulo cuja finalidade consiste, em clarificar a metodologia adotada.

Assim sendo, e uma vez que é nosso objetivo compreender as práticas de inclusão na Educação Pré-escolar, elaboramos a seguinte questão de partida: Quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar?

Sentimos, inicialmente, que seria necessário organizar o nosso pensamento e estruturar esta investigação numa tabela adaptada de Torres González (Tabela 2). De um modo geral, esta pode ser considerada como o agrupamento da informação necessária para iniciarmos a nossa investigação. Nesta tabela, está elencada a questão de partida, os objetivos que pretendemos alcançar, as fases da investigação, os contextos espaciotemporais e ainda o foco da nossa atenção.

*Tabela 2 – Esquema geral da investigação*

<b>Questão de partida</b>	Quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar?
<b>Para (clarificar objetivos)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar</li><li>- Perceber como os educadores de infância incluem crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar</li></ul>
<b>Respondendo a:</b>	Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais
<b>Como: (fases)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Definição e contextualização da temática</li><li>- Revisão bibliográfica do tema</li><li>- Opções metodológicas</li><li>- Análise e interpretação dos dados</li></ul>
<b>Contextos Espaciotemporais</b>	Educação Pré-escolar Anos letivos 2015/2016 e 2016/2017
<b>Foco de atenção:</b>	Estratégias na Educação pré-escolar promotoras da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais

<b>Fundamentando em: (pressupostos teóricos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão</li> <li>- Legislação</li> <li>- Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Papel do Educador de Infância</li> </ul>
--	--

Fonte: Adaptado de Torres González (2003)

## 2.2. Objetivos da Investigação

De forma a conseguirmos responder à questão formulada inicialmente, traçamos dois objetivos:

- Identificar quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com NEE na Educação Pré-escolar;
- Perceber de que forma é que os educadores de infância incluem crianças com NEE na Educação Pré-escolar.

Tendo em conta os objetivos definidos, e com um enfoque conceptual nas metodologias qualitativas, cremos que o instrumento de investigação que melhor se adequa é o inquérito por questionário, que ao nível dos resultados nos dará alguns dados de carácter quantitativo.

## 2.3. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação

Considerou-se que o inquérito por questionário seria o mais adequado relativamente ao tipo de estudo a realizar na medida em que pareceu, por um lado, ser a forma mais acessível de chegar aos educadores de infância e, por outro, pelo facto de ser uma técnica que permite o anonimato dos indivíduos inquiridos, facto este que será positivo para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que poderão sentir-se mais à vontade.

O enfoque conceptual da investigação caracteriza-se por ser de carácter qualitativo, significando por isso que “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Portanto, “o objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17).

Os investigadores que fazem uso da abordagem qualitativa “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participativas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Contudo, a presente investigação envolve também aspetos de uma metodologia quantitativa uma vez que o instrumento, inquérito por questionário, transmite-nos também dados quantificáveis.

Tal como afirmam Reichardt e Cook (1986, citado por Carmo & Ferreira, 1998 p. 176),

um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles. O investigador também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos e qualitativos (...).

Deste modo, podemos asseverar que apesar de estes dois métodos serem distintos, em certa parte complementam-se e, assim sendo, formam um método de pesquisa misto, caracterizado por ser um “tipo de pesquisa em que o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combina elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (...) para o propósito de ampliar a aprofundar o entendimento e a corroboração” (Johnson & colaboradores, 2007, citado por Creswell & Clark, 2011, p.21).

Portanto, esta convenção de metodologias “proporciona um melhor entendimento dos problemas de pesquisa do que cada uma das abordagens isoladamente” (Creswell & Clark, 2007, citado por Cresweel & Clark, 2011, p.22).

No que respeita à aplicação dos inquéritos por questionário, é necessário ter em atenção o cuidado na formulação das questões e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos e tal como os restantes, deve respeitar-se o conjunto de procedimentos habituais para qualquer investigação: definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

Na construção dos inquéritos por questionários, as questões devem estar extremamente bem organizadas

de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde. Deve ser organizado por temáticas claramente enunciadas, reservando-se as questões mais difíceis ou mais melindrosas para a parte final pelas razões atrás apontadas (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138).

No entanto, um dos grandes dilemas deste instrumento para a recolha de dados é a elevada taxa de não-respostas, algo que, tentaremos colmatar com a elaboração de

questões com um grau de dificuldade simples e que, por consequência sejam objetivas e claras e que não necessitem de muito tempo para serem respondidas.

Com a aplicação de um inquérito por questionário pretende-se medir aspetos como atitudes ou opiniões do público-alvo, e tal só é possível com a utilização de escalas. Existem diferentes escalas que podem ser utilizadas, no entanto, pensamos que aquela que melhor se enquadra na presente investigação é a escala de ordenação.

Tendo em conta que o nosso objetivo primordial era *perceber quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com NEE na Educação Pré-escolar*, sentimos que esta seria a melhor opção. Deste modo, no inquérito por questionário, são apresentadas cinco afirmações para cada uma das dimensões e, a função dos inquiridos é *ordenar por ordem de importância* as três que consideram mais importantes.

## 2.4. Procedimentos

Uma investigação requer um trabalho de preparação minucioso de forma a considerar todas as condições e meios que contribuem para uma correta aplicação do mesmo. Tal como referem Quivy & Campenhoudt (1998, p.25) um “procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo”.

O primeiro passo foi a construção do instrumento de pesquisa, concretamente, um inquérito por questionário, no site da internet <https://www.google.com/forms> (anexo 1).

Em primeira instância, e anteriormente ao processo de distribuição dos inquéritos por questionário aos educadores de infância, consideramos que seria de todo pertinente que o mesmo fosse validado por especialistas, assim, o instrumento de investigação foi validado por duas docentes da Escola Superior de Educação de Paula de Frassinetti, a Doutora Brigitte Silva e a Doutora Clara Craveiro, uma vez que, em tempos, foram educadoras de infância e, neste momento, são supervisoras de estágio desta mesma valência. Assim, tendo em conta a visão de duas profissionais da área, modificamos e aferimos pormenores do questionário de forma a torná-lo mais completo e compreensível.

Posteriormente a esta validação, e numa segunda fase, procedeu-se ao envio do link do inquérito por questionário por duas vias online, nomeadamente, duas redes sociais, especificamente nos grupos de Educação Pré-escolar e de Educação Especial, e por via *e-mail*.

## **2.5. Participantes da Investigação**

A presente investigação tem como público-alvo educadores de infância com vista a compreendermos quais as estratégias mais valorizadas pelos mesmos para incluir crianças com NEE na Educação Pré-escolar.

A amostra deste estudo é assim constituída por 153 educadores de infância.

**Capítulo III – Apresentação e discussão dos  
dados da investigação resultantes da  
Intervenção Educativa**

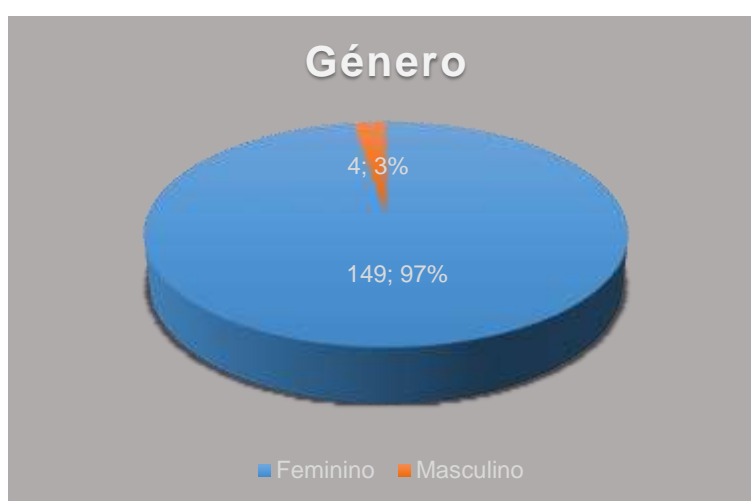


### 3.1. Apresentação dos dados da investigação resultantes da Intervenção Educativa

No que concerne à apresentação dos dados resultantes dos inquéritos por questionários cuja população alvo incidu em educadores de infância, os mesmos serão seguidamente analisados e como forma de melhor serem percebidos, recorreremos aos gráficos para especificar os seus resultados.

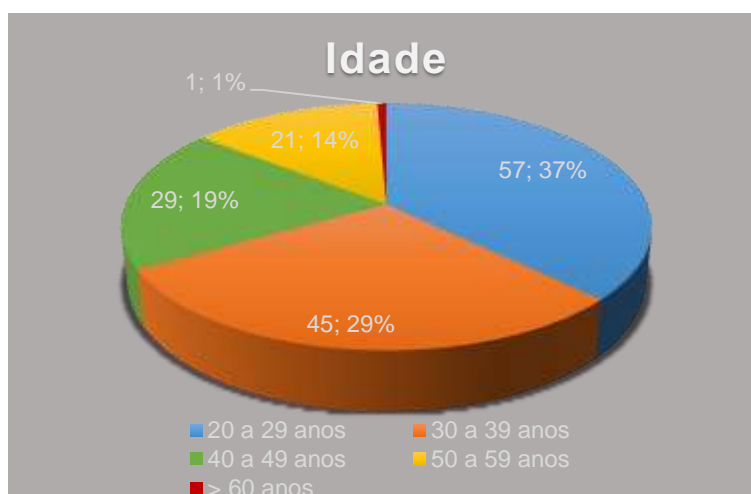
Da população inquirida resultou uma amostra de 153 educadores de infância.

Gráfico 1 – Género da população inquirida



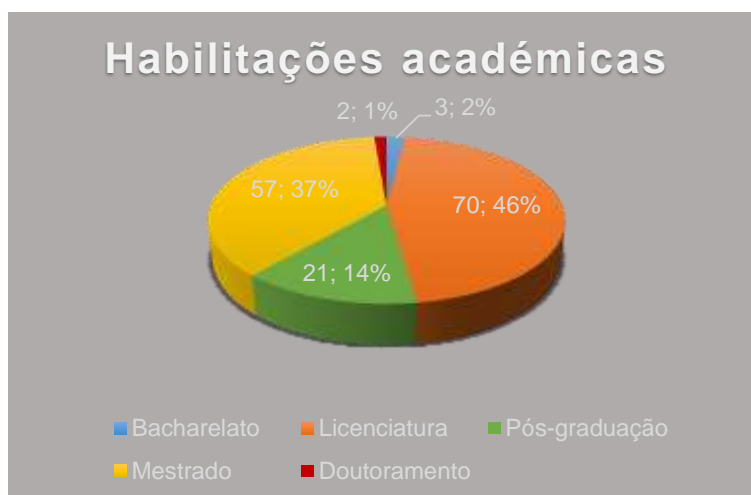
Tendo em conta o gráfico 1 onde se apresenta o *género* dos inquiridos, é possível observar que, 97% da amostra (149 educadores) são do género feminino e, 3% (4 educadores) são do género masculino.

Gráfico 2 – Idade da população inquirida



Relativamente ao gráfico 2 que demonstra a *idade* dos inquiridos, observa-se que a grande maioria se encontra entre os 20 e os 29 anos de idade, especificamente 37%. Por outro lado, as idades cujos valores são mais baixos são as que se encontram acima dos 60 anos, correspondendo apenas a 1% do total do total de inquiridos.

Gráfico 3 – *Habilitações académicas da população inquirida*



No que às *habilitações académicas* da amostra diz respeito, estas centram-se principalmente na Licenciatura, correspondendo a 46% dos resultados obtidos. De seguida encontra-se o Mestrado com 37%, seguindo-se a Pós-graduação e o Bacharelato com 14% e 2%, respetivamente. Por fim, a habilitação académica que apresenta uma percentagem mais reduzida é o Doutoramento com apenas 1%, correspondendo a apenas dois educadores de infância.

Gráfico 4 – *Experiência profissional da população inquirida*



O presente gráfico expõe a *experiência profissional*, em anos, da população inquirida. Deste modo, a maioria dos profissionais de Educação Pré-escolar,

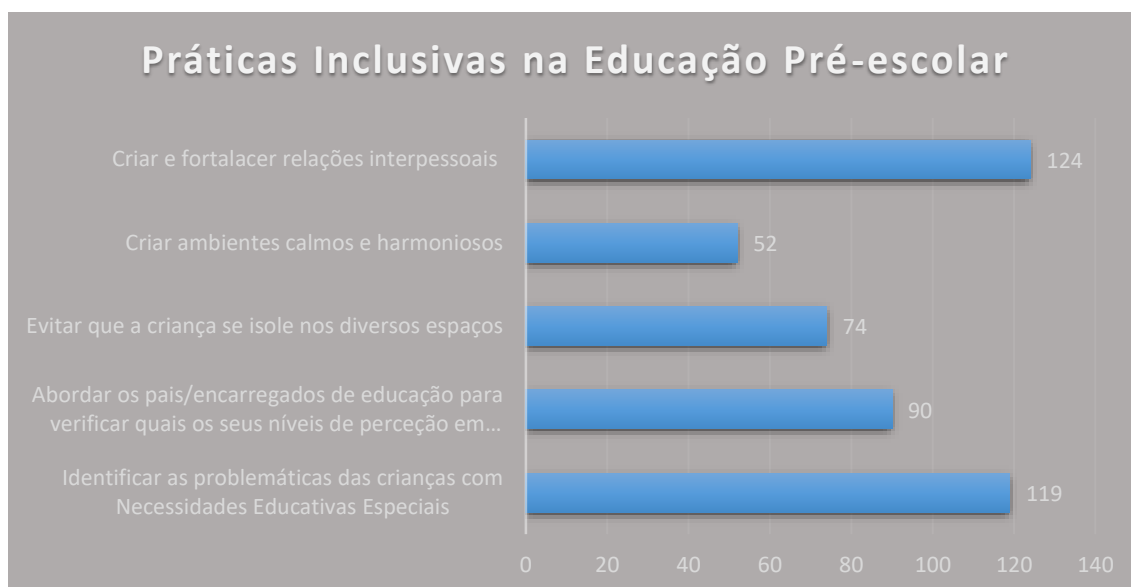
especificamente 41%, possui experiência entre os 0 e os 4 anos. Por outro lado, apenas 6% dos educadores de infância inquiridos possuem mais de 30 anos de experiência profissional.

Gráfico 5 – Formação em Educação Especial da população inquirida



No que confere à *Formação em Educação Especial*, é possível afirmar que maioritariamente, os educadores de infância não possuem qualquer formação nesta área em particular, correspondendo a 72%. Tendo em conta este dado, é possível compreender que 43 dos profissionais inquiridos detêm de formação em Educação Especial, que equivale a 28%.

Gráfico 6 – Práticas Inclusivas na Educação Pré-escolar



Em consonância com o gráfico 5 que representa o número de respostas obtidas relativamente à dimensão *Práticas Inclusivas na Educação Pré-escolar* as três

estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância são as seguintes: *criar e fortalecer relações interpessoais* que corresponde a 27,02%; *identificar as problemáticas das crianças com Necessidades Educativas Especiais* apresenta com 25,93% e, por fim, a estratégia de intervenção *abordar os pais/encarregados de Educação para verificar os seus níveis de perceção em relação à problemática dos seus filhos* reuniu um total de 19,61% das escolhas dos educadores de infância.

No entanto, o ato de *criar ambientes calmos e harmoniosos* foi a estratégia que obteve um menor número de escolhas, correspondendo a 11,33%.

Gráfico 7 – Acolhimento



Centrando a nossa atenção na presente dimensão em estudo, o *acolhimento*, é possível constatar que a estratégia mais valorizada pelos profissionais de Educação Pré-escolar foi *privilegiar vínculos afetivos com os pares*, obtendo um total de 30,94% das respostas obtidas nesta dimensão. De seguida, surge-nos o ato de *demonstrar proteção/segurança* que corresponde a 23,09% das opções tomadas pela amostra da presente investigação. De seguida, a terceira mais valorizada verifica-se que é *privilegiar vínculos afetivos com os adultos* com 20,26% de educadores de infância a elegê-la como uma das mais importantes.

Por outro lado, a nossa amostra não demonstra muita importância em *promover a elaboração de grupos de interesse* perfazendo um total de 11,55% das preferências dos educadores inquiridos.

Gráfico 8 – Diferenciação pedagógica na sala

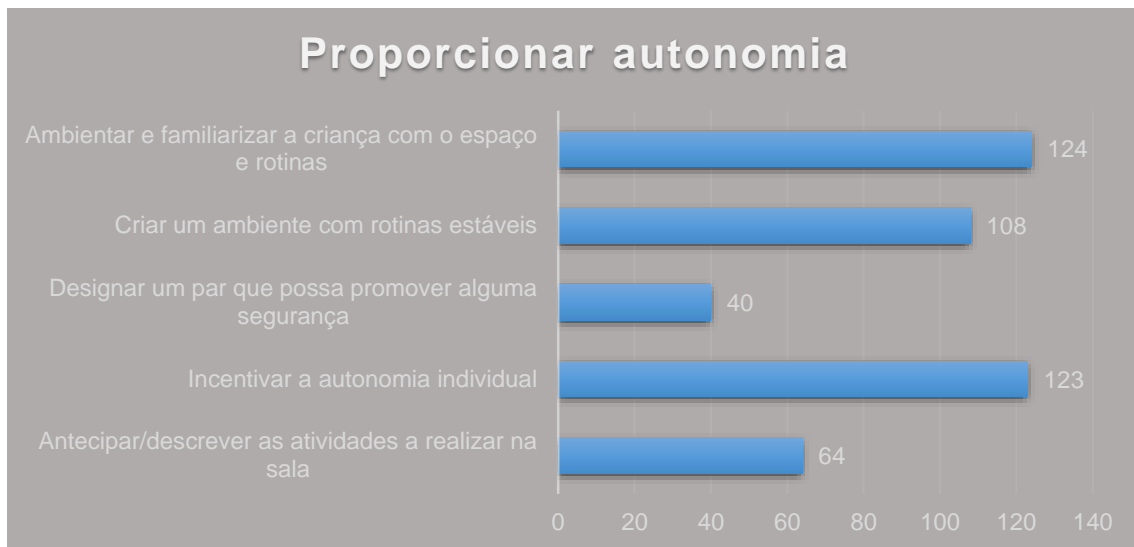


O gráfico número 8 centra-se na *Diferenciação pedagógica na sala*. Mais uma vez, serão destacadas as três estratégias com maior número de preferências por parte da população inquirida nomeadamente *ampliar os conhecimentos da criança utilizando as suas áreas de interesse* que constitui 26,36% do total de respostas. Logo de seguida, surge-nos o ato de *promover oportunidades para desenvolver os interesses individuais da criança* com 25,27% da amostra a considerar como pertinente para incluir crianças com NEE na Educação Pré-Escolar.

A terceira estratégia distinguida é o facto de o educador de infância *fornecer recursos e materiais diversificados* a cada criança, surgindo com 19,39% das preferências.

Na presente dimensão, o ato de *fornecer instruções verbais individuais, simples, específicas e diretas* não apresenta uma valorização elevada, pois possui 13,29% de predileções por parte dos profissionais inquiridos.

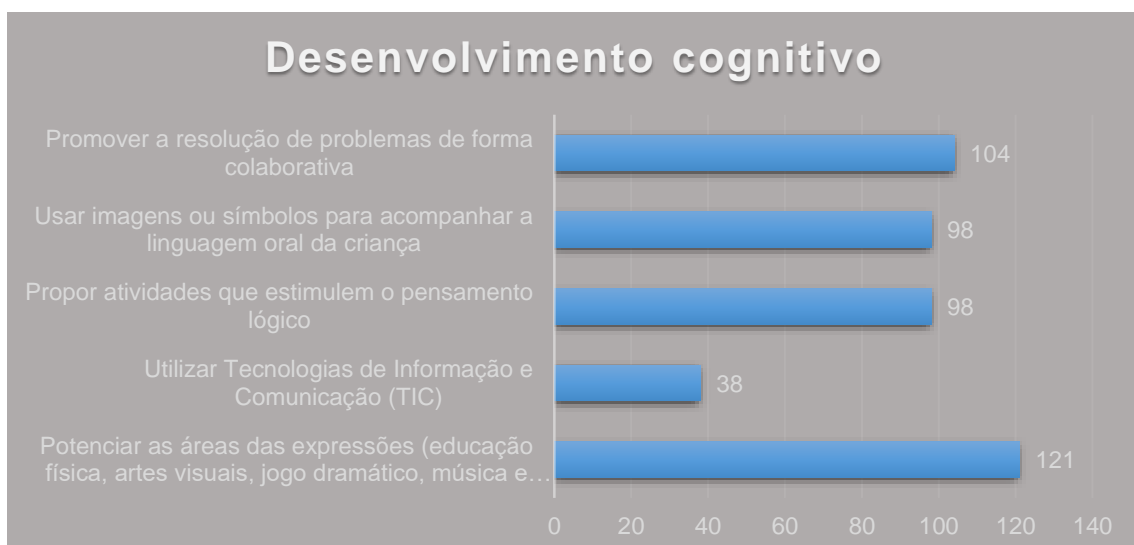
Gráfico 9 – Proporcionar autonomia



Observando o gráfico 9 cuja temática principal é *proporcionar autonomia* às crianças, a estratégia mais valorizada pelos educadores de infância, com 27,02% preferências é *ambientar e familiarizar a criança com o espaço e rotinas* e, logo de seguida o facto de o profissional de Educação Pré-escolar *incentivar a autonomia individual* surge-nos com 26,80% de entre as estratégias mais valorizadas. Seguidamente, os educadores de infância inquiridos sentem é que é importante *criar um ambiente com rotinas estáveis* pois apresenta um total de 23,53% de todas as respostas relacionadas com a presente dimensão.

Por fim, destacamos a estratégia, *designar um par que possa promover alguma segurança* pelo facto de ter sido considerada a menos pertinente para ser colocada em prática, pois obteve 8,71% das escolhas da nossa amostra.

Gráfico 10 – Desenvolvimento cognitivo



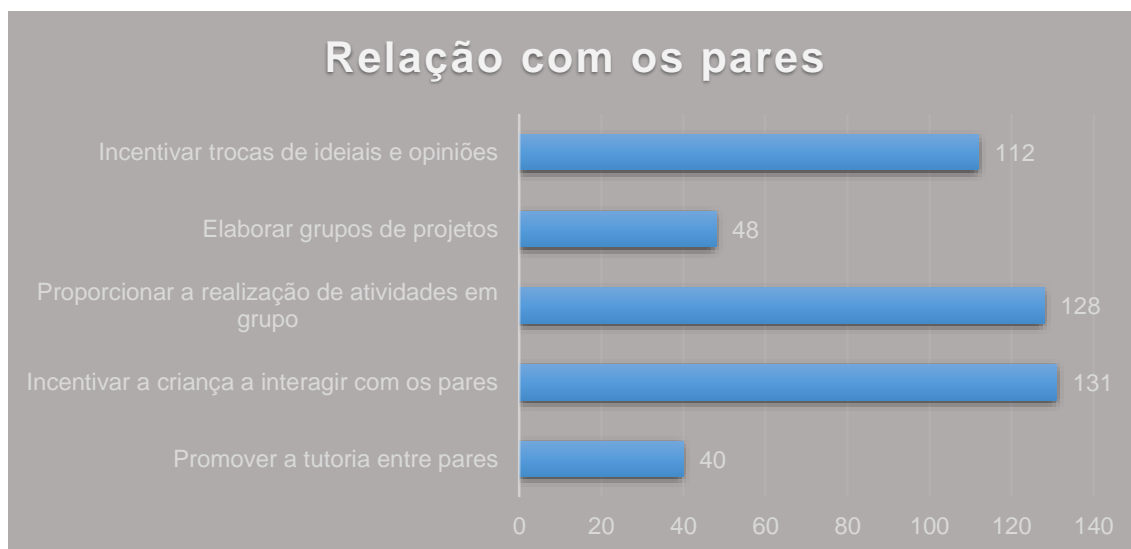
Relativamente ao gráfico em estudo que diz respeito ao *desenvolvimento cognitivo* da criança com NEE, é de facto possível compreender que a estratégia mais valorizada e, portanto, com 26,36%, requer sobre as expressões artísticas, especificamente o facto de o educador de infância *potenciar as áreas das expressões (educação física, artes visuais, jogo dramático, música e dança)*.

De seguida, os educadores de infância que contribuíram para a realização do presente estudo pensam que será importante *promover a resolução de problemas de forma colaborativa*, correspondendo a 22,66% das respostas obtidas.

Como terceira estratégia mais valorizada, surgem-nos duas que são valorizadas de igual forma pelos profissionais de Educação Pré-escolar, pois apresentam exatamente 21,25% das preferências, estratégias essas que são: *usar imagens ou símbolos para acompanhar a linguagem oral da criança e propor atividades que estimulem o pensamento lógico*.

Por fim, aquela que reuniu um menor número de preferências, apenas 8,28%, foi *utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*.

Gráfico 11 – Relação com os pares



Por fim, ao que respeita à última dimensão apresentada no inquérito por questionário, esta surge-nos intitulada como *relação com os pares*.

Recorrendo ao gráfico 11, é visível que existem três estratégias com um maior número de preferências, nomeadamente *incentivar a criança a interagir com os pares* com um total de 28,54%. Seguidamente surge-nos a intenção de *proporcionar a realização de atividades em grupo* cuja percentagem de educadores de infância que valoriza esta estratégia é 27,89%.

Finalmente surge-nos o ato de *incentivar trocas de ideias e opiniões* que corresponde a 24,40% da população inquirida.

Contudo, o ato de o profissional *promover a tutoria entre pares* foi mencionado e tido como importante por apenas 8,71% de todos os inquiridos.

### **3.2. Discussão dos dados da investigação resultantes da Intervenção Educativa**

Tendo em conta todo o processo investigativo, torna-se, no momento, essencial comparar e refletir acerca dos dados obtidos e analisados anteriormente à luz dos objetivos traçados inicialmente e dos pressupostos teóricos.

De acordo com os dados recolhidos, verifica-se que a maioria dos educadores de infância inquiridos são do género feminino, que, poderá significar um maior interesse no ramo da Educação Pré-escolar. Esta tendência também se observa em várias Instituições do Ensino Superior, nas Licenciaturas em Educação Básica, na formação inicial. Na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por exemplo, cuja oferta formativa se centra na formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, a população estudantil é maioritariamente do sexo feminino.

Constata-se que a faixa etária que predomina encontra-se no intervalo dos 20 aos 29 anos de idade o que poderá justificar o baixo número de experiência profissional tal como a falta de formação na área da Educação Especial.

Contudo, verifica-se que o grau de habilitações académicas predominante é ainda a licenciatura, o que comparado com as faixas etárias dos inquiridos é perfeitamente normal uma vez que estas idades são justamente os profissionais que compreendem o período de transição do Processo de Bolonha.

No que concerne às *Práticas Inclusivas na Educação Pré-escolar* (gráfico 6), e tendo em vista a respetiva análise, é possível afirmar que a estratégia mais valorizada pelos educadores de infância foi o *criar e fortalecer relações interpessoais* algo que, no recente estudo coordenado por Guilherme d'Oliveira Martins acerca do Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, é também possível realçar que o relacionamento interpessoal é umas das competências determinantes no perfil das crianças e alunos uma vez que, as interações com o outro em diferentes contextos permite "(...) reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais" (Despacho nº9311/2016, p.13).



A importância das interações e das relações é também demonstrado na dimensão do *acolhimento* (gráfico 7) uma vez que os profissionais inquiridos asseveraram que *privilegiar vínculos afetivos com os pares e com os adultos* é importante para a inclusão de crianças com NEE nas suas salas. Na perspetiva dos teóricos, o afeto é apontado como algo essencial e a ter em consideração. É fundamental que na intervenção do adulto este crie uma relação sólida e positiva com cada criança de forma individual de modo a que o seu desenvolvimento seja harmonioso e respeitador do ritmo de cada uma. Assim sendo, e em consonância com Nielson (1999, p.23), “(...) o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto”.

Contudo, e contrariamente à opinião dos educadores de infância inquiridos, é do mesmo modo importante ter em atenção o ambiente em que a criança está inserida de modo a tornar-se o *mais calmo e harmonioso* possível, uma vez que “o meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros (...)” (Nielson, 1999, p.23). Ao nosso olhar, é fundamental criar/organizar um ambiente de interações positivas. O educador possuiu um papel fulcral na criação de ambientes positivos, enriquecedores e acolhedores. No final, estes aspetos poderão também aumentar e melhorar as interações entre as crianças com e sem NEE.

Nos dados recolhidos, especificamente no que respeita ao *acolhimento* (gráfico 7) os profissionais de Educação Pré-escolar não nomearam a elaboração de grupos de interesse como uma das estratégias mais valorizadas para a inclusão de crianças com NEE, contudo, no que concerne à análise do gráfico 11, que se refere à *relação com os pares* é possível salientar a relevância demonstrada por *incentivar a criança a interagir com os pares* e *proporcionar a realização de atividades em grupo*. Deste modo, na nossa perspetiva, estes dois dados parecem-nos que estão em inconformidade.

É do nosso conhecimento a importância das interações criadas entre crianças e, portanto, cremos que as estratégias enumeradas, e que estão em observação, são fundamentais para que estas interações sejam vividas de forma positiva e que haja um relacionamento estável entre as crianças com NEE e as restantes. Tal como foi proferido, Nielsen, do mesmo modo afirma que a interação positiva que se cria entre as crianças depende da atitude do educador e,

uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interações em pequenos grupos. Um ambiente de apoio e entreaajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional (Nielson, 1999, p.25).

De alguma forma, a *tutoria entre pares* encontra-se também interligada com estas temáticas, pois pretende-se a criação de um relacionamento entre as crianças e que, crianças com NEE sejam incluídas em todas as vivências do grupo e da sala. Assim sendo, é concedida “aos pares a tarefa de ajudar as crianças com NEE a aprender ou a praticar algumas capacidades” (Sandall & Schwartz, 2003, p.146). No entanto, a *tutoria entre pares* “promove uma aprendizagem eficaz, tanto nos alunos tutorados, como nos que atuam como tutores” (Walberg & Paik, 2000, p.13).

Contudo, e apesar de ser algo com importância explicitada por parte dos teóricos, esta não foi considerada do mesmo modo pelos educadores de infância inquiridos, uma vez que, nas áreas de *proporcionar autonomia* (gráfico 9) e na *relação com os pares* (gráfico 11) o ato de *designar um par que possa promover alguma segurança* e *promover a tutoria entre pares*, não reuniu um elevado número de preferências.

Prosseguindo, os educadores de infância inquiridos não elegeram a individualização como algo importante e a ter em consideração com crianças com NEE. De forma mais explícita, *oferecer ajuda, de um para um, sempre que possível e fornecer instruções verbais individuais, simples, específicas e diretas* foram estratégias que não receberam uma importância significativa no que às dimensões do *acolhimento* (gráfico 7) e da *diferenciação pedagógica* (gráfico 8) dizem respeito. Contudo, e à luz da teoria, é asseverado por Sandall & Schwartz (2003, p.141) que “as crianças com NEE, precisam de um ensino direcionado e explícito para atingir os objetivos de aprendizagem e para tirar proveito do currículo específico para crianças em idade pré-escolar”.

Por fim, sentimos que é importante refletirmos acerca do contributo das expressões artísticas no desenvolvimento de certas competências em crianças com NEE. Primeiramente, é necessário referir a igual importância expressa pelos profissionais de educadores de infância, pois no campo do *desenvolvimento cognitivo* (gráfico 10) a estratégia nomeada como sendo a mais valorizada pelos mesmos foi *potenciar as áreas das expressões (educação física, artes visuais, jogo dramático, música e dança)*. As artes despertam em todas as crianças a criatividade, confiança e autoestima e, em crianças com NEE os benefícios tornam-se os mesmos, desenvolvendo ainda a capacidade de expressão e comunicação dos seus sentimentos. Estes dois últimos aspetos, serão, na nossa opinião os que revelam uma maior importância.

Assim sendo, considerando o desenvolvimento por meio da arte como um fator fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança e, para as crianças com NEE ainda mais. Todos os domínios que englobam a área das expressões artísticas deveram

ser desenvolvidos e colocados em prática, uma vez que auxiliam na inclusão destas crianças. Neste sentido,

a arte pode proporcionar oportunidade de desenvolvimento emocional, encorajamento e confiança, e, também, o sentimento de valor, favorecendo o crescimento global dos portadores de necessidades especiais. Portanto, a arte é um conteúdo especial que deve ser sempre presente na educação de todo o ser humano (Ferreira, 2010, p.61)

Fazendo, mais uma vez, referência ao estudo coordenado por Guilherme d'Oliveira Martins, a sensibilidade estética e artística surge como uma das principais competências a desenvolver nas crianças desde cedo. Nesta perspetiva, esta área apresenta contributos no que diz respeito à "(...) formação do gosto individual e do juízo crítico, bem como ao domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para uma vivência cultural informada" (Despacho nº9311/2016, p.15).

Neste momento, torna-se também pertinente refletir acerca dos nossos objetivos definidos para a presente investigação e se, com a aplicação do inquérito por questionário os mesmos foram alcançados. Deste modo, e tendo em consideração a análise e discussão dos dados obtidos, é possível afirmar que os objetivos foram atingidos, uma vez que, através da aplicação do instrumento colocado em prática forneceu-nos informações pertinentes e fundamentais para identificarmos *quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com NEE na Educação Pré-escolar*, considerando que as estratégias que obtiveram um maior número de preferências são as que os mesmos mais valorizam.

Portanto, e respondendo à nossa questão de partida, as estratégias distinguidas pelos educadores de infância como sendo as mais importantes para incluir crianças com NEE são:

- *Criar e fortalecer relações interpessoais;*
- *Privilegiar vínculos afetivos com os pares;*
- *Ampliar os conhecimentos da criança utilizando as suas áreas de interesse;*
- *Ambientar e familiarizar a criança com o espaço e rotinas;*
- *Potenciar a área das expressões (educação física, artes visuais, jogo dramático, música e dança);*
- *Incentivar a criança a interagir com os pares.*

Tendo em conta as seis estratégias mais valorizadas pelos profissionais de Educação Pré-escolar, constata-se que existem pontos de contacto entre o estudo de Guilherme d'Oliveira Martins, contudo, é de ressaltar que a presente investigação foi iniciada antes de este ter sido tornado público. Torna-se importante referir a feliz

coincidência de pudermos refletir acerca dos resultados do estudo e, acima de tudo, comparar as estratégias que os educadores de infância elegeram como mais importantes com as Competências a promover nos alunos, que, no nosso entender, estas começam a ser desenvolvidas nesta mesma valência.

Relativamente ao segundo objetivo definido por nós, *perceber de que forma é que os educadores incluem crianças com NEE na Educação Pré-escolar*, de alguma forma está intrínseco no anterior pois através das respostas obtidas conseguimos perceber as intencionalidades sobre como, na presença de crianças com NEE na sala, os educadores de infância referem os meios para as incluir de forma positiva e tranquila no grupo e na sala.

## Considerações finais

Perante todas as concepções expostas, acreditamos que a inclusão de crianças com NEE é algo que está a caminhar de forma positiva. Se é verdade que a inclusão tem vindo, ao longo dos tempos, a sofrer alterações, cremos que ainda há um caminho a percorrer de modo a que estas crianças se sintam incluídas em todos os momentos do dia, quer nas interações com o outro, incluindo crianças, agentes educativos e comunidade, quer ainda na comunicação e na realização de atividades.

Assim sendo, e dado estes pareceres, para um desenvolvimento harmonioso e de qualidade das crianças com NEE é essencial fomentar práticas inclusivas em todos os jardins-de-infância, sendo este o local por excelência para se começar a promover as tão desejosas competências elencadas no recente estudo coordenado por Guilherme d'Oliveira Martins. A par daquelas que coincidem com o nosso estudo, revela ainda outras, da mesma forma pertinentes, que devem ser tomadas em consideração ao longo de todo o percurso escolar das crianças, tornando-se assim "(...) alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida" (Despacho nº9311/2016, p.11). Assim sendo, e tendo em conta o estudo do referido autor, são exemplos de competências a promover as seguintes: pensamento crítico e pensamento criativo; autonomia e desenvolvimento pessoal; raciocínio e resolução de problemas ou ainda consciência e domínio do corpo.

As instituições são consideradas os meios mais eficientes para combater atitudes de discriminação, contribuindo, desta forma, para que as sociedades se tornem mais abertas à diferença e solidárias, e, portanto, que as mentalidades sejam alteradas e que os direitos sejam para todos, especialmente, a Educação.

Nesta visão de Educação para Todos, é imprescindível que, as escolas e as famílias criem uma relação entre si com o objetivo de ajudar as crianças com NEE e de, com comunicação mútua, haja uma resposta mais eficaz no que diz respeito aos seus interesses e necessidades. É ao educador de infância que cabe a responsabilidade de colocar em prática certas estratégias com a finalidade de incluir as crianças com NEE nas salas e no grupo. Torna-se de facto importante a criação de uma boa relação com os pais e, se houver um clima de troca de informação melhor será a inclusão destas mesmas crianças.

Neste sentido, na nossa investigação, procuramos identificar "*Quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na educação pré-escolar?*". Assim, tendo em conta as respostas obtidas ao inquérito por questionário respondidos por educadores de

infância, podemos concluir que, nas respectivas dimensões e de acordo com as estratégias apresentadas, aquelas que os profissionais de Educação Pré-escolar mais privilegiam são:

- *Criar e fortalecer relações interpessoais;*
- *Privilegiar vínculos afetivos com os pares;*
- *Ampliar os conhecimentos da criança utilizando as suas áreas de interesse;*
- *Ambientar e familiarizar a criança com o espaço e rotinas;*
- *Potenciar a área das expressões (educação física, artes visuais, jogo dramático, música e dança);*
- *Incentivar a criança a interagir com os pares.*

Tendo em consideração as estratégias elencadas pelos educadores de infância como as mais importantes na inclusão de crianças com NEE, de forma implícita, torna-se possível associar certas Competências incluídas *no Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, como a criação de vínculos afetivos com os pares tão importante para o desenvolvimento socio-afetivo assim como para o desenvolvimento global da criança. Estas relações interpessoais auxiliam na cooperação, na partilha ou ainda na colaboração.

A área das expressões artísticas, foi também considerada por muitos como essencial tanto para auxiliar na inclusão como para despertar nas crianças certas aptidões fundamentais para o percurso e formação das crianças. Recorrendo ao estudo de Guilherme d'Oliveira Martins, a sensibilidade estética e artística desenvolve nas crianças a apreciação crítica através dos diversos universos culturais assim como a expressividade de cada um.

Por outro lado, a utilização das áreas de interesse da criança é também referida no mesmo estudo e, portanto, no que respeita à Competência do desenvolvimento pessoal e da autonomia, é pressuposto que as crianças desenvolvam "(...) a sua capacidade de integrar pensamento, emoção e comportamento, construindo a confiança em si próprio, a motivação para aprender, a autorregulação, a capacidade de iniciativa e tomada de decisões (...)" (Despacho nº9311/2016, pág. 14). Na perspetiva do autor do estudo e, ainda na opinião dos educadores de infância que participaram na nossa investigação, a identificação de áreas de interesse das crianças torna-se fundamental para aquisição de novas competências.

No entanto, sentimos ainda a necessidade de referir um aspeto interessante observado na nossa investigação, apesar de, vivermos num mundo cada vez mais tecnológico e a comunicação que se estabelece com os pares se realizar através da

internet e das redes sociais, a *utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)* reuniu um menor número de preferências por parte dos educadores de infância inquiridos. Tal dado faz-nos pensar que, talvez por considerarem a idade das crianças precoce para se iniciarem no mundo das Tecnologias de Informação, a estratégia não foi de todo das mais valorizadas.

Desta forma, cremos que esta investigação foi essencial para a nossa formação na medida em que nos proporcionou a aquisição de conhecimentos acerca do mundo das NEE assim como a busca e reflexão de diferentes estratégias de intervenção que, no nosso percurso, enquanto educadores de infância, poderemos colocar em prática de modo a incluir da melhor forma crianças com NEE nas nossas salas e ainda nos Jardins-de-infância que pertencermos. Ainda mais, abriu-nos novos horizontes e vontade de mais tarde, quereremos alargar os nossos conhecimentos acerca desta temática e de, no futuro, dar continuidade ao nosso percurso académico.

Deste modo, é possível concluir que o interesse demonstrado por esta área no início da presente investigação não foi alterado e que, com a conclusão da mesma, a vontade de adquirir novos conhecimentos mantem-se inalterada.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (1991). *Construção do Conhecimento e Ludicidade. In A aprendizagem como aquisição e construção do conhecimento*. Cadernos CÍDInE. Aveiro.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. A. (Coord) (2009). *Educação Inclusiva: Conceções e práticas*. CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Correia, L.M. (1998). *O Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma não sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. W.; Clark, V. L. (2001). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso. 2ª Edição.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de Educação. Estudo de um caso*. Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão. Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Editora Vozes.
- Ferreira, M. M.; Carmo, H. (1998). *Metodologia de Investigação – guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Hill, M. M.; Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Edições Sílabo.
- Hohmann, M.; Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.



- Kron, M.; Serrano, A. M.; Afonso, J. L. (2014). *Crescendo juntos. Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto Editora.
- Macedo, C. M. Celmira. (2013). *Escola de pais. NEE: Guia de formação parental no âmbito das Necessidades Educativas Especiais*. 2ª Edição. Edições Pedagogo;
- McWilliam, P. J.; Winton, P. L.; Crais, E. R. (2003). *Estratégias práticas para a Intervenção Precoce centrada na família*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- McWilliam, R. A. (2012). *Trabalhar com as famílias de crianças com Necessidades Especiais*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Ministério da Educação (1990). *A Criança diferente: manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino básico*. Lisboa.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Mittler, P. (2000). *Educação Inclusiva. Contextos sociais*. Artemed Editora. São Paulo.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto. Porto Editora.
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda – A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento na área das Necessidades Educativas Especiais – Salamanca*: Ministério da Educação de Espanha.
- Portaria nº3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº4/2008 – Série I. Ministério da Educação.
- Portaria nº281/2009de 6 de outubro. Diário da República nº193/2009 – Série I. Ministério da Saúde.
- Portaria nº9311/2016, de 21 de julho. Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Gradiva. 2ªEdição.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*.
- Rodrigues, D.; Nogueira, J. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções*. Revista Educación Inclusiva Volume 3, Nº1.

- Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Sandall, S.; Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos: Estratégias para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais em idade Pré-escolar*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Necessidades Educativas Especiais e apoios e complementos educativos. No quotidiano do professor*. Porto Editora.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais: Domínio cognitivo*. Edições Gailivro. 1ª Edição.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1996) *Inclusão. Um guia para educadores*. Artemed Editora.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em Educação. Serviço de Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Walberg, H. J.; Paik, S. (2000). *Práticas educativas eficazes. Departamento internacional de Educação*. Unesco. Tradução: Doutor José Pinto Lopes.

## **Anexos**

# Anexo 1 – Modelo do inquérito por questionário destinado a educadores de infância

## Estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais

O presente inquérito por questionário, destinado a educadores de infância, realiza-se no âmbito de uma investigação no Mestrado em Educação Pré-escolar.

É nossa intenção compreender "Quais as estratégias mais valorizadas pelos educadores de infância para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar?"

As informações prestadas serão anónimas e confidenciais.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

### 1. Género

- Feminino
- Masculino

### 2. Idade

- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- >60 anos

### 3. Habilitações académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro (especifique)

### 4. Experiência profissional

- 0 a 4 anos
- 5 a 9 anos
- 10 a 14 anos
- 15 a 19 anos
- 20 a 24 anos
- 25 a 29 anos
- >30 anos

**5. Possui formação em Educação Especial?**

- Sim
- Não

Nas seguintes afirmações, selecione as três estratégias que valoriza para incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-Escolar.

**6. Práticas Inclusivas na Educação Pré-escolar**

- Identificar as problemáticas das crianças com Necessidades Educativas Especiais
- Abordar os pais/encarregados de educação para verificar quais os seus níveis de perceção em relação à problemática dos seus filhos
- Evitar que a criança se isole nos diversos espaços
- Criar ambientes calmos e harmoniosos
- Criar e fortalecer relações interpessoais

**7. Acolhimento**

- Privilegiar vínculos afetivos com adultos
- Privilegiar vínculos afetivos com os pares
- Oferecer ajuda, um para um, sempre que possível
- Demonstrar proteção/segurança
- Promover a elaboração de grupos de interesse

**8. Diferenciação pedagógica**

- Fornecer instruções verbais individuais, simples, específicas e diretas

- Utilizar um nível de linguagem mais individualizado de modo a que a criança compreenda
- Ampliar os conhecimentos da criança utilizando as suas áreas de interesse
- Promover oportunidades para desenvolver os interesses individuais da criança
- Fornecer recursos e materiais diversificados

## **9. Proporcionar autonomia**

- Antecipar/descrever as atividades a realizar na sala
- Incentivar a autonomia individual
- Designar um par que possa promover alguma segurança
- Criar um ambiente com rotinas estáveis
- Ambientar e familiarizar a criança com o espaço e rotinas

## **10. Desenvolvimento cognitivo**

- Potenciar as áreas das expressões (educação física, artes visuais, jogo dramático, música e dança)
- Utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
- Propor atividades que estimulem o pensamento lógico
- Usar imagens ou símbolos para acompanhar a linguagem oral da criança
- Promover a resolução de problemas de forma colaborativa

## **11. Relação com os pares**

- Promover a tutoria entre pares
- Incentivar a criança a interagir com os pares
- Proporcionar a realização de atividades em grupo
- Elaborar grupos de projetos
- Incentivar trocas de ideias e opiniões

**OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!**