

Vera Lúcia Carriço Massano

Trabalhar a Educação Inclusiva em contexto de Educação Pré-Escolar



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação
Faro, 2024

Vera Lúcia Carriço Massano

Trabalhar a Educação Inclusiva em contexto de Educação Pré-Escolar



Relatório da Prática de Ensino Supervisionado para obtenção do grau de Mestre
em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Leonor Borges

Escola Superior de Educação e Comunicação

Faro, 2024

Trabalhar a Educação Inclusiva em contexto de Educação Pré-Escolar

Declaração de Autoria do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

Vera Lúcia Carriço Massano

Copyright © - Vera Lúcia Carriço Massano. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

“Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

(Rodrigues, 2003)

Agradecimentos

Gostaria de deixar aqui o meu reconhecimento e agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram possível o início desta jornada para finalizar o mestrado e conseguir trabalhar na área que sempre ambicionei desde jovem.

Em primeiro lugar aos meus pais que sempre me apoiaram nas minhas decisões e fizeram sacrifícios para eu poder estar aqui hoje, sendo a primeira da família a lutar para conseguir obter o grau de mestre.

Ao Eliseu, pelo apoio incansável e compreensão, pois sem ele nada disto seria de novo possível. Tem sido um dos meus grandes pilares e fez com que acreditasse mais em mim. O carinho, força, conforto nas horas de desânimo, ajuda, amor e amizade fizeram com que lutasse ainda mais para conseguir finalizar esta etapa.

À professora Doutora Leonor Borges, por ter aceitado ser minha orientadora, um grande obrigada. Há pessoas que por algum motivo cruzam o nosso caminho, e sem o apoio incansável da professora isto não teria sido de novo possível.

Às professoras Cláudia Luísa e Ivone Machado, pois deram de si o melhor que conseguiram de suportes, sabedorias e partilhas e fizeram com que o meu percurso fosse muito mais enriquecedor, já para não mencionar o apoio que me deram ao longo deste percurso.

À educadora e amiga Lina Martins que foi um grande pilar neste percurso onde me ajudou imenso a confiar mais em mim nas suas palavras, na partilha da sua experiência que certamente me vai fazer crescer como futura educadora. Sinto-me muito privilegiada por ter estagiado com a educadora Lina, tenho-a como um exemplo a seguir na minha vida profissional.

Às educadoras Inês e Sandrina, auxiliar Carina, à D. Cristina e Sr. Domingos da instituição onde estagiei, por me terem acolhido tão bem e me terem ensinado tanto, pois foi nesta instituição que encontrei o meu caminho e fomentei a minha essência.

À minha amiga e companheira de mestrado Tânia Carrasco, que me apoiou incondicionalmente, onde fomos o pilar uma da outra nas nossas partilhas, inseguranças, vitórias e conquistas.

A vários(as) amigos(as) e conhecidas educadoras que me deram força para arriscar novamente no meu percurso profissional.

E claro às crianças com quem estive em ambos os contextos de estágio que me ensinaram e deram tanto, no qual irei recordar os vários momentos proporcionados com muito carinho e saudade.

Resumo

A Declaração dos Direitos Humanos consigna o reconhecimento do acesso à educação como um dos direitos de todos os seres humanos. Este reconhecimento tem vindo a marcar as agendas internacionais em matéria de educação e as políticas educativas de cada país no sentido de garantir o cumprimento daquele direito para Todas as crianças e jovens independentemente das diferenças que os caracterizam (por exemplo, de cultura, de situação socioeconómica, de género, de religião, de deficiência). Cumprindo estas orientações as políticas educativas em Portugal nas últimas décadas têm vindo a promover a educação inclusiva e a construção de contextos educativos inclusivos, que garantam o acesso e o sucesso de Todos os estudantes.

O trabalho desenvolvido pelos docentes desempenha um papel crucial na construção da educação inclusiva, como tal é importante que estes estejam familiarizados com o conceito de educação inclusiva e com a concretização de práticas inclusivas.

Através deste estudo com o tema “Trabalhar a Educação Inclusiva em contexto de Educação Pré-escolar”, procurou-se identificar e compreender quais as principais dificuldades na inclusão educativa de crianças com necessidades e barreiras à aprendizagem em contexto de educação pré-escolar. Desenvolveu-se um estudo de investigação-ação, de cariz qualitativo e interpretativo, num jardim de infância do distrito de Faro, com a participação de dez crianças que apresentavam barreiras à aprendizagem e de três educadoras.

Na recolha de informação o estudo recorreu à análise documental, à observação direta e participante, a entrevistas semiestruturadas, a notas de campo e a registos fotográficos.

Os resultados do estudo revelam que a instituição pratica uma educação inclusiva, que as atividades são concebidas nesta perspetiva e que todas as crianças são sempre incentivadas a participarem nas mesmas. A instituição tem como filosofia que a participação é sempre uma decisão da criança, como tal, esta nunca é obrigada quando manifesta, de forma assertiva, não querer participar.

As dificuldades sentidas pelas educadoras na inclusão de crianças são ultrapassadas em equipa educativa, onde, analisando os casos, se identificam os obstáculos e definem estratégias que ajudem à inclusão das crianças que apresentam maiores desafios à inclusão dentro e fora da sala de atividades.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Educação Pré-escolar; Educadores; Dificuldades.

Abstract

The Declaration of Human Rights recognizes access to education as one of the rights of all human beings. This recognition has marked international education agendas and the educational policies of each country in order to guarantee the fulfillment of that right for all children and young people, regardless of the differences that characterize them (e.g. culture, socio-economic situation, gender, religion, disability). In line with these guidelines, education policies in Portugal over the last few decades have been promoting inclusive education and the construction of inclusive educational contexts that guarantee access and success for all students.

The work carried out by teachers plays a crucial role in building inclusive education, so it is important that they are familiar with the concept of inclusive education and how to implement inclusive practices.

This study, entitled "Working on Inclusive Education in Pre-school Education", sought to identify and understand the main difficulties in the educational inclusion of children with learning needs and barriers in pre-school education. A qualitative and interpretative action-research study was carried out in a kindergarten in the district of Faro, with the participation of ten children with barriers to learning and three teachers.

To gather information, the study used document analysis, direct and participant observation, semi-structured interviews, field notes and photographic records.

The results of the study show that the institution practices inclusive education, that activities are designed from this perspective and that all children are always encouraged to take part in them. The institution's philosophy is that participation is always the child's decision, so they are never forced when they assertively say they don't want to take part.

The difficulties experienced by the educators in including children are overcome by the educational team, where, by analyzing the cases, the obstacles are identified and strategies are defined to help include the children who present the greatest challenges to inclusion inside and outside the activity room.

Keywords: Inclusion Education; Preschool Education; Preschool Teachers; Difficulties.

Índice Geral

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | i |
| Abstract | ii |
| Índice Geral | iii |
| Índice de Tabelas | v |
| Índice de Figuras | v |
| Índice de Apêndices | v |
| Lista de Siglas | vii |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual | 2 |
| 1.1 Educação Inclusiva | 2 |
| 1.2 Educação Inclusiva em Contexto de Educação Pré-Escolar | 8 |
| 1.3 Papel do Educador na Promoção da Educação Inclusiva | 11 |
| 1.4 Atual Legislação Portuguesa sobre a Inclusão Educativa | 15 |
| Capítulo II – Metodologia de Investigação | 18 |
| 2.1 Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo | 18 |
| 2.1.1 Objetivo Geral | 18 |
| 2.1.2 Objetivos Específicos | 18 |
| 2.2 Participantes do Estudo | 19 |
| 2.3 Natureza do Estudo e Procedimentos Metodológicos | 20 |
| 2.4 Análise Documental | 21 |
| 2.5 Observação Direta e Participante | 21 |
| 2.6 Entrevista Semiestruturada | 22 |
| 2.7 Notas de Campo | 23 |
| 2.8 Desenho do estudo | 23 |
| 2.9 Procedimentos éticos | 24 |
| Capítulo III – Intervenção Pedagógica | 25 |
| 3.1 Apresentação e Desenvolvimento da Intervenção pedagógica | 25 |
| 3.1.1 Proposta de Atividade – Construção e exploração de um vulcão e de lava artificial | 25 |
| 3.1.2 Proposta de Atividade – Atelier sensorial sobre dinossauros | 28 |
| 3.1.3 Proposta de Atividade – Exploração sobre formigas | 30 |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1.4 | Proposta de Atividade – Bolachas de Natal----- | 32 |
| 3.1.5 | Proposta de Atividade – Atelier sensorial sobre neve----- | 33 |
| Capítulo IV – Análise, Interpretação e Discussão dos Resultados ----- | | 37 |
| 4.1 | Orientações e Práticas Inclusivas na Instituição----- | 37 |
| 4.2 | Dificuldades sentidas pelas Educadoras na Promoção da Inclusão Educativa----- | 39 |
| 4.3 | Atividades Educativas para a Inclusão de Todas as Crianças----- | 41 |
| 4.4 | Dificuldades na Inclusão Educativa sentidas pela Estagiária ----- | 45 |
| Considerações Finais ----- | | 48 |
| Referências Bibliográficas ----- | | 51 |
| Apêndices ----- | | 56 |

Índice de Tabelas

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| Tabela 2. 1 – Crianças Participantes no Estudo ----- | 19 |
|------------------------------------------------------|----|

Índice de Figuras

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 2. 1 – Desenho do Estudo ----- | 24 |
| Figura 3. 1 – Vulcão----- | 26 |
| Figura 3. 2 – Lava artificial Figura 3. 3 – Brincar no vulcão ----- | 27 |
| Figura 3. 4 – Atelier de Dinossauros ----- | 28 |
| Figura 3. 5 – M. Brincando com outras crianças ----- | 29 |
| Figura 3. 6 – G. Brincando----- | 30 |
| Figura 3. 7 – V. Observando formigas ----- | 30 |
| Figura 3. 8 – Área sobre Formigas ----- | 31 |
| Figura 3. 9 – Confeção das bolachas----- | 32 |
| Figura 3. 10 - Transferências ----- | 33 |
| Figura 3. 11 – Neve artificial----- | 34 |
| Figura 3. 12 – Atelier de neve----- | 35 |
| Figura 3. 13 - Pinturas ----- | 35 |
| Figura 4. 1 – Evolução da Participação nas Propostas das Crianças com Barreiras à Participação e Aprendizagem----- | 41 |

Índice de Apêndices

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Apêndice 1– Grelha de Observação Naturalista – Construção e Exploração de um Vulcão e de Lava Artificial----- | 56 |
| Apêndice 2– Grelha de Observação Naturalista – Exploração Sensorial sobre Dinossauros | 58 |
| Apêndice 3– Grelha de Observação Naturalista – Exploração sobre Formigas----- | 60 |
| Apêndice 4– Grelha de Observação Naturalista – Bolachas de Natal ----- | 61 |
| Apêndice 5– Grelha de Observação Naturalista – Exploração Sensorial sobre a Neve ----- | 62 |
| Apêndice 6– Guião de Entrevista Semiestruturada----- | 64 |
| Apêndice 7– Protocolo da Entrevista Transcrita – Educadora 1 ----- | 66 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndice 8 – Protocolo da Entrevista Transcrita – Educadora 2 ----- | 76 |
| Apêndice 9 – Protocolo da Entrevista Transcrita – Educadora 3 ----- | 86 |
| Apêndice 10– Grelha de Tratamento de Dados das Entrevistas Transcritas ----- | 90 |
| Apêndice 11– Notas de Campo ----- | 95 |
| Apêndice 12– Consentimento Informado para Recolha de Captação de Fotografias e Produções ----- | 104 |

Lista de Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-escolar

DS – Declaração de Salamanca

ONU – Organização das Nações Unidas

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

IPI – Intervenção Precoce na Infância

PIP – Processo de Intervenção Precoce

EMAEI – Equipa(s) Multidisciplinar(es) de Apoio à Educação Inclusiva

ELI – Equipa Local de Intervenção

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce

PEI – Programa Educativo Individual

Introdução

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. O trabalho foi desenvolvido em contexto de jardim de infância, numa sala com idades heterogéneas.

Este estudo centra-se em perceber as dificuldades de trabalhar uma educação inclusiva em contexto de educação pré-escolar pelos educadores. Este tema surgiu de a preocupação com a inclusão ser um tema cada vez mais presente na nossa sociedade e central nas atuais políticas educativas. Nos contextos educativos é uma questão que preocupa os educadores pelos desafios que se colocam à prática de uma educação inclusiva.

Sendo a inclusão uma temática atual e uma realidade presente nos contextos educativos, em que o seu processo está inacabado, em constante mudança e reconfiguração, educadores e professores têm de saber identificar as dificuldades que se colocam no decurso do processo educativo, e encontrar estratégias educativas para conseguirem que a educação seja para Todos.

Dessa forma o objetivo do estudo é compreender e identificar quais as principais dificuldades na inclusão educativa de crianças com barreiras à aprendizagem em contexto de educação pré-escolar.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos

O capítulo I, integra a vertente teórica onde se abordam os vários conceitos que integram a problemática em estudo, nomeadamente, sobre a educação inclusiva e sua importância, bem como a importância do papel do educador na sua prática inclusiva.

No capítulo II apresenta-se a metodologia de investigação, onde se encontram os objetivos do estudo, os participantes do estudo e os procedimentos metodológicos utilizados.

No capítulo III é exposta a intervenção pedagógica realizada no contexto de jardim de infância e desenvolvida durante a PES para dar resposta aos objetivos do estudo.

Já no capítulo IV, é feita uma análise, interpretação e discussão dos resultados. Por fim seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual

A literatura é essencial para aprofundarmos conhecimentos sobre o que queremos investigar, e percebermos o que já foi descoberto e explorado, por isso, a mesma foi imprescindível para um levantamento de conceitos e conteúdos para o presente estudo. Como referem Bogdan e Biklen (2014, p. 20), “os bons investigadores baseiam as suas investigações numa “orientação teórica” que sustenta a investigação e que serve de guia orientador na recolha e análise de dados, tornando a investigação sistemática e organizada”.

Este primeiro capítulo vai abordar os principais conceitos e contributos relacionados com a educação inclusiva em geral, e a educação inclusiva na educação pré-escolar em particular.

1.1 Educação Inclusiva

A inclusão é um conceito complexo, onde cada pessoa tem o seu próprio ponto de vista, mas esta deve ser vista como um ato de garantir que todas as pessoas e todas as crianças, independentemente das suas diferenças, tenham um acesso igualitário a oportunidades e recursos que permitam o seu desenvolvimento pessoal e ativo na sociedade e que sejam sempre incluídas, e não excluídas. “A palavra inclusão reconhece uma história de exclusão que temos de ultrapassar” (Tilstone, Florian & Rose, 2003, p. 30).

Compreender a história da educação inclusiva é uma prioridade na evolução dos valores estabelecidos pela sociedade, onde atualmente existe uma evolução significativa, mas que, no entanto, ainda existe muito por alcançar. A evolução da educação inclusiva superou a discriminação contra pessoas e crianças com deficiência, passando por fases de extermínio e segregação até chegar às fases de integração e inclusão plena. Fernandes (2007, p. 10) menciona a evolução da educação inclusiva em dois períodos: pré-científico com extermínio e segregação, e científico com integração e inclusão. Na área da educação formal, Morgado (2003), refere que os estudos sobre qualidade e eficácia nas escolas em termos de equidade evoluíram ao longo de quatro fases: 1ª fase – entre o meio da década de 60 e o princípio da década de 70, a 2ª fase – desde o princípio da década de 70 até ao final dessa década, a 3ª fase – do final da década de 70 até ao final da década de 80 e 4ª Fase – desde o fim da década de 80 até aos dias de hoje.

Houve épocas em que o extermínio e o tratamento cruel de pessoas e crianças com deficiência era uma prática comum por não se encaixarem no ideal de corpo perfeito e de força

para trabalho. Segundo Fernandes (2007, p. 15) nesta fase as pessoas e crianças com deficiência eram consideradas por muitos como seres que receberam demónios ou até mesmo castigados pelos pecados dos pais e por isso muitos eram submetidos a tratamentos desumanos. Nas sociedades modernas a partir dos anos 70, surge um movimento com base numa visão social da deficiência, lutando contra a exclusão e defendendo uma “cidadania plena e a participação em todos os sectores da sociedade.” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p.21).

Entretanto no início da década de 80 começa a fase da segregação, onde surgem as primeiras instituições não só de acolhimento, mas de cariz educativo em regime de internato para pessoas e crianças com deficiência, marcando alguns avanços. Estas alterações no sistema de ensino, baseavam-se no modelo médico da escola tradicional (Rodrigues, 2000), em que as crianças com deficiência eram rotuladas e excluídas para instituições de ensino especial, passando assim para um sistema de ensino integrativo. Segundo Rodrigues (2000), “a escola integrativa é assim uma primeira sensibilização da escola para a diferença”.

Na fase de integração na área da educação, houve avanços significativos. Crianças com necessidades específicas foram enviadas para escolas regulares em horários diferentes das escolas especializadas. O discurso era de que todas as crianças são capazes de aprender, mas na prática nem sempre isso acontecia. O conceito moderno sobre pessoas com deficiência era visto como desvio da norma e a falta de conhecimento levava à busca pela normalidade, sem considerar a capacidade de aprendizagem das crianças.

Esta fase da integração existiu em dois momentos distintos em que numa integração inicial as crianças com necessidades específicas especiais era responsabilidade dos professores e educadores de educação especial, enquanto numa integração posterior a esta, no ano de 1981, com o Ato Internacional das Pessoas com Deficiência, era centrada na escola, onde houve mudanças na forma de atendimento, que resultou em práticas desafiantes para a inclusão.

A fase da inclusão é a inserção de crianças com necessidades específicas nas escolas de ensino regular como estabelecido na Declaração de Salamanca (DS, 1994), garantindo ambientes adaptados para o pleno desenvolvimento das crianças. Para que a inclusão aconteça, segundo Santos e Figueiredo (2006, p. 109), é preciso que as pessoas aceitem as diferenças e diversidades e não as vejam como obstáculos, mas como enriquecimento do contexto educativo. Desta forma, a educação inclusiva contribuirá para a formação de uma sociedade mais inclusiva e menos excludente.

Construir uma inclusão ao invés de uma exclusão é algo muito recente, e como já referi, esta passou por várias fases. No entanto, na sua evolução e construção, houve vários marcos importantes que promoveram a inclusão e que é importante referir, pois é uma questão de

direitos e responsabilidades da sociedade em responder às necessidades de todos (equidade), sem negar as diferenças físicas, culturais, étnicas, raciais ou religiosas.

Nos anos 70 no século XX, vários países se juntaram numa movimentação política que procurava estabelecer acordos e convenções com o objetivo de apelar a valores internacionais. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama várias convenções com o intuito de estabelecer orientações e práticas que garantam os direitos humanos, até à atualidade. Falar de educação inclusiva, é falar do direito de Todo o ser humano à educação, é falar em Direitos Humanos. Reconhecer e proteger os direitos humanos deve ser o princípio de uma sociedade democrática que deve orientar-se pela persecução da paz a fim de caminharem juntos na democracia, na paz e na proteção dos direitos humanos. Nesse sentido a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) defende que os seres humanos têm direito à vida, à propriedade privada, à língua materna, à liberdade de pensamento, de expressão, de crença, direito à saúde, à educação, paz, entre tantos outros direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma ainda que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade".

No que concerne às crianças, é importante que os educadores consigam realizar um trabalho que inclua as crianças numa sociedade, em que os seus direitos sejam reconhecidos, respeitados e valorizados. Como orientação surgiu a Declaração dos Direitos da Criança (1959) com vários princípios que defendem que as crianças têm direito à liberdade, à saúde, à educação, ao desenvolvimento, à participação e têm direito a serem protegidas. A Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), define a criança como todo o ser humano com menos de 18 anos e onde estão enunciados os direitos básicos (civis, políticos, económicos, sociais e culturais) de todas as crianças. Inclusive no Artigo 23º do documento referem que “A criança com deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível”. As próprias Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11) referem que o “papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989): o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e

de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros”.

Segundo Eđitim Reformu Giriřimi-ERG (2011) a inclusão de crianças com deficiência na Turquia em 1983, com a lei das crianças com necessidades especiais, colocando crianças em salas de aula regulares, trouxe um aumento da inclusão. As estatísticas de 2011 (Milli Eđitim İstatistikleri: Örgün Eđitim 2010-2011) indicaram que um “total de aproximadamente 125 000 crianças com deficiência estão a ser servidas em salas de aula inclusivas, sendo que 100 000 destas estão em escolas primárias e secundárias, enquanto as outras 25 000 estão a ser educadas em salas de aula pré-escolares gerais”.

Em Portugal ao analisar a presença de estudantes com necessidades específicas na área da educação, conclui-se que existe uma evolução e aumento significativo ao longo dos anos. Em 2017/2018 havia um total de 1644 estudantes a frequentar instituições públicas e privadas com necessidades específicas, enquanto no ano de 2022/2023 houve um total de 3753 estudantes (ODDH, 2023).

Como referimos anteriormente em 1994, a DS (1994), foi um marco importante de compromisso internacional que apelou aos governos signatários que adotassem o modelo de escola inclusiva. Portugal foi um dos países signatários e comprometeu-se a assumir uma atitude inclusiva de “educação para todos”, a desenvolver políticas educativas e legislação que configurasse e apoiasse os novos princípios e as novas práticas educativas, e que criassem nas instituições educativas condições e recursos necessários. A DS (1994) defende que a “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos Direitos Humanos” e ainda afirma que

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994).

Em 2002, surge também a Declaração de Madrid (2002) onde adverte que “as medidas visando, originalmente, a reabilitação do indivíduo de forma a ‘adaptá-lo’ à sociedade tendem a evoluir para uma concepção global que reclama a modificação da sociedade para incluir e adaptar-se às necessidades de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência”.

Também a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, criou Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 17 objetivos com prioridades e aspirações ao desenvolvimento sustentável a alcançar até 2030, e que têm como foco “não deixar ninguém para trás”. Assumindo este valor como fundamental para construir sociedades mais inclusivas e igualitárias, que se estruturam com base em cinco princípios: “Planeta, Pessoas, Prosperidade, Paz e Parcerias”

O ODS 4 sobre educação de qualidade exige educação inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Enfatiza a inclusão e a equidade como fundamentos para educação e aprendizagem de qualidade. Para atingir esse objetivo ambicioso, os países devem tomar medidas para prevenir e abordar todas as formas de exclusão e marginalização, disparidade, vulnerabilidade e desigualdade no acesso educacional, participação e conclusão, bem como nos processos e resultados de aprendizagem (UNESCO, 2017).

As crianças são o futuro da nossa sociedade, e por isso a inclusão deve de ser logo promovida desde cedo nos ambientes educativos e familiares, para podermos criar uma sociedade inclusiva. “Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento” (Booth & Ainscow, 2002, p.7).

A inclusão é um sistema que coloca crianças com e sem deficiência juntas em salas de aula, com participação ativa, apoio, profissionais diversos e avaliação do progresso. Segundo Tilstone, Florian e Rose (2003, p. 37), “a inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência, participarem cabalmente em todas as atividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade cotidiana”. Já Warwick (2001, p. 112), defende que a “inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades”. Complementando esta ideia, de acordo com Costa (1997) a inclusão deve ter por base a igualdade de oportunidades, proporcionando uma aprendizagem conjunta entre todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças.

Segundo Borges (2020, p. 16) “A inclusão enquanto movimento educacional centra-se no argumento de que as escolas devem redesenhar-se, mudar as suas culturas e práticas de forma a garantir uma educação adequada que possibilite a todas as pessoas de uma sociedade, sem

exceção, participar na sociedade”. A educação inclusiva implica a construção de um sistema educacional capaz de garantir que haja uma educação para todos, independentemente das diferenças físicas, culturais, intelectuais e sociais. “A educação inclusiva é um processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades” (IGEC, 2016, p.18).

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2005, p.10), a inclusão educativa é um “(...) processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação”.

Igualmente, Rodrigues (2003) defende que a educação inclusiva assenta na compreensão e aceitação dos outros; no reconhecimento das necessidades e capacidades dos colegas; no respeito por todas as pessoas; na construção de uma sociedade solidária; no desenvolvimento de apoio e assistência mútua e na preparação para uma comunidade de suporte e apoio. Rodrigues (2007), ainda refere que a educação inclusiva promove a educação conjunta de todas as crianças e jovens, independentemente da classe social ou das suas capacidades.

A educação inclusiva é, como vimos, fruto de um processo histórico, assente em modelos e motivações, que constituíram fortes mudanças de carácter paradigmático. O paradigma da educação inclusiva assenta num modelo de que todos estão a aprender com todos, e que a aprendizagem se realiza a partir de diferentes níveis e ritmos de trabalho, como Rodrigues e Gomes (2005, p.16) referem que “é papel da escola desenvolver consciências críticas e espíritos solidários, que sejam capazes de reconstruir e reinventar (...) rompendo as barreiras das cavernas, dos guetos, dos isolamentos, que continuam afligindo a humanidade”. Nesse sentido, as instituições e escolas terão de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhes confere. Segundo César (2003)

tendo por base a filosofia da educação inclusiva, esta exige-nos que respeitemos e aceitemos ‘o outro’ de acordo com o seu ritmo e com as suas aprendizagens pois, segundo esta, é a escola que se deve ajustar às necessidades e características dos alunos ao invés de serem estes a se adaptar às exigências da escola. (p. 31)

Neste sentido, Freire (2008, p.14) identifica como fundamental para o desenvolvimento da educação inclusiva a concretização de mudanças na escola não só ao nível organizacional e funcional, mas também, nas formas de trabalho e articulação entre os agentes educativos, de trabalho dentro da sala de aula, no currículo e dos processos de ensino-aprendizagem. Como

salientam Booth, Ainscow e Kingston (2007, p.8) o processo para o desenvolvimento de uma educação inclusiva envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas educativas, de modo que as escolas sejam sensíveis à diversidade das crianças.

A educação para Todos é um dos grandes pilares para uma educação inclusiva e que traz imensos benefícios para todas as crianças.

1.2 Educação Inclusiva em Contexto de Educação Pré-Escolar

A educação é um conceito bastante amplo e que engloba vários aspetos importantes do desenvolvimento humano. Sendo a educação um ato de educar, instruir e inculcar disciplina e socializar nos seres humanos, esta é ainda um processo pelo qual os hábitos, costumes e valores de uma sociedade são transferidos de geração em geração, sendo esse processo uma evolução contínua. Se formos comparar a educação de há trinta anos, com a educação de hoje, podemos facilmente constatar essa mesma evolução, principalmente no que concerne à educação inclusiva, evolução paradigmática que apresentámos no ponto anterior.

Falar de inclusão educativa é falar da promoção de contextos e práticas educativas inclusivas desde a educação pré-escolar. A inclusão em contexto pré-escolar é muito importante porque vai promover um ambiente educativo que vá ao encontro das necessidades de todas as crianças. Como eu disse, todas, e não só as crianças que têm necessidades educativas específicas decorrentes de uma deficiência, mas todas as que apresentam barreiras à aprendizagem como outra língua, ou que são de outro país com uma cultura diferente. São todas, porque todas elas têm as suas características, as suas habilidades, o seu ritmo e tempo de aprendizagem, e todas elas devem ser incluídas num ambiente pré-escolar inclusivo proporcionado pelos educadores e equipa educativa. O verdadeiro significado de inclusão não se refere apenas à partilha de um espaço comum, mas também à interação entre todas as crianças.

Os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.11) referem que incluir todas as crianças significa “a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras”. Nas palavras de Correia (2008, p.9) o princípio de inclusão procura promover a criança-todo, pretendendo fomentar as suas potencialidades e desenvolvimento de competências. Complementando esta ideia, de acordo com Costa (1997, p.12) a inclusão deve ter por base a igualdade de

oportunidades, proporcionando uma aprendizagem conjunta entre todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças.

A educação no pré-escolar assume a função de estimular a criança em todas as suas potencialidades afetivas, psicomotoras, sociais, cognitivas, sendo que estas potencialidades vão determinar a personalidade de cada criança. Assim, podemos afirmar que a educação pré-escolar sendo uma etapa fundamental no processo de construção da identidade da criança, as suas imersões em contextos educativos inclusivos vão inculcar-lhe os valores do respeito pelas diferenças e pelo Outro.

Além disso, a educação inclusiva no pré-escolar tem como objetivo a transformação das práticas educacionais nos sistemas de ensino e na sociedade, de modo a garantir o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças. Isto significa a adaptação do ambiente educacional para responder às necessidades específicas de cada criança, pois só desta forma a educação pré-escolar inclusiva pode assegurar “uma escola inclusiva assegura uma educação de qualidade a todos e a cada um, através de mudanças no ambiente educativo” (IGEC, 2016, p.17).

É necessário e urgente repensarmos na sociedade em que vivemos e na importância da participação de todos para fomentar a educação inclusiva e não a exclusão, principalmente quando a educação inclusiva é importante para o desenvolvimento da criança.

Este aspeto é sublinhado por Gamelas (2003, p.33) ao afirmar a “inclusão em contexto pré-escolar regular, conduz a uma série de benefícios para as crianças, com e sem problemas, para as famílias e comunidade.” A autora aponta ainda para a importância de envolver as famílias nas estratégias que possam promover o sucesso da inclusão, para que as crianças possam ter as oportunidades que todas as crianças têm direito a ter, passa por um trabalho em conjunto, onde as instituições e as famílias se complementam.

Segundo Noriega e Farinãs (2015), tendo por referência a outros estudos e autores, existem alguns aspetos que devem ser considerados para se criarem ambientes inclusivos nas instituições de educação pré-escolar, que são:

- Ambientes de elevada qualidade: a criação de ambientes de aprendizagem de elevada qualidade é uma prática fundamental da inclusão. Para que esses ambientes tenham qualidade são necessários educadores qualificados e com formação, grupos de crianças pequenos, interações positivas entre adultos e crianças, e participação ativa com as famílias;

- Formação de professores: Todos os educadores depois de terminarem o curso devem dar continuidade à sua formação através da formação contínua, sendo a formação considerada

um elemento-chave da educação inclusiva. Para que essa formação aconteça, é necessário que sejam realizadas e implementadas formações nesse âmbito;

- Atitudes e responsabilidade pedagógica: os educadores apresentam valores e práticas sociais e culturais da sociedade que pertencem, que limitam as suas atitudes e práticas. Os profissionais de educação devem estar conscientes destas “barreiras” interiorizadas, e de como podem ser obstáculos ao desenvolvimento de práticas inclusivas, e assumir uma responsabilidade pedagógica, que vá ao encontro das necessidades e interesses de todas as crianças;

- Abertura à comunidade: para a criação de um ambiente educativo inclusivo é necessário a criação de um modelo transdisciplinar na preparação dos educadores em práticas inclusivas, onde toda a comunidade se sinta competente no trabalho colaborativo. Uma escola inclusiva deve promover o envolvimento das famílias como membros da comunidade educativa;

- Coerência e continuidade na transição educativa: A mudança é assustadora para muitas crianças, principalmente para as crianças com dificuldades de desenvolvimento, ou que tenham desvantagens sociais, ou de culturas diferentes, e por isso, é importante que haja coerência nas transições educativas para que as crianças não sejam sujeitas fontes de stress. A escola pré-primária inclusiva deve assegurar a criação de ambientes previsíveis para as crianças, que as façam sentir em segurança e que todas as mudanças com que têm de lidar sejam orientadas para a percepção das suas necessidades;

- Grupos diversificados: A existência de salas heterogêneas são outra forma para criar ambientes inclusivos. Estas salas acabam por ter mais benefícios, mas requerem uma reflexão sobre a sua conceção, de modo a oferecer atividades a vários níveis, bem como objetivos de aprendizagem e conteúdos flexíveis. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.26) “(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”.

- Trabalho colaborativo: O trabalho colaborativo da equipa educativa é possível com base na premissa de que todos estamos a perseguir objetivos comuns e na convicção de que a troca de boas práticas profissionais é um fator de qualidade. A importância de estimular crianças com e sem necessidades específicas em contexto pré-escolar, com a colaboração de profissionais de diferentes áreas, são essenciais para promover o desenvolvimento e a inclusão educativa e social das crianças. Esse trabalho colaborativo deve ser feito com profissionais de outras áreas (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicólogos, por exemplo).

A consideração dos aspetos apresentados ajudará a construir uma instituição educativa inclusiva, ou seja, que valoriza a diversidade, que incentiva e motiva as crianças.

Contudo, como refere Rebelo (2011) a melhoria das infraestruturas, a organização escolar, assim como os materiais disponíveis e o aumento de recursos são, igualmente, pilares para uma boa escola inclusiva. Neste sentido, é importante também proporcionar as condições necessárias e as respostas adequadas, de modo a incluir todas as crianças, promovendo uma intervenção ativa entre todas. É ainda importante toda uma preparação do ambiente educativo para um trabalho inclusivo, de modo que todas as crianças aprendam num ambiente rico em estímulos e oportunidades, importantes para o desenvolvimento infantil e que vá ao encontro das necessidades individuais de cada criança. (Bento, Bilton & Dias, 2017, p. 137).

1.3 Papel do Educador na Promoção da Educação Inclusiva

O educador enquanto promotor da inclusão na educação pré-escolar, deve adotar a sua prática, consoante as características e princípios inerentes ao conceito de inclusão, tendo como ponto de partida a individualidade de cada criança.

No entanto, a educação inclusiva é desafiadora para pais, diretores, decisores políticos e principalmente para educadores e professores. É necessário compreender as necessidades das crianças com deficiência e com outras necessidades específicas, adaptar o currículo, promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborar com as famílias, como referido no ponto anterior. Os educadores devem conhecer e apoiar todas as crianças, adaptando a sua instrução ao nível de desenvolvimento de cada uma, muitos educadores não estão preparados para ensinar crianças com necessidades específicas em salas inclusivas, e acabam por praticar uma educação integrativa e não inclusiva. Para além disso, a maioria dos educadores/professores enfrentam dificuldades no trabalho com as famílias, uma vez que procuram encorajá-las a envolverem-se na educação dos seus filhos e a fazerem parte das práticas inclusivas propostas pelos profissionais (Bruns & Mogharberran, 2009).

O papel dos educadores na educação inclusiva é crucial e a falta de formação é uma barreira. Ter uma formação para a docência que contemple a educação inclusiva é essencial para práticas inclusivas bem-sucedidas. Sadler (2005) afirmou que a falta de conhecimentos dos professores sobre a inclusão e as características das crianças com deficiência são dois dos fatores significativos que influenciam os seus esforços para satisfazer as necessidades das crianças.

É necessário que o educador tenha formação específica para compreender as necessidades específicas de cada criança, as suas potencialidades, as suas limitações, para que possa desenvolver práticas diferenciadas utilizando as várias metodologias de forma adequada. No que diz respeito à falta de conhecimentos dos educadores de infância relativamente às salas de aula inclusivas, existem vários estudos recentes que examinaram este assunto. Por exemplo, num estudo de Bruns e Mogharberran (2009), foi referido que os professores do ensino pré-escolar precisam de conhecer estratégias e técnicas de intervenção adequadas para melhorar a interação entre as crianças em salas de aula inclusivas, desenvolver e avaliar o Programa Educativo Individual (PEI), trabalhar com as famílias para desenvolver estratégias comportamentais para ensinar comportamentos positivos e ter uma gestão eficaz da sala de aula. Os investigadores também afirmaram que os educadores devem estar suficientemente informados sobre o apoio comportamental positivo e a avaliação funcional que podem facilitar as práticas inclusivas.

Noutro estudo de Crane-Mitchel e Hedge (2007), foi salientado que os educadores do ensino pré-escolar não compreendem as características das crianças com deficiência e não têm conhecimentos relacionados com a satisfação das necessidades destes alunos. Além disso, os educadores precisam de mais formação sobre as práticas inclusivas, não focando apenas nos conhecimentos, mas também nas suas competências e experiências, em que a maioria dos educadores salientou a necessidade de oportunidades de formação prática para trabalhar com crianças pequenas com necessidades específicas. Os investigadores sugeriram que se realizasse até uma investigação adicional sobre a qualidade dos programas de formação de educadores e professores e os requisitos para a obtenção de licenças.

Num terceiro estudo, Sadler (2005) examinou as crenças, atitudes e conhecimentos dos professores sobre a inclusão e referiu que muitos professores do ensino pré-escolar regular tinham adquirido conhecimentos sobre crianças com perturbações da fala e da linguagem através de experiências práticas e de livros, mas referiram que não sabiam como aplicar esses conhecimentos em salas de atividades inclusivas.

Por outro lado, os educadores precisam de mais do que informação para trabalhar com a diversidade das crianças, e Hundert (2007) chamou a atenção para o tipo de programa de formação de educadores sobre práticas inclusivas, e sublinhando que o método utilizado para ensinar novas competências e conhecimentos deve ser considerado e que os programas de formação de educadores devem prever estratégias de intervenção fáceis de utilizar que possam ser incorporadas no ensino diário e em rotinas que não exijam muito esforço.

Alguns estudos também demonstram que as atitudes dos educadores influenciam o sucesso da inclusão, com alguns casos mais favoráveis e outros casos com atitudes mais negativas. Odom (2000) refere que as atitudes observadas refletem informação errada, preconceitos, rotulagem e o medo do desconhecido, o que pode levar a uma má compreensão das crianças com necessidades específicas e dos seus direitos. Campbell, Gilmore e Cuskelly (2003) defendem que os educadores que têm atitudes mais positivas em relação às práticas inclusivas podem naturalmente utilizar estratégias de ensino mais eficazes nas salas e considerarem-se mais competentes em questões como a adaptação do currículo e dos materiais para irem ao encontro das necessidades individuais das crianças em salas inclusivas. Por outro lado, Larrivee (1985) acredita que as atitudes negativas podem criar expectativas mais baixas em relação ao sucesso e ao estatuto social, bem como apoiar comportamentos inadequados das crianças com necessidades específicas. Ou seja, educadores positivos quanto a uma educação inclusiva usam estratégias eficazes, enquanto educadores com atitudes negativas limitam as expectativas e oportunidades de aprendizagem numa educação inclusiva.

Estas barreiras atitudinais tem a influência de vários fatores, como a experiência, o conhecimento e formação que acabam por moldar as atitudes dos educadores em relação à educação inclusiva. Burke e Sutherland (2004) explicam que essas atitudes e expectativas dos educadores estão relacionados com as suas experiências e conhecimentos sobre como ensinar em salas inclusivas e que um conhecimento limitado sobre crianças com necessidades específicas pode causar atitudes negativas. A promoção de atitudes positivas é fundamental para melhorar as práticas inclusivas em sala com crianças com necessidades específicas. Os educadores com mais formação e experiência sentem-se mais confiantes para trabalhar em salas de aula inclusivas devido aos seus conhecimentos de base (Huang & Diamond, 2009)

A formação de um educador, mesmo depois de terminar o curso, é de extrema importância para aumentar o seu conhecimento de forma a conseguir compreender melhor o tema da educação inclusiva e de como ter um papel ativo enquanto educador promotor de uma prática inclusiva. Ainscow (2000,) explica que

sem o desenvolvimento duma linguagem pedagógica apropriada, os professores, particularmente os professores experientes, sentem dificuldade em definir o que fazem habitualmente e em considerar como poderiam mudar as suas práticas. Consequentemente, é necessário criar oportunidades para encorajar a construção de uma linguagem que descreva os ajustamentos relativos a uma prática inclusiva. (p. 11)

Todos os profissionais de educação deveriam ter incluído na sua formação fortes elementos de reflexão sobre a educação inclusiva, para que consigam aceitar a diversidade e levem à construção de práticas pedagógicas baseadas nas necessidades individuais de cada criança, como foi referido no ponto anterior.

Ainscow (1997, p.5) define três fatores-chave que contribuem para a promoção de salas educativas mais inclusivas. O primeiro é a relevância da planificação para a sala, como um todo. O segundo é a utilização de recursos naturais de modo mais eficaz, que podem favorecer a aprendizagem dos discentes, em que a própria criança é um desses recursos que pode e deve ser envolvida de forma ativa como parte do processo. Por último, o autor denominou de improvisação, ou seja, a habilidade de redimensionar planos e atividades docentes em resposta às atitudes das crianças na sala. Em função destes três fatores afirma que “é essencialmente através deste processo que os professores podem encorajar uma participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula”.

Os educadores podem e devem contribuir para uma sociedade mais inclusiva, a partir do seu trabalho na promoção de uma educação mais inclusiva, tendo como ponto de partida o uso de pedagogias diferenciadas de organização cooperativa de aprendizagens em sala com as crianças. Ainscow (2003) concorda que os recursos mais importantes para a aprendizagem são os próprios professores e os seus alunos e, por conseguinte, eles são a chave para a mudança em direção à educação inclusiva.

Aos educadores não cabe apenas a tarefa de ensinar, mas também de alcançarem estratégias pedagógicas adequadas que se ajustem às necessidades e interesses das crianças. É importante que revejam também as suas atitudes, a sua postura, para atuarem de forma positiva, de reconhecimento e apreciação das diferenças.

Segundo Rodrigues (2012, p. 18) “Uma ideia fundamental (...) é a necessidade de que a educação inclusiva tem de partir da escola do contexto educativo escolar para chegar ao contexto educativo. Por isso, desenvolvimento da educação inclusiva compete também aos gestores escolares, ao poder local, aos movimentos sociais e de cidadania, às associações e câmaras, que não podem trabalhar de forma isolada e desarticulada na consecução da mesma”. Ou seja, mesmo que a instituição seja promotora da mudança inclusiva é necessário que haja um trabalho conjunto intercomunitário. “Não é possível que construamos escolas e sistemas educativos mais inclusivos se não tivermos em conta o papel que, em cada contexto local, têm a sociedade, a cultura, a economia, o habitat, etc., como geradores de processos de exclusão e inclusão” (Rodrigues, 2012, p.26).

1.4 Atual Legislação Portuguesa sobre a Inclusão Educativa

Enquanto país signatário da Declaração de Salamanca, da Convenção da Pessoas com Deficiência, da declaração dos Direitos da Criança (entre outros) e de outros documentos emanados pela União Europeia, Portugal desenvolveu, principalmente no pós-25 de abril, políticas educativas que visam a promoção do acesso e a garantia de equidade a todas as crianças e jovens do nosso país, numa escola inclusiva. Neste sentido, foi produzindo legislação que contribui para a inclusão de crianças com necessidades específicas nos jardins de infância e nas escolas do nosso país, num processo evolutivo temporalmente e que levou à publicação da atual legislação, o Decreto de Lei n.º 54/2018. Este decreto de lei desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na melhoria da experiência educativa de todas as crianças e tem um impacto significativo na educação em Portugal ao estabelecer princípios e normas que asseguram a educação inclusiva. O Artigo 3º do Decreto de Lei n.º 54/2018 menciona os princípios orientadores da educação inclusiva que estabelece princípios e normas que garantem a inclusão e tem como objetivo responder às diversas necessidades e potencialidades de todas as crianças, potenciando a participação nos processos de aprendizagem e na sociedade. Promove um apoio educativo contínuo, centrando-se nas respostas educativas e não na categorização das crianças. Permite ainda a mobilização de recursos adicionais quando necessário e introduz percursos curriculares alternativos para apoiar a equidade e igualdade de oportunidades para todas as crianças ao longo da escolaridade obrigatória.

A atual legislação cumpre o explícito no documento da Constituição da República Portuguesa (1976), que refere no Artigo 71º que o Estado se obriga “a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias”, em que os mesmo têm acesso aos seus direitos, mas direitos esses que na minha opinião estão completamente comprometidos, porque teoricamente são uma coisa e na prática são outra.

Ao longo dos anos, as convenções internacionais têm vindo a orientar as conceções relativamente ao atendimento às crianças com deficiência e às suas famílias. Em Portugal, em vários projetos, essas conceções centradas nas crianças, deram origem ao termo “Early Intervention” (Campos et al, 1991; Fonseca, 1989), que atualmente é designada por intervenção precoce.

Após mais de 50 anos de investigação, a intervenção precoce na infância (IPI) tem vindo a evoluir, havendo evidências, quer quantitativa, quer qualitativa, de que esta não só acelera e reforça o desenvolvimento da criança, mas também melhora o funcionamento da família e reduz

os gastos da sociedade com a educação especial e outros serviços de reabilitação. Os primeiros programas de IPI, só se preocupavam com o desenvolvimento da criança, numa perspectiva médico-terapêutica. Atualmente, a abordagem é mais social.

A IPI é um conjunto de medidas de apoio da área social, da educação e da saúde, para crianças com idades compreendidas entre os 0 e 6 anos e para as suas famílias. Essas medidas visam melhorar as oportunidades de aprendizagem das crianças, fortalecer as competências dos cuidadores e ainda promover os recursos das famílias e comunidade. Odom, Horner, Snell e Blacher (2007, p. 162) definem IPI como um conjunto de “experiências e oportunidades proporcionadas às crianças com incapacidades pelos seus pais e outros prestadores de cuidados primários com o objetivo de promover a aquisição e uso pela criança de competências comportamentais para estabelecer e desenvolver as suas ações pró-sociais com pessoas e objetos. Atualmente os profissionais de IPI encontram-se num processo de aproximação às práticas centradas na família, no entanto, segundo Boavida, Aguiar e McWilliam (2018) praticar princípios de IPI com os familiares ou educadores pode ser complexo.

A deteção e sinalização do processo de intervenção precoce na infância (PIP) por norma é realizada pelo Ministério da Saúde, através do pediatra ou do médico de família, no entanto também pode-se procurar a equipa local de intervenção precoce na infância (ELI) que fazem parte do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Segundo o Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 281/2009 compete à ELI, entre outros, identificar as crianças e famílias elegíveis para o SNIPI. É no Decreto-Lei n.º 281/2009 que surge o SNIPI. 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” (Decreto-Lei n.º 281/2009). E este tem como objetivos “(...) a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional; b) 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; c) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social” (Decreto-Lei n.º 281/2009).

A deteção também pode partir dos educadores através da sua observação ou em conversa com a família.

A intervenção do SNIPI, após ser detetada e sinalizada uma criança, é realizada através do plano individual de intervenção precoce (PIIP). O PIIP é o guia de toda a intervenção no qual está descrita toda a informação recolhida sobre o contexto familiar e sobre a criança, onde vão ser registados todos os passos da intervenção. A intervenção e as ações a desenvolver devem ser definidas de forma a respeitar as necessidades e rotinas da criança bem como as prioridades e preocupações da família. Se a criança estiver integrada numa creche ou jardim de infância, é importante a colaboração entre os profissionais de PIIP e dos educadores nos contextos de infância.

Ao ser implementado o PIIP é importante uma colaboração articulada entre o SNIPI, família e o contexto educativo onde a criança está inserida. Os objetivos do PIIP são monitorizados e avaliados, de forma contínua, sendo esta avaliação importante para a evolução da criança, a fim de se decidir colaborativamente a continuação do processo de consultoria. Já o Programa Educativo Individual (PEI) é um documento que identifica as necessidades específicas da criança e define as respostas educativas e forma de avaliação. Para a elaboração deste documento conta-se com a participação dos educadores, docentes de educação especial e as famílias. Este documento deve conter os indicadores de funcionalidade, as dificuldades da criança para um ambiente facilitador da aprendizagem, a definição das medidas educativas a implementar, os objetivos gerais e específicos a alcançar, bem como as estratégias e materiais utilizados.

Para o êxito da IPI contribui o trabalho colaborativo de todos os intervenientes, e quando as crianças se encontram em contexto de creche e jardim e infância, é fundamental a articulação com o Educador e o trabalho educativo que este desenvolve na sua sala com todas as crianças numa perspetiva inclusiva.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Neste capítulo são apresentados os objetivos do estudo, a natureza do estudo, os participantes do estudo e os procedimentos metodológicos utilizados para a sua concretização. O estudo centra-se no trabalho da inclusão educativa em contexto de educação pré-escolar, e foi realizado em contexto de jardim de infância, no âmbito da unidade curricular de PES, no ano letivo 2023/2024, numa instituição situada no concelho de Albufeira.

2.1 Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo

O presente estudo teve como questão de investigação: Quais as principais dificuldades na inclusão educativa de crianças com barreiras à aprendizagem em contexto de educação pré-escolar?

2.1.1 Objetivo Geral

Com base na questão de investigação definiu-se o seguinte objetivo geral: Identificar e compreender quais as principais dificuldades na inclusão educativa de crianças com barreiras à aprendizagem em contexto de educação pré-escolar?

2.1.2 Objetivos Específicos

Do objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

- Perceber se a instituição tem uma política inclusiva;
- Identificar as estratégias desenvolvidas na instituição que contribuam para a inclusão educativa de todas as crianças;
- Identificar as dificuldades sentidas pelas educadoras na promoção da inclusão educativa;
- Conhecer o papel das educadoras de infância para contornarem as dificuldades sentidas na implementação da inclusão educativa de todas as crianças;
- Perceber de que forma a conceção de atividades educativas numa perspetiva inclusiva contribuem para a inclusão educativa de todas as crianças
- Compreender as minhas dificuldades quanto à inclusão educativa durante a PES.

2.2 Participantes do Estudo

O estágio foi realizado numa instituição privada em contexto jardim de infância situada no concelho de Albufeira, como referido, pretendia-se desenvolver o estudo na sala de realização da PES, uma sala com um grupo heterogéneo de dez crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos. Contudo, no período de observação e na fase inicial do estudo identificou-se que, em particular, o número de crianças sem barreiras à aprendizagem nunca era o mesmo e que as crianças nunca estavam todas inviabilizando uma recolha de dados consistente, mesmo considerando as duas salas da instituição. Como a instituição é pequena, com apenas duas salas, a maioria dos momentos ou atividades realizadas envolveram as crianças dos dois grupos, dado o reduzido número de crianças em presença quotidianamente. Identificada esta situação optou-se por direcionar o estudo apenas para as crianças de ambas as salas que apresentavam alguma barreira à aprendizagem e que estavam mais presentes nas salas. Sublinhe-se que o estudo centrou-se nestas crianças, mas a intervenção pedagógica envolveu sempre as outras crianças dos dois grupos que estavam presentes nos dias das atividades.

Foram identificadas dez crianças que apresentavam alguma barreira à aprendizagem. Das 10 crianças 5 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades de 3 e 4 anos, apresentando cada um dos grupos etários 5 crianças (tabela 2.1).

Tabela 2. 1 – Crianças Participantes no Estudo

| Idade | Sexo | Feminino | Masculino | Total |
|--------------|-------------|-----------------|------------------|--------------|
| 3 | | 2 | 3 | 5 |
| 4 | | 3 | 2 | 5 |
| Total | | 5 | 5 | 10 |

Nas dez crianças, identificam-se as seguintes situações de barreiras ou necessidades específicas à aprendizagem:

- a) Duas crianças, com quatro anos, tem uma perturbação do espectro do autismo identificada, e uma delas é bilingue (português e inglês), (G. e Vi.);
- b) Uma criança, com três anos, tem uma perturbação do espectro do autismo identificada, (Lu.);

- c) Três crianças com três anos estão em fase de diagnóstico, uma é de nacionalidade inglesa, outra russa, (ambos não dominam a língua portuguesa), e outra de nacionalidade portuguesa mas ainda não verbaliza nenhuma palavra, (M., D. e A.);
- d) Duas crianças com quatro anos foram recomendadas para terapia da fala, uma delas para terapia ocupacional e outra é bilingue (brasileiro e francês), (Cl. e Va.);
- e) Uma criança com quatro anos, de nacionalidade ucraniana, entrou no grupo um mês depois do começo do estágio e não domina a língua portuguesa, (Le);
- f) Uma criança com quatro anos está a ser acompanhada por um psicólogo (Cr.).

Para além das crianças, o estudo também contou com a participação de três educadoras, sendo uma delas a educadora cooperante, que também exerce funções como Diretora Pedagógica.

2.3 Natureza do Estudo e Procedimentos Metodológicos

Tendo em atenção o problema do estudo e os objetivos definidos optou-se por um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, e dentro desta a investigação-ação.

A abordagem da metodologia de investigação qualitativa, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços para compreender vários pontos de vista dos sujeitos, ou seja, o objetivo não é de julgar, mas sim compreender esses pontos de vista e determinar como e com que critério eles o julgam. A metodologia qualitativa caracteriza-se assim pela utilização de várias técnicas que permite enriquecer e aprofundar todas as questões que pretendem ser esclarecidas. (Bogdan & Biklen, 1994, p.47) ainda referem que “os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas”.

Sendo a prática e a reflexão bases muito importantes para a compreensão de uma investigação-ação, a mesma fez parte deste estudo pois “a metodologia da investigação-ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p.20). Esta valoriza sobretudo a prática “tornando-a, talvez, o seu elemento-chave (...) sendo importante salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose” (Coutinho et al, 2009, p. 358). Neste sentido, a investigação-ação “parece suportar o

desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como actores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais (Pires, 2010, p. 67).

Como instrumentos e técnicas de recolha de informação o presente estudo recorreu à análise documental, à observação direta e participante, a entrevistas semiestruturadas, a notas de campo e a registos fotográficos. Aires (2015, p. 24) refere que a “seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo”.

2.4 Análise Documental

Com a análise documental pretende-se perceber se a instituição onde realizei a PES assume uma política de educação inclusiva. Dessa forma, foi analisado o documento Projeto Curricular de Grupo 2023/2024 que não se encontra em anexo para salvaguardar a não identificação da instituição. O Projeto Educativo de Escola não será analisado porque como a instituição é recente, este ainda está a ser objeto de análise para posterior aprovação.

O objetivo ao analisar este documento, como referido, foi perceber se a instituição assume uma política inclusiva em termos educativos e de que forma ela é equacionada num dos documentos orientadores do trabalho educativo da instituição.

2.5 Observação Direta e Participante

A observação é uma parte essencial e importante no percurso de uma educadora, pois vai-nos permitir conhecer o grupo e obter informação pelo que o que vivenciamos, e na PES essa observação foi essencial para a realização deste estudo porque é “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p.91).

Esta observação decorreu no período de dois de outubro a quinze dezembro de 2023. Nesse período observei as crianças no contexto jardim de infância recorrendo a uma observação direta e participante. Essa observação consistiu em conhecer o grupo, os seus interesses, necessidades, comportamentos, atitudes e características individuais de cada criança, principalmente nas atividades propostas.

Para registo das observações foi criada uma grelha de observação sistemática e naturalista das atividades realizadas (Apêndice 1, 2, 3, 4 e 5).

A informação foi organizada considerando as seguintes categorias:

- Na observação sistemática, registo se a criança aderiu à proposta de atividade, se foi ao encontro do interesse da criança e se a criança interage e socializa com as restantes crianças.
- Na observação naturalista, registo a interação das crianças com os colegas com dificuldades e qual o tipo de interação: diálogo, partilha de brincadeiras, trabalhar com entreajuda, dentro e fora da sala.

2.6 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada consiste num modelo de entrevista flexível, com formulação de perguntas em que as respostas facultadas vão refletir as perceções e interesses do entrevistado. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) referem que a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) com o objetivo de obter informações”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A preferência de realizar uma entrevista semiestruturada partiu do interesse de esta ser realizada através de um guião previamente elaborado que esta focalizado em um assunto pertinente sobre o qual se pretende retirar informação de forma mais livre com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, em que as respostas dos entrevistados não são condicionadas (Manzini, 1991, p.154).

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas às três educadoras que exercem a sua profissão na instituição e que demonstraram total disponibilidade e interesse em realizar a entrevista, com base num guião construído de raiz, para obter informações de modo a compreender e perceber quais são as vivências das educadoras quanto à educação inclusiva e como contornam as dificuldades sentidas (Apêndice 6). As entrevistas decorreram na instituição, no período da manhã num ambiente calmo e descontraído.

O guião está estruturado pelas seguintes categorias: caracterização, educação inclusiva, dificuldades na educação inclusiva, prática desenvolvida como meio facilitador de uma educação inclusiva e apoios disponíveis para uma educação inclusiva.

Depois de gravadas as entrevistas com autorização prévia das educadoras, as mesmas foram rigorosamente transcritas (Apêndice 7, 8 e 9). Na transcrição, as educadoras foram codificadas de forma a ocultar a sua identidade (Ed.1, Ed.2 e Ed.3).

Finalizadas as transcrições, procedeu-se a uma análise rigorosa do seu conteúdo sendo possível fazer uma leitura mais profunda e rica dos objetos a serem estudados. Com a informação recolhida das entrevistas semiestruturadas recorreu-se ao tratamento com recurso à análise de conteúdo temática

Da análise de conteúdo temática foi realizada uma grelha de categorias para tratamento de dados das entrevistas transcritas (Apêndice 10).

2.7 Notas de Campo

As notas de campo foram um instrumento essencial neste estudo porque permitiram que fizesse um registo detalhado do que presenciei na prática, onde foram registadas as minhas observações, as minhas vivências e o que foi realizado de forma a contribuir para o presente estudo. Bogdan e Biklen (1994, p.150) referem as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Estes registos por norma eram realizados ao final do dia ou ao final da semana em suporte digital, consoante a informação que surgisse para recolha. Por vezes senti necessidade de fazer esse mesmo registo num caderno enquanto estava na prática porque surgiam situações pertinentes e relevantes e tinha receio que me esquecesse de registar mais tarde.

Os registos foram realizados de forma simples, organizados e datados, onde descrevem o que estava a observar e a vivenciar (Apêndice 11).

2.8 Desenho do estudo

Tendo em atenção o exposto anteriormente, o estudo apresentou o seguinte desenho (Figura 2.1):

Figura 2. 1 – Desenho do Estudo



2.9 Procedimentos éticos

No presente trabalho foram cumpridos os requisitos éticos necessários a toda a investigação. No início do estágio foi entregue e solicitado às famílias a assinatura do consentimento informado para a recolha de captação de fotografias e das suas produções, garantindo o anonimato da instituição e das crianças, informando que as mesmas serão apenas utilizadas para fins académicos. (Apêndice 12).

Às três participantes educadoras foi facultada informação sobre os objetivos deste estudo e esclarecidas todas as dúvidas relacionadas com a sua participação.

Capítulo III – Intervenção Pedagógica

Para dar resposta aos objetivos definidos procedeu-se à conceção de uma intervenção pedagógica centrada em práticas educativas inclusivas. Neste capítulo apresenta-se a planificação da intervenção pedagógica, seus objetivos, atividades e recursos.

3.1 Apresentação e Desenvolvimento da Intervenção pedagógica

Na conceção da intervenção pedagógica, nas propostas de atividades, teve-se em consideração as várias observações do grupo, bem como a sua avaliação e análise, em respeito das individualidades, particularidades e especificidades de cada criança e o ritmo de desenvolvimento de cada uma. Segundo Hoffmann (2012), a avaliação mediadora tem como característica a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando e o planeamento como forma intencional de propor atividades significativas.

Todas as propostas de atividades realizadas tiveram em conta os interesses e necessidades de cada criança, tendo por referência as orientações curriculares para a educação pré-escolar. As propostas concretizaram-se em momentos pontuais ou em projetos que levaram alguns dias a explorar, ou seja, foi conforme o tempo de interesse de exploração da criança.

Nos pontos seguintes apresento as propostas de atividades, mais relevantes, concebidas e implementadas durante a Prática de Ensino Supervisionada para dar resposta aos objetivos do estudo.

3.1.1 Proposta de Atividade – Construção e exploração de um vulcão e de lava artificial

A proposta de construir um vulcão realizou-se a partir do interesse de algumas crianças do grupo. Este interesse surgiu de forma a complementar a área dos dinossauros da sala, pois as crianças achavam que naquele espaço tinha de existir um vulcão para brincarem.

Em diálogo com o grupo, decidiu-se quem queria construir o vulcão e quais os materiais que queriam utilizar para a realização do vulcão e como pretendiam fazer. Desse diálogo decidiu-se utilizar o barro, pedras e ervas para construir o vulcão. Sugeri que houvesse algumas imagens de vulcões para as crianças puderem idealizar o vulcão que queriam construir.

Para esta proposta apenas três crianças participaram, porque como era uma construção com barro, há várias crianças que neste grupo ainda não se sentem à vontade com o sujar, por

isso, foi respeitado o tempo da criança. No entanto, o Le. que é de nacionalidade ucraniana e que tinha chegado à sala à pouco tempo, demonstrou algum interesse em também realizar a proposta, e apesar de ter sido incentivado a participar, o mesmo retraiu-se, ficando apenas a observar.

As três crianças em sala construíram o vulcão (figura 3.1), em trabalho de equipa, com os olhares curiosos do restante grupo.

Figura 3. 1 – Vulcão



O barro ainda é um material que está a ser descoberto por este grupo de crianças e dessa forma inicialmente deixei as crianças explorarem livremente, sentirem a textura nas suas mãos e sentirem o cheiro. Depois iniciámos a construção do vulcão com o apoio de uma imagem do mesmo, mas como nesta faixa etária ainda é complicado passar objetos que não conhecem do real para o abstrato, acabei por ajudar inicialmente construindo uma base redonda pequena e a partir daí deixei que as crianças montassem o vulcão à sua maneira. Desenvolver a imaginação nestas idades é fundamental, e a mesma está muito ligada ao desenvolvimento da criatividade. Vygotsky (1934) defende que a imaginação é um mecanismo psicológico em que existe uma clarificação de uma ligação entre a imaginação e a realidade, e essa ligação contribui para uma criação de imaginação que se elabora a partir de princípios reais, daí a importância de ter imagens reais para a criação do vulcão.

Por fim decoraram com as pedras e os verdes, apelando à criatividade delas. Sousa (2003) afirma que a estimulação da criatividade é uma forma de provar à criança que confiamos nela, nas suas potencialidades, e que ao mostrarmos essa confiança, a criança descobre que a sua criação é mais relevante do que a sua execução.

A construção do vulcão e a aprendizagem proporcionada foi em torno da descoberta da exploração de uma nova textura, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. As crianças que construíram o vulcão mostraram estar concentradas, interessadas e ansiosas pelo resultado.

As crianças que não participaram nesta atividade, andavam a brincar livremente pela sala, no mesmo espaço que era construído o vulcão, onde por vezes surgia um olhar curioso sobre o que estava a ser realizado. Apesar de serem incentivadas a participar, preferiram apenas observar, não interagindo com os colegas que estavam a realizar o vulcão.

Para colmatar o facto de as crianças não estarem habituadas a esta textura do barro, a ED. 1, educadora de atelier da instituição, desenvolveu uma proposta para explorarem o barro livremente, onde três a quatro crianças se dirigiam ao espaço do atelier para realizar essa exploração.

Finalizado o vulcão, as crianças começaram a dialogar entre elas sobre vulcões e que estes na vida real tinham lava, e desse diálogo decidiu-se realizar a experiência de lava artificial. Para esta experiência, todas as crianças do grupo quiseram participar, à exceção do M. que ainda não participa em nenhuma proposta que se faça em grupo.

Apesar de o M. não participar em quase nenhuma proposta em grupo, ele é sempre incentivado a participar. Por norma, fica a brincar livremente pela sala, no canto dele, sem interações, optando por manter-se afastado. Por vezes pára e ficar apenas a observar o que está a acontecer, e nesses momentos que fica a observar é chamado pelo seu nome para vir para próximo do grupo, mas ignora e continua a brincar, pelo que é respeitada essa decisão, não sendo forçado.

Para a realização da lava artificial utilizámos bicarbonato de sódio, vinagre, corante alimentar vermelho e detergente. Todas as crianças puderam realizar a sua própria experiência individualmente (figura 3.2), no seu próprio copo com conta-gotas, e no final realizou-se a experiência em conjunto no próprio vulcão construído pelas crianças, que imediatamente serviu para as crianças irem buscar o seu próprio dinossauro e começarem a brincar (figura 3.3). O vulcão ficou depois em sala, na área dos dinossauros para as crianças puderem brincar livremente.

Figura 3. 2 – Lava artificial



Figura 3. 3 – Brincar no vulcão



Como já referi, as propostas foram realizadas a partir dos interesses das crianças, no entanto, tudo foi pensado visando objetivos específicos, como desenvolver a autonomia e concentração, fomentar a interação social, escutar e valorizar o contributo de cada criança, desenvolver o pensamento crítico e de tratamento de dados, contagem de medidas e ainda fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental. Ou seja, considerando-se de forma integrada as várias áreas de conteúdo.

Esta proposta surpreendeu porque as crianças estavam muito concentradas e empenhadas em que a experiência fosse um sucesso. Não houve conflitos entre elas e as crianças adoraram o resultado. O G. que é uma das crianças com autismo, tem dificuldade em sujar-se, criando conflito consigo mesmo, mas como estratégia, arranjou-se um pano para ele limpar a mesa, e acabou por ficar mais tranquilo e participar na experiência.

Nesta atividade as crianças exploraram o que podem ser cheiros agradáveis e menos agradáveis quando comparado o cheiro do vinagre com o cheiro do detergente. Aprendemos a dizer a palavra bicarbonato, que foi um grande desafio aceite pelas crianças, mas foi um momento muito enriquecedor, porque as próprias crianças ajudavam-se umas às outras a pronunciar a palavra, sem julgamentos. O próprio Le. que é ucraniano, tentou pronunciar a palavra.

Nas contagens, existiu uma entreajuda entre elas, pois cada criança colocava à vez o material correspondente no copo, e com muita concentração ajudavam-se a contar para não colocarem quantidades erradas.

O M. apesar de não ter participado nem na construção do vulcão, nem na experiência da lava, no final por iniciativa dele, foi buscar um animal da quinta, e brincou na lava artificial.

3.1.2 Proposta de Atividade – Atelier sensorial sobre dinossauros

Dado um grande interesse do grupo em dinossauros, desenvolveu-se um atelier de experiências sensoriais sobre os dinossauros. Esta proposta foi realizada em conjunto com a educadora cooperante, porque como nunca tinha criado uma proposta deste âmbito, senti-me insegura em realizar a mesma sozinha.

O atelier realizou-se em sala, com o ambiente previamente preparado. A sala foi toda tapada com lençóis e organizada com as várias estações de exploração sensorial (figura 3.4).

Figura 3. 4 – Atelier de Dinossauros



Nessas estações, as crianças escavaram fosséis em areia ressequida, como se fossem arqueólogos, picaram gelo para desenterrar dinossauros que estão nesses pedaços de gelo, exploraram uma mistura de chia com água e dinossauros, pintaram um papel cenário, brincaram numa mistura de água, com farinha e tinta, onde puderam realizar transferências e ainda brincaram numa caixa de farinha, com óleo, tinta e dinossauros.

As crianças puderam fazer transferências, puderam pintar-se a si mesmas, explorar novos materiais e novas texturas. Algumas crianças por iniciativa começaram a pintar os pés dos dinossauros e a fazer as pegadas nos lençóis, e depois já pintavam o dinossauro todo por completo. O M. que é uma criança que não costuma realizar atividades com outras crianças, neste atelier pintou no cenário, deixando que outras crianças pintassem consigo (figura 3.5).

Figura 3. 5 – M. Brincando com outras crianças



O G. que tem autismo, não gosta muito de se sujar. De início esteve tranquilo, mas praticamente só explorava a estação que menos sujava e onde o lençol estava limpo (figura 3.6), mas quando a sala começou a ficar mais suja, o G. ficou stressado e irrequieto e, como não se conseguiu tranquilizá-lo, e levá-lo a participar, acabou por sair do atelier e ir brincar para a outra sala, dando-lhe espaço para se equilibrar. No entanto, houve um momento em que todas as crianças se começaram a pintar, e ele decidiu por si mesmo, pintar a sua própria barriga, apesar de ter sido momentâneo, pois logo a seguir, entrou em stress e teve de ser limpo.

Figura 3. 6 – G. Brincando



Com este atelier, as aprendizagens foram inúmeras, desde o explorar, criar, socializar, ajudar, inventar, sentir, observando que os conflitos foram mínimos entre crianças que facilmente entram em conflito a brincar, tendo-se incluindo com sucesso todas as crianças, com exceção do G. na parte final. Nestas oportunidades de interação sensorial, as crianças devem ter liberdade para puderem fazer as próprias escolhas do que querem explorar e como. (Post & Hohmann, 2011).

Esta foi uma proposta sensorial realizada apenas por uma sala, porque como estamos numa fase de adaptação, optou-se por criar ateliers sensoriais separadamente, mas com o intuito de serem realizados ateliers com ambas as salas.

3.1.3 Proposta de Atividade – Exploração sobre formigas

Esta foi outra proposta de atividade que surgiu do interesse das crianças após passeio na natureza, onde as crianças tiveram a oportunidade de observar formigas com lupas (figura 3.7).

Figura 3. 7 – V. Observando formigas



O contacto com o meio natural apresenta efeitos positivos para a saúde, potenciando sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade (Mitchell & Popham, 2008).

Havia à disposição de todas as crianças lupas, pelo que estas podiam escolher a forma como queriam explorar a natureza. No entanto, assim que uma criança descobriu formigas, todas as crianças foram buscar uma lupa e observaram as formigas no seu meio natural. Dialogaram livremente entre elas, onde foram anotadas as questões que fizeram para mais tarde pesquisar-se.

Desse interesse, criou-se um espaço em sala sobre as formigas na área do conhecimento do mundo, onde as crianças podiam explorar livremente o espaço, ou seja, esta foi apenas uma proposta de observação e não dirigida.

Nesse espaço coloquei um livro sobre formigas, o ciclo de vida das formigas em pequenos bonecos, lupas e uma zona de exploração a imitar terra com formigas de plástico para as crianças brincarem (figura 3.8).

Figura 3. 8 – Área sobre Formigas



Nesta proposta as crianças de ambas as salas exploraram com muita curiosidade, onde várias questões iam surgindo e dessa forma procurávamos as respostas no livro.

Como a proposta foi realizada para explorarem de forma livre, as crianças eram também livres de explorarem ou não, pelo que só exploraram as crianças que tinham curiosidade no tema das formigas ou que tinham curiosidade em mexer na textura de farinha com óleo. O M. acabou também por explorar o espaço, mais por causa da textura e não do tema, mas só o fez quando não havia mais nenhuma criança a brincar no espaço.

Apesar de não ter sido uma proposta que todas as crianças participassem, é uma proposta que respeitou o interesse da maioria das crianças. Este espaço esteve em sala, até as crianças não terem mais o interesse de explorar o mesmo.

Quando as formigas também já estavam bem enterradas íamos à caça delas com pinças para trabalhar a destreza fina, porque algumas crianças ainda não têm essa competência desenvolvida. Esta proposta acabou por ficar em sala até as crianças terem interesse em brincar na mesma.

Este tipo de proposta ao ser realizada, foi com o objetivo de ser apenas de observação e não uma proposta dirigida, porque assim deixamos todas as crianças brincar livremente, realizando as suas próprias aprendizagens em grupo de forma espontânea. Se esta atividade fosse dirigida, o M. provavelmente não ia participar, mas como foi livre, quando não estavam lá outras crianças a brincar, o M. ia explorar livremente.

3.1.4 Proposta de Atividade – Bolachas de Natal

O Natal é a época mágica que chega a todos, principalmente às crianças, e estas queriam realizar tudo o que tivesse a ver com o Natal.

Realizei várias propostas relacionadas com o Natal, desde a decoração da sala, à decoração da árvore de Natal, à realização de embrulhos de Natal, mas a proposta mais apelativa foi a confeção de bolachas de Natal, em que todos participaram.

Com o início da época natalícia, a instituição decidiu criar um mercado de Natal aberto a toda a comunidade, onde as famílias, amigos e vizinhos podiam ir visitar o nosso espaço. Para esse mercado houve uma colaboração de toda a equipa educativa, de outras parcerias que foram vender produtos regionais e artesanato elaborado manualmente do Algarve. As crianças manifestaram grande interesse em participar deste evento e, para tal, fizemos bolachas para vendermos no nosso mercado.

As bolachas foram assim confeccionadas em sala com o grupo, onde puderam explorar os ingredientes, mexeram a massa, juntaram e contaram ovos, ou seja, fizeram contagens e medidas, brincaram com a farinha e no fim puderam realizar as bolachas com formas natalícias de corte para depois irem ao forno (figura 3.9). Inclusive o M. ainda mexeu um pouco a massa das bolachas, mas por pouco tempo. O Cr. neste dia não estava bem-disposto e canalizou toda a sua energia e concentração na confeção das bolachas. O Cr. é acompanhado por psicólogo por não saber lidar com a frustração. A forma de ele lidar com esse sentimento é partir para a briga e bater nos colegas, principalmente no Val. que está sempre em volta dele a dizer-lhe tudo o que ele pode, deve ou não fazer e, por vezes, isso cria conflitos entre os dois. Neste dia, ele chegou já frustrado à sala devido a uma situação familiar, e a confeção das bolachas, ajudou-o a acalmar, notando-se assim uma grande concentração ao confeccionar as bolachas.

Figura 3. 9 – Confeção das bolachas



Ao realizar esta proposta de confeção de bolachas observei que o grupo gosta deste tipo de atividade, ou seja, gostam de colocar a mão na massa e, em conversa com algumas famílias, fiquei a saber que há crianças que não estavam habituadas a este contato.

3.1.5 Proposta de Atividade – Atelier sensorial sobre neve

Com o tema do Natal, surgiu o tema da neve, porque o Le. vem de um país que nesta altura está a nevar e porque o Val. foi também passear à Serra da Estrela com a família, e a curiosidade das crianças de ambas as salas da instituição era muita.

Desses interesses coloquei em sala uma atividade de exploração livre, que consistia em apenas uns frascos com o desenho de um boneco de neve, bolinhas de algodão e pinças, para as crianças puderem realizar transferências (figura 3.10). Esta atividade era apenas de observação e não dirigida. O G. que tem autismo, foi das crianças que mais aderiu a esta proposta e que achou desafiante. Já o M. quando tentámos que pegasse na pinça para ver se tinha algum interesse, largou, não mostrando qualquer tipo de interesse.

Figura 3. 10 - Transferências



Em diálogo com as crianças sobre o natal e as suas características, houve crianças que mencionaram que em alguns locais, costuma nevar, e começámos a tentar perceber quem é que

já tinha tido contato ou não com neve, e nesse sentido surgiu a proposta de explorarmos neve artificial. Essa neve artificial fez-se apenas com bicarbonato de sódio e água, e tanto a sua textura como a temperatura são semelhantes à neve real.

Em conjunto com o grupo, e que neste mês éramos ainda menos porque se encontravam muitos de férias, explorou-se o bicarbonato de sódio com as mãos, e depois aos poucos com um conta-gotas grande, as crianças foram adicionando água ao bicarbonato de sódio até criarem a textura pretendida. Quando já tinham a textura brincaram e exploraram, decorando com alguns materiais naturais que também tinham ao seu dispor (figura 3.11).

Figura 3. 11 – Neve artificial



O M. não realizou a atividade da mesma forma que as outras crianças, mas achou interessante a neve artificial, e foi buscar animais da quinta para brincar com a neve.

Foi uma atividade de exploração e descobrimento, onde as crianças estavam concentradas, empenhadas nas suas decorações e que ficaram espantadas pela textura ser fria.

Entretanto realizei um atelier sobre a neve, com várias atividades sensoriais para ambos os grupos de crianças explorarem livremente ao mesmo tempo. Nesse atelier as crianças puderam explorar uma vez mais a neve artificial, realizada com o bicarbonato de sódio, puderam explorar espuma de barbear, a textura que existe dentro das fraldas que foi colocada de molho previamente, explorar bolinhas de gel e pintar com tintas. Estes materiais sensoriais devem ser apropriados à idade das crianças e devem ser variados, de forma que as crianças tenham oportunidade de realizarem escolhas, de tentarem várias possibilidades de exploração, para ser realizada uma produção criativa (Hohmann & Weikart, 2009).

Para tornar o espaço escuro utilizou-se uma luz negra, luzes natalícias e a luz do projetor, que projetava neve a cair. Havia música de fundo relaxante e tinha espalhada por toda a sala esferovite. (figura 3.12).

Figura 3. 12 – Atelier de neve



As crianças usufruíram muito do atelier, onde estavam muito tranquilas e calmas a explorar, algumas balançavam ao som da música e não existiram conflitos. Todas as crianças participaram desta atividade, mesmo as que têm necessidades ou barreiras específicas, com tranquilidade.

O Le. apesar de ser de nacionalidade ucraniana, pintava com o D. da outra sala. O M. adora pintar e também se aventurou a pintar ao pé de outras crianças tranquilo. As irmãs autistas, estavam tranquilas, sem os seus movimentos comuns de quando entram em stress, e aproveitaram para pintar o cenário e brincar com purpurinas.

Houve quem se pintasse a si mesmo, houve quem pintasse os amigos, mas com autorização dos mesmos, foram realizadas transferências, sentidas novas texturas, a criatividade e imaginação também tiveram presentes nas várias pinturas realizadas (figura 3.13).

Figura 3. 13 - Pinturas



Realizar um atelier, apesar de dar trabalho, é um momento que permite incluir todas as crianças, porque todas elas podem explorar de forma livre e espontânea. O ambiente do atelier também deve ser preparado de forma estimulante, proporcionando às crianças material cativante e adequado para a experiência sensorial, respeitando o tempo de exploração de cada criança. Hohmann e Weikart (2009, p. 37) defendem que “as crianças necessitam de tempo para

trabalhar com os materiais ao seu próprio ritmo, de forma a descobrirem por si próprias as relações entre as coisas”.

Neste atelier, estavam ambos os grupos, com todas as crianças, tenham elas necessidades ou barreiras à aprendizagem, e nenhuma criança foi excluída ou colocada de parte. Foi um sucesso este atelier, porque envolveu todas as crianças, e todas elas tiveram interesse em participar do mesmo.

Capítulo IV – Análise, Interpretação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo são apresentados e descritos os resultados da análise dos dados obtidos, através dos vários procedimentos metodológicos anteriormente apresentados, com o intuito de dar resposta aos objetivos do estudo.

4.1 Orientações e Práticas Inclusivas na Instituição

Como já mencionado, a instituição onde realizei a minha prática abriu em setembro de 2023 e a instituição, num geral, considera-se inclusiva, no sentido que acolhe todas as crianças, e que essas crianças são incluídas em todos os momentos e rotinas do dia.

O Projeto Curricular de Grupo menciona que o ambiente educadito corresponde a três desafios fundamentais para a base de trabalho da instituição, sendo que um deles é fazerem com que as crianças se sintam incluídas e façam parte do grupo.

Nas entrevistas realizadas, as três educadoras entrevistadas, quando colocada a questão “Acha que a instituição onde se encontra neste momento a trabalhar é inclusiva. Porquê?”, as respostas dadas foram: “*Por mim, sim. Porque eu acho que preparamos os contextos de forma que todos possam sentirem-se integrados,*” (ED. 1), “*Sim. Porque abraçamos todas as crianças que nos aparecem aqui...*” (ED. 2) e “*Sim, acho. Porque nós na instituição aceitamos todas as crianças, independentemente se têm necessidades específicas ou não.*” (ED. 3). Neste ponto a ED. 1 refere a instituição como um todo, numa preparação específica do espaço em conjunto com a equipa educativa referindo que “*todos os materiais que nós utilizamos e todas as propostas que nós temos dentro e fora da sala, são com o objetivo de incluir toda a gente ...tudo está adequado para que eles não se sintam banidos ou excluídos*”. Este é um aspeto importante e que é apontado por diversos autores, a importância da organização do espaço, os materiais e recursos disponíveis são condições fundamentais para a construção de contextos educativos inclusivos (Noriega e Farinãs; 2015, Rebelo, 2011).

Inclusive, a afirmação sobre educação inclusiva, no ponto de vista de cada educadora, vai ao encontro do que a instituição defende: “*...a escola é para todos, todos têm direito à educação...*” (ED. 1), “*A educação inclusiva é para todas as crianças porque todas têm direito à educação, e as escolas devem estar preparadas para receber todas as crianças.*” (ED. 2) e “*No caso destas também é uma inclusão...*” (ED. 3). Verifica-se pelas palavras das educadoras que estão familiarizadas com o conceito de educação inclusiva e que pretendem adotar essa prática inclusiva. inclusiva. Este é um aspeto importante pois como indicam diversos estudos

os educadores com atitudes positivas face à inclusão adotam mais estratégias neste sentido (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003).

Ainda nas entrevistas, quando colocada a questão “Quais as estratégias que utiliza para lidar com necessidades ou barreiras específicas?”, as respostas dadas foram: “*É através do diálogo e do acolhimento.*” (ED. 1), “*Existe uma coisa que se chama Google Tradutor...*” (ED. 2) e “*Arranjamos uma estratégia que dissemos “sempre que vês que ele (o D.) se está a aproximar e que te vai incomodar, aproxima-te de nós”*” (ED. 3). A ED. 3 refere esta estratégia em sala, quando o D. se aproxima de alguma criança, porque o D. que está numa fase de diagnóstico e ainda não fala, a forma de ele se meter com outras crianças, é desagradável. A ED. 3 em entrevista menciona que “*houve aí uns tempos que ele chegava ao pé das meninas para arrancar o cabelo, não era por mal, era para ver, era para mexer e interagir, mas para a outra criança é desconfortável*”. Devido a essas situações, foi a estratégia que arranjaram, porque quando a criança “fugia” do D. para perto de uma educadora, o foco dele mudava.

Para complementar e desenvolver estas estratégias ainda referem: “*... muito à base dos gestos, da repetição, às vezes, aliás muitas vezes ir buscar o telefone e traduzir.*” (ED. 1), “*É um desafio para nós, bem grande, mas há forma de se conseguir ultrapassar estes desafios.*” (ED. 2) e “*...usamos gestos e usamos o telefone em situações de aperto.*” (ED. 3).

A ED. 3 ainda menciona que “*Temos entre nós todas, tentado arranjar estratégias e quando encontramos estratégias, tentamos que todas implementemos da mesma forma e de agir, a ver se conseguimos melhorias*”, estratégias que pelas palavras da ED. 3 têm sido um sucesso porque tem havido algumas melhorias nas crianças com necessidades específicas.

Nas notas de campo, sempre foram anotadas observações inclusivas relevantes, como por exemplo, se as educadoras incluíram todas as crianças nas propostas, como lidaram com as dificuldades que surgiram ou mesmo situações de inclusão que aconteceram entre as crianças. Observou-se que as educadoras deram respostas às necessidades das crianças com alteração de planificações e de algum improvisado, aspetos que Ainscow (1997) indica serem aspetos importantes numa prática inclusiva. O facto de as educadoras serem profissionais com alguma experiência, duas delas com 19 e 17 anos de prática profissional, e com mais formação, pode explicar a sua maior confiança em trabalhar de forma inclusiva (Huang & Diamond, 2009).

Numa ida ao campo com o grupo pela primeira vez, não levaram o M. porque tinham receio, ficando o mesmo na outra sala da instituição. (Apêndice 11, 08/11/2023). Esse receio, foi um desafio que encontraram, e preferiram não optar por uma integração, com receio de não conseguirem lidar com a situação. No entanto, esta situação levou a alguma reflexão e a

reconhecer que deverá ser criada alguma estratégia previamente pensada, para conseguirem levar o M. e o D. para o campo. (Apêndice 11, 08/11/2023).

Na instituição todas as crianças são sempre convidadas a participarem em todas as propostas de atividades realizadas, mas não são forçadas quando não querem, mesmo que as propostas sejam pensadas nos interesses de todas as crianças. Num atelier criado pela ED. 1, o M. quando entrou na sala, previamente preparada com apenas luz negra e alguns panos fluorescentes, ficou desconfortável, começando a chorar e por esse motivo, a ED. 1 retirou-o da sala, indo brincar livremente para a sala do outro grupo. (Apêndice 11, 23/10/23).

4.2 Dificuldades sentidas pelas Educadoras na Promoção da Inclusão Educativa

Na instituição não houve propriamente referências a dificuldades, mas sim a desafios. Inclusive nas entrevistas na questão “Sente dificuldades a praticar uma educação inclusiva?”, as respostas dadas pelas educadoras foram: “Em praticar uma educação inclusiva, não, sinto é às vezes dificuldades... a nível de formação.” (ED. 1), “Dificuldade não, é um desafio...” (ED. 2) e “Não diria dificuldade, mas sim desafio, porque nem sempre é fácil”. (ED. 3).

Conhecer o papel das educadoras de infância para contornarem as dificuldades sentidas na implementação da inclusão educativa de todas as crianças é fundamental para se conseguir contornar essas dificuldades.

Quanto à formação também tem sido uma dificuldade sentida pelas educadoras, que referem que apesar de procurarem formações, a oferta é pouca. A ED. 1 refere que: “*Continuo a fazer formações, mas de educação inclusiva não há quase nada*”. A falta de formação é um dos aspetos referenciados na literatura como um obstáculo à inclusão educativa (Crane-Mitchel & Hedge, 2007; Bruns & Mogharberran, 2009; Sadler, 2005).

Para além da falta de formação, a falta de apoios também tem sido uma dificuldade na instituição, principalmente por ser privada. Como já referi, a instituição abriu em setembro de 2023 e a maioria das crianças acolhidas na instituição com necessidades específicas já vinham referenciadas pelo sistema de intervenção precoce através de apoios privados. Na entrevista a ED. 2 refere que: “*O que eu sinto da intervenção precoce, que é o que nós temos enquanto apoio, se nós pedirmos podemos sinalizar uma criança. Quando é público é mais fácil eles darem uma resposta, quando é privado, e vou-te dar o exemplos das crianças que nós temos aqui que precisam, os pais vão com eles a terapias no privado e a resposta que eu tenho tido ao longo destes anos deles, é “os pais têm dinheiro, nós temos imensas crianças para dar resposta”, mas depois também é o tipo de resposta que eles te dão, e às vezes quando terapeutas*

vêm à sala ver os meus miúdos é do tipo “graças a Deus que os pais têm dinheiro para os levarem ao privado”. No entanto, apesar dessa falta de apoio de acordo com o Decreto de Lei n.º 54/2018 é da competência do diretor da instituição em colaboração com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e articulação com a Equipa Local de Intervenção (ELI) garantir que sejam disponibilizadas as condições necessárias para que as crianças que frequentam a educação pré-escolar disponham das condições necessárias para a sua aprendizagem e inclusão, designadamente, sempre que relevante, redução de grupo e/ou a disponibilização de recursos específicos.

Ainda na entrevista quando colocada a questão: “Emocionalmente como lida com as dificuldades sentidas? E o que faz para ultrapassar essas dificuldades?”, as respostas dadas pelas educadoras foram: “...emocionalmente foi muito esgotante e foi difícil e sinto que não foi só em mim, agora todas somos diferentes, todas temos formas de gerir coisas diferentes, e eu pronto acabo por ser um pouco mais impulsiva e senti que havia momentos que estava a ser uma pessoa que não devia ser...” (ED. 1), “...eu na sala não estou sozinha, tenho uma auxiliar, quando eu não estou a conseguir gerir emocionalmente, eu digo à minha auxiliar “preciso da tua ajuda”. (ED. 2) e “Eu costumo interiorizá-las.” (ED. 3). Neste ponto, a ED. 3 quando refere que interioriza as dificuldades, é no sentido que fica a refletir sobre as mesmas, com o intuito de conseguir ultrapassá-las através de pesquisas, desabafando por vezes com as outras educadoras, tal como menciona em entrevista: “às vezes partilhamos, mas como a nossa organização não tem sido assim tão fácil nessas partilhas, tento pesquisar para tentar encontrar as respostas” (ED. 3). Estes resultados revelam que existe desconhecimento das educadoras sobre a especificidade das problemáticas de algumas crianças, em particular com deficiência. A falta de formação sobre estes aspetos nas profissionais de educação de infância é referenciada por diversos estudos (Sadler, 2005) como uma barreira a uma adequada inclusão educativa das crianças com deficiência (Crane-Mitchel & Hedge (2007), mas também de maior conhecimento sobre estratégias e técnicas de intervenção adequadas para melhorar a interação entre Todas as crianças (Bruns & Mogharberran, 2009).

Nas notas de campo, tenho como observação que um dos desafios presentes nas educadoras, é de conseguirem levar o M. ou o D. à natureza, optando por os deixarem na instituição. (Apêndice 11, 15/11/2023). Este desafio tem sido objeto de uma reflexão constante, na procura de estratégias para conseguirem levar o M. e o D. à natureza.

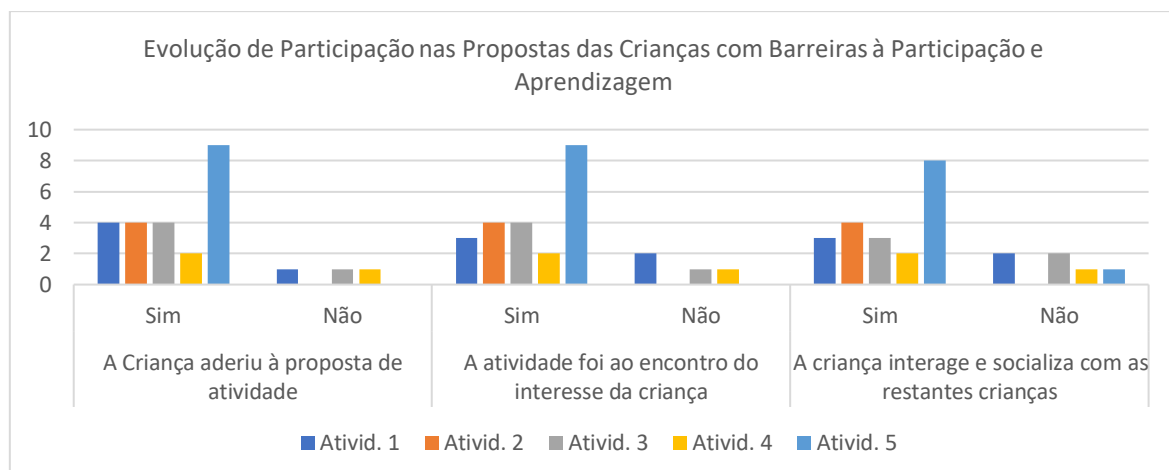
Os desafios que as educadoras encontram não se destinam apenas aos momentos das propostas em sala ou no exterior, mas também em momentos de rotina, como o da refeição. Neste momento existem quatro grandes desafios, ou seja, conseguirem que o D. e o M.

permaneçam sentados após terminarem de comer, que o G. seja autónomo a comer sozinho ou que o L. coma qualquer coisa para além de pão. Alguns destes desafios têm sido trabalhados estrategicamente, inclusive, já houve algumas vitórias. O G. já conseguiu por uma vez comer sozinho, com incentivo da auxiliar (Apêndice 11, 10/10/23). O M. se lhe entregarem um brinquedo após terminar de comer, consegue manter-se sentado (Apêndice 11, 04/12/2023). O L. com incentivo e ajuda do Google Tradutor já comeu mais coisas para além de pão. (Apêndice 11, 27/11/2023).

4.3 Atividades Educativas para a Inclusão de Todas as Crianças

Para responder ao objetivo de saber se a conceção de atividades educativas numa perspetiva inclusiva contribui para a inclusão educativa de todas as crianças, foi concebida e desenvolvida a intervenção pedagógica já aqui apresentada. As propostas de atividades surgiram dos interesses e necessidades das crianças, não excluindo nenhuma delas. Ao longo da prática de ensino supervisionada (PES), todas as propostas realizadas foram pensadas tendo em conta esses interesses e necessidades numa vertente inclusiva, mas nem sempre se conseguiu atingir esse objetivo. Estas situações ocorreram com algumas crianças com necessidades específicas, como o caso do M., que se recusavam participar, mesmo quando incentivadas e adotadas outras estratégias para as envolver. Face a estas situações a postura adotada foi sempre de respeitar o ritmo de cada criança, não forçando ninguém a participar. No entanto, ao longo da PES, notou-se uma crescente participação das crianças com necessidades específicas ou barreiras linguísticas nas propostas de atividades (figura 4.1).

Gráfico 4.1. – Evolução da Participação nas Propostas das Crianças com Barreiras à Participação e Aprendizagem



No gráfico está representada a evolução da participação das crianças às cinco propostas de atividades realizadas. As crianças envolvidas no gráfico são as crianças que possuem alguma necessidade específica ou barreira linguística.

A atividade um contém o registo de cinco crianças, na atividade dois são quatro crianças, na atividade três participaram cinco crianças, na atividade quatro apenas três crianças e na atividade cinco participaram nove crianças. Na última proposta participaram crianças das duas salas. No entanto, apesar de poucas crianças envolvidas na participação das propostas, observa-se que houve um aumento da participação e interesse das crianças pelas propostas realizadas. O situação de ter poucas crianças também se deve ao facto de ser um grupo que tinha muitas ausências, e sendo um período de prática realizada na altura do Natal, houve muitas crianças que foram de férias com as famílias. O M. e o G. ausentavam-se muito por causa das terapias.

Através das grelhas de observação, observa-se as conquistas e vitórias mais relevantes de cada criança com necessidades específicas ou barreiras linguísticas, quanto à evolução da participação nas propostas de atividades. (Apêndice 1, 2, 3, 4 e 5).

A Cl. na primeira proposta de atividade ajudou os colegas com as contagens apesar da sua dificuldade na fala, usando palavras soltas, como é o comportamento habitual mas na última proposta de atividade, a Cl. estava faladora, entusiasmada e confiante na fala, conseguindo verbalizar pequenas frases perceptíveis e comunicando sem vergonha. Foi uma evolução significativa, apesar das dificuldades que surgiram para conseguir-se compreender o que a Cl. queria transmitir. No entanto, com persistência, repetição de palavras, envolvimento de diálogos em grupo e a interação nas propostas de atividades com outras crianças, ajudou a Cl. a evoluir, a participar nos diálogos de grupo e a ser mais confiante.

O Cr. aprendeu a controlar a sua frustração canalizando a sua energia e concentração em momentos de calma e tranquilidade, como no momento de fazer bolachas de Natal e no atelier da neve. Apesar de não ser o ideal, o Cr. era separado sempre que possível do Val. para conseguir aproveitar a proposta de atividade sem entrar em conflito, e foi dessa forma que o Cr. conseguiu evoluir nas propostas de atividades, aprendendo a brincar com outras crianças de forma tranquila.

O G. o seu maior conflito era a sujidade, e sempre que se preparava uma proposta de atividade, havia sempre alguma estratégia a implementar caso o G. entrasse em stress, e isso ajudou que aos poucos ele fosse lidando melhor com o seu conflito. No início era impensável ter um dedo sujo, e num atelier sensorial de Natal, onde todas as crianças estavam se a pintar umas às outras, ele pintou a sua própria barriga. Foi uma grande vitória, que só foi conseguida

com a realização de vários ateliers sensoriais de exploração de várias texturas que sujam mas que são cativantes para as crianças.

O Le. não falando uma única palavra de português no início, no fim já comunicava muito bem com as outras crianças por gestos. Com as educadoras, foi com muita ajuda do Google Tradutor, mas no fim, já entendia certas palavras em português. O início foi complicado para se integrar e brincar com outras crianças sem conflitos, mas com persistência e inclusão do Le. em todas as propostas, ele aos poucos começou a sentir-se mais à vontade, e por fim, já brincava com as crianças sem conflitos. Aprendeu a explorar nas propostas sensoriais, pois para ele o mundo sensorial era algo novo, e isso, também o ajudou a incluir-se no grupo.

O M. foi a criança que mais dificuldade houve em incluir nas propostas de atividades, porque nunca mostrava interesse, apesar de incentivado a participar. Também não conseguia estar a realizar uma atividade perto de outras crianças. No entanto, com base na observação dos seus interesses pelos animais da quinta e principalmente pelas pinturas, o M. conseguiu participar nas últimas propostas de atividade e ainda de interagir com outras crianças, o que foi uma grande vitória.

A última proposta de atividade englobou nove das dez crianças com necessidades ou barreiras linguísticas. Apenas o G. não esteve presente, porque se encontrava de férias com a família. Esta foi a proposta que dou ênfase ao exemplo de uma proposta inclusiva positiva, porque englobou crianças de duas salas, promovendo a socialização com outras crianças. Foi também uma proposta que todas as crianças participaram e exploraram com muito interesse, de forma tranquila e sem conflitos.

A A. explorou e brincou mesmo que não interagindo com outras crianças e devido ao seu entusiasmo, notava-se que a A. queria comunicar, apesar de não verbalizar ainda nenhuma palavra.

O D. ainda não aprendeu a explorar, pelo que quando se realiza algum atelier, por norma ele apenas corre e não explora, mas neste atelier, o esferovite captou-lhe a sua atenção e conseguiu ficar algum tempo entretido, sem incomodar outras crianças.

A Lu. e a Vi. por norma resistem um pouco aos ateliers com os seus movimentos de autismo, mas nesta proposta não estranharam o espaço e exploraram livremente tranquilas, interagindo com outras crianças, o que foi um sucesso

A Va. costuma ser muito excêntrica a brincar mas nesta proposta explorou calma e tranquila, brincando com outras crianças sem conflitos. Por norma, é raro a Va. não entrar em conflito com alguma crianças, o que mostra que atividades sensoriais com ambientes tranquilos, ajudem que ela também fique mais tranquila.

Nas notas de campo, também foram registadas algumas observações de conquistas e vitórias relevantes quanto a outras propostas de atividades que foram realizadas ao longo da prática.

Numa proposta de atividade de exploração sobre o tema dos dinossauros, o Le. estava um pouco perdido sem saber o que fazer, mas depois conseguiu começar a explorar livremente, apesar de estranhar, ou seja, estas propostas ajudaram o Le. a integrar-se mais no grupo, ficando mais à vontade. (Apêndice 11, 26/10/23).

Noutro momento, a educadora cooperante trouxe para a sala uma caixa grande com gelatina para as crianças brincarem livremente. O M. e o Le. brincaram os dois juntos na gelatina, o que foi uma grande conquista, observar o M. a brincar com outra criança. (Apêndice 11, 25/11/23).

Quando se realizou a decoração para a árvore de Natal, todas as crianças participaram, incluindo o M. porque envolvia pintura, e ele participa bem em tudo o que envolva tintas. (Apêndice 28/11/23). Sendo que a pintura é um grande interesse do M. e faz com que ele participe nas propostas, a pintura é uma atividade promotora da inclusão, que deve ser adequada futuramente em propostas de atividades.

Já no atelier de Natal realizado pela ED. 1, todas as crianças participaram, incluindo o D. que apesar de ter corrido mais do que explorado o espaço, não entrou em conflito com outras crianças. (Apêndice 06/12/23).

Consta-se que desde o início da prática até ao fim, as crianças foram sempre todas incentivadas a participar, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Os resultados como exposto, revelam que as atividades concebidas conseguiram atingir os objetivos, nem sempre com sucesso, mas as vitórias evidenciadas mostram que foi um percurso positivo. As propostas de atividades desenvolvidas proporcionaram o aumento da participação de Todas as crianças, e todas as conquistas e vitórias foram resultado do envolvimento de propostas educativas inclusivas que contribuem para a inclusão educativa de Todas as crianças. Como identificado em outro estudo é fundamental a preparação de um ambiente educativo rico em estímulos e oportunidades, que vá ao encontro das necessidades individuais de cada criança de forma inclusiva (Bento, Bilton & Dias, 2017).

Apesar das conquistas e vitórias alcançadas durante estes meses de prática, há uma grande necessidade de se continuar a desenvolver este tipo de estratégias educativas para aumentar e consolidar a participação, e as aprendizagens de todas as crianças, em particular as que apresentam mais dificuldades. Os resultados foram poucos, tal como as crianças, mas também é um tempo muito curto de prática. Para haver mais ganhos, era necessário que este

trabalho continuasse a ser desenvolvido durante um período de tempo maior, o que não é possível durante a PES.

4.4 Dificuldades na Inclusão Educativa sentidas pela Estagiária

Ao longo da prática, a reflexão sobre uma inclusão educativa esteve presente diariamente perante os desafios e os receios sentidos. As reflexões realizadas com as educadoras da instituição e as várias leituras sobre o tema da inclusão, ajudaram-me a compreender a problemática e as estratégias a adotar na prática para combater as dificuldades.

Nesse sentido, é refletido que o desenvolvimento cognitivo das crianças beneficia de uma educação inclusiva na educação pré-escolar (EPE), através da interação com outras crianças, em que a criança pode desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Para além disso, a inclusão pode promover o desenvolvimento da linguagem alternativa em crianças com deficiência e/ou necessidades educativas específicas, facilitando a comunicação e interação com as outras crianças.

Mas para existir uma educação inclusiva no contexto de (EPE) é necessário que as instituições repensem e reflitam sobre este assunto, porque para existirem ambientes educativos inclusivos é necessário que os contextos educativos se adaptem às crianças e não o contrário. Para tal é necessário que os contextos deixem de ser tão rígidos e passem a ser mais flexíveis, permitindo a participação da criança em todo o processo educativo e em trabalho conjunto com o educador.

Como foi apresentado no ponto anterior, apesar do aumento da participação inclusiva de todas as crianças, principalmente daquelas que apresentavam mais necessidades e barreiras, houve desafios que não foram superados. O M. foi o maior desafio, porque ele simplesmente não participava em quase nenhuma proposta de atividade e em momentos de rotina, na maior parte dos dias, destabilizava o restante grupo. Por exemplo, o M. tem alguma dificuldade em estar sentado à mesa no momento do bom dia, sendo que está apenas sentado enquanto come a bolacha, e assim que acaba de comer, sai da mesa e vai brincar livremente pela sala. Foram raros os momentos que consegui arranjar estratégias para o manter em grupo o máximo de tempo possível.

Quando criada a proposta de atividade sobre o tema dos dinossauros, que foi um dos temas principais de interesse do grupo, uma das principais preocupações eram os interesses do M. e em incluí-lo, porque ele nunca tinha demonstrado interesse por dinossauros, mas sim por animais da quinta. Assim, considerou-se como estratégia colocar animais da quinta também no

atelier, mas não foi preciso, porque o M. simplesmente explorou com interesse a proposta realizada. (Apêndice 11, 26/10/23). Esta situação fez-me perceber que se houver uma boa observação dos principais interesses da criança, conseguimos facilmente que ela participe numa proposta de atividade, e que neste caso, o M. não ande simplesmente o tempo todo a brincar livremente, como começava a ser hábito.

Esta situação anterior, fez-me refletir. Inicialmente as dificuldades sentidas em como incluir todas as crianças eram imensas. Será que vou conseguir incluir todas as crianças? O que faço se as crianças não quiserem participar? E o que posso fazer para as incluir? Mas ao longo da prática, essas dificuldades passaram a ser apenas desafios, que eu apenas contornava com estratégias, e que foram superados. A partir do momento que se conhece bem o grupo, que se observa e conhece os seus interesses e necessidades, respeitando a individualidade de cada criança e o seu ritmo, é proceder de igual forma com qualquer uma das crianças, tenham ou não elas necessidades específicas ou barreiras linguísticas. Existem sempre estratégias e apoios para se ultrapassar esses desafios, e não se deve deixar de tentar de incluir sempre as crianças, através de motivações ou interesses específicos.

No seguimento da minha reflexão anterior, a prática da PES foi num geral um tempo de muita reflexão pessoal e profissional. As aprendizagens nesta prática contribuíram para o meu conhecimento profissional enquanto futura educadora, mas também para o meu conhecimento pessoal enquanto ser humano.

Aprendi que todas as crianças têm os seus próprios interesses e que cabe a mim saber observar e ouvir cada criança, respeitando a individualidade e o ritmo de cada uma. Aprendi que a deficiência é apenas uma característica que não torna uma criança mais superior ou inferior a outra criança, é apenas uma criança igual às outras. Aprendi que é importante conhecer cada uma das crianças, com as suas características individuais, para trabalhar as necessidades específicas de cada uma, mesmo que em conjunto e estar sempre atenta aos comportamentos de cada criança. Aprendi que construir atividades educativas em conjunto com as próprias crianças é muito mais benéfico e as crianças sentem-se mais confiantes e autónomas. Aprendi também que os processos educativos devem ser desenvolvidos de forma flexível, podendo haver sempre uma adaptação/adequação à necessidade de alguma criança no decurso da própria atividade. No meio de tantos “aprendi”, o maior deles todos é a reflexão, a importância de refletir sobre o trabalho realizado e as práticas concretizadas sobre os objetivos definidos, para saber sempre o que posso sempre melhorar, e neste caso, sobre a inclusão educativa, como poderei ser sempre uma educadora inclusiva.

A PES foi fundamental para o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional a todos os níveis. Ser uma educadora inclusiva irá ser a base da minha essência profissional, sabendo que irei procurar saber sempre mais sobre este tema, e quando algum desafio aparecer, as estratégias desenvolvidas e experienciadas estarão presentes para conseguir alcançar os objetivos.

Considerações Finais

Finalizado este estudo de investigação-ação, e de apresentar os resultados, é importante refletir sobre a questão principal.

Tendo em conta a principal questão deste estudo “Identificar e compreender quais as principais dificuldades na inclusão educativa de crianças com barreiras à aprendizagem em contexto de educação pré-escolar?” podemos refletir que existe uma consciência inclusiva da instituição na prática de uma educação inclusiva, mas que existem dificuldades que podem influenciar nessa prática inclusiva, e de dar uma melhor resposta às necessidades específicas de cada criança com barreiras específicas.

Ao longo da prática as principais dificuldades sentidas pela instituição foram a dificuldade de comunicação devido à barreira linguística, incluir todas as crianças nas propostas de atividades realizadas, a procura de formações específicas e a falta de apoio da intervenção precoce na instituição que é privada.

Quanto à comunicação, essa dificuldade foi contornada ao serem utilizadas estratégias aplicadas pela equipa educativa, através de meios tecnológicos, como o Google Tradutor, e também através de gestos, imitação e acolhimento. As crianças com barreiras linguísticas começaram a perceber melhor as rotinas, o que lhes estava a ser transmitido e a envolverem-se cada vez mais nas propostas de atividades realizadas.

Nessas propostas de atividades, o intuito era envolver e incluir sempre todas as crianças, apesar de serem respeitadas as vontades das crianças, quando as mesmas não queriam participar. Quando não participavam, havia uma reflexão em equipa do que se podia fazer de diferente, de forma a incluir essas crianças. Desta reflexão e com base na observação, foi-se conhecendo o grupo de crianças, os seus principais interesses e necessidades e, a partir daí, foi mais simples que Todas as crianças participassem nas propostas de atividades realizadas. Através da observação durante a intervenção pedagógica, identificou-se que a realização de ateliers sensoriais e a realização de atividades que incluíssem pinturas foram as propostas que as crianças participaram todas e em que mais se envolveram. Nesse prisma, seria benéfico que futuramente, fossem realizadas mais vezes atividades sensoriais, com temas provenientes dos interesses das crianças, que promovessem a inclusão, não esquecendo também dos objetivos específicos que se quer alcançar com cada uma das crianças.

Com as propostas de atividades realizadas durante a PES para a realização do estudo, conclui-se que foram propostas inclusivas ao envolver e incluir todas as crianças com base nos seus interesses e necessidades. Ao longo do estudo notou-se uma evolução na participação das

crianças com necessidades específicas ou barreiras linguísticas, nas várias propostas de atividades realizadas. Esta evolução aconteceu devido a um trabalho de equipa, com base na observação para conhecer o grupo e as suas individualidades, tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança, como já referido.

A procura e existência de formações sobre uma educação inclusiva também foi uma das dificuldades sentidas, principalmente pela ED. 1 que tem quatro anos de trabalho na área e que sente necessidade de saber mais sobre uma educação inclusiva. As outras educadoras, como têm dezanove e dezassete anos de trabalho na área, apresentam um maior conhecimento e experiência sobre educação inclusiva e práticas inclusivas. Contudo, também estas manifestaram ter mais formação e quererem evoluir na sua formação pessoal e profissional, no âmbito de darem sempre melhores respostas às necessidades específicas de cada criança.

Quanto aos apoios de intervenção precoce, tem sido uma grande dificuldade, não só na presente instituição, mas, segundo as educadoras, ao longo dos anos em que trabalharam em instituições privadas, porque as respostas dadas pelo sistema é que a instituição é privada e, como tal, as famílias têm posses monetárias para se dirigirem a apoios privados, porque não conseguem dar resposta a todas as crianças. No entanto, face à lei, no Decreto de Lei n.º 54/2018, todas as instituições têm de ter apoios, sendo privados ou públicos.

Apesar dos presentes resultados do estudo, o mesmo foi limitado, porque foi realizado sobre um pequeno grupo de crianças e também foi desenvolvido num período temporal muito pequeno. O facto de a instituição ter aberto à pouco tempo, o período de adaptação das crianças foi maior do que o esperado, porque tanto as crianças como as famílias estavam a adaptar-se à nova rotina e, como tal, as ausências das crianças eram muito frequentes. Devido a essas ausências, o estudo não pode ser mais consistente, pelo que, por esse motivo se centrou apenas nas crianças com necessidades específicas ou barreiras linguísticas, apesar de todas as crianças quando presentes na instituição terem sido envolvidas e incluídas nos vários momentos de rotinas ou aprendizagens da instituição.

Para uma consistência maior do trabalho de intervenção pedagógica concebido para o presente estudo, e para uma conseqüente continuação da evolução da participação inclusiva de todas as crianças nas propostas de atividades, era necessário que o trabalho tivesse continuidade por um período de tempo maior, um ano letivo.

Sendo a inclusão educativa um objetivo fundamental da atual legislação educativa, identificou-se a necessidade de haver uma maior disponibilização de formações gratuitas sobre a promoção de uma educação inclusiva e, ainda de os apoios de intervenção precoce terem

meios para conseguirem dar resposta a Todas as crianças que frequentem instituições, sejam privadas ou públicas.

Para finalizar, termino com a reflexão de que, mudar é possível, há que derrubar pré-conceitos e crenças, mas é preciso lutar contra a corrente, com as dificuldades que isso acarreta. Fazer da instituição um local de sucesso inclusivo para Todos as crianças vai continuar a ser a utopia que nos vai conduzir e guiar nesta jornada enquanto educadores. Nesta jornada, sinto que estou preparada para praticar uma educação inclusiva, mas sabendo que a formação deverá ser uma constante ao longo do meu percurso profissional, e que em trabalho de equipa todos os desafios que surjam podem ser contornados, tendo em conta os interesses e necessidades específicas de Todas as crianças.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos. Torná-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto Inovação Cultural.
- Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. In *Symposium improving the quality of education for all*. British Education Research Association: Cardiff, Wales, pp. 1-16.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade aberta.
- Bento, G., Bilton, H. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, R.A. (2018). *A intervenção precoce na infância e os contextos de educação de infância*. ISCTE. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10487>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Versão portuguesa. Ed. Cidadãos do Mundo. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. UK: CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Borges (2020). Cap. I – Deficiência, desigualdade social e educação. In Luísa, C. & Borges, L. (2020). *Construindo a educação inclusiva: teoria e prática*. Lisboa: Papa-Letras.
- Bruns, A. D., & Mogharberran, C. C. (2009). *The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion*. Journal of Research in Childhood Education, 21(3), pp. 229-241. <http://dx.doi.org/10.1080/02568540709594591>
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). *Attitudes toward inclusion: Knowledge versus experience*. Education. Education, 2004, Vol 125
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes toward disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 28(4), pp. 369-379 <http://dx.doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Campos, A., Dantas, D., Gronita, J., Casaca, G., Ramos, P. & Fortuna. S. (1991). *Unidade integrada de atendimento à infância*. Cercizimbra: não publicado. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7460/1/Campos%2C%20Dantas%2C%20Gronita%2C%20Casaca%2C%20Ramos%20%26%20Fortuna%20%281991%29.%20O%20projecto%20de%20UIAI.pdf>

- César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13:2, pp. 355-379. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Crane-Mitchel, L., & Hedge, A. V. (2007). Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. pp. 353-266. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901020701686617>
- Eğitim Reformu Girişimi-ERG (2011). *Inclusion in Turkey: situation report*. İstanbul: Yapım MYRA.
- Fernandes, S. (2007). *Fundamentos para educação especial*. Curitiba Ibepex.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: um programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação.
- Gamelas, A. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huang, H. H., & Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 9, Issue 3, pp. 159-173. <https://doi.org/10.1177/10983007070090030401>
- Hundert, J. P. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive intervention for children with disabilities: generalization to new intervention targets. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Vol. 56, Issue 2, pp. 169-182. <https://doi.org/10.1080/10349120902868632>
- IGEC (2016). *A escola inclusiva: Desafios*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Larrivee, B. (1985). *Effective teaching for successful mainstreaming*. New York: Longman.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelo: Graó.
- Lima-Rodrigues, A., Ferreira, A., Trindade, D., Rodrigues, J., Colôa, J., et al. *Percurso de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Manzini, E. J. (1991) *A entrevista na pesquisa social*. Didática: São Paulo.

- Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (2010-2011) *National education statistics*. Formal Education.
- Mitchell, R. & Popham, F. (2008). Effect of exposure to natural environment on health inequalities: na observational population study. *The Lancet*, Vol. 372. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(08\)61689-X/abstract](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(08)61689-X/abstract)
- Mogado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Noriega, M. & Farinãs, P. (2015). *La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia*. CU villanueva, adscrito a la universidad complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>
- ODDH (2023). *Indicadores de Direitos Humanos*. (ODDH) Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Pessoas com Deficiência em Portugal. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa. <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/610-relatorio-oddh-2023>
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. Topics in *Early Childhood Special Education*. Vol. 20, Issue 1, pp. 20-27. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027112140002000104>
- Odom, S. L., Horner, R. H., Snell, M. E. & Black, J. (2007). *Handbook of developmental disabilities*. New York London: The Guilford Press.
- ONU (2022). *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. https://pacnur.org/pt/ods?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw3tCyBhDBARIsAEY0XNnNAqU5cVOi9Yk2yFGWUUseGxqGAV7xguLcoWAT510KEgIXcUqhoT4aAIWMEALw_wcB
- ONU (2022). *Objetivos 4 - Educação de qualidade*. https://pacnur.org/pt/ods?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw3tCyBhDBARIsAEY0XNnNAqU5cVOi9Yk2yFGWUUseGxqGAV7xguLcoWAT510KEgIXcUqhoT4aAIWMEALw_wcB
- Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. Bragança: IPB – *Revista de Educação*. IPB - Vol. 2, pp. 66-83. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3962>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, M. C. A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva - Reflexão Sobre Uma Agenda Possível. In *Revista Inclusão*. P. 7-13. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias*. In David Rodrigues (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. In David Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva*. Vol. 2. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2012). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, S. & Gomes, A. (2005). *Escolarização e globalização: Mitos e desafios*. In J. Duarte & D. Franco (orgs) *Professores para que escola? Teorias e práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*. Vol. 21(2), pp. 147-163. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265659005ct286oa>
- Santos, R. & Figueiredo, V. (2006). Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. *Pensar a Prática*, Vol. 6. pp. 107-116 <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/16052>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*. 1º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- UNESCO (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNESCO. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf
- UNESCO (1959). *Declaração Universal do Direito das Crianças*. UNESCO. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- UNESCO (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Edição: UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- UNESCO (2019). *Manual para a mediação da equidade na educação*. UNESCO. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_para_a_medicao_da_equidade_em_educacao_unesco.pdf
- UNESCO (2017). *Declaração de Madrid*. UNESCO. <https://cases.pt/wp-content/uploads/2017/05/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Madrid..pdf>
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- Vygotsky, L. (1934). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.

Warwick, C. (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. Porto: Porto Editora.

Legislação:

Decreto Lei nº. 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República nº. 193/2009 – Série I. Ministério da Saúde.

Decreto Lei nº. 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº. 129/2018 - Série I. Ministério da Educação.

Apêndices

Apêndice 1– Grelha de Observação Naturalista – Construção e Exploração de um Vulcão e de Lava Artificial

| Crianças | Observação Sistemática das atividades realizadas | | | Observação Naturalista da Atividade “Construção e exploração de um vulcão e de lava artificial” |
|----------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | A Criança aderiu à proposta de atividade | A atividade foi ao encontro do interesse da criança | A criança interage e socializa com as restantes crianças | |
| Cl* | Sim | Não | Sim | A CL. Não quis realizar a proposta do vulcão, mas quis fazer a experiência da lava, apesar do seu pouco interesse por vulcões. Adorou, havendo muitos “uauus” e ainda ajudou os colegas com as contagens apesar da dificuldade da fala. |
| Cr* | Sim | Sim | Sim | O Cr. Aderiu a ambas as propostas, mas não explorava por ele mesmo, fazia muito o que o Val. lhe pedia para fazer. |
| G* | Sim | Sim | Sim | O G. apesar de ter interesse em construir um vulcão para posteriormente brincar com os dinossauros ele não quis participar na realização do mesmo porque ele ainda tem muita dificuldade em lidar com materiais que sujam, e neste caso como era o barro ele não quis participar. O G. participou da atividade muito entusiasmado até porque foi uma proposta que partiu do seu interesse. No entanto, como é uma criança que tem alguma dificuldade em lidar com a sujidade, entrou um pouco em stress quando a experiência acabou por sujar a mesa e nesse sentido acabou por destabilizar um pouco o grupo. Apesar da minha dificuldade para continuar a proposta, tentei acalmar o Gabriel referindo que o que se suja pode-se limpar e dei-lhe um pano para ele limpar, e ele acalmou. Sinto que foi uma estratégia |

| | | | | |
|------------|-----|-----|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | que utilizei no momento para que ele continuasse a realizar a atividade tranquilo. |
| Le* | Sim | Sim | Não | O L. como ainda não fala português é muito complicado perceber ainda quais são os seus interesses. No entanto, aderiu à proposta da atividade, seguindo por gestos e imitação o que era para ser realizado, e ficou muito entusiasmado com a reação da experiência. |
| M* | Não | Não | Não | O M. no que toca a atividades direcionadas não participa e nem interage, pelo que esta atividade ele não participou e nem consegui com que ele mexesse no barro. O M não participou na lava e não teve qualquer interesse mesmo que tenha tentado que ele realizasse a mesma. |

*Crianças com barreiras ou necessidades específicas.

Apêndice 2– Grelha de Observação Naturalista – Exploração Sensorial sobre Dinossauros

| Crianças | Observação Sistemática das atividades realizadas | | | Observação Naturalista da Atividade “Exploração Sensorial sobre Dinossauros” |
|----------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | A Criança aderiu à proposta de atividade | A atividade foi ao encontro do interesse da criança | A criança interage e socializa com as restantes crianças | |
| Cl* | Sim | Sim | Sim | A Cl. adora dinossauros, e sujar-se e explorar novas texturas. No entanto, muitas vezes não se percebe o que ela quer expressar por palavras e temos de ir por pequenas palavras para conseguirmos contextualizar o que pretende transmitir. |
| Cr* | Sim | Sim | Sim | O Cr. na sala é das poucas coisas com que brinca, os dinossauros. Então adorou este atelier, apesar se alguém o salpicar sem querer, ele explode e acaba fazendo igual. No Atelier entrou em conflito com o Va1. e acabaram por ser separados. |
| G* | Sim | Sim | Sim | O G. tem sempre interesse por coisas novas que surjam, então ficou encantado com esta atividade, participando e explorando livremente com entusiasmo. Brincou com outras crianças, mas o mesmo quando tem fascínio por alguma coisa, tem dificuldade em partilhar o mesmo com as restantes crianças. O G. adora explorar, mas rapidamente perde o interesse quando já explorou um bocadinho de tudo, não ficando entretido muito tempo com o mesmo. É uma criança que tem dificuldade em lidar com o sujar, e quando a sala começou a ficar suja, começou a entrar em stress, não querendo brincar mais. |
| M* | Sim | Sim | Sim | O M. surpreendeu nesta atividade, porque em sala ele sempre mostrou interesse por animais da quinta e não por dinossauros, e por isso, tinha como estratégia incluir animais da quinta na atividade sensorial. No entanto, quando o mesmo entrou na sala preparada para a exploração livre, ele |

| | | | | |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p>explorou com muito entusiasmo, sem receios de sujar-se com os materiais apresentados e teve do início ao fim uma postura de interesse e concentração. O M. é uma criança que ainda não fala, que está no mundo dele e que não gosta que invadam o espaço dele, mas nesta atividade apesar de não ter havido qualquer socialização com outras crianças, conseguiu estar no mesmo espaço sem entrar em stress, inclusive na zona das pinturas, conseguiu partilhar o mesmo papel cenário com outras crianças, interagindo com o Vi.</p> |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Crianças com barreiras ou necessidades específicas.

Apêndice 3– Grelha de Observação Naturalista – Exploração sobre Formigas

| Crianças | Observação Sistemática das atividades realizadas | | | Observação Naturalista da Atividade “Exploração sobre Formigas” |
|----------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | A Criança aderiu à proposta de atividade | A atividade foi ao encontro do interesse da criança | A criança interage e socializa com as restantes crianças | |
| Cl* | Sim | Sim | Sim | A Cl. interessa-se muito por formigas e foi das crianças que mais brincou neste espaço. |
| Cr* | Sim | Sim | Sim | O Cr. é muito ligado aos animais e insetos, e esta proposta chamou muito o interesse dele, sendo uma das crianças que mais brincou livremente no espaço. |
| G* | Sim | Sim | Sim | O G. apesar de ter alguma dificuldade com o sujar, a curiosidade levou a dele avante, e conseguiu brincar no espaço, sacudindo as mãos várias vezes, mas não desistindo de brincar no espaço. |
| Le* | Sim | Sim | Não | O Le. Apesar de ainda não conseguir socializar com outras crianças, brincou no espaço com o G. e por gestos brincaram muito bem. |
| M* | Não | Não | Não | O M. não teve qualquer interesse em brincar no espaço. Olhou várias vezes com curiosidade, e ainda coloquei um animal doméstico no espaço, mas isso não fez com que ele quisesse brincar no espaço criado. |

*Crianças com barreiras ou necessidades específicas.

Apêndice 4– Grelha de Observação Naturalista – Bolachas de Natal

| Crianças | Observação Sistemática das atividades realizadas | | | Observação Naturalista da Atividade “Bolachas de Natal” |
|----------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | A Criança aderiu à proposta de atividade | A atividade foi ao encontro do interesse da criança | A criança interage e socializa com as restantes crianças | |
| Cl* | Sim | Sim | Sim | A Cl. adorou realizar as bolachas. A sua linguagem nas contagens era muito mais perceptível, e está cada vez mais participativa nas propostas de atividade. |
| Cr* | Sim | Sim | Sim | O Cr. gostou de fazer as bolachas, apesar de nunca ter feito em casa. Neste dia veio frustrado e as bolachas ajudaram-no a acalmar. |
| M* | Não | Não | Não | O M. ainda foi incentivado a mexer o bolo, mas rapidamente ficou desconfortável, não participando da proposta. |

*Crianças com barreiras ou necessidades específicas.

Apêndice 5– Grelha de Observação Naturalista – Exploração Sensorial sobre a Neve

| Crianças | Observação Sistemática das atividades realizadas | | | Observação Naturalista da Atividade “Exploração Sensorial sobre a Neve” |
|----------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | A Criança aderiu à proposta de atividade | A atividade foi ao encontro do interesse da criança | A criança interage e socializa com as restantes crianças | |
| A* | Sim | Sim | Não | A A. É uma criança que pouco ou nada interage com outras crianças, mas adora explorar todo o mundo das texturas, e não se importa de sujar o corpo todo. Adorou este atelier, e explorou tudo com muita tranquilidade e sorriso no rosto. |
| Cl* | Sim | Sim | Sim | A Cl. adorou o atelier brincando com muita alegria no esferovite espalhado pelo espaço. No fim, chorou, não queria sair do espaço. |
| Cr* | Sim | Sim | Sim | O Cr. brincou tranquilo, sem conflitos. O Facto de o Val. Não estar presente ajudou que o Cr. estivesse tranquilo a explorar o atelier. |
| D* | Sim | Sim | Sim | O D. adorou brincar na neve artificial. Dizia que lhe fazia lembrar a sua terra e ficou nostálgico. |
| Le* | Sim | Sim | Sim | O Le. Adorou brincar na neve artificial, dizendo já algumas palavras em português com “neve”, “Brincar” e o sorriso na cara era enorme. Acredito que apesar de não o dizer, também lhe fizesse lembrar o seu país, onde neva muito. |
| Lu* | Sim | Sim | Sim | A Lu. Costuma estranhar ao início ateliers e ficar um pouco no mundo dela inicialmente, mas neste atelier ficou encantada, começando a dançar ao som da música e depois explorando o espaço. |
| M* | Sim | Sim | Sim | O M. foi o meu grande orgulho deste atelier. Já tinha sido realizado um atelier com luz negra que ele não quis fazer, mas este ele ficou tão encantado com o espaço, que não ligou nenhuma à luz negra, e explorou o espaço com muita tranquilidade, deixando que outras crianças interagissem com ele, inclusive, abraçá-lo. |

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Va* | Sim | Sim | Sim | A Va3. É mais excêntrica no seu brincar, mas neste atelier esteve tranquila, a brincar sem conflitos. |
| Vi* | Sim | Sim | Sim | A Vit. Tal como a mana começou primeiro a explorar o espaço com dança e depois explorou as várias estações do espaço. Mas a que mais gostou foi de pintar o cenário. |

*Crianças com barreiras ou necessidades específicas.

Apêndice 6– Guião de Entrevista Semiestruturada

Tema: Trabalhar a Educação Inclusiva em contexto de Educação Pré-escolar.

Entrevistadas: Três Educadoras da instituição onde realizei o estágio em contexto jardim de infância (Ed.1, Ed.2 e Ed.3).

Entrevistadora: Mestranda que realizou o estágio em contexto jardim de infância

Objetivo Geral: Perceber e compreender quais são as vivências das educadoras quanto à educação inclusiva e como contornam as dificuldades sentidas quanto às necessidades específicas e barreiras linguísticas das crianças.

Introdução: Sou mestranda do Mestrado em Educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, e a presente entrevista enquadra-se na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, sendo esta parte do meu trabalho de investigação.

| Tema | Objetivos | Questões |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caraterização | <ul style="list-style-type: none">○ Caraterização pessoal e profissional da entrevistada | <ul style="list-style-type: none">○ Qual a sua idade?○ Qual é a sua formação académica?○ Há quantos anos exerce esta profissão de educadora de infância?○ Há quanto tempo trabalha nesta instituição? |
| Educação Inclusiva | <ul style="list-style-type: none">○ Compreender e perceber o que a entrevistada entende por educação inclusiva○ Perceber a importância da educação inclusiva | <ul style="list-style-type: none">○ Para si o que é educação inclusiva?○ Acha que a instituição onde está neste momento a trabalhar é inclusiva? Porquê? Pode dar exemplos?○ Já trabalhou noutras instituições que fossem diferentes desta quanto à educação inclusiva? Quer partilhar alguma vivência relevante? |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ○ Considera a educação inclusiva importante? Porquê? O que sente sobre este tema? |
| Dificuldades na educação inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender as dificuldades sentidas pela entrevista quanto à educação inclusiva ○ Identificar quais são as principais dificuldades sentidas ○ Perceber como lida com essas dificuldades | <ul style="list-style-type: none"> ○ Sente dificuldades a praticar uma educação inclusiva? Pode referir alguns exemplos que tenha tido dificuldades? ○ Emocionalmente como lida com as dificuldades sentidas? E o que faz para ultrapassar essas dificuldades? ○ Acha que a família ajuda ou não nestas dificuldades? E a instituição? Porquê? Pode relatar alguma situação que possa ter ajudado ou não? |
| Prática desenvolvida como meio facilitador de uma educação inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender o que sente a entrevistada quando à educação inclusiva de crianças com dificuldades específicas, barreira linguística, etc. ○ Identificar estratégias utilizadas pela educadora na prática de uma educação inclusiva ○ Perceber que a educação inclusiva é para todas as crianças e não apenas para crianças com dificuldades específicas, ou com barreira linguística, etc. | <ul style="list-style-type: none"> ○ Tem crianças com necessidades ou barreiras específicas de aprendizagem na instituição? Quais? O que acha sobre ter essas crianças numa sala de uma instituição educativa regular? As outras crianças lidam bem com as crianças que apresentam essas necessidades ou barreiras específicas? ○ Quais as estratégias que utiliza para lidar com essas necessidades ou barreiras específicas? ○ Tem crianças estrangeiras na instituição? Como lida com a barreira linguística? Como lidam as crianças com essa barreira? Quais as maiores dificuldades? Quais as estratégias que utiliza para lidar com essas dificuldades? Como se sente a ter crianças de outras nacionalidades na instituição? ○ Acha que a educação inclusiva é para todas as crianças ou apenas para crianças com alguma necessidade |

| | | |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | específica ou barreira linguística? Porquê? Já vivenciou algum momento que fosse diferente da sua opinião partilhada? O que sentiu em relação a isso? |
| Apoios disponíveis para uma educação inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> ○ Perceber a importância dos apoios que se encontram ao dispor da entrevistada ○ Identificar quais são os apoios utilizados pela entrevistada | <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhece quais os apoios que tem à sua disposição para uma prática inclusiva? Quais? A instituição costuma recorrer a algum apoio? ○ Costuma procurar algum apoio ou formação quanto a este tema? Porquê? Qual é para si a importância desse apoio ou formação? Sente que é apoiada? |
| Agradecimento | <ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecer e despedir da entrevistada | <ul style="list-style-type: none"> ○ Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração pois contribuiu para o meu trabalho de investigação. Até uma próxima |

Apêndice 7– Protocolo da Entrevista Transcrita – Educadora 1

Ent: Bom dia.

Ed.1: Bom dia.

Ent: Sou mestranda do Mestrado em Educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, e a presente entrevista enquadra-se na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada e pretendo com esta entrevista perceber e compreender quais são as tuas vivências quanto à educação inclusiva e como contornas as dificuldades sentidas. Vou começar esta entrevista por te colocar algumas questões sobre a tua caracterização pessoal e profissional. Qual a tua idade?

Ed.1: 32 anos.

Ent: Qual é a tua formação académica?

Ed.1: Mestra em Educação Pré-escolar.

Ent: Há quantos anos exerces esta profissão de educadora de infância?

Ed.1: Há quatro anos.

Ent: Há quanto tempo trabalhas nesta instituição?

Ed.1: Nesta instituição desde agosto.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões relacionadas com o tema da educação inclusiva. Para ti o que é a educação inclusiva?

Ed.1: É poder estar num contexto em que todas as crianças fazem parte, sem excluir nenhuma delas, nem através das propostas, nem através de atividades, nem através de nada. Tudo tem de fazer sentido para todos os que estão dentro do grupo tenham as necessidades que tenham, mesmo que sejam autistas as atividades e/ou as propostas têm de estar ao nível de todos, não podem só estar para uns e os outros não estarem integrados.

Ent: Achas que a instituição onde estás neste momento a trabalhar é inclusiva?

Ed.1: Por mim, sim.

Ent: Porquê? Podes dar exemplos?

Ed.1: Porque eu acho que preparamos os contextos de forma que todos possam sentirem-se integrados, mesmo as crianças que nós temos aqui que têm dificuldades, sejam elas a nível de autismo ou de outras coisas que não saibamos o que é, que seja preciso terapia ocupacional ou que seja o que for, toda a forma e todos os materiais que nós utilizamos e todas as propostas que nós temos dentro e fora da sala são com o objetivo de incluir toda a gente, tanto que, mesmo que eles demorem o seu tempo porque eles precisam de conhecer os materiais no ritmo deles, mesmo que eles demorem tempo deles, eles acabam sempre por ir contruindo aprendizagens ao seu ritmo mas tudo está adequado para que eles não se sintam banidos ou excluídos. Agora claro que, mesmo até aquelas crianças que não têm absolutamente nada, levam o tempo delas. Há uns que são mais em questões sensoriais, se calhar não vão tanto mexer na areia, por exemplo, temos o caso do G. que não ia para a areia e ao fim de um mês já vai para a areia e agora já brinca super bem na areia. Lá está, é o tempo deles, o ritmo deles.

Ent: Já trabalhaste noutras instituições que fossem diferentes desta quanto à educação inclusiva? Queres partilhar alguma vivência relevante?

Ed.1: Eu acho que, imagina, onde eu trabalhei eu pude sempre na minha sala fazer como eu achava que era o mais correto e então daí eu sentir que sempre incluí as crianças, porque eu há dois anos eu tinha uma criança com necessidades específicas na minha sala e sempre fiz tudo de acordo com que ela fosse também parte integrante do grupo, dos contextos e das propostas, mas no entanto se eu for falar da instituição toda, não sentia isso em outras salas, eu acho que às vezes não tem só a ver se a instituição é inclusiva ou não, mas tem a ver com quem está a gerir o grupo e com quem está a preparar o ambiente, o contexto, a forma como as crianças se habituam a um contexto depende muito da forma como tu o vês, depende muito de como tu o preparas. Se tens as oficinas que tens, ou as áreas que tens e mesmo lá fora, nós fomos tentando recriar um ambiente que fosse adaptado para todos, mas aí já entra a parte da instituição, se as

tuas colegas não aceitarem à poucas coisas que tens para fazer. Em Estou por acaso não tínhamos ninguém, quer dizer, tínhamos, mas não era tão flagrante, mas tinha crianças com necessidade de terapia da fala, outras a nível sensorial, mas lá está eu também quando cheguei lá mudei a sala toda, tirei tudo como estava e fiz tudo da forma como eu achava que tinha de ser, de forma a incluir todas as crianças. E o espaço exterior não dava assim muito para mexer, porque era um espaço mais exterior estruturado, com aqueles escorregas, mas mesmo assim lá fora eles, faziam os seus grupos, mas interagiam na mesma bastante bem, não sentia que estivessem excluídos de nada e mesmo a parte humana eu acho que também vem depois muito do adulto, pois se tu não fomentas o incluir a criança, as próprias crianças vão excluir a criança também e vê aqui muitas vezes no caso do D. que se não formos nós a dizer deixem-no brincar, ele está a aprender, ele ainda não sabe, e se nós estivermos sempre a ter umas atitudes mais de não venhas para aqui, não faças isto é isso que eles vão imitar, que esse é o exemplo que nós damos e então se não partir de nós, adulto exemplo de os incluir, as crianças também não o vão incluir.

Ent: Consideras a educação inclusiva importante?

Ed.1: Claro, todas as crianças fazem parte da escola

Ent: Porquê? O que sentes sobre este tema?

Ed.1: Eu sinto que a escola deve abrigar todas as crianças e que não deve de haver escolas para crianças com necessidades porque eles não têm de ser diferentes dos outros. Todos nós temos alguma necessidade específicas, todos nós temos os nossos “ques”, agora claro que há casos mais profundos, daí eu achar que é importante que a escola, a família e as terapias trabalhem em conjunto. As terapias deviam de vir à escola, com os pais deviam de haver reuniões semanais ou mensais para que os três campos estejam a trabalhar em conjunto mesmo que as escolas não tenham muitas vezes condições para ter mais adultos, para dar mais atenção a essas crianças porque não é estar a individualizadas mas às vezes elas precisam um pouco mais de ajuda do que os outros, mas ainda assim eu acho que devia estar tudo interligado, porque é normal, ainda para mais hoje em dia com a evolução das tecnologias e com o facto de haver cada vez mais impossibilidade de haver horários reduzidos e as mães não estarem tanto tempo com os filhos, pois muitas vezes há recursos de avós e de outras pessoas, mais as tecnologias eles acabam por ver muita televisão em idade que não deviam e isso acaba também por se calhar dar patologias que às vezes não estão muito corretas e para mim continuo a achar que a escola é de todos e eles não devem de ser idealizados por isso acho que deviam mesmo trabalhar em conjunto e eu sinto muito que aqui por exemplo que temos muitas crianças com terapeutas mas as terapeutas não vêm à escola e eu na minha perspectiva acho isso errado porque as crianças passam muito tempo connosco e nós mais para além dos pais somos as que melhor conhecemos e nós

precisamos das estratégias e das ferramentas dos terapeutas porque eles estudaram para isso para aplicarmos também aqui, para que dessa forma nós possamos fazer um melhor trabalho com eles, mesmo que esse trabalho não seja individualizado e seja em grupo. Se calhar se nós soubermos determinadas coisas que nós não sabemos porque tem mais a ver com a área deles, se nós soubermos nós já vemos atuar de uma maneira completamente diferente, porque às vezes é estares a navegar num mundo desconhecido e tentares fazer o teu melhor papel quando se calhar podias ter ajuda e mesmo que tu fales com os pais, e os pais peçam mas depois a informação vai da terapeuta para o pai e do pai para nós, de cá para lá, acho que era tudo mais fácil trabalharmos em conjunto em prol de ajudar essas crianças porque elas precisam tanto de ajuda como as outras, é a minha opinião.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre as dificuldades na educação inclusiva. Sentes dificuldades a praticar uma educação inclusiva? Podes referir alguns exemplos que tenhas tido dificuldades?

Ed.1: Em praticar uma educação inclusiva, não, sinto é às vezes dificuldades, lá está, a nível de formação, por isso é que muitas vezes procuramos nós fazer formações, só que nunca é a mesma coisa porque tu não estudaste para isso e mesmo no nosso curso, no nosso mestrado não tens educação para a saúde, se não fores tu a procurar há coisas que tu não vais saber e às vezes é isso que eu sinto que se nós tivéssemos mais ferramentas, tivéssemos mais apoio dos terapeutas se calhar era mais fácil para nós entendermos determinados comportamentos e fazermos um melhor trabalho, às vezes o que é difícil, não é inclui-los ou dar-lhes atenção, não é nada disso, é tentar perceber qual é que é a melhor forma de agir naquele momento, porque todos eles são diferentes e se calhar com o G. fazes de uma maneira mas com o M. as coisas são diferentes, se calhar a patologia é a mesma, graus de profundidade diferentes, eu acho que às vezes o difícil é isso, não é o praticar em si, eu acho que já está completamente interiorizado, para mim na minha cabeça que todos fazem parte, independentemente daquilo que são, mas às vezes o difícil é o lidar com eles, tipo respirares e pensares, ok com este vamos ter de fazer desta forma e com aquele é de outra, porque às vezes, lá está, o conhecimento é a base de tudo, e se ele não existe, por mais que tu procures eu posso fazer uma formação sobre autismo mas e depois será que é o suficiente? Eu acho que não é, daí eu achar que devíamos ter mais ajuda. Olha com o D. foi com quem senti mais dificuldade, até hoje, não percebemos o que é que ele tem, aquilo que nos foi dito pelos pais não nos parece nada daquilo que ele tem, o que foi supostamente dito aos pais é que ele não tem nada, e é impossível, tu conheces o D. e lá está o mais difícil para mim com ele foi o chegar até ele, ele já está melhor mas nós ainda não descobrimos qual é que a forma de chegarmos até ele, tudo bem que ele é russo, isso também é

uma grande barreira entre nós, agora o médico diz que ele já percebe muito melhor português do que percebia inglês, e então já disse para não falarmos com ele inglês e falar em português, ou seja, mais uma confusão, para nós é mais uma barreira, às tantas não sabes como é que hás de socializar com ele e ele é mesmo uma criança que a mim me traz muitas dificuldades porque até hoje nós não conseguimos que ele fique sentado sem fugir, ele tem sempre a necessidade de fugir, na sala continua a não querer estar sentado connosco, no refeitório enquanto tem comida ok, mas quando não tem comida não, agora ultimamente ele tipo fica na sala a chorar e tu não sabes porquê e vais lá e ficas a brincar a com ele, e tentas dar os jogos que ele gosta e tentas perceber, dares-lhe a mão a ver se ele te leva a algum lado, que ele antes fazia isso e tu não sabes porque é que ele está a chorar, ele não te leva a lado nenhum, já tivemos uma grande conquista, fomos com ele à floresta, correu bem mas lá está sinto que ele fartou-se, só para tu veres começou a arrumar as coisas, que é uma coisa que ele não faz, para se ir embora, ele queria impor a sua vontade, eu já vi isto tudo agora vamos embora, e isso traz dificuldades porque também temos que respeitar os outros, o tempo dos outros, e os outros não queriam ir embora, e muitas vezes ele destrói o que os outros estão a fazer e aqui há outra dificuldade que é, vais-te zangar com ele que não sabe o que está a fazer, não percebe o que tu dizes e os outros como é que vão ficar, tens de gerir isto tudo, tens de gerir os outros que ficaram chateados e aborrecidos e com razão, e tens que o gerir a ele e tens que gerir as emoções dos outros que não podem ficar com raiva dele nem chateados com ele, nem começarem a ser maus para eles porque ele desfaz-lhes as coisas, e às vezes é muito complicado gerir isto tudo e sim são grandes dificuldades porque o D. na minha opinião, para além do M. que faz o mesmo na sala que é destruir o que os outros construíram, é das maiores dificuldades porque tu queres que as crianças tenham amor por ele e gostem dele e queiram ajudá-lo, só que as atitudes que ele tem de não saber o que está a fazer fazem com que as crianças não tenham amizade por ele e muitas vezes se não estiveres a olhar, já o empurram, ele agora cada vez mais quer chegar a eles, mas para brincar, só que ele não sabe brincar e então como não sabe brincar eles afastam-no, para mim é das maiores dificuldades que eles todos se interliguem quando uma criança, no caso, que é muito específico ele não consegue ser sociável, ele não consegue falar, não consegue ser cuidadoso, é complicado. O D. é das minhas maiores dificuldades.

Ent: Emocionalmente como lidas com essa dificuldade? O que fazes para ultrapassar essa dificuldade?

Ed.1: Olha já lidei muito pior, já houve momentos que eu disse-me mesmo que eu tenho de sair, não sei gerir, não sei porque é de doidos tu estares sentada e ao fim de um segundo ele já se levantou e tu vais buscá-lo e tu voltas a sentá-lo, e tu já presenciaste isso, e depois por mais

que nós não queiramos, temos a nossa vida pessoal, não estamos bem e por mais que não queiramos quando temos uma criança assim que é tipo de um em um segundo, chega uma altura que tu tipo chegas ao teu limite e é fácil de chegar ao teu limite, mas eu acho que lá está, com o tempo nós próprios também vamos aprendendo a gerir isso, porque se nunca tivemos uma criança assim também nunca tivemos um desafio desses, então tive que aprender. Hoje em dia já consigo ter mais calma e ignorar mais um pouco, já vou percebendo que não vale a pena dar tanta importância, porque às vezes também é as preconceções na nossa cabeça, que é têm que estar sentados, e têm que almoçar, e têm não sei o quê, e depois é o teu cérebro e os teus preconceitos a lutarem contra uma coisa que está a acontecer à tua frente, depois mais as tuas emoções, para além das outras emoções todas e então ao início sentia que geria tudo muito mal, acabava por me exaltar demasiado e que às vezes ser um pouco mais rude com ele, quando não devia ser assim. Hoje em dia, hoje em dia não, é do tipo queres fugir foges, claro que dentro dos limites que ele pode fugir, nós começámos a trancar aquela porta para começarmos a ficar mais descansadas porque antes tínhamos medo que ele saísse da porta, então começámos a trancar a porta e começámos a ficar, ok queres fugir vai, ele começou a circular, ia à outra sala e vinha, e nós começámos a desligar-nos um pouco disso porque começámos a perceber que dávamos tanta importância a isso que estávamos a ficar loucas e então começámos a desligar, mas lá está, é tudo um processo, emocionalmente foi muito esgotante e foi difícil e sinto que não foi só em mim, agora todas somos diferentes, todas temos formas de gerir as coisas diferentes, e eu pronto acabo por ser um pouco mais impulsiva e senti que havia momentos que estava a ser uma pessoa que não devia ser e então tive de me resguardar e pedi à L. para sair do refeitório e deixar de fazer o refeitório durante um tempo porque não estava a saber gerir.

Ent: Achas que a família ajuda ou não nestas dificuldades?

Ed.1: Depende das famílias. Temos aqui famílias que são muito proativas na terapia e em trazer estratégias e em fazer em casa tudo, onde tu vês uma grande evolução na criança, para mim é o caso das manas, e depois tens o M. por exemplo a mãe é uma pessoa muito preocupada, já houve aqui uma grande reunião, mas depois disso as coisas estagnaram um bocado e depois tens por exemplo, lá está, os pais do D. dizem que ele vai à terapia, mas não vês que há um trabalho em casa, não há um trabalho deles para connosco, e mais flagrante ainda é o G., a mãe não aceita, e tipo, eu não vejo evolução no Gabriel porque a mãe não aceita, e como não aceita ela não nos traz, nunca vieram cá as terapeutas, nunca houve um telefonema, nunca nada, e isso faz muita diferença na evolução dele, e então acho que há famílias e famílias. As que aceitam por norma, e que tão ok, e que querem mesmo e que já perceberam que ok é uma condicionante, mas o meu filho vai ser capaz, essas famílias mostram muita luta e muito apoio, e trazem muita

informação. A quem ainda está muito naquela fase do não acredita que isto está a acontecer, fica muito aquém disso, e a criança é tratada como normal, quando precisa realmente de outro tipo de ajuda, e isso está tudo bem, mas há pessoas que não aceitam.

Ent: E a instituição? Achas que ajuda nessas dificuldades? Porquê?

Ed.1: Esta instituição não sinto isso, não sinto que seja um entrave a nada, muito pelo contrário, acho que somos todos muito atentos, e aliás, muito observadores e assim que achamos ou notamos alguma coisa, começamos a preparar logo os pais, a dar a nossa opinião, e depois na avaliação, a colocar lá mesmo por escrito aquilo que nós achamos ou onde é que deviam recorrer e depois quando é a reunião oral, com a avaliação já feita, dizemos mesmo, damos contatos, dizemos onde é que achamos que devem ir, porquê e tudo isso.

Ent: Podes relatar alguma situação que possa ter ajudado ou não?

Ed.1: Sim, por exemplo, o caso do C., nós indicámos que ele fosse para a psicóloga, e ele já começou, por exemplo, a Ed.3 pediu para a V. ir para a terapia da fala também lá na reunião, essa parte se vai ou não, ainda não sabemos, ainda não nos foi dito, a C. também foi pedida para ir para a terapia ocupacional, também na reunião, também não tenho a certeza se vai ou não, o C. é o único que nós sabemos que já foi. Pronto, durante as avaliações algumas crianças indicadas para algumas coisas, que nos fazia sentido, agora para já para já, só tenho feedback do C.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre a prática desenvolvida como meio facilitador de uma educação inclusiva. Tens crianças com necessidades ou barreiras específicas de aprendizagem na instituição?

Ed.1: Sim, temos

Ent: Quais?

Ed.1: A V., a A., as manas, o D., o M., o G., mas pronto para mim a C. é uma criança com dificuldades a nível de terapia ocupacional, o C. para o psicólogo, e pronto, assim mais flagrante acho que é nove.

Ent: O que achas sobre ter essas crianças numa sala de uma instituição educativa regular?

Ed.1: Acho ok, eles fazem parte da escola, não têm que se postos de parte, isso não faz sentido nenhum, porque é pôr-te no lugar deles, se nós estivéssemos no lugar deles gostavas de ser posto de parte? Nós que não temos problema nenhum, quando somos postos de parte, já nos sentimos mal e já cria feridas dentro de nós, vamos estar a fazer isso aos outros para quê? E as crianças ainda mais? Não faz sentido nenhum, porque as crianças têm direito à educação, e mesmo sendo autistas se tudo for feito com escola e com a terapia, eles muito possivelmente se

não for um grau muito profundo, vão crescer crianças iguais às outras, desde que haja o estímulo correto para aquilo que eles precisam, eu acho que é isso que as pessoas têm de perceber.

Ent: As outras crianças lidam bem com as crianças que apresentam essas necessidades ou barreiras?

Ed.1: Lá está, com o D. tem sido muito difícil porque é na minha opinião muito profundo e muito estranho, mas por exemplo, com o M. na sala têm os problemas deles, mas lá fora é tranquilo, o M. vai à vida dele, vê as coisas dele, desde que não haja um conflito direto, ele mandar areia ou magoar, ou alguma coisa, está tudo bem. O G. já se envolve super bem nas brincadeiras e brincam todos juntos. A C. também brinca todos bem. Eu acho que quando são assim coisas muito profundas e que acabam por magoar os colegas, e o ser muito repetitivo, magoar não só a nível físico mas emocional, porque, lá está, estás a construir uma construção, estás a atento ao que estás a fazer, vem o teu colega e bum, destrói tudo, esse tipo de feridas, pois quando é muito recorrente, eles vão ficando cada vez mais retraídos em aceitar o outro para brincar, mas eu acho que aí é o adulto que tem de reforçar a amizade nesses momentos de feridas, se não fizer nada, isso não vai mudar e eles vão começar a odiar-se uns aos outros. Temos de chegar lá, dizer “sei que tu estás triste, era a tua construção, eu sei que tu não querias que ele destruísse, mas ele está a aprender, não sabe ainda como fazer, não foi para te magoar” e que acho que se nós não fizermos esse papel, não vamos estar a ajudar as crianças em nada, só a dificultar a amizade deles e o entrosamento deles, e tudo mais.

Ent: Quais são as estratégias que utilizas para lidar com as crianças com necessidades ou barreiras específicas?

Ed.1: É através do diálogo e do acolhimento. Quando eu estou a sentir cada um, o D. não dá muito para sentar porque ele não quer, mas por norma essa é a minha forma de agir, acolher primeiro e falar. Eu sei que, como eu estava a dizer ainda há bocado, eu sei que “tu gostava muito do que estavas a fazer, ou que ele te puxou os cabelos, mas ele ficou muito encantado com o teu gancho e queria mexer, mas ele ainda não sabe mexer, porque há coisas que ele ainda está a aprender, ele está aqui connosco, mas há coisas que ele não sabe” e tentar solucionar dessa forma, claro que muitas vezes a criança não vai logo aceitar, porque tudo isto é um processo, mas na minha opinião é a melhor forma de chegar até eles, é falar, é conversar. Não vale a pena pôr ninguém de castigo, isso não vai resolver nada.

Ent: Tens crianças estrangeiras na instituição?

Ed.1: Sim.

Ent: Como é que lidas com a barreira linguística?

Ed.1: Pois, essa é a parte mais difícil. Nós vamos falando com eles, por exemplo, quem fala inglês vamos falando com eles em inglês e está tudo ok, mas quem não fala inglês, nem português, só fala o alemão, ou russo, ou ucraniano, vamos falando em português e fazendo gestos até eles irem percebendo cada vez melhor, que foi o que aconteceu com o L., muito à base dos gestos, da repetição, às vezes, aliás muitas vezes ir buscar o telefone e traduzir, só que depois se ele não fala bem para o telefone, tu também não percebes nada, mas ao menos ele já te percebe a ti. E acho que foi sempre dessa forma, recorrendo ao telefone.

Ent: Como lidam as crianças com essa barreira linguística?

Ed.1: Ao início senti o L. muito frustrado, mas agora acho que eles cada vez mais já percebem melhor e já o sinto cada vez mais desinibido nesse aspeto da linguagem, já não o sinto tão frustrado. O D. nem se põe essa questão porque ele tipo, está nem aí para isso, e a E. que chegou há muito pouco tempo, está connosco há um mês, se tanto, ela só percebe alemão, e ela ainda se está a adaptar e está sendo uma adaptação difícil e não a sinto frustrada, sinto-a assustada, sinto-a muito assustada, e eu acho que é muito por isso, porque ela não percebe o que vai acontecer, mas nós usamos muito o telefone com ela, muito, porque ela não percebe nada, e mesmo indo lá com gestos, não vamos lá porque ela chora muito e mesmo com o telefone, e que explique, e explique várias vezes, às vezes ela acalma, outras vezes ela continua a chorar, sinto-a muito assustada, nem é frustrada, é mesmo assustada, do tipo “onde é que estou, o que é que vai acontecer”, ela é uma criança normal mas pronto não percebe nada do que nós dizemos, e isso deve ser completamente assustador.

Ent: Quais são as estratégias que utilizas para lidar com a barreira linguística?

Ed.1: Como mencionei, é por gestos e usar o telefone.

Ent: Como é que te sentes em ter crianças de outras nacionalidades na instituição?

Ed.1: Sinto-me normal, não me faz qualquer confusão. Quer dizer, não me sinto normal, custa-me pôr no lugar delas, e saber que estão completamente assustadas, dá-me alguma angústia porque não consigo ajudar de outra forma, deixa-me assim alguma tristeza, mas isso não faz com que eu não queira ter aqui essas crianças. Tipo, para mim, é o que eu estava a dizer, todas fazem parte da escola, se ela teve que vir para esta escola, é aqui que é o lugar dela, agora dá-me é pena de ela sentir-se como ela está a sentir-se, e eu não quero que ela se sinta assim, daí fazemos todos os nossos esforços para ela se sentir bem aqui, lá está, porque nós também, pelo menos falo por mim, eu não me sinto bem em vê-la assustada, mas não tenho nada contra com as crianças de outras nacionalidades aqui dentro.

Ent: Achas que a educação inclusiva é para todas as crianças ou apenas para crianças com alguma necessidade específica ou barreira linguística? Porquê?

Ed.1: É o que eu estava a dizer, a escola é para todos, todos têm direito à educação, e uma criança que tenha outra nacionalidade ou que tenha uma necessidade específica, tem tanto direito a aprender como outra, porque com educação e com a terapia, a criança consegue chegar tão longe quanto as outras crianças, a não ser que seja uma coisa demasiado profunda e que ninguém consiga fazer nada por aquela criança, que eu acho que, um bom terapeuta, irá sempre conseguir qualquer coisa, e lá está, uma escola que também esteja interessada em cooperar com a terapia também, eu acho que isso é tudo uma coisa que tem de estar junta e todos têm que estar em prol de todas as crianças, umas mais que outras. Às vezes não é fácil, não é, mas um bom profissional tem de fazer isso, faz parte.

Ent: Já vivenciaste algum momento que fosse diferente da tua opinião partilhada?

Ed.1: Aqui não, mas fora daqui já.

Ent: O que sentiste em relação a isso?

Ed.1: Ai, tu conheces-me Vera, sabes perfeitamente que eu tenho muita dificuldade em ficar calada. Quando as pessoas são injustas, tentarem ser más, isso para mim é maldade, para com as crianças, eu não gosto, e lá está, tudo o que acho, seja com crianças ou não, tudo o que eu acho que não faz sentido nenhum, que não é justo, eu vou falar, e sempre falei, e acho que são pessoas que têm, como é que eu vou dizer isto que não soa de uma maneira ou outra, são pessoas que não têm confiança nelas próprias, nem no profissional que são, nem nas capacidades que têm, com medo preferem banir ou pôr para trás das costas do que enfrentar o desafio e ir adquirir um pouco mais de conhecimento e ir mais longe, acho que são esse tipo de pessoas, e esse tipo de pessoas não cabem dentro de mim, porque eu quando tenho um desafio, eu vou ter com ele e vou à procura de meios para chegar mais longe, porque acho que faz parte da nossa profissão, nós somos educadoras de infância, somos para acolher as crianças, todas elas, se eu não sei alguma coisa sobre o que se está a passar, eu tenho que pesquisar, eu tenho que ir atrás, tenho que ir à luta, tenho que fazer, porque faz parte da minha profissão, e do compromisso que eu assumi quando quis ser educadora, da mesma forma que um médico assume um compromisso de ética, e como um advogado, ou como outra pessoa qualquer, e nós também assumimos compromisso de ética. Banir uma criança que não é igual a outra, não cabe, não existe lugar para isso.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre apoios disponíveis para uma educação inclusiva. Conheces quais os apoios que tens à tua disposição para uma prática inclusiva?

Ed.1: Conheço pouco.

Ent: A instituição costuma recorrer a algum apoio?

Ed.1: Esta para já, ainda não, mas o ano passado quando estávamos na outra instituição a sala tinha um menino com um trato muito profundo, e eles tinham várias coisas, o pai também trazia um instrumento.

Ent: Costumas procurar algum apoio ou formação quanto a este tema? Porquê? Qual é para ti a importância desse apoio ou formação?

Ed.1: Sim, nós procurámos todas juntas, mas depois acabámos por ficar à espera, mas quisemos fazer sobre o autismo uma formação que ia agora sair há pouco tempo, mas temos estado à espera para saber. Mas sim, foi só isso que nós procurámos, há muito pouca coisa de formações, se fores à procura, não há quase nada, então eu acho o que o muitas vezes acabo por fazer é conhecer ao máximo da abordagem que eu quero aplicar e tentar incluir as outras crianças.

Ent: Sentes que és apoiada?

Ed.1: Continuo a fazer formações, mas de educação inclusiva não há quase nada, ou desmotiva porque se paga, e pronto, é como eu estava a dizer, não vai ser isso que vai mudar tudo, mas é importante.

Ent: Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração pois contribui para o meu trabalho de investigação. Até uma próxima

Apêndice 8 – Protocolo da Entrevista Transcrita – Educadora 2

Ent: Bom dia.

Ed.2: Bom dia.

Ent: Sou mestranda do Mestrado em Educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, e a presente entrevista enquadra-se na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada e pretendo com esta entrevista perceber e compreender quais são as tuas vivências quanto à educação inclusiva e como contornas as dificuldades sentidas. Vou começar esta entrevista por te colocar algumas questões sobre a tua caracterização pessoal e profissional. Qual a tua idade?

Ed.2: 42 anos.

Ent: Qual é a tua formação académica?

Ed.2: Tenho licenciatura em educação de infância e pós-graduação em ensino especial.

Ent: Há quantos anos exerces esta profissão de educadora de infância?

Ed.2: Há 19 anos.

Ent: Há quanto tempo trabalhas nesta instituição?

Ed.2: É o primeiro ano, abrimos em Setembro.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões relacionadas com o tema da educação inclusiva. Para ti o que é a educação inclusiva?

Ed.2: Tal como a palavra diz, inclusiva, é incluir tudo e todos. Não é fácil para nós, enquanto educadoras termos crianças que precisam de um cuidado especial, de uma atenção especial, porque sabes que neste caso, nós aqui acabamos um ser um pouco valorizadas porque temos grupos pequenos, mas sabes que na realidade, não é isso que acontece, tens grupos grandes, grupos com vinte e cinco crianças e normalmente não tens uma criança com necessidades educativas, tens várias, e dificulta um pouco o nosso trabalho, porque por mais que tu queiras chegar a essas crianças, é difícil, é um desafio para nós, para a nossa profissão e muitas vezes faz-nos sentir completamente frustradas, porque queres dar mais de ti, mas só tenho duas mãos.

Ent: Achas que a instituição onde estás neste momento a trabalhar é inclusiva?

Ed.2: Sim.

Ent: Porquê? Podes dar exemplos?

Ed.2: Porque abraçamos todas as crianças que nos aparecem aqui, temos, já estiveste cá a estagiar então sabes perfeitamente disso, temos várias crianças com necessidades educativas, famílias que nos procuraram mesmo desesperadas à procura de uma escola que lhes abrisse a porta. Temos o caso de duas irmãs que estavam numa lista de espera, numa escola que eu sei, que há dois anos, entraram muitas crianças durante esses dois anos na escola, e elas nunca tiveram vaga. Portanto tiveram portas fechadas, porque não é fácil teres crianças com necessidades educativas em sala e há escolas que não estão preparadas para isso. Agora tu enquanto escola, tens de assumir se a tua equipa, está preparada para receber e sabe dar uma resposta a essas crianças ou não, e se não sabes mais vale dizer que não estás preparada para e seres assertiva com os pais, explicares-lhes, porque nem todas as pessoas estão preparadas para este desafio, agora nós somos uma escola inclusiva.

Ent: Já trabalhaste noutras instituições que fossem diferentes desta quanto à educação inclusiva? Queres partilhar alguma vivência relevante?

Ed.2: Sim. Já trabalhei em várias instituições, tínhamos crianças com necessidades educativas, mas posso dar-te um exemplo de uma situação que me aconteceu. Uma mãe de uma instituição onde trabalhei, durante um ano em Faro, veio com uma criança que não estava diagnosticada nem nada, mas os pais quiseram de fazer o processo de avaliação e a psicóloga pediu para ter uma reunião comigo para perceber como é que ele era na escola e a direção não deixou fazer a reunião na minha hora de trabalho com a psicóloga, e então na minha hora de almoço marquei uma reunião com a psicóloga para conseguirmos dar avanço ao processo. São um dos exemplos,

tínhamos crianças com, mas quando havia necessidade de trabalhar e de dar uma melhor resposta à criança, não.

Ent: Consideras a educação inclusiva importante?

Ed.2: Todo o ser humano tem direitos, e nós nascemos com direitos, direitos a ter tudo tal como qualquer outra pessoa, portanto uma criança com necessidades educativas tem direito a uma escola, tem direito a uma família, tem direito a conhecer o mundo e nós somos educadoras, portanto nós temos o direito e dever de lhes dar a conhecer esse mundo, sem fechar portas. Nós temos o dever de lhes abrir as portas se tivermos preparados para isso.

Ent: Porquê? O que sentes sobre este tema?

Ed.2: Sou muito sincera, acho que se uma escola não está preparada para dar uma resposta de qualidade a essas crianças, deve ser sincera com as famílias, porque depois ouvimos histórias abismais de coisas que acontecem. E percebes que aquela escola também não estava preparada, tentou abrir as portas, mas não soube dar uma resposta, mas há formação, mas a direção da escola precisa de estar aberta para isso e dar formação à equipa porque tu podes aprender imensas coisas na universidade, podes aprender imensas coisas na prática e no dia-a-dia, mas são coisas que precisas de ter formação, de perceberes como hás de agir, como é que hás de dar uma melhor resposta a cada tipo de necessidades educativas. Mas isso também parte de ti, enquanto educadora, de queres fazer o melhor, tal como fazes na tua sala, de querer evoluir em determinadas áreas, perceberes como é que dás resposta às crianças da tua sala, aquela criança com necessidade educativas, é uma criança da tua sala, portanto também tens de conseguir arranjar forma de conseguir dar resposta a essa criança. Mas nem sempre é fácil e muitas vezes é frustrante, muito frustrante, isto quando tu queres dar o melhor para aquela criança.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre as dificuldades na educação inclusiva. Sentes dificuldades a praticar uma educação inclusiva?

Ed.2: Dificuldade não, é um desafio Vera, não é fácil. As crianças que tenham alguma necessidade específica na sala, muitas vezes, essas crianças destabilizam-te o grupo ou mesmo tu queres chegar a elas e não aceitam. Neste momento, na sala temos várias crianças com necessidades educativas e há dias que é muito difícil, e muitas vezes a minha vontade é de chorar porque sinto-me completamente frustrada, porque quero chegar a eles mas eles também não deixam, mas não desisto, há um dia difícil, amanhã vai correr melhor e tentarmos também perceber junto com as famílias como é que funciona, não significa que com as famílias uma estratégia funcione e conosco vá funcionar, mas é sentirmos que este processo não é só nosso, é em equipa com a família, é em equipa com os terapeutas que trabalham com as crianças, se a

criança já for seguida por terapeutas, e é uma busca constante de encontrar soluções e estratégias para que a criança consiga evoluir, à sua maneira, no seu tempo e para que tu consigas sentir que ela está integrada no grupo.

Ent: Podes referir alguns exemplos que tenhas tido dificuldades?

Ed.2: Nós organizamos a adaptação de cada criança com as famílias, de acordo com as necessidades e de acordo com o que cada família conseguir. Houve famílias que tiveram imenso tempo, e famílias que tiraram férias, ou só trabalhavam da parte da tarde e conseguiram fazer uma adaptação gradual com cada criança, e o M. foi um caso que a mãe tinha disponibilidade, o M. levou mais de um mês a ficar aqui para dormir, porque ele de manhã no início chorava, depois lá conseguiu adaptar-se ao espaço da sala, mas depois quando mudámos de espaço, ele não conseguiu lidar com isso e recorria muito ao choro, e ele não nos aceitava, ele não aceitava o nosso colo, ele não aceitava o nosso carinho, portanto, ele gritava, destabilizava o grupo, porque gritava mesmo, e não nos aceitava. Ao fim de três semanas começou a aceitar o nosso colo, e sentir-se mais confortável, mas mesmo assim chorava. O que combinei com a mãe foi de sempre que nós sentíamos que ele não estava bem, ligávamos para a mãe, e houve uma semana que nós tínhamos combinado de ele começar a almoçar, e chegava a uma certa hora que ele começava a chorar, e ligava para a mãe a dizer que ele não estava preparado, mas a mãe estava disponível para isso, podia não estar disponível para isso. Agora, para nós era completamente frustrante perceberes, querer chegar a ele, acalmá-lo e ele não aceitar, que é a mesma coisa na sala, tu tentas arranjar estratégias, tu tentas integrá-lo no grupo, tentas perceber o que é que o cativa, o que é que lhe chama a atenção para que ele se aproxime de nós, para que ele queira experimentar as coisas connosco, mas é difícil porque ele vive mesmo no mundo dele, e vou-te dar um exemplo, tem dias, ainda ontem eu estava a chamá-lo e ele está noutra completamente, é preciso ir ao pé dele. Grande parte das vezes quando vou ao pé dele, e lhe toco e digo o nome dele, a reação dele é negativa, não é fácil este processo de integrá-lo no nosso grupo. Agora o grupo de crianças, já percebeu que ele é diferente, não o tratam de forma diferente, mas já perceberam que há certas coisas na sala que ele ainda não faz como nós, tipo o sentar à mesa, ele já teve uma altura que estava a sentar-se connosco, depois das férias do natal, ele voltou atrás e não aceitar sentar-se connosco, já experimentámos por duas ou três vezes, e aquele tempo que ele está sentado connosco, ele está a gritar, porque não quer, e nós não podemos estar a insistir para darmos lhe darmos espaço. Ele de vez em quando ouve-nos e vejo que ele pára e olha para nós, mas se o chamar, esquece, não vem ter connosco. Agora também é o nosso papel explicar à família, fazer a família entender que há muitas coisas que nós fazemos, e nós partilhamos muitas que fazemos com o grupo para as famílias também

perceberem o que estamos a fazer, e o M. não aparece nesses momentos, porque ele ainda não está preparado para partilhar essas coisas em grupo, mas tenho noção que para a mãe é difícil, de eu partilhar um vídeo, de partilhar fotografias e o M. não está lá, mas o M. não tem interesse nisso. Tem alturas que nós, imagina, ele adora brincar com a balança, como os números, eu trago para perto de nós e ele aceita e vem ter connosco, mas nem sempre ele aceita. Tem dias que eu ponho aqueles materiais que ele gosta perto de nós e ele pega neles e vai-se embora porque não quer, e nós temos de respeitar isto, agora é frustrante.

Ent: Emocionalmente como lidas com essa dificuldade? O que fazes para ultrapassar essa dificuldade?

Ed.2: É assim, eu na sala não estou sozinha, tenho uma auxiliar, quando eu não estou a conseguir gerir emocionalmente, eu digo à minha auxiliar “preciso da tua ajuda”. Muitas vezes, imagina, estando com ele e ele comigo não aceita, digo olha C. por favor podes tentar para ver se ele contigo aceita, porque nós somos uma equipa, estamos aqui para nos ajudar. Agora, enquanto educadora, eu sei que este processo é normal, que ele precisa do tempo dele, mas sinto-me frustrada porque não consigo chegar a ele, vou conseguindo aos pouquinhos de alguma forma. Ele neste momento já não grita, já não chora quando lhe vamos trocar a fralda, há uns tempos era horrível, era difícil de mudar e ele passava o tempo a chorar, e depois até ele se acalmar levava bastante tempo, mas é frustrante no sentido, que os outros sentes que chegaste a eles, que eles te procuram, que vão ter contigo, têm aquele carinho e ele não tem. É forma dele ser, são características dele.

Ent: O que fazes nessa situação, para ultrapassar essa dificuldade?

Ed.2: Converso com as minhas colegas, desabafo e apesar de me sentir frustrada, entre aspas, eu tenho noção que faz parte dele, e que é normal, por isso também não posso estar a exigir dele uma coisa que ele ainda não consegue fazer, tem haver com as minhas expetativas enquanto educadora que me fazem ficar frustrada, mas eu tenho noção que são só as minhas expetativas, pois porque eu tenho noção das características dele, do que é que ele já consegue fazer, do que é que ele aceita fazer e é isso que me consola, enquanto educadora e que mete as minhas expetativas um bocado de lado, porque nós sabemos perfeitamente que não devemos ter expetativas, mas nós temos sempre aquelas expetativas connosco, mas esta frustração tem mesmo a ver com o nós querermos que todos sejam ditos normais, mas nós não somos.

Ent: Achas que a família ajuda ou não nestas dificuldades?

Ed.2: Muito.

Ent: E a instituição? Achas que ajuda nessas dificuldades? Porquê?

Ed.2: Também. Com a família temos tentado ao máximo trabalhar em equipa. Sempre que o M. tem alguma dificuldade, falamos com a mãe, e a mãe fala connosco, são pais super preocupados com ele, apesar que eu sinto que a mãe apesar de preocupada e tentar procurar tudo ao máximo, ainda não conseguiu aceitar como ele é mesmo, tanto ele como o G., são a mesma situação. Nós na instituição temos tentado ao máximo em equipa conversar sobre, andamos à procura de informação mais específica para colmatar as dificuldades que nós enquanto equipa temos sentido, mas se nós formos ver o início do ano para agora, foi uma evolução enorme, mesmo o G. no início foi muito difícil, e até há pouco tempo foi muito difícil, ele voltou agora de férias e apesar de continuar teimoso, e ter de ser mais assertiva com ele, ter que chamá-lo à atenção mais vezes que chamo as outras crianças, porque ele tenta sempre levar a dele avante como ele quer e quando ele quer, mas ele já conseguiu lidar melhor com a frustração e aceitar melhor quando eu digo “agora não podemos fazer isto, e sabes bem o motivo”. Neste momento posso dizer que ele está tranquilo, porque já percebe, já percebe até onde é que é o nosso mundo enquanto escola, até onde é que ele pode ir, claro que ele tenta sempre desafiar. E o M. é a mesma coisa, o M. se teve quatro dias com a avó, a mãe teve de férias e ele regrediu em coisas que ele tinha conseguido evoluir nas últimas semanas, voltou novamente a atirar bonecos ao ar, a jogar-se aos amigos para os fazer cair, coisas que ele já estava a conseguir controlar-se e já não brincava dessa forma, então parece que voltámos novamente ao início. É um novo desafio.

Ent: Podes relatar alguma situação que possa ter ajudado ou não?

Ed.2: Nós costumamos conversar imenso com as famílias, por exemplo, o G. a grande preocupação da mãe é ele comer sozinho e comer, ele quando chegou aqui não comia, não se dava comida nenhuma. Ele continua a trazer comida de casa, mas neste momento ele já vai aceitando comer sozinho, nem sempre mas já o vai conseguindo fazer e na última reunião que eu tive com a mãe, foi para lhe tentar explicar este processo dele e não valorizar tanto isto, mas sim as coisas que ele vai conseguindo aprender, para ela perceber a evolução que ele tem feito, não desistirmos e sermos consistentes em certas regras, a forma como tentamos que ele faça as coisas, mas temos que ver a evolução, temos que ver o quanto ele já conseguiu fazer este percurso sozinho e como é que ele era no início e como é que ele está agora, só que é normal enquanto pais quererem o filho perfeito, porque todos nós idealizamos, “o meu filho ou a minha filha vai ser assim, vai ter isto, vai ter aquilo” e quando a criança foge do dito normal, para uma mãe e para um pai é frustrante e há pais que conseguem aceitar esta diferença tranquilamente, é um desafio, vamos procurar ajuda, mas é um ser humano com necessidades que também tem algumas dificuldades que nós vamos tentar colmatar isto, e há outras famílias que não o aceitam

e muitas vezes precisam da nossa ajuda enquanto escola para eles conseguirem perceber, que “ok o meu filho não está a evoluir como os amigos da sala, mas o meu filho já conseguiu isto, e já conseguiu aquilo, e á conseguiu assado e aos pouquinhos ele vai conseguir aprendizagens dele” e é isto que eu tenho tentado mostrar aos pais, tanto do M. como do G. Ver como é que eles estavam no início do ano quando chegaram aqui e o que eles já conseguiram alcançar em seis meses, a evolução é imensa, agora claro que, como todas as outras crianças, temos altos e baixos, e às vezes voltamos atrás com certas coisas que já tínhamos adquirido, a seguir mostramos novas coisas, agora, eles são crianças que nos trazem um maior desafio, porque têm mais dificuldades e cabe a nós escola dar-mos a entender isto, que é a mesma coisa aqui entre colegas. Nós acabamos por ter dificuldades e temos alturas que nos sentimos frustradas, porque tentas ao máximo conseguir chegar às crianças, tens o exemplo do D. que era uma criança muito difícil desde o início e é frustrante porque por mais estratégias que tentes nada resulta e torna-se um bocado desgastante, porque vais tentando e chegas a um momento que pensas “fogo, eu não consigo fazer nada, já não sei ser educadora” e torna-se frustrante para ti, torna-se frustrante para as outras colegas, mas o facto de nos apoiarmos umas às outras, tentarmos encontrar respostas, o desabafarmos, o dizermos “sinto-me uma treta”, isso faz também como que nós nos sintamos “opa, não somos as únicas” e está tudo bem, ninguém é perfeito ninguém nasce ensinado, simplesmente não conseguimos, vamos tentar arranjar outra estratégia, ou falar com outras pessoas que passem por situações destas e sentirmo-nos que não estamos sozinhas nisto, porque tu enquanto estudas, estudas para um dito normal em tudo, eu lembro-me na universidade era uma profissão cor-de-rosa, tudo um mar de rosas e a vida não é assim, há dificuldades em tudo, pode não ser uma criança com necessidades educativas mas uma criança que tenha alguma necessidade naquele momento. É um desafio para ti, agora se tu enquanto educadora tentares pensar que “vou conseguir arranjar estratégias, e vou conseguir...” é meio caminho andado para.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre a prática desenvolvida como meio facilitador de uma educação inclusiva. Tens crianças com necessidades ou barreiras específicas de aprendizagem na instituição?

Ed.2: Sim.

Ent: Quais?

Ed.2: Nós temos várias crianças com autismo, e temos várias crianças, principalmente com dificuldades a nível da linguagem oral. Algumas crianças que na primeira avaliação fiz sugestão de fazerem uma avaliação, outras eu não fiz porque senti que os pais não estavam preparados para ouvirem isso, dei-lhes também mais tempo e crianças a nível emocional e comportamental,

e mostra muito isso através das brincadeiras com os amigos, o magoar os amigos, o procurar mesmo magoar, tenho vários ali na sala assim.

Ent: O que achas sobre ter essas crianças numa sala de uma instituição educativa regular?

Ed.2: São crianças.

Ent: As outras crianças lidam bem com as crianças que apresentam essas necessidades ou barreiras?

Ed.2: Pela experiência que eu tenho tido ao longo dos anos, aceitam-nos como uma criança normal, mas sabem que aquela criança não é uma criança dita normal e têm um cuidado especial com aquela criança. Dar-te o exemplo o M. não senta ainda connosco à mesa e eles muitas vezes questionam e há sempre um que diz “um dia o M. vai sentar-se connosco”, porque também tem a ver com o nosso exemplo e com as coisas que nós lhe dizemos. Há uns anos atrás tive um miúdo autista e tinha manhãs muito difíceis mesmo com ele, manhãs que eu tentava estar com o grupo, ou tentarmos falar coisas e não conseguíamos porque ele gritava e era só aquele ruído que se ouvia na sala, e os outros miúdos ficavam a olhar para mim, estavam à espera de mais, estavam à espera de falarmos, de contarmos uma história, mas não o conseguíamos fazer, e nessa altura nos primeiros meses foi super frustrante, mas eles percebiam que aquela criança precisava de um tempo e se fosse, imagina outra criança, dita normal magoar ou fazer alguma coisa, eles respondiam ou aborreciam-se e se fosse aquela criança, eles só diziam “tem cuidado” e tratavam-no de uma forma diferente. Tinham mais paciência, mais cuidado com aquela criança.

Ent: Quais são as estratégias que utilizas para lidar com as crianças com necessidades ou barreiras específicas?

Ed.2: Existe uma coisa que se chama “google tradutor” e é o nosso melhor amigo quando temos crianças que há esta barreira linguística e nós temos na nossa sala. Acabam por nos ajudar, porque, vou dar exemplo, neste momento tenho uma criança na sala que só percebe alemão, eu não sei alemão, agora tenho o google tradutor que me ajuda a dizer algumas palavras ou frases simples para que ela também se sinta acolhida na sala. Agora claro que tenho o português como nossa língua base aqui na escola, agora tentamos, tenho a auxiliar que sabe falar algumas coisas em alemão, tem sido ela que está mais próxima daquela criança e eu vou tentando usar o google tradutor, para me ajudar, para ela ir percebendo e vou dizendo as coisas em português para ela se sentir integrada, tal como acontece com o M. que só percebe inglês, falamos com ele em inglês, e traduzimos para português, temos momentos que falamos primeiro em português e depois é que traduzimos para inglês, outras vezes ao contrário, mas para que ele se sinta integrado na sala, se não nós estamos a falar e ele não está a perceber nada, e tentamos ao

máximo que eles consigam perceber o que nós estamos a dizer, e há este cuidado com as crianças.

Ent: Tens crianças estrangeiras na instituição?

Ed.2: Sim.

Ent: Como é que lidas com a barreira linguística?

Ed.2: É um desafio para nós, bem grande, mas há forma de se conseguir ultrapassar estes desafios.

Ent: Como lidam as crianças com essa barreira linguística?

Ed.2: O problema da barreira linguística é que nós adultos vemos mais problema do que as crianças, porque eles brincam tranquilamente. Claro que, uma criança que não saiba falar português, não consegue neste momento estar a conversar, a verbalizar, mas nas crianças não existe uma barreira linguística, existem nós adultos que queremos falar mas não conseguimos e ficamos com receio, de como é que nos aproximamos, o que é que dizemos, as crianças não, as crianças brincam naturalmente e a língua delas é o brincar, portanto não existe barreira nenhuma entre eles.

Ent: Quais são as estratégias que utilizas para lidar com a barreira linguística?

Ed.2: Uso o google tradutor, como já mencionei.

Ent: Como é que te sentes em ter crianças de outras nacionalidades na instituição?

Ed.2: A única coisa que me frustra um pouco é ter crianças com uma língua que não sei falar, tanto com as crianças como com as famílias, sinto que não consigo ter uma comunicação como eu tenho com as outras crianças que falam português, mas tento colmatar da melhor forma que sei e utilizo muito o google tradutor, com as famílias uso muito mensagens que traduzo e envio traduzido para as famílias, mas também vejo que as famílias que nos procuram cá em Portugal, pelo menos as que tenho tido até agora, também fazem um esforço para quererem perceber a nossa língua e a intenção das famílias estrangeiras de quererem colocar os filhos numa escola portuguesa, é para que os filhos percebam português. Claro que leva o seu tempo de aprender.

Ent: Achas que a educação inclusiva é para todas as crianças ou apenas para crianças com alguma necessidade específica ou barreira linguística? Porquê?

Ed.2: A educação inclusiva é para todas as crianças porque todas têm direito à educação, e as escolas devem estar preparadas para receber todas as crianças.

Ent: Já vivenciaste algum momento que fosse diferente da tua opinião partilhada?

Ed.2: Trabalhei dois anos numa instituição, não digo que ela não tivesse preparada, tínhamos crianças, mas a maior parte da equipa que estava na instituição, que já fazia parte daquela instituição, tipo os moveis, ou seja, já existiam lá desde o início não estavam preparadas.

Ent: O que sentiste em relação a isso?

Ed.2: Frustração, mas tu não consegues mudar a mentalidades das pessoas, porque isso também parte da direção. A direção também tem de fazer forma de, e tu não consegues mudar o mundo. Na minha sala eu consegui, agora fora da minha sala eu não consigo.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre apoios disponíveis para uma educação inclusiva. Conheces quais os apoios que tens à tua disposição para uma prática inclusiva?

Ed.2: Depende muito de onde tu trabalhas. Num privado é mais difícil de ter apoio, porque és privado. No público tens imensos apoios, e as próprias escolas têm psicólogos, têm terapeutas que por mais que tu peças, muitas vezes não conseguem dar resposta, mas há um maior leque de apoios. Nas IPI'S também tens apoios. No privado torna-se mais difícil porque há muita aquela de “se os pais estão no privado têm dinheiro, se têm dinheiro podem ir ao privado”. Claro que enquanto profissional, vais conhecendo pessoas, e eu neste momento conheço alguns terapeutas e psicólogos que se tornaram, não meus amigos, mas amigos de profissão e se eu sentir alguma dificuldade, eu mando-lhes uma mensagem ou ligo-lhes e estão predispostos a ajudar-me no que for, e vice-versa. Eu sinto que nós enquanto privado, é mais difícil de termos uma rede de apoios.

Ent: A instituição costuma recorrer a algum apoio?

Ed.2: Para já abrimos há imenso pouco tempo, mas temos várias crianças que são seguidas pela terapia da fala, pela terapia ocupacional, temos duas crianças que quando chegaram cá já estavam a ser seguidas pela intervenção precoce e continuam, e temos algumas crianças que fizeram a avaliação de psicólogos. Eu tenho uma criança na sala, que a mãe foi com ele ao psicólogo, que eu aconselhei também a mãe a ir com ele ao psicólogo e a psicóloga disse que era tudo normal e eu sugeri a mãe ir fazer uma nova avaliação e dei-lhe o contato de outra psicóloga. O que eu sinto da intervenção precoce, que é o que nós temos enquanto apoio, se nós pedirmos podemos sinalizar uma criança. Quando é público é mais fácil eles darem uma resposta, quando é privado, e vou-te dar o exemplos das crianças que nós temos aqui que precisam, os pais vão com eles a terapias no privado e a resposta que eu tenho tido ao longo destes anos deles, é “os pais têm dinheiro, nós temos imensas crianças para dar resposta”, mas depois também é o tipo de resposta que eles te dão, e às vezes quando terapeutas vêm à sala ver os meus miúdos é do tipo “graças a Deus que os pais têm dinheiro para os levarem ao privado”.

Ent: Costumas procurar algum apoio ou formação quanto a este tema? Porquê? Qual é para ti a importância desse apoio ou formação?

Ed.2: Sim. Porque quero melhorar, porque quero aprender mais. Nós estamos sempre a evoluir, as crianças estão sempre a evoluir, há sempre mudanças e as crianças que nós tínhamos há três

anos, já não são as crianças que nós temos agora e o mundo está a evoluir, e se nós ficarmos estagnados com o que nós sabemos há três anos ou dez anos, nós não conseguimos acompanhar esta evolução nas crianças.

Ent: Sentes que és apoiada?

Ed.2: Sim.

Ent: Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração pois contribui para o meu trabalho de investigação. Até uma próxima

Apêndice 9 – Protocolo da Entrevista Transcrita – Educadora 3

Ent: Bom dia.

Ed.3: Bom dia.

Ent: Sou mestranda do Mestrado em Educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, e a presente entrevista enquadra-se na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada e pretendo com esta entrevista perceber e compreender quais são as tuas vivências quanto à educação inclusiva e como contornas as dificuldades sentidas. Vou começar esta entrevista por te colocar algumas questões sobre a tua caracterização pessoal e profissional. Qual a tua idade?

Ed.3: 42 anos

Ent: Qual é a tua formação académica?

Ed.3: Tenho licenciatura em educação de infância.

Ent: Há quantos anos exerces esta profissão de educadora de infância?

Ed.3: Há 17 anos.

Ent: Há quanto tempo trabalhas nesta instituição?

Ed.3: Desde Setembro do ano 2023, que foi quando abrimos.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões relacionadas com o tema da educação inclusiva. Para ti o que é a educação inclusiva?

Ed.3: A educação inclusiva é poder incluir todas as crianças num contexto escolar.

Ent: Achas que a instituição onde estás neste momento a trabalhar é inclusiva?

Ed.3: Sim acho.

Ent: Porquê? Podes dar exemplos?

Ed.3: Porque nós na instituição aceitamos todas as crianças, independentemente se têm necessidades específicas ou não. Nós temos crianças na instituição com autismo, outras são estrangeiras e tentamos sempre incluí-las em todos os momentos de rotina da instituição.

Mesmo os espaços, sejam interiores ou exteriores, estão preparados para receber todas as crianças, e a pensar nas necessidades de todas as crianças.

Ent: Já trabalhaste noutras instituições que fossem diferentes desta quanto à educação inclusiva? Queres partilhar alguma vivência relevante?

Ed.3: Sim. Já trabalhei numa instituição que a maioria da equipa não era inclusiva, mas a culpa também era da direção que não fazia nada para mudar isso. Eu praticava a inclusão na minha sala, mas não podia mudar a mentalidade das minhas colegas.

Ent: Consideras a educação inclusiva importante?

Ed.3: Sim, bastante.

Ent: Porquê? O que sentes sobre este tema?

Ed.3: Porque estamos a respeitar as necessidades de todas as crianças, tal como elas merecem e a respeitar os direitos delas. Às vezes não é fácil, é frustrante não conseguir chegar a todas as crianças como gostaria, mas faço o meu melhor.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre as dificuldades na educação inclusiva. Sentes dificuldades a praticar uma educação inclusiva? Podes referir alguns exemplos que tenhas tido dificuldades?

Ed.3: Não diria dificuldade, mas sim desafio, porque nem sempre é fácil. Temos casos na instituição de crianças com necessidades que exigem muito de nós. Por exemplo, temos o caso do D. que não fala português, é russo, e para além disso ninguém consegue perceber o que ele tem, e desde o início do ano que tentamos chegar a ele e não conseguimos, acaba por ser frustrante. Há duas semanas recebi um pequeno relatório do D. com sugestões, mas as sugestões eram mais para contexto familiar do que para contexto escolar. Agradei mas não foi que me fez ter outras estratégias, que é que nós precisamos.

Ent: Emocionalmente como lidas com essa dificuldade? O que fazes para ultrapassar essa dificuldade?

Ed.3: Eu costumo interiorizá-las. Pronto às vezes partilhamos, mas como a nossa organização não tem sido assim tão fácil nessas partilhas, tento pesquisar para tentar encontrar as respostas.

Ent: Achas que a família ajuda ou não nestas dificuldades?

Ed.3: A família tem partilhado comigo, o que também partilham com eles, o que não é muito.

Ent: E a instituição? Achas que ajuda nessas dificuldades? Porquê?

Ed.3: Temos entre nós todas, tentado arranjar estratégias e quando encontramos estratégias, tentamos que todas implementemos da mesma forma e de agir, a ver se conseguimos melhorias, que já conseguimos bastantes.

Ent: Podes relatar alguma situação que possa ter ajudado ou não?

Ed.3: O D. já não foge da sala de dois em dois minutos, já procura brincar com outras coisas, isso mudou porque nós decidimos trancar a porta à chave, então ali durante uma semana ele andou a fugir à vontade, percebeu que nós não íamos atrás dele, deixou de ter piada, porque ele queria era interação, deixou de ter interesse sair da sala porque nós não íamos atrás dele e percebeu, ok, é aqui, e a partir daí pois já tem procurado mais propostas, mais coisas, mesmo lá fora, já não passa o dia fugindo de um lado para o outro, o que para nós já foi uma grande evolução. E ao mesmo tempo, ele agora fala muito, apesar de não se entender nada, mas está todo o tempo “babababababa”, pronto a falar, mas pouco sentimos que ele está a mudar de patamar. Agora acho que precisava de mais estratégias para o conseguir cativar. E ao almoço já tenta comer a sopa sozinho, apesar de ser sopa por todo o lado, porque os pais referiram que em casa ele também já está a tentar comer sozinho, pronto pegar no talher e comer. Já são progressos grandes. Teve cá a terapeuta duas vezes e a partir daí mais nada, e o que ela veio cá fazer foi também só observar, não foi trabalhar. Disse que vinha cá trabalhar com ele para nós percebermos, também me disseram que enviavam vídeos, estou à espera dos vídeos, de como trabalham com ele nas sessões, mas não é só aqui com esta criança, o ano passado senti o mesmo com outro menino que pronto a troca devia ser mais frequente e interativa, entre os terapeutas e o educador e a escola.

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre a prática desenvolvida como meio facilitador de uma educação inclusiva. Tens crianças com necessidades ou barreiras específicas de aprendizagem na instituição?

Ed.3: Tenho.

Ent: Quais?

Ed.3: Linguagem, a nível da socialização. Temos uma criança que é autista, mas é um grau leve, participa em tudo, mas pronto tem aqueles movimentos muito caraterísticos que em certos momentos são mais recorrentes.

Ent: O que achas sobre ter essas crianças numa sala de uma instituição educativa regular?

Ed.3: É positivo, mas tem de haver ali uma interligação entre tudo, entre pais, terapeutas externos e o educador, para que o trabalho seja mais proveitoso.

Ent: As outras crianças lidam bem com as crianças que apresentam essas necessidades ou barreiras?

Ed.3: Inicialmente, algumas com a atitudes mais inadequadas, reagem tentando evitar estar perto da criança, mas depois de nós explicarmos que era uma forma de querer brincar, que era uma criança que ainda não tinha essas ferramentas, agora já vão chamando, quando se apercebem que vai acontecer alguma coisa e já percebem, eles próprios às vezes dizem “que

ele precisa de mais tempo para aprender a brincar”, pronto e tentarmos nós também arranjarmos estratégias para que essas crianças não colocassem constantemente a criança de parte, tentamos incluir.

Ent: Quais são as estratégias que utilizas para lidar com as crianças com necessidades ou barreiras específicas?

Ed.3: Arranjamos uma estratégia que dissemos “sempre que vês que ele se está a aproximar e que te vai incomodar, aproxima-te de nós”, porque nós percebemos que quando a criança se aproximava de nós, ela mudava o seu foco de atenção, porque houve aí uns tempos que ele chegava ao pé das meninas para arrancar o cabelo, não era por mal, era para ver, era para mexer e interagir, mas para a outra criança é desconfortável. Mas temos falado muito com eles, que é uma criança que precisa de tempo, eles às vezes dizem que é o D. pequenino ou o D. bebé, e nós dizemos que ele não é bebé porque tem a mesma idade que eles, mas que precisa de mais tempo para aprender. E depois também mostramos o que ele já consegue fazer para eles entenderem.

Ent: Tens crianças estrangeiras na instituição?

Ed.3: Tenho.

Ent: Como é que lidas com a barreira linguística?

Ed.3: No caso da criança que eu tenho na minha sala, aliás tenho duas. Uma falo inglês com ele que não há problema. Há outra criança pois que fala russo, é mais complicado falar, mas é inglês que os pais pediram, mas temos noção que há coisas que não são entendidas. E temos outra criança que chegou agora recentemente, que fala alemão, portanto usamos os gestos e usamos o telefone em situações de aperto. Percebi que as crianças que nós não entendemos minimamente aprendem muito mais depressa a falar do que as outras que nós vamos usar o inglês para falar com elas. Já tive crianças, aqui não, mas já tive um menino coreano, já tive um menino de Israel, e em três elas já entendiam e quatro a cinco meses, elas começaram a verbalizar connosco, tanto que entraram em setembro e sei que os pais disseram que tinham uma feira em final de novembro e tinham sido as meninas a pedir os bilhetes, porque como estão muito mais perdidas, têm de apanhar mais rapidamente as coisas.

Ent: Como lidam as crianças com essa barreira linguística?

Ed.3: Depende, estas que nós temos aqui, não têm evitado, brincam juntas, mas não há assim muita comunicação, é mais os risos e as gargalhadas, pronto as tontices. Alguém faz uma brincadeira e o outro ri-se e depois continuam a imitando e vão rindo, mais através dos gestos. Senti com a menina nova, como ela também não veio no início do ano, as amigas já estavam criadas, tem sido um bocadinho mais difícil para ela, tanto por ela, como pelos colegas que

tentam brincar com ela mas que se apercebem que não conseguem falar e então orientam-se para outras brincadeiras, tenho sentido isso um pouco com essa miúda.

Ent: Quais são as estratégias que utilizas para lidar com a barreira linguística?

Ed.3: Agora felizmente existe o google tradutor que nos vai ajudando a tentar tranquilizar a criança quando ela não entende o que está a acontecer. É confortá-las da forma mais adequada quando elas não estão bem.

Ent: Como é que te sentes em ter crianças de outras nacionalidades na instituição?

Ed.3: Acaba por ser enriquecedor quando conseguimos comunicar uns com os outros, leva um bocadinho, mas depois é uma troca de experiências, e é enriquecedor.

Ent: Achas que a educação inclusiva é para todas as crianças ou apenas para crianças com alguma necessidade específica ou barreira linguística? Porquê?

Ed.3: No caso destas também é uma inclusão, estão num sitio onde não entendem a língua por isso também precisam de alguma atenção específica, para puderem estar bem na instituição, e conosco.

Ent: Já vivenciaste algum momento que fosse diferente da tua opinião partilhada?

Ed.3: Não, nos sítios onde trabalhei até agora não.

Ent: O que sentiste em relação a isso? (Não faria sentido fazer esta pergunta, face à resposta anterior).

Ent: Obrigada. Agora vou colocar questões sobre apoios disponíveis para uma educação inclusiva. Conheces quais os apoios que tens à tua disposição para uma prática inclusiva?

Ed.3: Penso que não conheça todos.

Ent: A instituição costuma recorrer a algum apoio?

Ed.3: Até agora acho que não, as crianças já vieram pelos terapeutas, que é tudo privado.

Ent: Costumas procurar algum apoio ou formação quanto a este tema? Porquê? Qual é para ti a importância desse apoio ou formação?

Ed.3: Formação tenho procurado sim, apoio, pois, falando com as colegas. É muito importante, acho que é o que está a faltar, um apoio mais especializado ou formação, tendo em conta o número de crianças que temos com necessidades específicas.

Ent: Sentes que és apoiada?

Ed.3: Pela minha equipa sim, fora não.

Ent: Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração pois contribui para o meu trabalho de investigação. Até uma próxima

Apêndice 10– Grelha de Tratamento de Dados das Entrevistas Transcritas

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de Registo |
|---------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caraterização do Entrevistado | Sexo | M/F | (feminino) ED. 1 (feminino) ED. 2 (feminino) ED. 3 |
| | Faixa Etária | Idade | - 32 anos. ED. 1 - 42 anos. ED. 2 - 42 anos. ED. 3 |
| | Formação Académica | Área de formação | - Mestra em Educação Pré-escolar. ED. 1 - Tenho licenciatura em educação de infância e pós-graduação em ensino especial. ED. 2 - Tenho licenciatura em educação de infância. ED. 3 |
| | Experiência Profissional | Tempo de serviço total | - ... 4 anos. ED. 1 - ... 19 anos. ED. 2 - ... 17 anos. ED. 3 |
| | | Tempo de serviço na atual instituição | - ... desde agosto. ED. 1 - É o primeiro ano, abrimos em Setembro. ED. 2 - Desde Setembro do ano 2023... ED. 3 |
| | Educação Inclusiva | Compreensão do Tema | Definição de Educação Inclusiva |
| Perceção da instituição atual | | | - Por mim, sim. Porque eu acho que preparamos os contextos de forma que todos possam sentirem-se integrados, ... ED. 1 - Sim. Porque abraçamos todas as crianças que nos aparecem aqui... ED. 2 - Sim, acho. Porque nós na instituição aceitamos todas as crianças, independentemente se têm necessidades específicas ou não. ED. 3 |
| Perceção de outras instituições | | | - ... onde eu trabalhei eu pude sempre na minha sala fazer como eu achava que era o mais correto, ... não sentia isso em outras salas, ... ED. 1 - Já trabalhei em várias instituições... tínhamos crianças com, mas quando havia necessidade de trabalhar e de dar uma melhor resposta à criança, não. ED. 2 - Sim. Já trabalhei numa instituição que a maioria da equipa não era inclusiva, mas a culpa também era da direção que não fazia nada para mudar isso. ED. 3 |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Importância do Tema | Perceção da importância | <ul style="list-style-type: none"> - Claro, todas as crianças fazem parte da escola. Eu sinto que a escola deve abrigar todas as crianças e que não deve de haver escolas para crianças com necessidades porque eles não têm de ser diferentes dos outros. ED. 1 - ...uma criança com necessidades educativas tem direito a uma escola, tem direito a uma família, tem direito a conhecer o mundo e nós somos educadoras, portanto nós temos o direito e dever de lhes dar a conhecer esse mundo... acho que se uma escola não está preparada para dar uma resposta de qualidade a essas crianças, deve ser sincera com as famílias. ED. 2 - Sim, bastante. Porque estamos a respeitar as necessidades de todas as crianças, tal como elas merecem e a respeitar os direitos delas. ED. 3 |
| Dificuldades na Educação Inclusiva | Compreensão das dificuldades | Dificuldades na prática | <ul style="list-style-type: none"> - Em praticar uma educação inclusiva, não, sinto é às vezes dificuldades... a nível de formação... ED. 1 - Dificuldade não, é um desafio Vera, não é fácil. ED. 2 - Não diria dificuldade, mas sim desafio, porque nem sempre é fácil. ED. 3 |
| | Identificação e Perceção das dificuldades | Dificuldades sentidas emocionalmente | <ul style="list-style-type: none"> - ...emocionalmente foi muito esgotante e foi difícil e sinto que não foi só em mim, agora todas somos diferentes, todas temos formas de gerir as coisas diferentes, e eu pronto acabo por ser um pouco mais impulsiva e senti que havia momentos que estava a ser uma pessoa que não devia ser... ED. 1 - ...eu na sala não estou sozinha, tenho uma auxiliar, quando eu não estou a conseguir gerir emocionalmente, eu digo à minha auxiliar "preciso da tua ajuda". ED. 2 - Eu costumo interiorizá-las. ED. 3 |
| | | Apoios familiares | <ul style="list-style-type: none"> - Depende das famílias. ED. 1 - Muito. Nós costumamos conversar imenso com as famílias. ED.2 - A família tem partilhado comigo, o que também partilham com eles, o que não é muito. ED. 3 |
| | | Apoios Institucionais | <ul style="list-style-type: none"> - Esta instituição não sinto isso, não sinto que seja um entrave a nada... ED. 1 - Também. ED. 2 - Temos entre nós todas, tentado arranjar estratégias. ED. 3 |
| Prática Desenvolvida como Meio Facilitador de uma Educação Inclusiva | Compreensão das dificuldades em crianças com necessidades específicas e | Crianças com necessidades específicas e barreiras linguísticas | <ul style="list-style-type: none"> - Sim, temos. A V., a A., as manas, o D., o M., o G., mas pronto para mim a C. é uma criança com dificuldades a nível de terapia ocupacional, o C. para o psicólogo... ED. 1 - Sim. Nós temos várias crianças com autismo, e temos várias crianças, principalmente com dificuldades a nível da linguagem oral. ED. 2 - Tenho. Linguagem, a nível da socialização. Temos uma criança que é autista... ED. 3 |

| | | | |
|------------------------|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Crianças com necessidades específicas e barreiras linguísticas em sala | <ul style="list-style-type: none"> - ...eles fazem parte da escola, não têm que se postos de parte, isso não faz sentido nenhum... ED. 1 - São crianças. ED. 2 - É positivo, mas tem de haver ali uma interligação entre tudo, entre pais, terapeutas externos e o educador, para que o trabalho seja mais proveitoso. ED. 3 |
| | | Lidação de outras crianças com necessidades específicas e barreiras linguísticas em sala | <ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que quando são assim coisas muito profundas e que acabam por magoar os colegas... eles vão ficando cada vez mais retraídos em aceitar o outro para brincar... ED. 1 - Pela experiência que eu tenho tido ao longo dos anos, aceitamos como uma criança normal, mas sabem que aquela criança não é uma criança dita normal e têm um cuidado especial com aquela criança. ED. 2 - Inicialmente, algumas com a atitudes mais inadequadas, reagem tentando evitar estar perto da criança, mas depois de nós explicarmos que era uma forma de querer brincar... ED. 3 |
| | | Estratégias utilizadas | <ul style="list-style-type: none"> - É através do diálogo e do acolhimento. ED. 1 - Existe uma coisa que se chama “google tradutor”... ED. 2 - Arranjamos uma estratégia que dissemos “sempre que vês que ele se está a aproximar e que te vai incomodar, aproxima-te de nós”. ED. 3 |
| | Identificação de estratégias | Crianças estrangeiras | <ul style="list-style-type: none"> - Sim. ED. 1 - Sim. ED. 2 - Tenho. ED. 3 |
| | | Lidação das dificuldades | <ul style="list-style-type: none"> - ...muito à base dos gestos, da repetição, às vezes, aliás muitas vezes ir buscar o telefone e traduzir... ED.1 - É um desafio para nós, bem grande, mas há forma de se conseguir ultrapassar estes desafios. ED. 2 - ...usamos os gestos e usamos o telefone em situações de aperto. ED. 3 |
| | | Outras crianças com a lidação das dificuldades | <ul style="list-style-type: none"> - Ao início senti o L. muito frustrado... A E. não a sinto frustrada, sinto-a assustada... ED. 1 - O problema da barreira linguística é que nós adultos vemos mais problema do que as crianças, porque eles brincam tranquilamente. ED. 2 - ...brincam juntas, mas não há assim muita comunicação. ED. 3 |
| Estratégias utilizadas | | <ul style="list-style-type: none"> - ...por gestos e usar o telefone... ED. 1 - Uso o google tradutor. ED. 2 - ...existe o google tradutor ... ED. 3 | |

| | | | |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Perceção de uma Educação Inclusiva para Todas as crianças | Educação Inclusiva para Todas as crianças | <ul style="list-style-type: none"> - ...a escola é para todos, todos têm direito à educação... ED. 1 - A educação inclusiva é para todas as crianças porque todas têm direito à educação, e as escolas devem estar preparadas para receber todas as crianças. ED. 2 - No caso destas também é uma inclusão... ED. 3 |
| | | Vivência partilhada de opinião diferente | <ul style="list-style-type: none"> - Aqui não, mas fora daqui já. ... são pessoas que não têm confiança nelas próprias, nem no profissional que são, nem nas capacidades que têm, com medo preferem banir ou pôr para trás das costas do que enfrentar o desafio e ir adquirir um pouco mais de conhecimento e ir mais longe... ED. 1 - Trabalhei dois anos numa instituição, não digo que ela não tivesse preparada, tínhamos crianças, mas a maior parte da equipa que estava na instituição... não estava preparada. ED. 2 - Não, nos sítios onde trabalhei até agora não. ED. 3 |
| Apoios Disponíveis para uma Educação Inclusiva | Perceção da importância dos apoios | Apoios | <ul style="list-style-type: none"> - Conheço pouco. ED. 1 - Num privado é mais difícil de ter apoio, porque és privado. No público tens imensos apoios... ED. 2 - Penso que não conheça todos. ED. 3 |
| | | Apoios recorrentes | <ul style="list-style-type: none"> - Sim, nós procurámos todas juntas, mas depois acabámos por ficar à espera... ED. 1 - Para já abrimos há imenso pouco tempo, mas temos várias crianças que são seguidas pela terapia da fala, pela terapia ocupacional, temos duas crianças que quando chegaram cá já estavam a ser seguidas pela intervenção precoce e continuam, e temos algumas crianças que fizeram a avaliação de psicólogos. ED. 2 - Até agora acho que não, as crianças já vieram pelos terapeutas, que é tudo privado. ED. 3 |
| | Identificação de apoios utilizados | Apoios ou formações | <ul style="list-style-type: none"> - Continuo a fazer formações, mas de educação inclusiva não há quase nada. ED. 1 - Sim. Porque quero melhorar, porque quero aprender mais. ED. 2 - Formação tenho procurado sim, apoio, pois, falando com as colegas. ED. 3 |

Apêndice 11– Notas de Campo

Notas de Campo

Crianças com necessidades específicas ou barreiras linguísticas:

A – Criança em fase de diagnóstico acompanhada de terapeuta da fala.

CI – Criança recomendada para terapia da fala e terapia ocupacional.

Cr – Criança acompanhada por psicólogo.

D – Criança em fase de diagnóstico e de nacionalidade russa, mas não domina a língua portuguesa.

G – Criança com espectro do autismo identificada e bilingue (fala português e inglês).

Le – Criança de nacionalidade ucraniana e não domina a língua portuguesa.

Lu – Criança com espectro do autismo identificada.

M – Criança em fase de diagnóstico acompanhada de várias terapias, de nacionalidade inglesa, mas que não domina a língua portuguesa.

Vi – Criança com espectro do autismo identificada.

Va – Criança recomendada para terapia da fala e bilingue (fala brasileiro e francês).

02/10/2023

O M. demonstra um grande interesse pela zona de construção no espaço exterior. Brinca sozinho não socializando com outras crianças.

09/10/2023

O G. é muito curioso e tem alguma dificuldade em partilhar.

No momento da manhã a educadora cooperante estava a apresentar às crianças uma caixa de Outono para exploração e as penas de aves que algumas crianças tinham trazido para a sala e o G. queria estar mesmo ao lado da educadora para ter um maior contato com o que estava a ser apresentado. A educadora teve algumas dificuldades em controlar o stress do G. nessa situação, acabando por destabilizar o grupo. A educadora acabou por ceder e colocar o G. ao seu lado, trocando com outra criança, para que este se acalmasse.

10/10/2023

O G. não come todo o tipo de comida, sendo que a comida é enviada de casa, mas tem sido uma adaptação complicada para conseguirem que coma tudo ou que lhe deixem dar comida, porque também não come sozinho. No entanto, hoje foi o dia que o G. comeu tudo pela primeira vez e parte da refeição sem ajuda, em que se usou como estratégia ter um interesse em mãos, neste caso um inseto em plástico.

O D. enquanto está a comer, está tudo bem, mas quando acaba de comer destabiliza o resto do refeitório e como é de nacionalidade ucraniana, é complicado comunicar com ele.

11/10/2023

A ED. 1. ontem e hoje, convidou o grupo de crianças a irem explorar um pedaço de barro em pequenos grupos. O G. no dia anterior tinha recusado a exploração, mas hoje aceitou explorar o barro. No entanto, foi uma exploração rápida, porque o G. entra em stress com a sujidade, ou seja, nas mãos, no seu corpo, roupa, chão, cadeiras, mesas, etc.

O Val. gosta muito de controlar o Cr. nas brincadeiras, mas este nem sempre consegue brincar sem entrar em conflito. Hoje teve um ataque de raiva e quis bater no Val. A auxiliar apenas os separou, proibindo que brincassem mais juntos.

18/10/2023

O G. quis participar na pintura do dinossauro em cartão com tinta, e conseguiu realizar a pintura sem stress porque não se sujou.

23/10/2023

A ED. 1 criou um atelier de movimento com luz negra, e o M. acabou por não participar da proposta porque a luz negra lhe fez confusão começando a chorar quando entrou na sala. Como não sabiam o que fazer, colocaram o M. na outra sala. Já o G. aderiu à proposta, usufruindo da mesma. No entanto, foi das primeiras crianças a perder o interesse na proposta e a sair para a outra sala.

O Le. é uma criança que entrou recentemente no grupo e que não fala uma única palavra de português pelo que a sua adaptação em relação à socialização tem sido gradual. No entanto, é uma criança que vai realizando as coisas por imitação, e aderiu à proposta. É uma criança que não sabe explorar, e apenas corre em sala, destabilizando as restantes crianças. A ED. 1 queria retirá-lo do Atelier, mas eu comecei a fazer movimentos com ele e acabou por aproveitar do que lhe estava a ser proposto.

A Lu. não se sentiu muito à vontade neste atelier começando logo a mexer no cabelo e a puxar, que é um dos movimentos dela de autista que realiza quando se sente desconfortável com algo. No entanto não quis sair do atelier e acabou por brincar apenas com a irmã Vi. Que também é autista.

24/10/2023

O M. em sala tem muito interesse por animais da quinta, a balança de peso, números, jogos de encaixe e pintura. Tem alguma dificuldade em partilhar o mesmo espaço quando está a brincar com algum destes interesses. Por exemplo, se está a brincar com algum conjunto de animais da quinta e vai outra criança tentar brincar com ele, o mesmo começa a chorar e a gritar, queixando-se com “ais”, que é dos poucos sons que o mesmo realiza.

25/10/2023

Realizou-se a atividade de criar um vulcão de barro que partiu do interesse de várias crianças, principalmente do G., mas o mesmo queria o vulcão, mas não o quis fazer porque ia sujar as mãos. Não consegui arranjar nenhuma estratégia para que ele participasse na atividade.

O M. não teve qualquer interesse e a Cl. não soube expressar por palavras se gostou ou não da proposta ignorando-me quando tentava falar com ela.

26/10/2023

Realizei a proposta de atividade em formato de atelier de exploração sobre os dinossauros, porque é um tema que vai ao encontro dos interesses de todas as crianças, principalmente do G. e do Le. Tinha alguns receios quanto ao M., mas tinha como estratégia colocar animais da quinta, caso ele não aderisse aos dinossauros. No entanto o M. surpreendeu, porque aderiu não só às explorações propostas, como conseguiu partilhar o mesmo espaço com outras crianças, e socializou à sua maneira, partilhando por exemplo o mesmo papel de cenário para pintar com tintas com outras crianças ao mesmo tempo.

O Le., logo de início estava um pouco perdido, porque é notável que é uma criança que não está habituado a este tipo de explorações, mas depois de algum tempo, conseguiu entreter-se e explorar com o que mais lhe despertou a atenção. Apenas tive uma postura de observação, deixando que fosse o próprio a escolher o que queria explorar.

Quanto ao G. eu sabia que ao criar este tipo de atelier que suja, que lhe ia causar algum stress, mas decidi arriscar na mesma, e ao início correu muito bem, porque ele adora

dinossauros, mas quando a sala começou a ficar muito suja, o mesmo tinha dificuldades em circular, entrando em stress por as meias começarem a ficarem sujas.

O Cr. Conseguiu brincar com o Val. sem conflitos.

31/10/2023

O Le. como não fala português tem dificuldade em expressar-se ou comunicar, e ao brincar com outras crianças, entra muitas vezes em conflito, porque tira os brinquedos das mãos das crianças, e eu tenho muita dificuldade em comunicar-lhe que o mesmo não deve ser feito. É raro conseguir entreter-se sozinho, e sempre que tenta brincar com outras crianças, acaba muitas vezes em conflito. Tem sido uma adaptação complicada e eu não sei que estratégias realizar para que o mesmo seja mais incluído no grupo sem criar tantos conflitos.

Hoje apesar das dificuldades de partilha do G., houve um momento que ele e o Le. brincaram os dois, e foi muito gratificante de ver, porque apesar de o G. falar português e inglês ao mesmo tempo, na mesma frase até, e o Le. apenas ucraniano, eles estavam a socializar um com o outro, numa conversa que ninguém percebia, mas que eles percebiam entre eles ao mesmo tempo que brincavam com caracóis.

No espaço exterior as crianças quiseram brincar à bola, e ao início criou-se um conflito porque ninguém queria passar a bola, então acabei por intervir e realizar um jogo com eles que envolvesse a bola, e quando me retirei, continuaram o jogo sem conflitos, incluindo o Le., o G. e o Cr.

02/11/2023

Hoje realizei a experiência da “Lava” em grande grupo e foi uma experiência muito gratificante e inclusiva, porque todos tiveram interesse em participar e ajudaram-me uns aos outros. O G. apesar da sua dificuldade em aceitar a sujidade, participou e quando a mesa começou a ficar suja, dei-lhe um pano para limpar, e ele limpou e continuou a proposta o que foi muito positivo. O Le., acabou por participar por imitação, mas as outras crianças ajudavam-no com as contagens, em que lhe indicavam com os dedos as quantidades.

03/11/2023

O D. não fala ainda, só emite sons e é de nacionalidade russa pelo que não brinca praticamente nunca com outras crianças. No espaço exterior colocaram-se fotos das crianças espalhadas e o D. quando encontrou as suas fotos, tentou chamar a atenção de outras crianças, mostrando o seu entusiasmo.

08/11/2023

Hoje fomos todos à Natureza e o Le., adorou ir brincar para o campo, e explorou o espaço com as outras crianças sem conflitos. O M. não foi conosco, ficou na instituição na outra sala, porque as educadoras tiveram receio de o levar para a natureza. O G. hoje não estava presente.

Em reflexão com as educadoras, as mesmas mencionaram que iriam arranjar estratégias para se sentirem mais seguras para levarem o M. e o D. à natureza.

09/11/2023

Criei uma proposta de atividade livre em sala na área das ciências para as crianças explorarem livremente sobre o tema das formigas, porque derivado da nossa ida ao campo as crianças criaram esse interesse, principalmente o Le., que andava sempre com a lupa a ver formigas. O G. também criou um grande interesse por esse tema, o que foi difícil gerir, porque cada área está limitada a um x de crianças, e quando as crianças foram explorar livremente, já se encontrava na área três crianças e ele teve dificuldade em aceitar que não podia ir brincar para a área das ciências. Tive muita dificuldade em gerir a situação, pelo que acabei por brincar com ele com outros interesses do mesmo.

Apesar de o interesse ter partido do interesse do Le. também, o mesmo não quis explorar na proposta que criei.

13/11/2023

A educadora cooperante quis mostrar às crianças os ovos bebês que os caracóis tinham colocado na casinha que tínhamos de caracóis em sala, e o G. devido ao seu interesse e curiosidade, estava a ter muita dificuldade em estar sentado como as restantes das crianças, destabilizando o grupo, e não querendo esperar pela sua vez para ver os ovos.

O M. no momento do bom dia à mesa, tem muita dificuldade em ficar muito tempo sentado conosco, a não ser que tenha uma bolacha na mão ou algum animal da quinta, mas nós tentamos que ele fique sempre o máximo de tempo, até começar a destabilizar, e nesse momento deixam ele ir brincar livremente pela sala.

A instituição comprou um trampolim para o espaço exterior, e o M. simplesmente adora estar a pular no trampolim, mas entra em stress quando alguém invade o seu espaço. No início do meu estágio o M. é uma criança que aceitava muito afeto, mas hoje ao brincar com ele no trampolim, deixou-me entrar no seu espaço e ainda partilhamos uns bons abraços.

A Lu. e a Vi. são irmãs e ambas adoraram também o trampolim. Por norma fazem quase tudo juntas.

A A. também usufruiu do trampolim, manifestando felicidade. A A. ainda não fala nada pelo que a entendemos e comunicamos muito pelas expressões e sensações.

O G. também aderiu muito ao trampolim tal como o Le., mas ambos tinham dificuldade em esperar pela sua vez para saltarem.

15/11/2023

Hoje fomos de novo ao campo, sem o M. porque teve terapia, mas também me informaram que o mesmo não viria ao campo connosco e sim ficaria noutra sala na instituição por ser uma grande responsabilidade realizar o passeio com ele. Senti pela primeira vez que uma instituição que se preocupa tanto com a inclusão, e que já tinha pensado em arranjar estratégias para contornar este desafio, continuasse no mesmo registo.

Quanto ao G. tinham também algum receio, porque ele tem o hábito de fugir quando entra em stress, mas acabaram por levá-lo, mas quando o mesmo estava aborrecido de estar no campo, a auxiliar levou-o de voltar ao jardim de infância.

22/11/2023

A educadora cooperante hoje levou para a sala fosseis de dinossauros feitos em forma de pão salgado, e o G. estava muito entusiasmado por puder ir brincar com os fosseis, e devido ao seu entusiasmo não estava a conseguir estar sentado e implicava com outras crianças que tocassem nos fosseis. No entanto, mais tarde conseguiu brincar em grupo com os fosseis, não havendo conflitos.

25/11/2023

A educadora cooperante criou uma caixa com gelatina e partes do corpo para as crianças explorarem livremente em sala. O G. mais uma vez teve dificuldade em explorar devido à sujidade, mas o M. e o Le. adoraram brincar com a gelatina. O M. inclusive acabou por juntar animais à mistura de gelatina.

27/11/2023

O M. como não fala não participou na atividade de fazer a carta para o pai natal, e nem sei como devia tê-lo incluído mais nesta atividade, visto que a criação desta carta veio dos interesses de várias crianças.

G. queria muito fazer a carta, e a carta era realizada dois a dois, e como ele queria muito fazer, não sabe ainda esperar a sua vez, e por isso fica em stress e chora porque não é como ele quer. Insisto em explicar que ele tem de esperar pela sua vez.

Foi muito interessante realizar a carta do pai natal com o Le., porque por gestos, vamos começando a socializar um com o outro, e vou percebendo aos poucos o que ele pretende. Na carta ao pai natal quando lhe perguntei o que ele queria, ele respondeu com “ão ão” e dessa forma foi possível realizar a carta.

Hoje pela primeira vez o M. ficou sentado connosco do início ao fim no momento do bom dia, tendo em mãos dois animais da quinta. Mas hoje estava calmo, concentrado, sem grandes barulhos de stress e sem os seus “ais”.

O Le. desde que chegou à instituição é uma criança que pouco ou nada come, principalmente ao almoço, que por norma, come pão, mas hoje aceitou que a educadora ED. 1 lhe desse sopa. Para o incentivar, a ED. 1 esteve ao pé dele a incentivá-lo e usando o google tradutor para que ele percebesse o que a educadora estava a tentar transmitir. O prato principal já vai comendo massa, arroz e carne por incentivo de outras crianças.

28/11/2023

O M. estava mais agitado que o normal e tive imensa dificuldade que ele conseguisse estar em grupo no momento do bom dia, mesmo sendo bolacha como lanche da manhã. Chegou um ponto que acabei por deixar que ele fosse brincar na sala.

O M. realizou a atividade da decoração para a árvore de Natal da sala, pois ele gosta muito de pintar.

O M. quando tem interesse em algo, não vê obstáculos à sua frente, e faz parkour na sala se for preciso para alcançar o que quer. Brincou na caixa de areia dos fosséis dos dinossauros, mas com animais da quinta.

O G. realizou a atividade da decoração para a árvore de Natal da sala, mas quando se sujou de vermelho nas mãos e roupa, não quis continuar mais a sua pintura. Também colaborou na construção da árvore de Natal, e como a árvore era de ramos reais ele ficou com resina nas mãos, e foi até à hora de almoço com gritos e choros por ter as mãos peganhentas, e por mais que limpássemos, ele sentia que tinha as mãos sujas.

O Le. realizou a decoração da bola com muita concentração.

29/11/2023

G. no momento de contar uma história ao grupo teve dificuldade em estar concentrado e não parava de fazer comentários na mistura do seu inglês e português e a meio da história, eu própria já não me conseguia concentrar na leitura, e acabei por perder um pouco um grupo porque o G. não conseguia estar um segundo sossegado.

04/12/2023

Hoje realizamos bolachas de Natal para vendermos no mercadinho à tarde e queria que todos participassem. O G. ainda não tinha chegado e o Le. não veio à escola por estar doente, e tentámos que o M. misturasse a mistura das bolachas, mas o mesmo entrou em stress e começou a chorar.

O maior interesse no exterior para o M. continua a ser o trampolim.

Hoje o G. estava muito calmo e concentrado e brincou com outras crianças em partilha na cozinha de lama no espaço exterior.

Hoje o M. conseguiu ficar sentado após terminar de comer, porque lhe demos um brinquedo do seu interesse para estar entretido. As outras crianças respeitam esse momento, pois percebem que o M. tem alguma dificuldades em estar sentado.

06/12/2023

A ED. 1 criou um atelier de Natal para os dois grupos de crianças e foi muito giro. O Le. e o G. aderiram e foi uma grande evolução deste atelier para o que tinha sido realizado dos dinossauros,

O Le. esteve muito explorador e concentrado com outras crianças, sem correrias e muita socialização. O G. entrou também nas brincadeiras e explorações e como todas as crianças estavam a começarem a pintarem-se a si mesmas, ou umas às outras crianças, o G. quis tirar a blusa e pintar a sua própria barriga, e correu bem por dez segundos e depois entrou em stress por estar sujo, mas acho que foi uma grande vitória.

O D. correu mais do que explorou.

A A. como não comunica, é através dos ateliers que ela mais se expressa e mostra os seus interesses e ela adorou pintar.

07/12/2023

Criei plasticina caseira para as crianças puderem brincar em sala, porque a maioria das crianças adora brincar com a plasticina, e o nosso dia começou por explorar essa plasticina com

cheirinho a canela. O G. pela primeira vez, não entrou em stress com a sua curiosidade e conseguiu partilhar a plasticina com outras crianças, num ambiente calmo e sem conflitos.

O Le. adorou brincar com a plasticina com outras crianças.

O M. não ligou nenhuma à proposta, abandonando a mesa para ir brincar com outras coisas.

11/12/2023

Realizei uma proposta de atividade que consistia em criar neve artificial com bicarbonato de sódio e realizei a atividade pensado em realizar em grande grupo, em que todas as crianças pudessem explorar livremente.

Foi um sucesso para mim, e achei que foi uma atividade inclusiva no sentido que até consegui que o M. brincasse com a neve artificial, mesmo que tivesse de colocar insetos na neve.

O Le. também aderiu à proposta explorando com muita concentração.

12/12/2023

Decidi realizar um atelier de exploração sobre a neve com os dois grupos da instituição e fiquei com pena de o G. não ter vindo ao jardim de infância por se encontrar doente, porque depois do que se passou no atelier anterior, queria observar a sua reação a estas propostas de exploração.

O Le. aderiu ao atelier com muito entusiasmo, sem conflitos, socializando já com uma ou outra palavra em português e com muita concentração.

O M. desta vez aceitou a luz negra e brincou e pintou com entusiasmo e concentração.

Ambos exploraram durante muito tempo com bastante interesse.

A A. adorou explorar e sujar-se toda, tal com a Vi. e a Lu. que adoraram pintar o painel chamando sempre para mostrar as suas obras de arte.

13/12/2023

Ao realizar o embrulho para as prendas de Natal preparadas pelas crianças, tanto o Le. como o G. aderiram à atividade, mas o G. pouco fez porque escolheu colar purpurinas com cola batom e começou a ficar sujo de cola, e desistiu da decoração a meio não querendo fazer mais.

Apêndice 12 – Consentimento Informado para Recolha de Captação de Fotografias e Produções

Autorização para a captação de fotografias

Srs. Encarregados de Educação,

Eu, Vera Lúcia Carriço Massano, estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, estarei na sala do(da) seu(sua) educando(a) entre os dias 02 de Outubro e 15 de dezembro do corrente ano letivo, com o objetivo de realizar a componente de estágio curricular, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Como tal, venho por este meio requerer a sua autorização para a captação de fotografias do(à) seu(sua) educando(a) e suas produções, durante as atividades nesta instituição. Estas fotografias serão utilizadas em trabalhos escritos no âmbito da disciplina de Seminário, não sendo divulgados os respetivos nomes das crianças ou qualquer outro elemento que as identifique.

Assinatura da responsável de PES: _____

Assinatura da estudante: _____

Assinatura da educadora cooperante: _____

Eu _____, encarregado de educação de _____ da sala _____ autorizo a aluna _____ do Mestrado de educação Pré-escolar a captar fotografias no âmbito da sua atividade académica na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

(Assinatura do Encarregado de Educação)

