

Em especial à memória do meu irmão Nelson Sequeira Serôdio

e a quem um dia, pela manhã, me escreveu:

«A determinação é a pedra basilar  
na construção do nosso castelo  
que construímos com todas as pedras  
que vamos encontrando no caminho.  
Esse castelo chama-se sonho».

## Agradecimentos

A realização do presente trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de algumas pessoas que me ajudaram na sua realização. A todos, incluindo os que involuntariamente omitir, quero deixar, nesta ilustre página, os meus sinceros agradecimentos:

- À minha orientadora, Doutora Olga Ludovico, pela competente orientação dispensada, pela sua permanente disponibilidade, pertinentes observações, críticas e conselhos, bem como o apoio e incentivo constantes que se constituíram fundamentais e essenciais para superar todas as dificuldades inerentes à realização deste trabalho. Ainda pela doçura da sua personalidade.

- À minha coorientadora, Mestre Maria Helena Horta, pela competente coorientação dispensada, pela sua permanente disponibilidade, pertinentes observações, críticas e conselhos, bem como o excelente apoio e incentivo constantes que se constituíram essenciais para superar todas as dificuldades inerentes à realização deste trabalho. Acrescento, ainda, a constante ajuda que me deu a nível pessoal para navegar contra a maré, bem como pelo excelente privilégio de ter a sua amizade.

- À instituição onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada pela colaboração e apoio prestados ao longo deste estudo.

- À educadora cooperante, Carmem Santos, que me ajudou a crescer, tanto ao nível profissional como pessoal, invadindo-me sempre com a sua segurança e descontração, mas com um olhar bastante atento às minhas evoluções.

- À educadora de educação especial, Minita, que por tantas vezes me fez a contenção corporal naquele momento exato, assim como me aconselhou com toda a sua veracidade, dando o seu reforço positivo e mostrando que todos nós temos capacidades.

- Às restantes educadoras da instituição que sempre me apoiaram e com quem muito aprendi.

- Às auxiliares da sala, onde decorreu a prática de ensino supervisionada, que tanta paciência tiveram com a minha pouca experiência e pelas dicas que me foram sugerindo.
- Ao restante pessoal da instituição que sempre disseram um bom dia com um sorriso no rosto e por partilharmos momentos importantes das nossas vidas.
- Às minhas colegas de mestrado, com quem partilhei opiniões, atitudes, emoções e sentimentos que me causaram frustrações e alegrias, ajudando-me a crescer dia após dia.
- À minha inestimável amiga Bernardete Spencer por todo o apoio e força que me transmitiu para continuar nesta luta, caminhando lado a lado na procura do nosso sonho.
- Ao meu afilhado Ricardo Cochicho, por me ter ajudado nas minhas lacunas ao nível do inglês.
- Aos meus pais, por todo o esforço dedicado à minha formação académica e por toda a educação, amor e carinho que me ensinaram a ter para comigo e para com os outros.
- À minha restante família que soube respeitar a minha ausência e sempre me apoiou neste meu sonho.
- À minha querida amiga Sara Nunes que me “obrigou” a candidatar-me ao ensino superior.
- À memória de quem não está entre nós e que sempre me apoiou em todos os momentos da minha vida.
- A quem, por motivos vários, me deu o seu reforço negativo, contribuindo assim para me tornar mais adulta e determinada.
- À minha estrela e deuses que sempre me iluminaram e revitalizaram o meu espírito.

## Resumo

O presente estudo, de carácter exploratório, assume-se como sendo de natureza qualitativa e descritiva, tendo como principal objetivo conhecer as práticas educativas facilitadoras no processo de inclusão de uma criança com hipoacusia.

Neste estudo participaram as duas educadoras que trabalham diretamente com a criança em contexto jardim de infância – a educadora de infância e a educadora de educação especial – a quem realizámos entrevistas semiestruturadas. Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo.

Em conclusão, verificámos que as participantes no nosso estudo desenvolvem práticas educativas promotoras no processo de inclusão da criança, recorrendo a uma reflexão conjunta e desenvolvendo novas estratégias que melhor se adequam às necessidades educativas desta criança.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, hipoacusia, práticas educativas, inclusão e trabalho cooperativo.

## **Abstract**

This study was exploratory in nature, it is assumed to be qualitative and descriptive, with the primary objective meet the educational practices that facilitate the process of inclusion of children with hearing loss.

In this study participated in the two educators who work directly with children in kindergarten context - a kindergarten teacher and special education teacher - whom we conducted semistructured interviews. The data collected were subjected to content analysis.

In conclusion, we found that the participants in our study developing educational practices that promote the inclusion process of the child, using a joint reflection and developing new strategies that best suit the educational needs of this child.

**Keywords:** Pre-school, hearing loss, educational practices, inclusion and cooperative work.

# Índice geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Índice geral.....	vi
Índice de figuras .....	ix
Índice de gráficos .....	x
Índice de mapas.....	xi
Índice de quadros .....	xii
Índice de anexos.....	xiii
Lista de siglas.....	xiv
Introdução .....	1
1.ª PARTE.....	5
A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	5
Capítulo I – Contexto do estudo.....	6
O meio envolvente .....	6
Organização e funcionamento da instituição.....	7
Principais vetores do Projeto Educativo da instituição .....	7
Prioridades Educativas .....	8
Caraterização do grupo de crianças da sala dos 4 e 5 anos .....	10
Caraterização da criança com hipoacusia bilateral ligeira .....	13
Organização e gestão do ambiente educativo.....	15
Principais vetores do projeto curricular de grupo .....	18
2.ª PARTE.....	20
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	20
Capítulo II – Necessidade Educativas Especiais.....	21

Definição do conceito.....	21
A integração e a inclusão .....	23
A hipoacusia.....	25
Sinais de alerta .....	27
<b>CAPÍTULO III – A HIPOACUSIA NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA .....</b>	<b>28</b>
Perspetiva das orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) .....	28
O papel do educador.....	30
Organização do espaço.....	32
Organização do tempo.....	33
Organização do grupo .....	33
<b>CAPÍTULO IV – A RELAÇÃO COM OS PAIS E OUTROS PARCERIOS EDUCATIVOS..</b>	<b>34</b>
Relação com os pais .....	34
Estratégias promotoras da participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação: ...	40
A relação com outros parceiros educativos .....	42
<b>3.ª PARTE.....</b>	<b>44</b>
<b>ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA .....</b>	<b>45</b>
Natureza do estudo.....	45
Questões de investigação .....	47
Objetivos do estudo.....	47
Participantes no estudo.....	47
Opções e procedimentos metodológicos .....	48
<b>CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS .....</b>	<b>52</b>
Introdução .....	52
a. Análise interpretativa da entrevista à educadora de infância. ....	53
1. Formação.....	53
2. A integração da criança na sala .....	54
3. Desenvolvimento global.....	56

4. Apoio educativo à criança .....	56
5. Os pais .....	59
b. Análise interpretativa dos dados da entrevista à educadora de educação especial .....	61
1. Formação .....	61
2. Intervenção especializada .....	61
3. O processo de inclusão da criança .....	63
4. Estratégias de intervenção .....	67
5. A FAMÍLIA .....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	81
Resultados do estudo .....	81
Limites e relevância do estudo .....	84
Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais .....	85
Referências bibliográficas .....	87
Legislação consultada .....	89
Outra documentação consultada .....	89
Anexos .....	Volume Próprio

## Índice de figuras

Figura 1: Teia do PE .....	9
Figura 2: Ouvido humano .....	25

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número de crianças por gênero .....	10
Gráfico 2 – Idade e gênero .....	10
Gráfico 3 – Número de irmãos .....	11
Gráfico 4 – Residência das crianças .....	11
Gráfico 5 – Profissão dos pais .....	12

## Índice de mapas

Mapa 1: Localização da cidade de Faro .....	6
Mapa 2: Mapa da sala de atividades .....	16

## Índice de quadros

Quadro 1: Rotina diária da sala .....	17
Quadro 2: Guião da entrevista semiestruturada .....	46

## Índice de anexos

Anexo I – Guião de entrevista semiestruturada à educadora de infância.....	2
Anexo II – Protocolo da entrevista à educadora de infância.....	6
Anexo III – Primeiro tratamento da entrevista à educadora de infância.....	10
Anexo IV – Pré-categorização da entrevista à educadora de infância.....	13
Anexo V – Categorização das unidades de sentido da entrevista à educadora de infância.....	16
Anexo VI – Guião de entrevista à educadora de ensino especial.....	19
Anexo VII – Protocolo da entrevista semiestruturada à educadora de ensino especial.....	22
Anexo VIII – Primeiro tratamento da entrevista à educadora de ensino especial ....	35
Anexo IX – Pré-categorização da entrevista à educadora de ensino especial.....	44
Anexo X – Categorização das unidades de sentido à entrevista da educadora de ensino especial.....	57

## **Lista de siglas**

**HACCP** - Hazard Analysis and Critical Control Points

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**JJ** – Jardim de Infância

**LQEPE** – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

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

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PE** – Projeto Educativo

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

## Introdução

O quotidiano da nossa sociedade está em constante mudança, pois a vida social está mais agitada em comparação com anos anteriores, o que se poderá tornar num autêntico desequilíbrio emocional e social para as crianças que vivem nesse ambiente em mutação. Este desequilíbrio pode ser um fator de negligência às necessidades das crianças, tornando-se elas, por vezes, em necessidades educativas especiais (NEE).

O conceito de NEE é vulgar em contexto de jardim de infância (JI). Porém, na nossa perspetiva, não é um conceito que assuste os educadores de infância, ou mesmo os pais de hoje. No entanto, quando se atribuem “nomes” às perturbações que as crianças manifestam, o caso muda de figura.

Os educadores começam a socorrer-se de diversos recursos à sua disposição, desde literatura científica até a profissionais especializados nas áreas de intervenção, pois quando se vivencia uma situação é que surgem as questões para as quais nem sempre se tem um conhecimento aprofundado sobre determinada área das NEE que a criança possa manifestar, e frequentemente se questionam: como posso resolver esta situação, como posso atuar, como devo abordar os pais, quais são os sinais de alerta para diagnosticar uma perturbação, entre outras questões que possam surgir.

Obviamente que, como futura educadora de infância, não temos o dever de conhecer aprofundadamente todas as NEE, pois as nossas funções divergem da de um profissional especializado na área por a nossa profissão ser generalista, porém, é nosso dever estarmos despertas para eventuais sinais de alerta e estarmos sempre disponíveis para investigarmos na vertente da educação especial.

A temática do relatório final da prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar (PES) recai sobre a vertente da educação especial na ótica do educador de infância, em particular no que diz respeito a conhecer e compreender a importância do papel do educador de infância e da família no processo de inclusão de uma criança com NEE.

Por esta razão, a escolha deste tema deve-se ao facto de, futuramente, querer especializar-me em educação especial, pois a sensibilidade de ter um membro na minha família que foi sinalizado com NEE, sempre foi motivo de preocupação quanto à sua integração e preparação para a sua vida futura.

A opção por este tema de investigação surgiu nos primeiros dias de observação das crianças no âmbito da PES, que se realizou numa instituição privada, localizada na cidade de Faro, mais propriamente num grupo com a faixa etária compreendida entre os quatro e os cinco anos.

Neste grupo existem duas crianças assinaladas com NEE: uma com perturbações de comunicação e afetividade e outra com hipoacusia. Ambas nos suscitaram bastante interesse, mas a escolha recaiu sobre a criança com hipoacusia, pois o desconhecimento significa ignorância e, como futura educadora de infância, considerámos pertinente o conhecimento desta disfunção.

Desde então que o projeto de relatório foi criando *corpus*, de onde emergiu o seu tema: o JI e a família no processo de inclusão de uma criança com hipoacusia.

No seguimento da nossa formação académica e o nosso interesse pessoal, considerámos enriquecedor realizar uma investigação qualitativa de carácter exploratório, numa perspetiva descritiva e holística, de modo a responder ao desconhecimento que predominava na nossa formação profissional e pessoal.

Este relatório tem como objetivo conhecer as práticas educativas que são desenvolvidas com vista à inclusão de uma criança com hipoacusia e conhecer o papel dos diferentes intervenientes educativos neste processo: a educadora de infância e a educadora de educação especial, no caso.

Dada a natureza e o objeto do nosso estudo era nossa intenção realizar três entrevistas semiestruturadas, nomeadamente à educadora de infância, à educadora de educação especial e aos pais da criança com hipoacusia, no decorrer da PES. Porém, verificamos que os participantes do estudo selecionados, em particular os pais, não se mostraram disponíveis para dar o seu testemunho.

Assim, os participantes do estudo ficaram reduzidos às educadoras que trabalhavam diretamente com a criança.

Apresentada a temática e o objetivo em estudo, avançaremos para a apresentação da estrutura do relatório, sendo este formado por três partes.

Dado que esta investigação se enquadra num relatório final de PES, a primeira parte é referente à apresentação da mesma, com especial enfoque no contexto em que o estudo foi desenvolvido.

No capítulo I, apresentamos de forma sucinta, o meio envolvente onde decorreu a prática, a organização e o funcionamento da instituição, a síntese do projeto educativo (PE), onde nos debruçamos sobre os principais vetores do mesmo e as respetivas

prioridades, de forma a conhecer e a compreender a filosofia defendida por esta instituição. Também realizamos uma caracterização do grupo da sala dos quatro aos cinco anos e, em específico, uma breve caracterização da criança com hipoacusia, bem como, uma descrição da organização e gestão do ambiente educativo e, por fim, a síntese do projeto curricular de grupo (PCG).

A segunda parte do relatório refere-se ao enquadramento conceptual da temática em questão, que se divide em três capítulos.

O primeiro capítulo, que corresponde ao capítulo II no *corpus* do relatório, intitula-se “necessidades educativas especiais”, onde se apresenta a definição deste mesmo conceito, a distinção entre integração e inclusão, assim como os fundamentos da hipoacusia e os sinais de alerta.

O capítulo III denomina-se “a hipoacusia no contexto do jardim infância” e nele apresentamos a perspetiva das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) como documento orientador para todos os educadores, independentemente da sua especialização. Ainda neste capítulo, assinalamos o importante papel do educador, assim como a organização do ambiente educativo em adaptação às especificidades da criança com hipoacusia e das restantes crianças.

O capítulo IV intitulado “a relação com os pais e outros parceiros educativos”, destaca a importância da participação e envolvimento dos pais no contexto do JI, assim como as estratégias promotoras da participação e envolvimento dos pais/ encarregados de educação. Também aqui realçamos e apresentamos o papel fundamental dos outros parceiros educativos no processo de inclusão de uma criança com hipoacusia, nomeadamente educadores de apoio especial e outros que proporcionem uma melhor qualidade de vida à criança em questão.

A terceira parte do relatório corresponde à apresentação do estudo empírico e divide-se em dois capítulos, nomeadamente a metodologia e a apresentação e análise interpretativa dos dados.

A metodologia, que corresponde ao capítulo V do relatório, foi uma etapa bastante importante para a elaboração do mesmo, onde apresentamos a natureza do estudo, os métodos utilizados no decorrer da investigação, assim como as questões de investigação a que pretendíamos dar resposta e os objetivos que delineámos, passando ainda pela explicitação dos participantes do estudo.

Na apresentação e análise interpretativa dos dados, no capítulo VI, descrevemos os dados recolhidos ao longo da investigação, assim como a análise e interpretação exigida nesta etapa do estudo. Por fim, apresentamos uma análise de conjunto de modo a obter uma visão global da informação recolhida e analisada à luz do quadro conceptual e teórico – metodológico que o suporta.

Finalizamos esta estrutura do relatório com as considerações finais, onde refletimos sobre o estudo empírico e apresentamos as respostas consideradas às questões de pesquisa da nossa investigação.

**1.ª PARTE**

**A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**



## **Organização e funcionamento da instituição**

O JI tem um estatuto de estabelecimento de ensino particular com fins lucrativos de uma sociedade por quotas, tendo como responsáveis três entidades individuais.

Esta instituição disponibiliza três valências: Creche, JI e 1.º Ciclo, com capacidade de cento e noventa e nove crianças, no total.

O edifício onde atualmente se encontra o JI foi construído no ano de 1942, tendo sido uma habitação. Sofreu algumas alterações, requalificando as antigas instalações e tornando-as mais adaptadas ao fim pretendido. Foi também edificado no exterior um novo edifício.

O funcionamento da instituição é de setembro a agosto e o horário de funcionamento é das oito horas até às dezanove horas e trinta minutos. Encerra na segunda quinzena de agosto para desinfestações obrigatórias por lei de HACCP<sup>1</sup> e para manutenção dos edifícios, limpeza e férias dos funcionários e, ainda, encerra nos feriados nacionais e municipais, nos dias 24, 25, 26, 31 de dezembro e na 2.ª feira de Carnaval.

A instituição oferece, nas três valências, sessões de psicomotricidade e inglês a partir dos 3 anos. Proporciona, também, projetos de enriquecimento curricular como, o “Caldeirão da Fantasia” (expressão dramática), o “Caldeirão Sonoro” (expressão musical) e o “Caldeirão das Descobertas” (experiências de ciências).

Não menos importante, são ainda oferecidas pela instituição as tertúlias, “histórias no Colchão”, os *workshops* em diversas áreas relacionadas com as crianças e suas famílias, as formações para os funcionários da instituição e o público em geral. Esta instituição aposta numa educação de qualidade, convidando toda a comunidade educativa a participar nos diversos eventos que proporciona.

## **Principais vetores do Projeto Educativo da instituição**

Toda a ação educativa da instituição, onde decorreu a PES, é orientada pelo PE, sendo esta um instrumentos onde estão esclarecidas as finalidades e as funções da

---

<sup>1</sup> HACCP - Hazard Analysis and Critical Control Points

mesma, bem como os problemas e modos possíveis de resolução, tendo em conta os recursos que podem ser disponibilizados.

O PE tem como principal finalidade orientar a ação pedagógica dos educadores, facilitando a comunicação entre os diversos intervenientes no processo educativo e realça aspetos sobre o desenvolvimento da aprendizagem e da articulação do JI com o 1º ciclo.

Intitulando-se “O Mundo na Ponta dos Dedos”, tem a duração de três anos, terminando no presente ano letivo de 2011/2012 e apresenta como objetivos gerais, entre outros:

- Proporcionar oportunidades de ensino e aprendizagem para que as crianças se desenvolvam em diferentes níveis, nomeadamente ao nível cognitivo, afetivo, moral e físico, de forma solidária e autónoma.
- Fomentar uma contínua colaboração entre a escola e a família, respeitando as especificidades de cada criança e sua família.
- Alargar as relações da comunidade escolar através dos amigos do JI e os contactos interinstitucionais.
- Utilizar todos os recursos que promovam aprendizagens significativas, de modo abranger as diferentes áreas expressas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).
- Promover atividades extracurriculares, materno-infantis, eventos culturais e desportivos, intercâmbios e campos de férias para oferecer uma maior qualidade educativa às crianças e sua família.
- Promover a formação contínua de toda a equipa educativa no sentido de facilitar uma ação educativa de qualidade (PE, 2010/2012).

### **Prioridades Educativas**

Esta instituição educativa pretende ser um espaço de educação para os valores. Defende, para tal, uma abordagem pedagógica que consiste num processo de envolvimento das crianças, que incentiva a reflexão, a análise crítica, a cooperação e o respeito.

Este estabelecimento educativo pretende envolver-se na defesa dos princípios da *Carta da Terra* mas, para isso, necessita da ajuda de todos os intervenientes educativos, desde os educadores, às crianças, aos pais, até à comunidade.

Neste contexto surge o tema do projeto “ O mundo na ponta dos dedos...”. Revela-se como um tema pertinente que é possível adaptar a todas as faixas etárias permitindo, desta forma, a articulação entre todas as salas da instituição. Também é uma temática que permite trabalhar todas as áreas de conteúdo e domínios e, ao mesmo tempo, sensibilizar a criança, a sua família, os amigos e a comunidade para a construção de um mundo melhor para todos os seres vivos do nosso planeta.

A instituição defende que as vivências da infância constroem as bases para a formação da criança, pois esta tem curiosidade em conhecer o meio que a rodeia, consciencializando-se da sua importância no mundo, de forma a tornar-se um cidadão cívico, autónomo, que respeite o outro e a diferença.

Todo o trabalho promovido junto das crianças tem como base os seus interesses e as suas necessidades, de forma a permitir o seu desenvolvimento nas diferentes áreas. Assim, a instituição delineou para os três anos letivos a teia que a seguir se apresenta.



Figura 1: Teia do PE

Todas as prioridades educativas anunciadas no PE se refletem na sala de atividades onde decorreu a PES. Esta sala localiza-se num edifício exterior, junto do recreio, caracterizando-se como ampla, bem iluminada por luz natural e bem equipada quanto ao mobiliário e brinquedos que apresenta.

### Caraterização do grupo de crianças da sala dos 4 e 5 anos

O grupo de crianças da sala onde decorreu a prática de ensino supervisionada, caracteriza-se por ser heterogéneo, constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

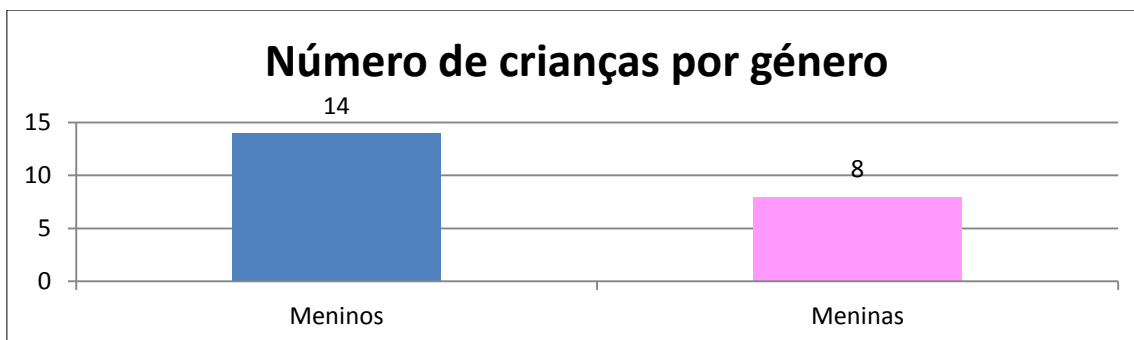


Gráfico 1 – Número de crianças por género

Como se pode observar no gráfico 1, existe um maior número de meninos do que meninas, nomeadamente 14 meninos e 8 meninas.

Neste grupo há duas crianças assinaladas com NEE. Uma delas manifesta perturbação na comunicação e afetividade, enquanto a outra tem hipoacusia bilateral ligeira de transmissão. Ambas recebem apoio de uma educadora de intervenção precoce, no âmbito da educação especial e, ainda, uma terapeuta da fala. Este apoio desenvolve-se na sala de atividades, duas vezes por semana, em interação com as restantes crianças do grupo.

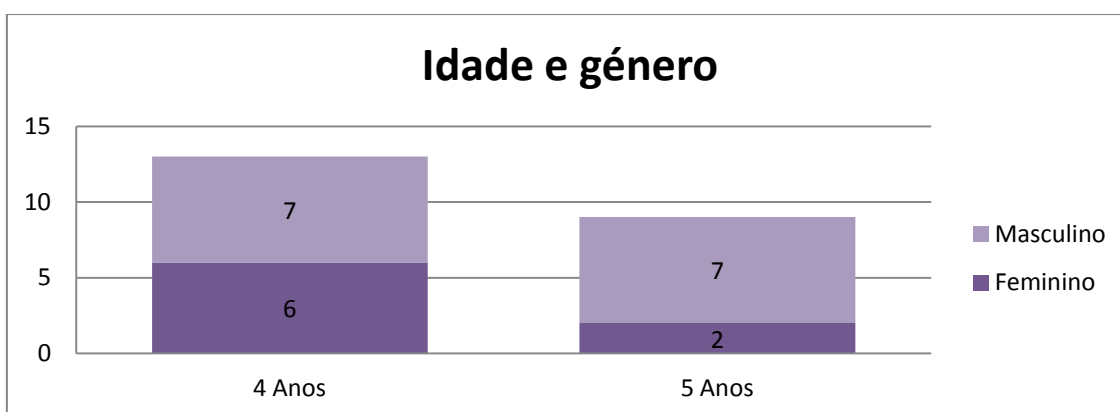


Gráfico 2 – Idade e género

Como se pode observar no gráfico 2, à data de 15 de setembro de 2011, as crianças tinham idades compreendidas entre quatro e os cinco anos, sendo seis meninas

com quatro anos e duas meninas com cinco anos, enquanto havia sete meninos com quatro e cinco anos, respetivamente.

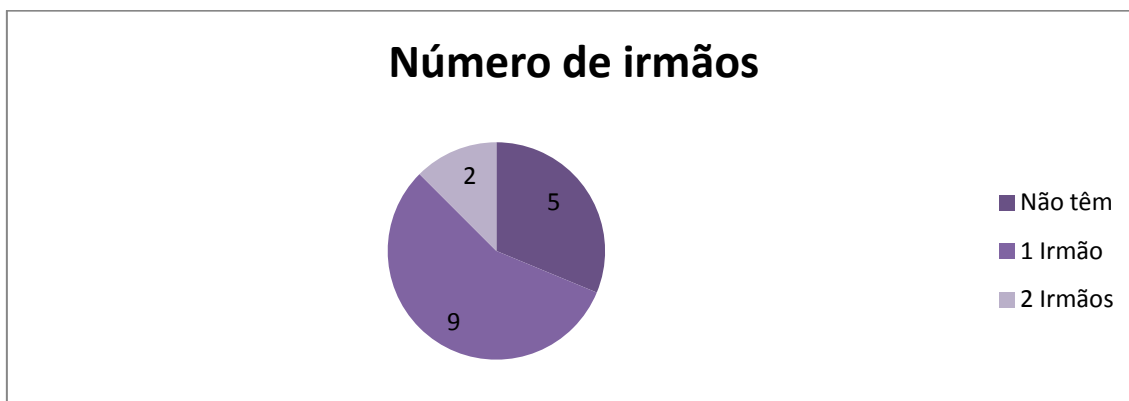


Gráfico 3 – Número de irmãos

Quanto ao número de irmãos pode-se verificar, pelo gráfico acima, que cerca de 11 das crianças têm pelo menos um irmão e que 5 delas não têm irmãos.

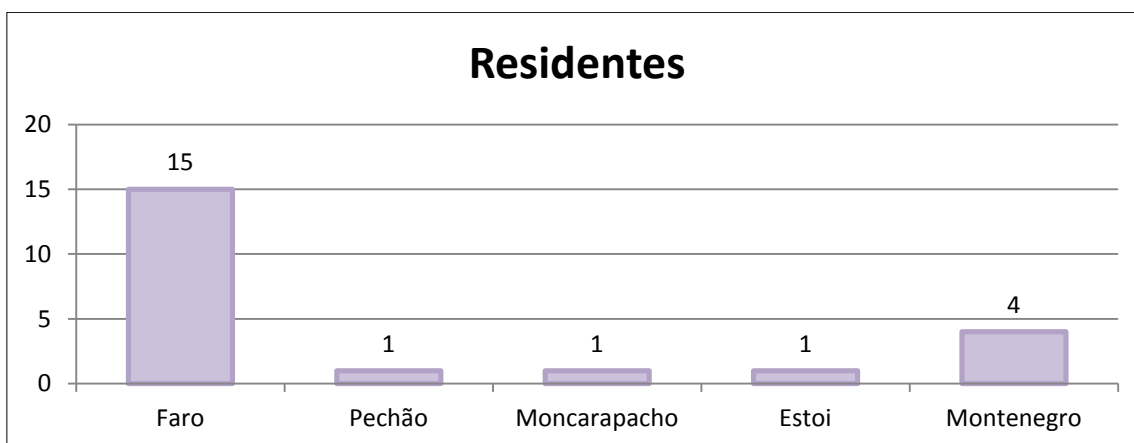


Gráfico 4 – Residência das crianças

Quanto à residência das crianças, verifica-se, pela leitura do gráfico 4, que 15 vivem em Faro e 7 vivem fora da cidade, nomeadamente, em Pechão, Estoi e Moncarapacho.

Quanto à sua naturalidade, há três crianças que nasceram noutra distrito ou país, sendo este o caso de dois meninos que nasceram um em França e outro nos Açores, e uma menina que nasceu em Lisboa. As restantes crianças nasceram na cidade de Faro.

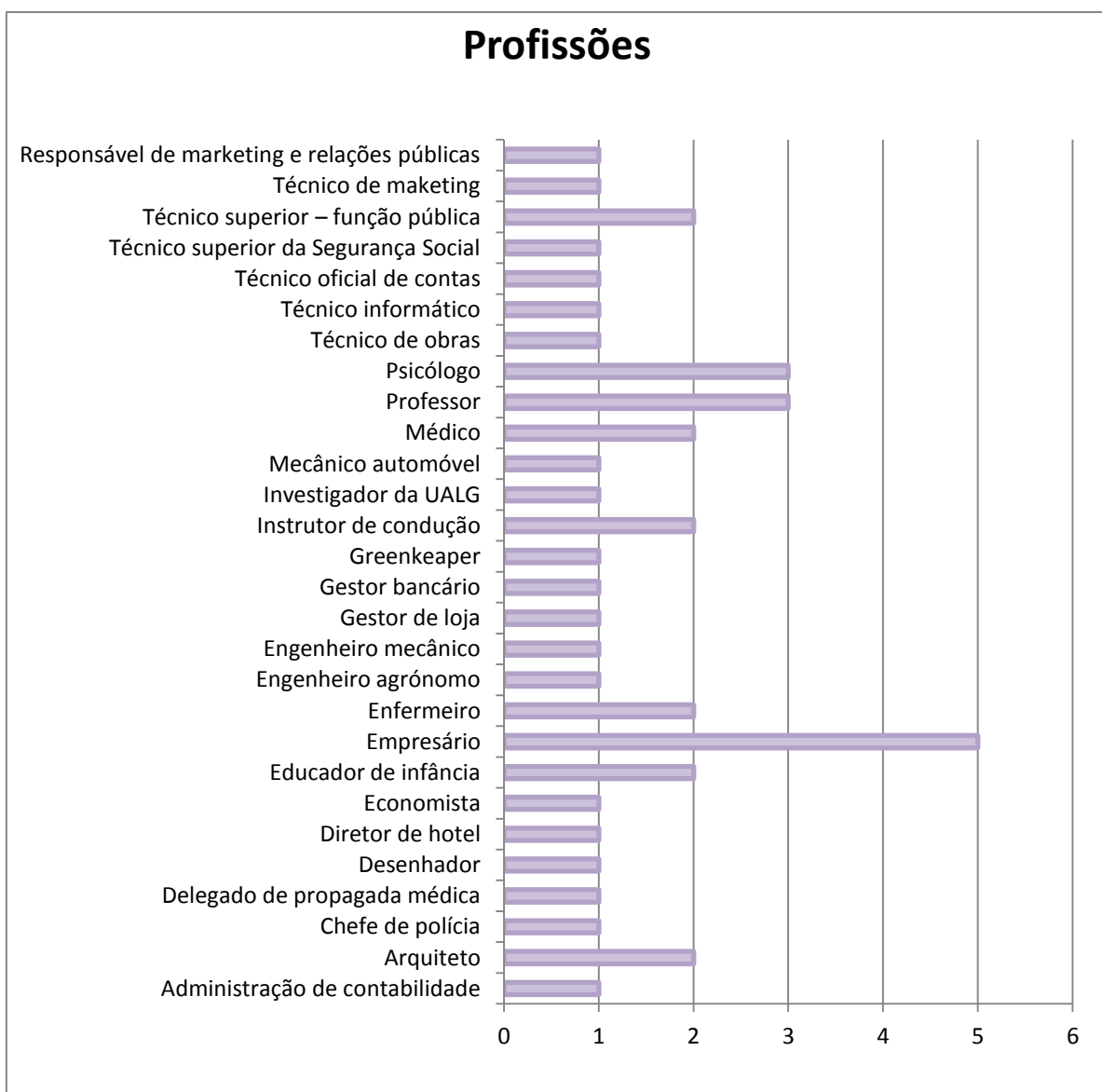


Gráfico 5 – Profissão dos pais

Como se pode comprovar pela leitura do gráfico 5, existe uma grande variedade de profissões dos pais das crianças, em vários sectores, desde administração de contabilidade, técnico de marketing, passando por arquiteto, chefe de polícia, delegado de propagação médica, desenhador, diretor de hotel, economista, educador de infância, empresário, enfermeiro, engenheiro agrónomo, engenheiro mecânico, gestor de loja, gestor bancário, *greenkeeper*, instrutor de condução, investigador da Universidade do Algarve, mecânico automóvel, médico, professor, psicólogo, técnico de obras, técnico oficial de contas e técnico superior – função pública.

### **Caraterização da criança com hipoacusia bilateral ligeira**

No decorrer da PES, acompanhamos um grupo de crianças de faixa etária entre os 4 aos 5 anos, onde se integrava uma criança com hipoacusia bilateral ligeira de transmissão. Através dos dados biográficos desta criança podemos constatar que nasceu a 11 de fevereiro de 2006, sendo do género masculino.

Ao nível do seu desenvolvimento, realizou as etapas de forma normal e dentro do esperado: sentou-se sozinho aos 5 meses, rastejou aos 6 meses, não gatinhou e começou a andar aos 9 meses. Porém, começou a falar tarde, como pudemos verificar através dos dados que consultámos no processo individual da criança.

Esta criança esteve em casa com a sua mãe até aos 5 meses, data em que ingressou na creche. Depois de um ano de idade transitou para a instituição onde se encontra atualmente.

A nível de exames médicos foi-lhe diagnosticado a hipoacusia bilateral ligeira de transmissão aos 3 anos e, desde então, foi operado aos ouvidos em fevereiro de 2010 e começou a usufruir da intervenção de uma terapeuta da fala em maio do mesmo ano.

Ao nível vincutivo, os pais caraterizam a criança como sendo dócil, meiga, amiga, gosta muito de ajudar e, por vezes, agitado. Também manifesta facilidade na construção de legos. Por outro lado, manifesta dificuldade em se controlar e, por isso, costuma pedir massagens para se acalmar e deixar dormir. Revela baixa tolerância à frustração e quando se sente frustrado dá pontapés. Quanto à sua locomoção, os pais referem que é uma criança que tropeça e cai com alguma frequência. Acrescentam que é uma criança que não tem a noção de perigo e não cumpre regras.

Os técnicos de apoio médico e a equipa educativa do JI consideram que a criança manifesta dificuldades no desenvolvimento ao nível da linguagem oral, nomeadamente na articulação das palavras devido à sua perturbação auditiva. Assim como manifesta dificuldades ao nível da motricidade global; dificuldades na coordenação bilateral motora; no que se refere a sua postura corporal não tendo a noção do corpo; ao nível comportamental carateriza-se por sistemáticas atitudes de oposição à autoridade do adulto e manifesta dificuldades em estabelecer contato ocular com o interlocutor.

No início da PES, observei que esta criança manifestava alguma NEE. Porém, não associaria à hipoacusia, primeiro pelo desconhecimento da disfunção e, depois, porque as manifestações do seu comportamento não indicavam tais consequências desta

disfunção. No entanto, no decorrer da PES e com a consulta do processo individual desta criança, foi possível obter informações mais completas acerca da mesma.

Na minha perspetiva, e como as educadoras da instituição puderam dar-me a conhecer, as especificidades que a criança manifesta não são diretamente relacionadas com a hipoacusia, mas com as repercussões que esta disfunção trouxe quanto à sua integração: não consegue gerir ou controlar o sentimento de frustração e as suas manifestações demonstram-se através do comportamento instável, sendo a sua reação de defesa com comportamentos desajustados, como se referiu anteriormente. Também manifesta alguma descoordenação motora, como relatam os técnicos de apoio médico e a equipa educativa do JI.

Outra das problemáticas manifestadas pela criança refere-se ao nível da linguagem, pois revela dificuldade na articulação de algumas palavras, devido ao atraso da oralidade, facto também comprovado pelos técnicos de saúde e as pelas educadoras de apoio. Mas a grande “batalha” reside nos comportamentos desajustados em grupo e perante a autoridade dos adultos. Esta criança manifesta dificuldade em controlar o seu impulso: age de forma impulsiva, não conseguindo controlar as suas atitudes. Pensa e age. Também verifiquei que esta criança não tem a noção de perigo, pelo que se deve ter uma especial atenção quando se desenvolvem determinadas atividades e uma vigilância mais acentuada no recreio.

De um modo geral, verificamos que esta criança é afetuosa; manifesta comportamentos para solicitar afetividade por parte dos adultos; manifesta dificuldade em se acalmar sozinho, precisando de um adulto que proporcione o envolvimento corporal e gosta de brincar entre pares e em grande grupo. No decorrer da PES, a criança manifestou-se envolvida, interessada e curiosa pelas atividades que foram desenvolvidas. Manifesta-se empenhada quando algo lhe interessa; desenvolve construção de legos com facilidade. Desenha a figura humana e outros elementos com pormenor, manifestando uma boa motricidade fina. Mostra-se responsável com determinada tarefa que lhe é proposta e é bastante autónoma em todas as atividades de rotina.

Também podemos verificar que manifesta ter uma personalidade forte, gostando de testar os adultos.

## **Organização e gestão do ambiente educativo**

A educação pré-escolar deverá encontrar as respostas mais adequadas para quem frequenta determinado estabelecimento ou instituição. Estas respostas adequadas surgem da organização e gestão do ambiente educativo da instituição, que deve ter em conta os diferentes níveis de interação – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Deste modo, a organização e gestão do ambiente educativo na educação pré-escolar aponta para uma abordagem sistémica e ecológica (Bronfenbrenner, 2001). Esta abordagem consiste numa compreensão da realidade de cada indivíduo para adequar o contexto de JI às necessidades e interesses das crianças e dos adultos que nela intervêm.

Para tal, há fatores determinantes que influenciam o modo de organização e gestão do ambiente educativo, como é o caso da organização do grupo, da organização do espaço e da organização do tempo. Em seguida passaremos a explicitá-los.

### **Organização do grupo**

Na organização do grupo é necessário ter em conta as características individuais de cada criança, o número de crianças por género, a diversidade da faixa etária, entre outros aspetos. Porém, o conhecimento dos aspetos referidos anteriormente não são, por si só, suficientes para organizar um grupo. A atitude do educador de infância e o modo como se relaciona com as crianças desempenha um papel essencial neste processo.

Não menos importante é o papel ativo das crianças na tomada de decisões na organização do espaço, do tempo, das regras e tudo o que envolve a rotina das mesmas. Ao envolvê-las neste processo de organização, contribui-se para o desenvolvimento e aprendizagem de uma vida democrática. Neste contexto, refere o Ministério da Educação que a «participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo» (Ministério da Educação, 1997, p. 36).

Alguns dos instrumentos presentes na sala de atividades onde desenvolvemos a PES, que facilitam a organização, a tomada de consciência de que uma criança pertence a um determinado grupo e o respeito que deve ter pelo outro são:

- Mapa da escolha de atividades;
- Mapa das presenças;

- Mapa das tarefas;
- Tratado comportamental.

Para a construção destes instrumentos foi fundamental a participação das crianças, pois o seu envolvimento possibilita a responsabilização das suas atitudes perante situações do quotidiano, o que leva a uma tomada de consciência das condições de organização democrática no grupo.

### Organização do espaço

Quanto à organização do espaço, a instituição deve oferecer diversos espaços bem organizados e estruturados, pois a forma como os materiais e equipamentos existentes estão expostos condiciona as aprendizagens das crianças.

A sala, onde decorreu a PES, é ampla, bem iluminada natural e artificialmente, com boa acústica e com chão antiderrapante. Possui dois aparelhos de ar condicionado, extintores, um ponto de água canalizada (lavatório) e duas portas com acesso ao exterior.

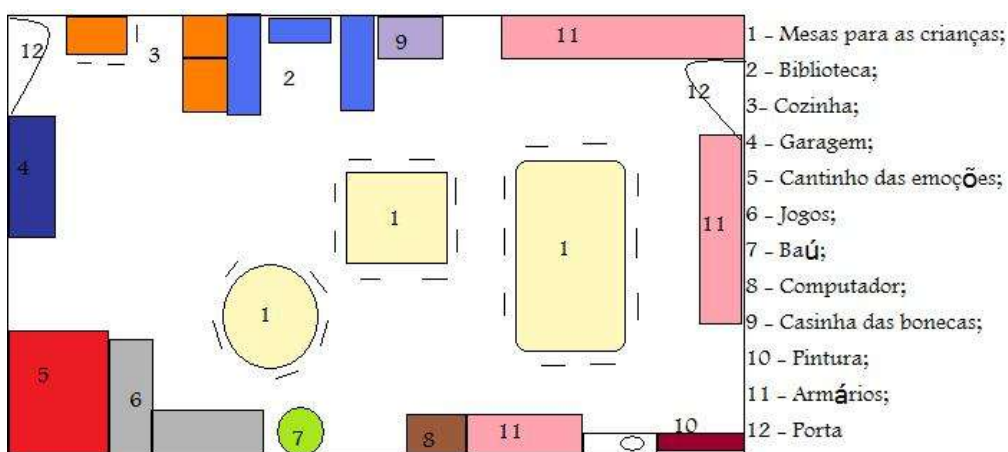


Figura 2: Mapa da sala de atividades

- Esta sala encontra-se organizada por vários espaços ou áreas de aprendizagem:
- a biblioteca, com uma prateleira ao nível das crianças, com diversos tipos de livros;
  - a casinha das bonecas, em que as crianças têm uma casa pequena de madeira com várias divisões;

- a casinha grande, onde as crianças podem representar papéis do quotidiano. Esta possui acessórios de cozinha, uma caixa que faz de máquina de lavar roupa, uma *bimby*, uma tábua de passar a ferro e uma mesa com alguns bancos;
- a garagem, que se encontra equipada com carros e com duas pistas, uma de madeira e outra de plástico;
- Dos jogos, onde se pode encontrar uma grande diversidade de jogos e de construções;
- Da pintura, que possui um placard de cortiça fixo à parede com um apoio para colocar as tintas, que estão sempre disponíveis para utilizar;
- Do recorte e colagem e, ainda, do desenho livre que as crianças podem realizar nas mesas;
- Do baú, onde se encontra um conjunto de peças de roupa e acessórios (malas, colares, anéis, etc.) permitindo às crianças desempenharem, mais uma vez, o jogo simbólico;
- Do computador (que não está em funcionamento).

No entanto, também existe na sala uma zona de arrumação dos documentos da educadora, onde encontramos um leitor de cd's. Ainda uma zona dos materiais de desgaste (tesouras, lápis de carvão, lápis de cor, canetas, colas, borrachas, folhas, etc.), uma zona de arrumação dos trabalhos das crianças e, por fim, uma zona de arrumação das mochilas.

### Organização do tempo

No JI é crucial a existência de uma rotina educativa, pois esta é planeada pelo educador de infância com intencionalidade educativa, de modo a que seja conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer em determinados momentos e prever a sucessão do dia. Através deste conhecimento, as crianças começam a ter noção de referências temporais, como passado, presente e futuro, e ganhar uma maior segurança perante as rotinas.

Ao ter essa noção desenvolvem-se outras capacidades que estão relacionadas, promovendo os sentimentos de autoconfiança e segurança que se tornam essenciais para o desenvolvimento as crianças.

Em seguida apresenta-se, de forma sucinta, a rotina diária da sala, estando esta suscetível a ajustes, dependendo das necessidades e interesses do grupo.

Horário	Atividades	Horário	Atividades
<b>08h00m/09h00m</b>	Acolhimento e recreio	<b>12h45m</b>	Higiene
<b>09h00m/10h00m</b>	Acolhimento e atividades livres		Sesta
<b>10h00m/11h30m</b>	Atividades orientadas	<b>15h00m</b>	Higiene
	Higiene		Lanche
	Recreio	<b>15h30m/17h00m</b>	Higiene
<b>11h45m</b>	Higiene		Atividades orientadas ou atividades extracurriculares
<b>12h00m</b>	Almoço		Higiene
	Higiene	<b>17h30m</b>	Lanche
	Recreio	<b>Até às 19h30m</b>	Atividades livres

Quadro 1: Rotina diária da sala

É através da rotina que se vão consolidando as referências temporais, fundamentais para compreensão do tempo. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.40),

«O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individuais, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo».

Tal como o Ministério da Educação refere, o tempo educativo prevê o respeito pelos ritmos de desenvolvimento das crianças e estes ritmos permitem ao educador oferecer um maior leque de oportunidades, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo expressas na OCEPE.

### **Principais vetores do projeto curricular de grupo**

O projeto curricular de grupo (PCG) resulta de um conjunto de situações que são articuladas e partilhadas por toda a equipa educativa. Este documento é a base para o desenrolar de um ano letivo, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças, atendendo às suas necessidades coletivas e individuais.

O PCG intitula-se «os Gargalhadas respeitam e divulgam a Carta da Terra», que vai ao encontro do PE da instituição «O mundo na ponta dos dedos», e tem como principal objetivo adaptar o currículo consoante o grupo de crianças em causa.

Como foi anteriormente referido, o PCG está diretamente relacionado com o PE da instituição, que engloba cinco áreas principais, sendo estas a expressão corporal, a musical, a plástica e a dramática e, ainda, de linguagem oral e abordagem à escrita.

O PCG apresenta uma teia de temas relacionados com as áreas de desenvolvimento curricular, expressas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

Podemos constatar que os principais vetores do PCG são: criar condições para a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança através de experiências de vida democrática; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos e contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, como no sucesso de aprendizagem.

Este documento orientador salienta, ainda, que para este grupo de crianças, e nesta faixa etária, é essencial que discutam as regras de sala e que tenham acesso a um espaço diversificado, e bem organizado, de forma a satisfazer as suas preferências e incentivando-as a experimentar novas situações de aprendizagem.

**2.<sup>a</sup> PARTE**

**ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

## Capítulo II – Necessidade Educativas Especiais

### Definição do conceito

A sociedade cada vez mais está familiarizada com as NEE, porém o senso comum não tem o conhecimento de quais são as especificidades que as crianças manifestam para se englobar neste conceito. Portanto, passaremos a explicitar que, segundo Correia (1997), as NEE aplicam-se às crianças com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e, ainda, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Ou seja, abrange aquelas crianças com aprendizagens atípicas, sendo necessário adequar o currículo de acordo com o quadro em que se insere a problemática manifestada. Este currículo não se refere aos conteúdos programáticos decorrentes nas escolas, mas sim ao leque de oportunidades de aprendizagem que o educador proporciona no contexto do JI, de modo a que estas aprendizagens contribuam para uma maior integração na sociedade, da qual a criança faz parte. Esta integração emerge da relação que o educador estabelece com a criança no seio do quotidiano do JI.

O decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

«visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social» (cit. por Ministério da Educação, 2008, p.15).

Hipoacusia é uma perturbação auditiva mencionada neste decreto-lei, no seu artigo 23.º, onde são apresentadas as modalidades específicas de educação e referenciadas as NEE por estas abrangidas.

Este decreto-lei prevê dar respostas diferenciadas e orientadas para a especificidade das crianças com NEE.

De igual modo, a *Declaração de Salamanca* (1994) reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente das suas características e necessidades:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagens;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingido a educação para todos; além disso, proporcionam uma adequação à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1998).

Remetendo estes pressupostos para o contexto da educação pré-escolar, todas as crianças ditas normais ou portadoras de algum tipo de deficiência, motora, física ou cognitiva, têm o direito de frequentar o JI e este deve respeitar as suas características, interesses, capacidades e necessidades, sem subestimar as suas qualidades, independentemente de manifestar algum tipo de deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994) juntamente com o decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, vieram alertar os vários intervenientes educativos para a noção de “escola inclusiva”, ou seja, uma escola para todos, independentemente das especificidades de cada criança. Neste contexto as palavras de Capa et al. (1999,p.10) referem que:

«No respeito pela diferença, e aceitação da mesma como factor de enriquecimento, a educação pré-escolar deverá optar uma filosofia de “escola inclusiva”, baseada em práticas pedagógicas diferenciadas que estimulem o desenvolvimento/aprendizagem de todas e de cada uma das crianças, respondendo adequadamente às necessidades individuais»

Segundo os mesmos autores (ibidem), o conceito de “escola inclusiva” subentende que as crianças que se afastam dos padrões “normais”, tenham o direito e o

acesso à educação, podendo usufruir da “escola” e das oportunidades educativas proporcionadas, de igual forma, a todos. Ainda pressupõe que o contexto de educação pré-escolar reúna os recursos para a viabilização do processo de inclusão e que considere o envolvimento de todos os intervenientes educativos, nomeadamente: educadores, pais/família e a comunidade envolvente.

Assim, a criança com hipoacusia é uma criança como as outras, necessitando de interagir com os outros e com o mundo que a rodeia, cujo desenvolvimento dependerá do seu ritmo, da ação educativa que o educador de infância desenvolve e do envolvimento sociofamiliar no processo. Porém, esta criança considera-se “diferente”, na medida em que apresenta as suas necessidades inerentes a uma deficiência auditiva. Estas necessidades traduzem-se em dificuldades nos processos de interação comunicativa com as crianças ouvintes, desconhecedoras da língua gestual, e na privação de grande parte da informação, veiculada numa sociedade de ouvintes pela linguagem oral. Daí a importância dos sinais de alerta que o educador deve ter conhecimento para «proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança» (Ministério da Educação, 1997, p. 16).

Segundo Gabriel (2011, p.25), quanto mais precoce for o diagnóstico, mais cedo se poderá evitar atrasos no discurso, na linguagem, no desenvolvimento cognitivo, através da estimulação dessa criança, garantindo o seu sucesso com a comunicação.

De acordo com Margenat (cit. por Horta, 2007, pp.33), se a comunicação não estabelecer uma relação socialmente saudável, a evolução intelectual, a aquisição da linguagem e o desenvolvimento global veem-se afetados, pois é através da interação com o meio onde a criança se insere que recebe estímulos para desenvolver tais competências.

### **A integração e a inclusão**

A integração e a inclusão são dois conceitos muito utilizados quando se fala de uma criança com NEE. Assim sendo e, para clarificar conceitos, passamos a explicar cada um deles, apesar de estarem interligados entre si.

Segundo Houaiss, Villar e Franco (2003) a integração define-se pelo ato ou efeito de integrar, pela incorporação de um elemento num conjunto e pela ação, processo ou resultado de assimilar completamente os indivíduos de origem (...) no seio de uma comunidade (...).

Segundo estes mesmos autores (ibidem) a inclusão designa-se como o ato ou o efeito de incluir, sendo o estado daquilo ou de quem está incluído, inserido, metido, compreendido dentro de algo, ou envolvido, implicado em; introdução de uma coisa na outra, de alguém num grupo.

Ambos os conceitos são facilmente difusos, provocando confusão entre os seus termos no âmbito do senso comum. A inclusão refere-se ao processo de incluir uma determinada criança num grupo, pelo que o educador de infância deve estabelecer uma comunicação securizante com a criança de modo a esta se integrar, da melhor forma, no grupo.

Por outro lado, a integração é um processo que envolve o respeito pela diferença e pelas necessidades que cada criança manifesta, assim como o sentimento que a criança manifesta através da interação com o grupo, pelo que se poderá dizer que a criança está integrada ou não num determinado grupo.

Assim, mais uma vez, reforça-se o importante papel que o educador tem no desenvolvimento de cada criança e realçam-se alguns dos objetivos gerais definidos para a educação pré-escolar, que estão inerentes a estes dois conceitos, nomeadamente:

- «Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favorecem aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva» (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, 1997, pp.671,672).

Como futura educadora de infância, consciencializo-me cada vez mais do quanto a ação pedagógica pode condicionar o desenvolvimento global de uma criança com NEE. Por isso, o educador deve ter em consideração os objetivos gerais pedagógicos

definidos para a educação pré-escolar na sua ação pedagógica, proporcionando igualdade de oportunidades para todas as crianças com ou sem NEE.

### **A hipoacusia**

Hipoacusia, deficiência auditiva, perda auditiva ou surdez são alguns dos termos associados às perturbações da audição.

«A deficiência auditiva é definida como uma diminuição da acuidade auditiva na qual há um desvio ou mudança das estruturas ou da função auditiva, situando-se fora dos limites da normalidade» (Preto, 2005, p. 235).

Segundo Preto (2005), esta é uma patologia que ocorre ao nível do ouvido, o qual pode ser afetado parcial ou totalmente.

O ouvido é o principal órgão do sentido da audição, sendo o grande responsável por captar o som, levando-o até ao cérebro que, por sua vez, descodifica toda a informação e emite uma descarga energética que provoca determinado estímulo.

O ouvido humano, do ponto de vista anatómico, é constituído pelo ouvido externo, pelo ouvido médio e pelo ouvido interno (Penha, cit. por Quintela, 2005, p. 4).

Quando é lesionada uma das três áreas do ouvido, surgem algumas incapacidades ao nível auditivo (Preto, 2005).

Ainda, Jiménez et al. (1993, p.352) refere que «Las hipoacusias se clasifican en función del grado de pérdida auditiva, su origen y localización», ou seja, consoante as causas e a localização da área lesionada, assim é definido o tipo de hipoacusia.

Como refere Quintela (2005, p.4), pode-se distinguir a classificação por tipo: «hipoacúsia de condução ou transmissão; hipoacúsia sensorineural (neurossensorial) ou de percepção; hipoacúsia mista; hipoacúsia central [e, por fim,] hipoacúsia não orgânica».

Para a classificação do tipo de hipoacusia é necessário realizar um diagnóstico médico e os respetivos exames. A partir desse diagnóstico procede-se às necessárias intervenções médicas e/ou intervenções pedagógicas.

Neste sentido, abordaremos com maior enfoque a hipoacusia de condução ou transmissão, pois é a NEE que foi diagnosticada na criança, junto da qual decorreu o estudo que apresentamos no presente relatório.

A hipoacusia de condução ou transmissão manifesta-se devido a patologias dos ouvidos, externo e médio. Essas patologias poderão ser: otites seromucosas ou serosas, rolhões epidérmicos, cerúmen, corpos estranhos, perfurações timpânicas, entre outras (Quintela, 2005).

Como esclarece a Associação Portuguesa dos Técnicos de Audiologia (2001), este tipo de hipoacusia provoca uma alteração do funcionamento do sistema timpano-ossicular, sendo o responsável pela transmissão da onda sonora vibratória do ar para os fluidos do ouvido interno, que por sua vez conduz estas vibrações que são transformadas em cargas elétricas para o cérebro. Uma perturbação deste tipo inibe o sujeito de ouvir a intensidade do som que foi transmitida por via aérea, sem haver contudo, distorção deste.

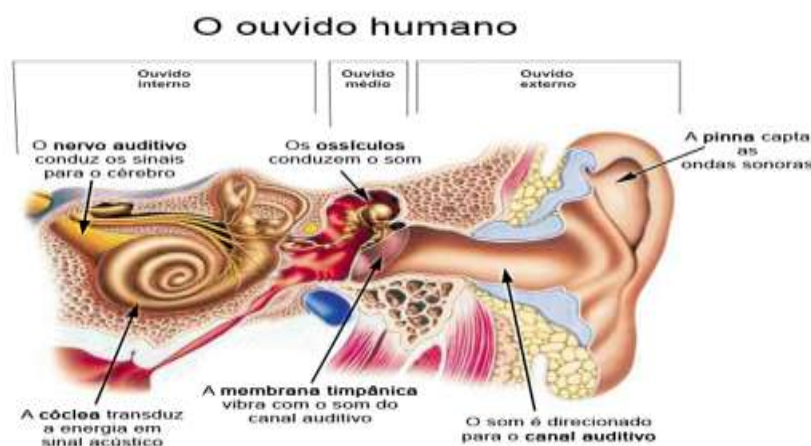


Figura 3: Ouvido humano

Segundo a classificação do *Bureau International d' Audiophonologie* (cit. por Associação Portuguesa dos Técnicos de Audiologia, 2001), o grau de deficiência auditiva pode subdividir-se em:

**Hipoacusia ligeira**, quando o sujeito apresenta em uma perda tonal ligeira, a maior parte dos ruídos ambientais são percebidos, assim como a palavra é percebida à voz normal, quando a pessoa que fala não está distante.

**Hipoacusia de grau médio**, uma perturbação neste nível, o sujeito compreende a palavra quando elevamos a voz, tem uma maior percepção das palavras através da leitura labial e alguns ruídos ambientais são perdidos.

**Hipoacusia de grau severo**, nesta situação o indivíduo percebe as palavras com a voz forte junto do ouvido, ou seja, só os ruídos intensos são percebidos.

**Hipoacusia de grau profundo**, neste nível não existe nenhuma percepção da palavra e, apenas, ruídos muito intensos são percebidos.

**Total ou cofose**, manifesta a incapacidade de captar qualquer tipo de som.

## **Sinais de alerta**

Os sinais que nos podem levar à suspeita de uma perda auditiva são diversificados, variando consoante a idade da criança, o tipo e a gravidade da perturbação.

A brochura da Associação Portuguesa dos Técnicos de Audiologia (2001) fez referência a alguns indicadores que se devem ter em atenção ao longo do desenvolvimento da criança, os quais devem ser informados no contexto de educação de infância. Assim, no contexto creche, convém estar atendo aos seguintes sinais de alerta: «(...) sono muito profundo em ambientes ruidosos; reacção nítida às vibrações e ao tacto e ausência de reacção aos sons; o choro não se acalma apenas com a voz da mãe, mas sim quando esta lhes toca; (...) falar não modelado ou parar de falar; [e] (...) começa a verificar um comportamento agitado» (Associação Portuguesa dos Técnicos de Audiologia, 2001, p. 14).

Ainda segundo a Associação Portuguesa dos Técnicos de Audiologia, no contexto II, as crianças a partir dos 3 anos até aos 5/6 anos, poderão em caso de deficiência auditiva manifestar os seguintes comportamentos:

- apresenta um atraso na linguagem (...);
- pode recorrer aos gestos para pedir o que quer;
- linguagem mal estruturada havendo, por vezes, ausência desta, sendo o vocabulário reduzido e pouco inteligível;
- falar muito alto;
- necessidade de ouvir a televisão muito alta;
- não responder de uma forma rápida quando a chamam;
- apresentar um comportamento distraído.

## **CAPÍTULO III – A HIPOACUSIA NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

### **Perspetiva das orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)**

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.17), o JI «é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida», onde se criam condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, tornando-as mais autónomas. No entanto, para que tal aconteça, este ambiente educativo deve «contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens» (Ministério da Educação, 1997, p.17), numa perspetiva de “escola inclusiva”.

Segundo este documento, depreende-se que «o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças» (Ministério da Educação, 1997, p.19), pois o modo de dar resposta adequada a todas as crianças, incluindo as crianças “diferentes”, emerge de uma planificação que tenha em conta a diferenciação pedagógica. Por outras palavras, que tenha em conta o conhecimento das características de cada uma das crianças que constituem o grupo. Assim, o educador de infância deve oferecer as condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagens significativas da criança.

Como futura educadora de infância, considero que o educador assume, no contexto do JI, uma referência junto das crianças, pois as atitudes e os comportamentos deste profissional de educação vão influenciar o como fazer, o como reagir, o saber estar e o saber ser. Ou seja, o currículo oculto é uma das características que define as práticas pedagógicas de qualquer educador de infância.

Segundo Yonemura (cit. por Vasconcelos, 1997, p.33) afirma que:

«para compreender melhor os bons educadores, é imperativo saber mais acerca do seu modo de pensar – das suas ideias, valores, crenças – e do modo como todas essas coisas são postas em prática, e ainda do significado que isso possa ter para as crianças».

Consideramos que o currículo oculto é um dos aspetos que faz a diferença para a educação de todas as crianças, em particular das crianças com NEE, pois «a atitude do educador para com a criança surda será determinante para a sua integração no grupo. O modo como comunica, a maneira como fala e se exprime, constitui um modelo de comunicação, referencial linguístico para todas as crianças» (Ministério da Educação, 1999, p.17).

Segundo o decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, no artigo 3.º - o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância -, este «concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas».

Esta conceção do currículo deve emergir no âmbito do PE institucional, na perspetiva de «escola inclusiva», que a todos diz respeito, adaptando-se as estratégias e metodologias às necessidades de todos e de cada uma das crianças.

Outro dos suportes para o educador de infância são as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), onde estão expressas as “áreas de conteúdo”, e onde se fundamenta que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Este documento orientador ainda refere que este processo de aprendizagem tem uma perspetiva globalizante, na medida em que a abordagem curricular deverá basear-se na articulação entre as diferentes áreas de conteúdo.

Segundo as OCEPE, são áreas de conteúdo a área da formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Todas elas têm o seu valor no processo educativo, porém dedicaremos especial atenção à área de expressão e comunicação, dado o enfoque do nosso estudo.

As OCEPE definem que «a área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem» (Ministério da Educação, 1997, p. 56). Para que as crianças possam comunicar têm que ter algo para o fazer, alguém com quem o fazer e um meio para o fazer. Assim, cabe ao educador criar condições para desenvolver as capacidades comunicativas entre a criança com hipoacusia e as restantes crianças, podendo existir uma dificuldade de compreensão da comunicação entre os mesmos.

## O papel do educador

A ação educativa do educador marca a diferença no desenvolvimento global das crianças que fazem parte do grupo, junto do qual desenvolve a sua prática pedagógica.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação,1997), a intencionalidade no processo educativo é fundamental para uma adequação da ação pedagógica. Esta adequação desenvolve-se em várias etapas sequenciadas que caracterizam a intervenção profissional do educador, nomeadamente:

- **Observação** continuada para conhecer o seu grupo como um todo e cada criança, individualmente, tendo como objetivo planear e diferenciar/ diversificar pedagogicamente.
- **Planificação** do processo educativo de acordo com o conhecimento grupo e de cada criança, pois este conhecimento «é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades» (Ministério da Educação, 1997, p.26).  
Planificar pressupõe que o educador reflita sobre a intencionalidade educativa adequada ao contexto em que se insere, assim como desenvolver relações de parceria entre os diferentes intervenientes educativos no contexto da educação pré-escolar.
- **Ação**, que constitui a concretização da intenção educativa previamente planificada e refletida pelo educador. Poderá surgir, também, a intervenção de outros profissionais educativos, pelo que o educador deve encontrar formas de cooperação, de parceria pedagógica de uma forma de troca mútua de saberes, tornando todo este contexto enriquecedor na perspetiva de promover o desenvolvimento de todas as crianças.
- **Avaliação** do processo e dos seus efeitos no desenvolvimento e evolução das crianças. Esta etapa é conduzida através de uma reflexão sobre a ação educativa

de modo a reajustá-la às necessidades das crianças, tornando-se um suporte do planeamento.

- **Comunicação** da progressão do desenvolvimento de cada criança aos intervenientes educativos, isto é, a partilha do conhecimento da evolução da criança aos outros adultos que têm responsabilidades na sua educação. Esta comunicação permite a troca de informações entre sistemas que são determinantes para a adaptação da complementaridade educativa que assume o contexto de educação pré-escolar.
- **Articulação** com os colegas do 1.º ciclo de modo a facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória, em colaboração e responsabilidade partilhada entre o educador de infância e os pais ou encarregados de educação, ou seja, dar continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória, em que estes contextos sejam respeitadores das necessidades e especificidades de cada criança.

Não menos importante será referir que o ambiente educativo deve estar organizado de forma a oferecer condições facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagens significativas. Daí a importância atribuída à organização do espaço, tempo e grupo. Esta organização torna-se ainda mais importante quando no grupo existe uma criança com NEE, na medida em que a organização do ambiente educativo pode condicionar as interações entre as crianças.

Importa salientar que a criança com hipoacusia, que acompanhamos ao longo da PES, apresenta uma perturbação auditiva ligeira. Por este motivo e como podemos observar no contexto de sala de atividades, a organização do ambiente educativo não vai muito aquém dos parâmetros “normais” que o educador de infância deve contemplar.

Por outras palavras, as especificidades que esta criança manifesta não requerem uma organização específica do espaço e/ou dos materiais.

## Organização do espaço

No JI, a organização do espaço traduz a intencionalidade educativa do educador e determina a dinâmica do grupo, uma vez que

«A importância da estruturação e gestão de variados espaços, bem como de variados equipamentos e materiais, condiciona o que as crianças podem fazer, podem aprender, e o modo como o fazem. Nessa medida, deverá corresponder não só aos interesses, mas também às necessidades educativas das crianças, de todas e de cada uma» (Capa et al., 1999,p.5)

Segundo estes autores, para a criança com hipoacusia é fundamental que o espaço esteja organizado com intencionalidade educativa ao nível da comunicação. Por outras palavras, o modo como os espaços se estruturam, deverão refletir as necessidades específicas da criança com NEE.

Por isso, o educador deve ter em conta, na organização dos espaços e as condições que a sala de atividades oferece, nomeadamente:

- Permitir a movimentação livre das crianças pelos diferentes espaços da sala, sem quaisquer obstáculos visuais ou físicos;
- Favorecer a comunicação informal;
- Ter boas condições acústicas na sala, tendo em conta a localização da mesma face aos ruídos exteriores;
- Ter uma boa iluminação natural, facilitadora da leitura da fala/labial e da perceção de gestos;
- Criação de um espaço onde todo o grupo possa reunir-se para conversar, partilhar vivências e enunciar projetos;
- Criação de um espaço destinado a uma pequena biblioteca, que tenha à disposição desde revistas, livros, jornais, panfletos, entre outros que possibilitem a vivência de experiências com diversos materiais escritos, pois são experiências importantes para todas as crianças e, ainda mais para a criança com hipoacusia, na medida em que o contacto precoce com a leitura é uma intervenção que deverá realizar-se o quanto antes.

## **Organização do tempo**

A organização e gestão do tempo educativo reflete, da mesma forma que a organização do espaço, a intencionalidade educativa do educador.

Esta organização e gestão devem assumir um caráter flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade de uma forma securizante para as crianças, pois

«As referências temporais, traduzidas no conhecimento do ritmo diário, semanal e mensal, permitem que a criança se sinta segura, na medida em que domina e pode prever acontecimentos. Possibilitam também a compreensão e aquisição de noções básicas temporais» (Capa, et al., 1999, p.16).

Estes aspetos, para uma criança com hipoacusia, são imprescindíveis, pois a capacidade de antecipar e o conhecimento da sequencialidade dos momentos ao longo do dia podem constituir as ferramentas necessárias para a estruturação cognitiva, na medida que podem criar alguns materiais facilitadores da compreensão da gestão do tempo e da aquisição de noções temporais básicas, como por exemplo:

- os quadros de escolha de atividades a realizar;
- distribuição de tarefas da rotina diária;
- calendário com os aniversários, com registos de eventos;
- entre outros.

Todos os instrumentos são realizados com determinados objetivos que pretendem desenvolver competências das crianças, tornando-as mais autónomas.

## **Organização do grupo**

O contexto do JI é um ambiente facilitador de interação comunicativa e sociabilização, entre adultos e crianças e entre crianças, que constituem a base do processo educativo.

As crianças que constituem o grupo têm diferentes modos de interagir, sendo estes determinantes para o funcionamento e dinâmica do mesmo.

Segundo Capa, et al. (1999, p. 17) «a heterogeneidade constitui um factor enriquecedor da aprendizagem e da sociabilização», pelo que, se uma criança com hipoacusia está presente num determinado grupo, poderá contribuir para esse enriquecimento, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal e social, fomentando os valores de respeito, solidariedade e aceitação pela diferença, como também ao nível do desenvolvimento de competências comunicativas.

Inerente a este processo está a atitude do educador de infância que deve estabelecer uma relação individualizada e facilitadora da integração de cada criança e, em específico, da criança com hipoacusia para que se sinta segura e valorizada neste ambiente, pois o modo como o educador comunica, a maneira como fala e se exprime, constitui um modelo de comunicação para todas as crianças.

Outro dos aspetos importantes é a realização de atividades entre pares e em pequenos grupos, que favorecem a comunicação (verbal e não-verbal) e a aprendizagem cooperativa, onde cada criança desenvolve e aprende a respeitar as características de cada uma e contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da outra, criando relações de interajuda que fortalecem as relações.

## **CAPÍTULO IV – A RELAÇÃO COM OS PAIS E OUTROS PARCERIOS EDUCATIVOS**

### **Relação com os pais**

Como vem expresso na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE) (Ministério da Educação, 1997), a educação pré-escolar deve estabelecer estreita relação com a família, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.

A família e o JI são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, pelo que se torna importante uma relação entre estes dois sistemas. Porém, as relações que se estabelecem com os pais podem tomar vários níveis de relacionamento, pois depende do tipo de relação com cada família. Este envolvimento entre os dois

sistemas centra-se na criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Miguéns (2005, p.9) a educação e o acompanhamento dos pais no processo educativo dos seus filhos não é apenas um direito, mas uma obrigação. Contudo, dependem da definição que a família dá a um quadro de referências que acompanhará a criança ao longo da vida.

Neste sentido, Reimão (cit. por Homem, 2002, p.36) explica-nos que:

«(...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural».

Se a família contribui de uma forma essencial para o desenvolvimento global da criança, a ação educativa do educador de infância não pode ignorar este contexto. Não menos importante será referir e reforçar que, segundo Reimão (cit. por Homem, 2002, p. 36), ao contexto do JI compete um papel complementar da ação educativa, apoiando os pais no desempenho das suas funções e colaborando com eles.

Segundo Miguéns, o JI deverá envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente para que esta relação seja estreita, com uma colaboração em parceria e numa relação de confiança mútua (2005, p. 10). Tal como expressa o decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, «os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo» (Ministério da Educação, 2008, p. 155).

Neste sentido, os pais têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os filhos” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Este seu contributo deve ter em conta a sua participação na elaboração do PE do estabelecimento que apresenta de forma coerente os valores, as intenções educativas, assim como explicita as formas previstas para a concretização desses mesmos valores e intenções.

Temos vindo a referir, do nosso ponto de vista, alguns conceitos fulcrais no processo educativo das crianças, como é o caso da participação, do acompanhamento,

entre outros conceitos. Todos nós os entendemos como essenciais, mas o que significa cada um destes conceitos? Porquê estes conceitos e não outros? Questionámo-nos sobre os mesmos e, em seguida, vamos explicitá-los para clarificar a sua importância numa relação colaborativa e de confiança mútua entre os pais e o JI.

Antes de passarmos para uma definição destes conceitos, é importante referir que, quando falamos em participação no contexto educativo do JI, surgem outros termos associados, nomeadamente: colaboração, parceria, relação, envolvimento, acompanhamento, entre outros que são importantes para este meio educativo (Oliveira, 2010, p. 21). Porém, estes conceitos não têm a mesma interpretação para todos os pais, ou seja, as denominações nem sempre são entendidas da mesma maneira por todos, o que faz com que existam vários tipos de participação. Como Alves-Pinto (cit. por Oliveira, 2010, p. 21) refere, a participação é um conceito que, «como outros na teoria das organizações, se sujeita a interpretações variadas». Já nas palavras de Silva (2003), entende-se por participação a integração dos pais nos órgãos da «escola», sendo uma tarefa de representação social e, por vezes, política.

Por outro lado, Lima e Nóvoa (cit. por Homem, 2002) defendem que a participação é uma prática onde os pais têm o poder de tomar decisões, projetando o seu sistema de interesses e valores, exprimindo os seus projetos educativos.

Na realidade, a interpretação do conceito de participação pode tomar várias vertentes e, como Lima (1992, p. 81) remata, a participação «assume diferentes graus de importância e diferentes contornos». Por vezes, quando se fala em participação, podemos ser remetidos para uma vertente política ou democrática, o que não deixa de ter sentido na participação no contexto do JI. Com isto, queremos salientar de que tomámos consciência que a noção de participação é muito mais abrangente do que inicialmente pensámos, face à aquilo que vivenciámos na nossa prática pedagógica. Contudo, vamos focar-nos em tipos/modelos de participação possíveis na educação pré-escolar, que diversos autores desenvolveram, nomeadamente:

- Lima (1992);
- Afonso (cit por Oliveira, 2010);
- Ferreira (cit. por Diogo, 1998).

Para tipificar as modalidades de participação nas «escolas», Lima (1992) baseou-se em quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Não menos importante será referir que este autor considera que a participação nas organizações escolares é um instrumento de realização de democracia e

assume contornos normativos, devendo constituir uma «prática normal, esperada e institucionalmente justificada» (p. 178).

Tendo como base os quatro critérios seleccionados por este autor, explicitamos os vários tipos e graus de participação defendidos por si:

- A democraticidade «representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projectos com expressão na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões» que podem «assumir formas de intervenção directa ou indirecta» (ibidem, p.179). A participação pode tomar uma intervenção direta quando os pais tomam decisões, dentro dos parâmetros democráticos previamente estabelecidos, ou a intervenção indireta quando a participação é «realizada por intermédio de representantes designados para o efeito» (ibidem, p.179).

- O critério regulamentação designa-se por um conjunto de regras de participação que estão regulamentadas em instrumentos na organização e legitimam a participação de todos os atores/comunidade educativa. Com base nos tipos de regras, pode-se assumir a participação formal, não formal e informal.

- O envolvimento diz respeito «as atitudes e o empenhamento variável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização» (ibidem, p. 182), podendo assumir a participação ativa quando há «elevado envolvimento na organização, individual ou colectivo»; a participação reservada que se encontra entre a participação ativa e a passiva, «orienta-se contudo com diferente sentido táctico» por uma «atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista». A participação passiva caracteriza-se quando há «atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento».

- O último critério, a orientação, traduz o modo como os atores se situam face aos objetivos expressos pela organização, podendo assumir uma participação convergente ou uma participação divergente. A participação convergente «é orientada no sentido de realizar os objetivos formais em vigor na organização», enquanto a participação divergente se situa «num estágio intermédio, em busca de orientação (convergente/divergente)», há como que uma «ruptura» transitória dos objetivos organizacionais.

Reportando esta base teórica para a nossa experiência em PES, quando Lima (1992) refere atores, nós encaramo-los como sendo os pais e, quando este mesmo autor, designa organização, nós concebemo-los como a instituição do JI.

Também consideramos importante referir que o critério envolvimento foi o conceito mais familiar no decorrer da PES, pois o ambiente educativo facilita a compreensão da participação ativa, reservada e passiva.

Outros autores defendem que a participação se tipifica consoante a capacidade de decisão garantida aos participantes, como é o caso da tipologia de paterman que Afonso (cit. por Oliveira, 2010,p.21) apresenta:

- **pseudoparticipação:** os participantes não têm qualquer poder para influenciar as decisões a tomar, apenas são convencidos através de um conjunto de técnicas, sem puderem interferir na tomada de decisão;
- **participação parcial:** as decisões são tomadas pelos dirigentes ou gestores, mas os participantes podem influenciar as decisões através da sua opinião;
- **participação total:** todos os participantes têm a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar.

No decorrer da PES, foi-nos fácil observar que os pais manifestam os dois primeiros níveis de participação que este autor apresenta, pois a participação total é algo mais específico e concreto, como o defende Lima (1992), referindo que a participação ativa, é o maior nível de envolvimento dos pais.

Para outros autores, tal como Ferreira (cit. por Diogo, 1998), o grau de intensidade de participação é um fator essencial para definir este conceito. Assim sendo, defende três graus de participação, o que vai ao encontro de teorias anteriormente apresentadas, como:

- a **participação perfeita:** consiste em partilhar o poder de decidir, nomeadamente em momentos de formulação e tomadas de decisão. Tal como Lima (1992) defende a participação ativa e como Afonso (cit. por Oliveira 2010), a participação total.
- a **participação imperfeita:** engloba todas as modalidades que excluam os pais dos processos de tomada de decisão, limitando-se a dar opinião após a consulta formal ou informal sobre alguma problemática, realizando manifestações individuais ou coletivas. Este grau de participação vai coincidir com a participação reservada (Lima, 1992) e com a participação parcial (Afonso, cit. por Oliveira, 2010).
- a **não participação:** baseia-se numa participação que está «associada a processos de execução de decisões tomadas por terceiros com as quais ou os atores não se identificam sendo forçados a obedecer ou executam as decisões resistindo-lhes» (Diogo, 1998, p. 69). Aqui podemos equiparar este nível com a participação passiva (Lima, 1992). Como podemos verificar, há diversas teorias sobre a participação, mas todas defendem que há

vários tipos ou níveis ou graus de participação, dependendo dos critérios em que se baseiam.

Porém, neste contexto, vamos clarificar com maior exatidão o conceito de envolvimento parental, tal como Homem (2002, p. 47) defende: a participação difere do conceito de envolvimento em alguns aspetos, sendo estes os conceitos que andam par a par no contexto JI.

Wolfendale (Homem, 2002, p. 47) pressupõe que o envolvimento parental é:

«[a] implicação dos pais na educação e desenvolvimento dos filhos, para o que é necessário, tendo em vista esse envolvimento na escola, estimular os pais a trabalhar nela (com as crianças ou na direção) em conjunto com os profissionais.»

Também Diogo (cit. por Homem, 2002, p. 48) assume que o envolvimento se reveste de todas as formas de atividade dos encarregados de educação no desenvolvimento global dos seus educandos, sendo esta interação em casa, na escola e na comunidade.

Enquanto Silva (2003, p.83) remete este conceito para o apoio que os pais dão aos seus educandos em casa, embora possam ir às reuniões e outro tipo de atividades na «escola». Ou seja, o envolvimento dos pais implica uma relação direta com os seus filhos, podendo esta relação ser desenvolvida em casa e na escola.

O envolvimento dos pais é determinante para o sucesso das crianças no contexto de JI, por isso Don Davies (cit. por Marques, 1991, p. 23) agrupa as formas mais comuns numa tipologia que se divide em quatro categorias:

- a **tomada de decisão**: consideram-se todas as modalidades em que os pais possam tomar decisões coletivamente associadas a grupos previamente constituídos;
- a **co-produção**: refere-se a todo tipo de atividades individuais e coletivas que contribuam para melhorar a educação das crianças;
- a **defesa de pontos de vista**: consiste em todas as ações que visam influenciar as tomadas de decisão;
- a **escolha das escolas pelos pais**: baseia-se na escolha da instituição que os pais fazem de forma a promover a melhor educação para os seus filhos.

Após a definição destes conceitos a explicitação de algumas das teorias de participação e envolvimento dos pais, depreendemos que o envolvimento implica participação e que a participação não implica envolvimento. Os pais podem participar

em reuniões ou noutros tipos de atividades, mas não estão envolvidos, ocupando a posição de meros expectadores. Porém, os profissionais da equipa educativa do JI podem optar por algumas estratégias promotoras da participação e envolvimento dos pais, como veremos de seguida.

### **Estratégias promotoras da participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação:**

As estratégias promotoras do envolvimento parental que seguidamente são apresentadas têm como objetivo munir de competências os pais/encarregados de educação e os educadores de infância, de forma a estimular a sua participação e o seu envolvimento no contexto do JI. A troca de saberes é bastante enriquecedora para o desenvolvimento das crianças com NEE.

Também é de salientar que as estratégias por nós apresentadas se enquadram no contexto onde decorreu a PES.

Segundo Simpson (cit. por Correia, 1997, p.153), a base para melhorar a comunicação entre os pais e os profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa.

Concordamos com este autor quando nos refere que uma boa comunicação entre os pais e os educadores é a base para o desenvolvimento de uma relação de proximidade, pois esse respeito e confiança são os grandes impulsionadores para uma boa relação entre estes dois contextos, promovendo, assim, o trabalho em cooperação e o desenvolvimento de estratégias para ultrapassar as particularidades manifestadas por esta família e/ou criança com NEE.

Neste contexto, Correia e Serrano referem que

«(...) a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida, sendo assim recomendada a proximidade entre estes e educadores, procurando-se formas de cooperação e estratégias que a viabilizem, entendendo a participação dos pais como um dos critérios mais claros da qualidade da oferta educativa de um centro».

Dunst et al. (cit. por Correia, 1997) referem seis metodologias diferentes para promover o envolvimento parental no contexto do JI, nomeadamente:

- *Desenvolver um sentido de comunidade*, onde se promove o encontro entre famílias que partilham os mesmos valores e necessidades por forma a tornar-se mutuamente gratificante e criarem uma interdependência;
- *Mobilizar recursos e apoios* que ajudem as famílias a lidar com as suas responsabilidades e a assumir as suas funções;
- *Partilhar responsabilidades e colaboração* entre os pais e os profissionais, de modo a partilhar ideias e aptidões por forma a construir e a reforçar os sistemas de colaboração;
- *Proteger a integridade familiar*, através do respeito das crenças e valores, assim como protegê-las da intrusão de outros nas suas ideologias;
- *Reforçar o funcionamento familiar*, promovendo as capacidades e competências que esta necessita para que possa mobilizar recursos e ser capaz de assumir as suas responsabilidades parentais, assim como sentir o controlo da situação;
- *Práticas de serviços sociais e humanos proactivos*, onde se opta por modelos de prestação de serviços que se centram nas famílias e em práticas que reforçam e apoiam o funcionamento da família.

Como forma de complementaridade às metodologias apresentadas anteriormente, Epstein (cit. por Silva, 2004) aponta algumas sugestões para que as situações de parceria sejam possíveis, como: a criação de oficinas; afixar a planificação anual; promover uma boa comunicação entre os pais e filhos; proporcionar momentos de partilha entre pais; encorajar os pais a organizar grupos de apoio àqueles pais que necessitam; esclarecer e ajudar os pais dando-lhes informação de como podem participar; estabelecer uma boa comunicação com os pais através do envio postais podendo ser colocados comentários positivos, avisar sobre acontecimentos importantes na comunidade educativa, a realização de uma reunião inicial de apresentação aos pais, criar formação para os pais e estimulá-los a participar, aproveitar os encontros informais para dialogar sempre que possível, quando possível, convidar os pais a vir visitar a sala de atividades, convidar a restante família a participar em atividades; criar uma sessão de “hora do conto”, lanches, festas, entre outras formas que proporcionem a convivência com a família.

Na realidade do contexto do JI, algumas destas sugestões e metodologias já são postas em prática, mas nunca é de mais referir que estas fazem toda a diferença no desenvolvimento global da criança com NEE. Importa salientar que estas estratégias promotoras da participação e envolvimento não serão, até certo ponto, novidade para os educadores de infância, mas é relevante que as famílias das crianças com NEE tomem consciência do seu grande impacto que têm quando se envolvem e participam ativamente no processo de inclusão.

### **A relação com outros parceiros educativos**

No contexto de educação pré-escolar não é só a participação e o envolvimento dos pais que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, em particular, da criança com NEE. Também os apoios especiais que a criança com NEE poderá usufruir têm uma enorme impacto no seu desenvolvimento global, pois estes intervirão em determinadas áreas das necessidades que a criança manifesta e, desta forma, contribui como grande ajuda para os pais ultrapassarem determinados obstáculos.

Deste modo, o contexto do JI deverá adequar as respostas às necessidades de cada criança, o que pode exigir a intervenção de vários profissionais, como por exemplo: os educadores de educação especial, de uma equipa de intervenção precoce, a terapeuta ocupacional, a terapeuta da fala, entre outros que serão elementos facilitadores nas resposta às necessidades que a criança manifesta.

Segundo o decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, nos artigos 4.º e 27.º, a intervenção precoce exige uma cooperação entre os serviços de educação, da saúde e da segurança social, pelo que são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação dos docentes. Neste sentido, os agrupamentos deverão assegurar uma articulação com outras instituições que necessitem deste apoio para as crianças com NEE.

Assim, o envolvimento e a intervenção destes profissionais depende da especificidade da necessidade educativa que a criança manifesta, realizando uma intervenção ponderada e uma adaptação ao processo educativo, que emerge da articulação entre estes profissionais, o educador de infância e os pais. Deste modo, intervir precocemente junto da criança é uma mais-valia para o desenvolvimento desta e

dos seus pais, pois para esta intervenção ter sucesso deverá estabelecer-se uma comunicação entre os vários intervenientes educativos.

Como refere o artigo 30.º do mesmo decreto-lei, «no âmbito da educação especial, a articulação com os serviços da comunidade assume a maior importância (...) [e] os processos de cooperação e de parceria possibilitam aos agrupamentos uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas a desenvolver para os alunos com necessidades educativas especiais (...), [assim como] estas parcerias facilitarão também a implementação de estratégias de suporte à família». Apesar desta referência da legislação ser para agrupamentos, poderemos adaptar os princípios, que nele estão explícitos, para o ensino particular, como é o caso da instituição onde decorreu a PES.

Consideramos que o decreto-lei sobre a educação especial valoriza a articulação entre os vários serviços da comunidade, para que os processos de cooperação possibilitem uma maior eficácia com qualidade nas respostas que se desenvolvem para combater as necessidades que a criança com NEE e a sua família manifestam.

Também realçamos o facto de o decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, referente à educação especial, enaltecer a cooperação entre os vários intervenientes educativos que deve existir durante o processo educativo, assim como a importância das parcerias.

Deste modo, esta cooperação entre parcerias trabalha num só sentido e promovem-se situações favoráveis para o desenvolvimento da criança, de forma autónoma e integrada no contexto das vivências que a rodeiam.

**3.<sup>a</sup> PARTE**

**ESTUDO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

«A investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos» (Pacheco, 1995, p. 9).

No contexto educativo, a investigação deve ter um carácter mais abrangente, ou seja, o investigador deve ter um olhar multifocal que lhe permite recolher os dados no seu ambiente natural. Porém, o investigador deve recolher esta mesma informação de forma sistemática e objetiva, com rigor científico, para compreender os fenómenos educativos, não tornando a sua investigação pouco consistente e sem rigor na sua veracidade.

A investigação em educação é de extrema importância para a inovação de aspetos do processo de ensino e de aprendizagem, pois é através da investigação que se problematiza e reflete sobre o mesmo, no sentido de fazer um reajustamento deste processo.

Tal como noutros campos, este tipo de investigação deve ser pautada pelo rigor científico e sistemático podendo ser consideradas duas vertentes distintas, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa, sendo esta determinada pelos objetivos do estudo definidos.

### **Natureza do estudo**

O presente estudo, de natureza qualitativa, assenta em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características que se devem ter em conta:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Por outras palavras, não é objetivo da investigação qualitativa fazer generalizações, mas procurar o “significado” das ações humanas e a compreensão do que é único e particular em contexto.

Este significado só é possível pela relação que o investigador e o(s) sujeito(s) criam ao longo do processo, pois o significado é compreendido através do diálogo e da componente da interpretação e reflexão dos dados obtidos.

Reforçando esta ideia, Jacob (cit. por Walsh, Tobin e Graue, 2010, p. 1038) enumera três atributos essenciais: a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido.

No âmbito da PES verificou-se, desde o primeiro contato, a necessidade de estudar mais aprofundadamente a temática na qual se viria a inserir este estudo exploratório, ou seja, o papel do educador na inclusão de uma criança com hipoacusia.

O interesse por esta temática surgiu após a constatação da existência de uma criança no grupo a quem havia sido diagnosticada hipoacusia bilateral ligeira de transmissão.

Ao longo do tempo começámos a interrogar a educadora de infância e a educadora de educação especial no sentido de aprofundar os nossos conhecimentos e competências pedagógicas face a esta criança. A partir desse momento começámos também a questionar-nos sobre como teria decorrido a integração da criança, como trabalhar com os pais desta criança, qual a relação dos pais com o JI, entre outras questões que começaram a surgir. Sem dúvida seria um tema que desenvolveríamos com muito interesse e prazer. Julgamos que, como futura educadora de infância, é essencial estar alerta para questões desta dimensão e desenvolver, desde já, um conjunto de competências que nos possibilitem enfrentar com segurança situações semelhantes no nosso futuro profissional.

Assim, em termos genéricos, colocou-se-nos a seguinte questão:

- Qual é o papel do jardim de infância e qual o papel da família no processo de inclusão de uma criança com hipoacusia?

### **Questões de investigação**

1. Qual o papel da educadora de infância no processo de inclusão de uma criança com hipoacusia?
2. Quais as estratégias definidas pela educadora de infância e pela educadora de apoio facilitadoras da inclusão da criança?
3. Qual o papel dos pais no processo de inclusão da criança?

### **Objetivos do estudo**

Considerando o objeto e a natureza do presente estudo definem-se como objetivos do mesmo:

- conhecer as práticas educativas desenvolvidas pela educadora de infância no processo de inclusão da criança com hipoacusia;
- conhecer as práticas educativas desenvolvidas pela educadora de apoio facilitadoras da inclusão de uma criança com hipoacusia;
- identificar o papel dos pais no processo de inclusão.

### **Participantes no estudo**

A escolha das participantes, ou seja, a educadora de infância e a educadora de educação especial, deve-se ao facto de serem as profissionais com maior conhecimento da criança em questão e por serem as técnicas de educação que trabalham diretamente com a criança.

A educadora de infância licenciou-se em educação de infância e, atualmente, está a frequentar uma pós-graduação em NEE.

Esta profissional acompanha esta criança com hipoacusia desde o início do presente ano letivo e o conhecimento do caso diagnosticado realizou-se através da consulta do processo individual e da consulta de relatórios médicos.

A educadora de educação especial licenciou-se em educação de infância e fez uma especialização em multideficiência, integrada no mestrado de psicologia do desenvolvimento e da educação.

Esta acompanha a criança há cerca de dois anos, ou seja, iniciou a sua intervenção no início do mês de fevereiro do ano de 2010.

Também era objetivo inicial desta investigação ter como participantes do estudo os pais da criança com hipoacusia, porém, estes não revelaram disponibilidade para participar no estudo.

## **Opções e procedimentos metodológicos**

### Recolha e tratamento dos dados

Considerando o objeto de estudo, os objetivos e as questões de pesquisa, bem como o quadro teórico que o suporta pareceu-nos que a recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas seria a estratégia mais adequada por se tratar de uma técnica que permite que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspetivado. Para além disso, o entrevistado responde tão naturalmente que o objeto de estudo pode ser eliminado do campo de interesse, o que pode levar à explicitação diversas considerações, exigindo o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado a partida (Albarelló et al., 1997, p. 87). Este facto poder-nos-á permitir recolher dados complementares, que se venham a tornar úteis para o desenvolvimento do estudo em causa.

Segundo Walker (cit. por Pacheco, 1995, p.88), as entrevistas são «mecanismos de recolha de dados que pretendem obter respostas a perguntas que foram cuidadosamente normalizadas e que supõem a mínima intervenção possível: trata-se de ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes».

Neste contexto, o investigador deve ter em atenção algumas atitudes durante a realização da entrevista, nomeadamente: deve realizar apenas as questões necessárias, pois não se pretende fazer um interrogatório, mas sim uma conversa esclarecedora. Deve intervir de forma a conduzir a entrevista de acordo com os seus objetivos, para

recuperar a sua dinâmica e/ou para aprofundar certos aspetos particularmente importantes ao tema em estudo. Ou seja, na entrevista semiestruturada o entrevistador deve formular as suas intervenções da forma mais aberta possível, permitindo que seja o entrevistado a ter uma maior predominância no discurso (Quivy, e Campenhoudt, 1998).

### Elaboração do guião de entrevista

Para a elaboração do guião de entrevista foram necessárias várias leituras e consultas de documentos, pois «as leituras ajudam a fazer um balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida [e] as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras» (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.69).

O guião da entrevista assume um papel orientador de natureza flexível para o entrevistador.

Como já se referiu anteriormente, realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas, uma à educadora de infância e outra à educadora de apoio em educação especial, tendo ambas o objetivo de conhecer as estratégias promotoras do processo de inclusão de uma criança com hipoacusia.

Em seguida apresenta-se, de uma forma sintetizada, os guiões que orientaram a realização das entrevistas das participantes no estudo.

Na entrevista à educadora de infância pode-se constatar que apresenta um maior número de blocos que a entrevista à educadora de educação especial. Porém, os assuntos debatidos foram equivalentes.

Ao realizar o guião de entrevista tivemos em consideração a prática pedagógica de cada técnico de educação, sendo intervenções diferenciadas mas que se complementam.

BLOCOS	EDUCADORA DE INFÂNCIA	EDUCADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
<b>Bloco I</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Com este primeiro bloco pretendia-se legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a sobre o trabalho de investigação em curso e os seus principais objetivos. Era neste bloco introdutório que garantíamos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.	
<b>Bloco II</b> Caraterização profissional	Visava recolher alguma informação que permitisse conhecer a formação académica e complementar das entrevistas.	
<b>Bloco III</b>	<p>Organização do ambiente educativo</p> <p>Tinha como objetivo conhecer a organização e gestão do ambiente educativo no sentido de favorecer a inclusão da criança.</p>	<p>O processo de inclusão da criança</p> <p>Pretendia conhecer o processo de inclusão da criança.</p>
<b>Bloco IV</b> Caraterização da criança	Tinha como objetivo tomar conhecimento do desenvolvimento e evolução da criança, desde da sua entrada no JI.	
<b>Bloco V</b>	<p>Parcerias</p> <p>Pretendia conhecer as parcerias educativas existentes para facilitar a inclusão desta criança em sala de atividades e, ainda, identificar o papel da instituição na promoção de um melhor bem-estar para esta criança.</p>	<p>Estratégias</p> <p>Na entrevista à educadora de educação especial este foi o último bloco questionado, onde se pretendia conhecer as estratégias promotoras de inclusão enfatizadas em sala de atividades e outros espaços educativos, em situações do quotidiano.</p>
<b>Bloco VI</b> Envolvimento e participação dos pais	Visava compreender o nível de envolvimento e a participação dos pais no JI.	
<b>Bloco VII</b>	<p>Estratégias</p> <p>Na entrevista à educadora de infância, este foi o último bloco, tendo como objetivo conhecer as estratégias promotoras de inclusão enfatizadas em sala de atividades e outros espaços educativos, em situações do quotidiano.</p>	

Quadro I – guião da entrevista semiestruturada

## Realização da entrevista

As participantes no estudo foram, como já se referiu anteriormente, a educadora de infância e a educadora de educação especial. Estas educadoras foram contactadas de forma individual e pessoal, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo.

Seguiu-se a realização das entrevistas, solicitando a gravação áudio e atribuiu-se nomes fictícios às participantes, assim como a todos os outros sujeitos cujos nomes pudessem ser proferidos ao longo da entrevista. A entrevista à educadora de infância ter a duração de uma com quinze minutos e a outra à educadora de educação especial de uma hora, nos dias, horas e locais combinados, num ambiente adequado e não suscetível de interferência.

## Tratamento dos dados

Realizadas as duas entrevistas procedemos à redação dos respetivos protocolos, com a transcrição literal do conteúdo das mesmas dos registos áudio obtidos (Anexo II e VII).

Todo este processo foi, por nossa opção, realizado de forma manual sem o apoio de qualquer programa informático para o efeito.

Antes de iniciar o tratamento dos dados recolhidos, facultámos o respetivo protocolo da entrevista a cada uma das educadoras, no sentido da validação das mesmas, dando posteriormente continuidade às restantes etapas de análise de conteúdo dos dados.

Seguidamente, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, que Bardin (1995, cit. por Ludovico, 2007, p.78) defende ser um

«Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens».

Vala (cit. por Horta, 2007, p. 108) opina que a análise de conteúdo tem como finalidade «efectuar inferências, com base lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas». Desta forma, a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exclusividade, exaustividade, adequação, objetividade e pertinência (Ludovico, 2007, p. 95).

Após a apreciação dos protocolos pelas educadoras, demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que prosseguiu com os seguintes momentos:

1.º momento: elaboração de uma grelha de análise, em função do guião de entrevista e da leitura flutuante dos protocolos.

2.º momento: primeiro tratamento das entrevistas, que consistiu em reduzir os dados recolhidos em conformidade com os objetivos e com as questões colocadas às entrevistadas (Anexo III e VIII).

3.º momento: pré-categorização do *corpus* da informação, dividindo o seu todo em unidades de sentido (Anexo IV e IX).

4.º momento: categorização do referido *corpus* com a devida classificação de categorias e subcategorias, de acordo com grelha de análise (Anexo V e X).

5.º momento: redação de uma síntese dos dados de cada uma das entrevistas.

## **CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS**

### **Introdução**

Descritas as opções e os procedimentos metodológicos desenvolvidos, passaremos, no presente capítulo, à análise interpretativa dos dados obtidos ao longo deste processo de pesquisa, tendo sempre como referência o quadro conceptual que o

suporta, assim como os objetivos e as questões de pesquisa que nos orientaram ao longo de toda a investigação.

A análise de dados será feita, numa primeira fase, numa redação dos indicadores que foram obtidos nas entrevistas, sendo analisada categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

Primeiramente, analisaremos a entrevista da educadora de infância titular e depois da educadora de educação especial.

Após esta primeira etapa, passaremos a uma análise das relações entre os dados obtidos nas entrevistas, de modo a responder às questões de pesquisa e aos objetivos definidos.

#### **a. Análise interpretativa da entrevista à educadora de infância.**

##### **1. Formação**

A primeira categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* da informação da entrevista foi a formação da educadora de infância.

A educadora licenciou-se em educação de infância e podemos constatar, ainda, o seu interesse de se formar ao nível das NEE, por não ter existido formação a este nível na sua licenciatura. Nas suas palavras,

*(...) acho que no nosso curso há uma grande lacuna ao nível das necessidades educativas especiais.*

No que se refere à formação complementar, a educadora de infância enunciou que se encontra a frequentar uma pós-graduação em NEE, justificando que, *(...) cada vez mais aparecem-nos crianças com essas necessidades e nós precisamos de intervir. A intervenção precoce é essencial. E termos formação para isso, faz toda a diferença.*

Segundo as OCEPE «o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões «normais», devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e cada uma das crianças» (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Entendemos que a educação pré-escolar deverá oferecer respostas adequadas para cada criança, independentemente, da perturbação que manifesta. Estas respostas emergem da instituição, é certo, mas quem está em contacto direto e diário com estas crianças é a educadora de infância. Portanto, o papel da educadora de infância é determinante para o melhor desenvolvimento destas crianças.

## **2. A integração da criança na sala**

A segunda categoria emergente da análise do conteúdo do *corpus* da informação da entrevista à educadora, compreende as subcategorias ‘modo como foi informada’, ‘dificuldades sentidas’ e ‘estratégias facilitadoras da inclusão’.

### **2.1 Modo como foi informada**

Neste contexto declarou que a anterior educadora de infância da criança lhe tinha facultado o processo da mesma e que consultou alguns relatórios médicos, nomeadamente, *«através da passagem das crianças (...) para a minha sala»*.

### **2.2 Dificuldades sentidas**

No que se refere às dificuldades sentidas, a educadora refere que, inicialmente, não tinha o conhecimento desta perturbação, sentindo algum desconforto, pois questionou-se *«(...) o que é a hipoacusia? Eu não sabia»*.

Outra grande preocupação que manifestou foi com o grupo no seu todo, pois, na perspetiva da mesma, todas as crianças precisam de um apoio individualizado. Porém, não tem apenas uma criança com NEE na sala, pois as restantes crianças também necessitam de uma atenção especial, tornando-se difícil gerir o apoio individualizado a cada uma delas.

Referiu, ainda, que *«(...) quando há uma atividade que implica mais concentração e um apoio mais individualizado, torna-se um pouco mais complicado (...) de gerir e dar apoio a eles, dar apoio a todas [as crianças]»*.

### 2.3 Estratégias facilitadoras da inclusão

Quando esta profissional de educação foi questionada sobre as estratégias facilitadoras da inclusão, lembrou que, dada a ligeira perturbação diagnosticada na criança em causa, não houve necessidade de estruturar a sala de atividades de modo muito diferente do habitual. Também salientou a importância das crianças “diferentes” estarem inseridas no grupo, «(...) *crianças que têm algum tipo de dificuldades (...) são diferentes. Tentamos, sempre, que estejam inseridos no grupo*».

Justificando que «(...) *as crianças acabam por puxar umas pelas outras (...) acabam por se ajudar umas às outras*», sendo um aspeto que a educadora atribui um grande valor, pois se a criança com NEE estiver integrada no grupo, torna-se uma mais-valia para todas as crianças.

Como poderemos confirmar nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.17), a educação pré-escolar deverá «contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens».

Face a este pressuposto, consideramos que, para uma criança com NEE, é de extrema importância a sua inclusão num grupo onde sejam promovidas diversas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, de modo que a sua integração seja bem-sucedida e que contribua para o seu desenvolvimento global.

Nesta perspetiva emerge o conceito «escola inclusiva», assente no decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que tem como um dos objetivos «a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida».

Na nossa perspetiva, a educadora de infância tem um papel fundamental ao realizar a inclusão/integração, pois é quem tem inerente a intencionalidade educativa, ou seja, a educadora de infância usufrui de uma ferramenta essencial que é a observação/avaliação, sendo através dela que tem um maior conhecimento de cada criança e da respetiva evolução, constituindo o fundamento da diferenciação pedagógica, que permitirá adequar o processo educativo a cada criança em particular.

### 3. Desenvolvimento global

A terceira categoria refere-se ao «desenvolvimento global da criança». Neste contexto, a educadora de infância manifestou, inicialmente, alguns receios quanto à sua capacidade de aprendizagem e de como esta se iria desenvolver daí por diante. Porém, no decorrer do tempo, verificou que a criança com hipoacusia estava desenvolvida para a sua faixa etária, o que em nada teria a ver com algumas descrições que estavam no processo individual da criança.

Como se pode verificar na sua afirmação:

*(...) quando foi passado (...) o processo, pensei que era uma criança que apresentava muitas dificuldades ao nível da aprendizagem, mas não. Consegue aprender muito bem, tem facilidade em adquirir conhecimento.*

Também nos revelou o comportamento da criança quando não está interessada em determinada situação, manifestando-se de imediato o seu desinteresse com comportamentos que interferem com a dinâmica do grupo, nomeadamente «(...) *ele não pára, mexe-se, dá “pinotes”, brinca com o outro e bate no outro*».

### 4. Apoio educativo à criança

O “apoio educativo à criança” é uma categoria que surge no *corpus* da informação da entrevista, tendo como subcategorias: ‘apoio no contexto do JI’, ‘trabalho desenvolvido com o apoio educativo’ e ‘o papel da instituição’.

#### 4.1 Apoio no contexto do JI

Nesta subcategoria pretendemos identificar qual é o ‘apoio educativo no contexto do JI’, que a criança usufrui. Pelo discurso da educadora percebemos que a criança recebe o apoio de uma educadora de educação especial e de uma terapeuta da fala, em que

*(...) normalmente desenvolvem atividades com a criança inserida no grupo, só quando veem que há necessidade de retirar do grupo é que retiram para fazer algum tipo de atividade.*

Como se pode verificar no discurso da educadora, esta criança usufrui de duas vertentes de apoio, uma que se refere à educação especial e outra, sendo mais específica, que diz respeito à terapia da fala.

A terapeuta da fala intervém «duas vezes por semana» ao nível da dicção, de modo a treinar a articulação das palavras. Enquanto, a educadora de educação especial intervém «três vezes por semana», centrando-se na vertente comportamental e nas particularidades manifestadas pela criança.

A educadora de infância declara que há uma maior proximidade com a educadora de educação especial, pois confessa falar mais com esta especialista, dado que «com a terapeuta da fala não é [bem] assim um trabalho que me ajude, de alguma forma, a criar estratégias com ele. Porque ela [terapeuta da fala] trabalha mais ao nível da fala, da dicção. (...) não é ao nível de estratégias comportamentais».

Desta afirmação, podemos verificar que a educadora de infância sente uma maior necessidade de intervir com a criança ao nível do comportamento. Esta necessidade da educadora foi-nos visível no decorrer da PES quando a criança manifestava comportamentos desajustados para com as crianças ou adultos na sala de atividades. Daí que toda a intervenção especializada decorra, normalmente, na sala de atividades. Por vezes, há necessidade de realizar uma intervenção mais individualizada e, nestas situações, a educadora de educação especial e a terapeuta da fala, retiram a criança da do seu ambiente natural, que é a sala de atividades.

#### 4.2 Trabalho desenvolvido com o apoio educativo

Nesta subcategoria, mais uma vez, a educadora de infância reforça a proximidade com a educadora de educação especial, acrescentando que a comunicação entre ambas é um fator essencial para determinar estratégias de intervenção ao nível da concentração.

Como podemos confirmar no discurso da entrevistada,

*(...) tentamos sempre falar para ver se há alguma coisa que resulte ao nível da concentração, de conseguir estar com atenção (...)*

Somos da opinião que o facto de estar mais presente no JI, permite uma maior proximidade entre a educadora de infância e a educadora de educação especial. Porém, consideramos que se existisse uma proximidade entre as três profissionais que intervêm com a criança, as estratégias de intervenção poderiam ser mais ricas na sua eficácia. No entanto, não queremos desvirtuar as excelentes intervenções destas três profissionais, com destaque na intervenção que as duas educadoras oferecem no contributo à qualidade de vida desta criança.

Podemos ainda acrescentar que a educadora de infância reúne-se periodicamente com estes intervenientes de apoio especializado que refletem sobre o caso desta criança «*para ver se [conseguem] arranjar estratégias*».

Assim, somos remetidos para as OCEPE, nomeadamente para as orientações globais do educador, no que diz respeito à etapa da comunicação, onde se argumenta que «o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação» (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Na visão de futura educadora, opinamos que é de extrema importância a comunicação entre a equipa educativa, pois quando há uma boa comunicação, emerge uma reflexão por parte dos intervenientes educativos no contexto do JI em prol da criança em causa. Desta reflexão poderão surgir estratégias, de modo a oferecer mais qualidade nas interações que a criança irá desenvolver a partir da intervenção destes profissionais educativos.

#### 4.3 O papel da instituição

Através da análise desta subcategoria podemos verificar que a direção da instituição está envolvida e tem um papel ativo e participante em todo o processo de inclusão desta criança.

A educadora de infância refere que esta entidade manifesta bastante interesse em saber como está a decorrer o processo de inclusão, se é necessário disponibilizar mais

algum terapeuta e, quando a criança vai a uma consulta, tenta saber o que ficou decidido e se a informação médica é relevante para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, no que diz diretamente respeito ao seu desempenho no JI.

Consideramos que este interesse e envolvimento da direção da instituição pelo processo de inclusão da criança é um fenómeno que marca a diferença nas respostas adequadas às necessidades que são manifestadas, de modo a promover uma maior e melhor qualidade do ambiente educativo.

## 5. Os pais

Da análise do discurso da educadora sobre o ‘nível de envolvimento e participação’ dos pais resultou uma única categoria. Nesta categoria aborda-se brevemente a relação entre os pais e a entrevistada.

### 5.1 Nível de envolvimento e participação

Em relação ao nível de envolvimento e participação dos pais, a educadora de infância foi muito explícita quando questionada sobre o assunto, respondendo:

*Nenhum.*

*(...) Não vêm a reuniões, nem a nada (...) nem a convites.*

Ao refletirmos sobre esta questão, podemos verificar que a educadora de infância considera que os pais desta criança, ao nível do envolvimento e participação no contexto do JI, não têm um papel ativo.

As afirmações da educadora conduzem-nos ao princípio geral da LQEPE quando referem que:

«a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (Ministério da Educação, 1997,p. 15).

No entanto, somos levados a questionar-nos se as estratégias de envolvimento e de participação que a educadora de infância desenvolve serão suficientemente apelativas aos pais desta criança.

Neste contexto, deparamo-nos com o facto de que o envolvimento e a participação dos pais não deve partir, simplesmente, da sua iniciativa mas, também do modo como apelamos à sua envolvimento e participação no contexto do JI.

A este respeito a educadora realçou também que, desde o início do ano letivo, ainda não se tinha encontrado nem falado com o pai, sendo a mãe o único contato familiar. Atentemos nas suas palavras:

*A relação que eu tenho é com a mãe, porque ainda não vi o pai este ano.*

Mais uma vez importa atentar no objetivo expresso nas OCEPE que traduz a importância da relação entre a família e os intervenientes educativos no contexto JI, ou seja, «incentivar a participação das famílias no processo educativo (...)» (Ministério da Educação, 1997, p.22).

Na verdade, consideramos que os pais são os responsáveis pela criança e, também, os seus primeiros educadores. Neste sentido, se houver uma maior articulação entre a família de cada criança e a educadora de infância, poder-se-ão criar condições para que ocorra a complementaridade da ação educativa que refere a LQPE (Ministério da Educação, 1997).

Neste contexto, a educadora de infância deve reunir estratégias para promover uma estreita relação com a família, de modo a assegurar essa articulação, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas para as crianças e respetivas famílias.

Concordamos com Alte da Veiga (cit. por Figueiredo, 2010, p.46) na perspectiva em que «a educação é um trabalho de todos – do nascimento à morte – e ninguém se pode desculpar com a existência de especialistas». Portanto, esta relação entre estes dois grandes núcleos educativos que preparam a criança para ser um ser autónomo, livre e solidário, têm uma responsabilidade compartilhada que decorre da estreita relação que deve existir entre a educadora de infância e os pais ou encarregados de educação.

Na perspectiva de futura educadora, consideramos que, por muitas estratégias e recursos que utilizemos, se os pais não se manifestarem ou não valorizarem os esforços, poderá tornar-se difícil estabelecer uma estreita relação entre o JI e a família.

## **b. Análise interpretativa dos dados da entrevista à educadora de educação especial**

### **1. Formação**

A primeira questão colocada à educadora de educação especial tinha como objetivo conhecer a sua formação académica. Fomos informados que se formou em educação de infância. No que se refere à sua formação pós-graduada, a educadora declarou que, após a formação inicial, recebeu formação numa *«especialização em multideficiência, enquadrado no mestrado de psicologia do desenvolvimento e da educação, com o objetivo de obter qualificação para poder exercer de uma forma mais segura a [sua] profissão»*. Acrescentando ainda que, apesar de ter prática profissional há cerca de quatorze anos, sentiu a necessidade de se formar nesta área. Identificou-a *«como uma área que sempre [a] fascinou, na qual [se sentia] bem, (...) identificada. (...)»*. E a educadora acrescentou ainda: *«eu não duvidava que queria seguir, e que seria o meu trajeto. Porque (...) gosto do que faço. Mas faltava-me (...) formalizar (...) todo o meu conhecimento»*.

### **2. Intervenção especializada**

A segunda categoria que emergiu do discurso da educadora de educação especial foi sobre a *«intervenção especializada»*, que originou as subcategorias: ‘apoio educativo’, ‘apoio no JI’ e ‘intervenientes no processo de inclusão’.

#### **2.1 Apoio educativo**

No que se refere ao tempo que a educadora dá ‘apoio educativo’ à criança com hipoacusia, explicita-nos que este apoio é realizado *«(...) há dois anos, iniciado nos (...) finais de janeiro, princípios de fevereiro de 2010»*.

Acrescenta, ainda, que antes do ano letivo 2011/2012, os técnicos de apoio educativo (educadora de educação especial e terapeuta da fala) vinham apenas duas vezes por semana ao passo que, atualmente, prestam apoio três vezes por semana.

## 2.2 Apoios no JI

Na subcategoria referente ao apoio que a criança usufrui no JI, pode-se verificar, nas palavras da educadora de apoio, que:

*(...) necessita, pontualmente, de intervenção ao nível da fluência da fala  
(...) colocação de voz, que tem a ver com técnicas de respiração, que faz parte da intervenção da terapia da fala.*

A criança em questão usufrui do apoio desta educadora de educação especial e de uma terapeuta da fala, sendo que esta última profissional tem uma intervenção “muito ligeira”, tal como a educadora o afirma.

## 2.3 Intervenientes no processo de inclusão

Relativamente à subcategoria, ‘intervenientes no processo de inclusão’, a educadora explica, de forma clara e direta, que são «(...) as educadoras, as auxiliares e eu. Basicamente (...) e a parte da coordenação da instituição». Porém, manifestou necessidade de acrescentar que «(...) e claro, sempre que a família pode, também».

O que nos levou a considerar que a família, nomeadamente os pais desta criança, têm uma participação consoante a sua disponibilidade, pois, como refere esta profissional, a família, sempre que pode, envolve-se neste processo. Ao refletir sobre a entrevista da educadora de infância e as palavras declaradas pela educadora de educação especial, questionamo-nos se o envolvimento e a participação dos pais desta criança, é ou não, consoante a sua disponibilidade, pois a educadora de infância afirmou que os pais não têm qualquer tipo de envolvimento e participação no contexto JI.

### 3. O processo de inclusão da criança

Nesta categoria, “o processo de inclusão da criança”, procuramos conhecer as ‘particularidades manifestadas’ pela criança, como se processou ‘o seu desenvolvimento’ e qual é ‘o papel da instituição’ neste processo, constituindo-se estas como subcategorias a analisar.

#### 3.1 Particularidades manifestadas

A questão relativa ao processo de inclusão da criança tinha como objetivo conhecer as particularidades manifestadas pela criança ao longo do processo de inclusão. Neste sentido, foi afirmado por esta educadora que a criança manifesta um «(...) *diagnóstico com hipoacusia bilateral ligeira (...) nota-se um melhoramento significativo (...)*». Reforçando que:

*(...) o que ressalta não é o défice na área da linguagem que é proveniente ou que resulta do tal défice auditivo (...) [mas] em termos de comportamento, estamos sempre com problemas. (...) é aí que reside, essencialmente, as irregularidades do desenvolvimento dele, (...) que bem analisado (...) vai tocar a parte emocional.*

Explica-nos ainda que estas *irregularidades do desenvolvimento* são manifestos para chamar a nossa atenção de modo a intervir junto da criança. Quando a criança desfruta desta atenção modifica o seu comportamento, sendo este mais ajustado.

A educadora de educação especial recorda as primeiras intervenções pedagógicas junto desta criança, assegurando que:

*No início (...) era (...) pavoroso falar com o Luís [pois] (...) ele não ouvia, não acatava, não cumpria. Desafiava (...)*

Como manifesta esta profissional, esta era uma situação desagradável para os intervenientes educativos no contexto do JI, pois a educadora de educação especial «(...) *via-o desafiá-los, ultrapassar e não respeitar a autoridade que eles representam dentro do contexto educativo*».

Também nos descreveu, em termos gerais, as características do comportamento da criança, principalmente, no início «(...) *ele deitava-se muito, encostava-se muito aos outros, beliscava (...). Agora (...) ele faz mas a frequência com que esse comportamento ocorre é muito (...) menor em comparação com o que acontecia há dois anos por esta altura*». Esta criança «(...) *gosta de experimentar sempre e vai sempre testando*» os adultos. Ou seja, «(...) *é uma criança que testa os limites e precisa que o balizem (...)*».

A particularidade que esta criança com hipoacusia manifesta, incidente com a deficiência auditiva, é a «(...) *articulação de alguns fonemas pontuais. É a velocidade com que emite a voz, a fala, [contudo] é um miúdo que não tem problemas em organizar o seu discurso, em expressar as suas ideias, em encadear pensamentos e expô-los*». Porém, manifesta uma necessidade de treinar a sua articulação e dicção da linguagem oral, assim como «*a componente comportamental do desenvolvimento do Luís que é a mais problemática*».

A educadora considera que «(...) *a atitude era mais veloz, é mais rápida do que a expressão (...) logo não podemos impedir que o movimento aconteça, [pois] é tão impulsivo que ele [comportamento] acontece (...)*».

Ao analisar esta parte do *corpus* da entrevista, sobre as particularidades manifestadas pela criança, consideramos que o seu processo de inclusão sofreu uma grande evolução pois inicialmente o seu comportamento manifestava ser mais espontâneo e, desta forma, incontável da sua parte. O que nos demonstra que o resultado do seu diagnóstico, a hipoacusia, não é a necessidade urgente no quotidiano desta criança, pois a grande preocupação que a educadora de educação especial nos manifestou é referente à componente comportamental, sendo esta uma variável que está em constante mutação.

Outro dos aspetos onde debruçámos a nossa análise é referente ao facto de a criança sentir necessidade de «chamar a atenção» dos adultos constantemente.

Neste sentido, a intervenção da educadora de educação especial deverá ter uma vertente de apoio mais individualizada junto da criança, por forma a promover o seu melhor desenvolvimento ao nível comportamental, devendo ser a companheira educativa mais experienciada na perceção das necessidades que a criança manifesta, tal como um guia que incide na dinâmica relacional para a ajudar, bem como à sua família (Ministério da Educação, 1998). Como profissional de educação especial, é

indispensável estar disponível e atenta às especificidades de cada elemento deste contexto.

### 3.2 O desenvolvimento da criança

No que se refere ao desenvolvimento da criança ao longo do processo de inclusão, a educadora enuncia que *«em termos de JI (...) tem uma melhoria muito significativa (...)»*, pois esta criança gradualmente tem vindo a atenuar os comportamentos desajustados e, em relação ao *«princípio da intervenção e ao ponto atual, há uma grande evolução»*.

Justificando-nos que *«ele reconhece-nos autoridade (...) aos adultos, (...) ele reconhece que não está sozinho (...) e que precisa de respeitar (...) e (...) em termos de linguagem, que era a área onde era necessário intervir (...) o Luís deu um salto qualitativo grande, adquirindo vocabulário, consegue utilizá-lo de forma correta»*, tanto *«morfologicamente como sintaticamente (...)»*.

Porém, a educadora manifesta alguma preocupação porque esta evolução *«(...) tem sido um bocado irregular»*, salientando que *«(...) há constrangimentos no processo (...)»*.

Destacamos a evolução no desenvolvimento da criança, através da intervenção da educadora de educação especial, como declara a própria: *«(...) o princípio da intervenção e ao ponto atual, há uma grande evolução, sendo esta evolução positivamente. Muito positivamente»*.

Na visão de futura educadora, consideramos pertinente referir que, independentemente da especialização de cada educadora, é de extrema importância o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança (Ministério da Educação, 1997). Obviamente que cada criança é única e todas precisam de um apoio individualizado, mas uma criança com NEE requer uma especial atenção quanto aos seus ritmos e percursos individuais, pois este cuidado permite definir os objetivos da intervenção ao nível da educação especial.

Ao longo do discurso, a educadora de educação especial assegura que esta criança com hipoacusia, *«(...) reconhece que não está sozinho (...) e que precisa de respeitar»* os adultos e as outras crianças do grupo. Mas reconhece que é-lhe complicado controlar os seus impulsos, sendo uma «batalha» a ultrapassar.

*«(...) Ele não controlava o impulso de não querer estar ali e apetecer-lhe fazer outra coisa, [mas] depois houve uma altura que ele já reconhecia autoridade de alguns elementos (...) e refiro-me (...) a mim, concretamente».*

Podemos considerar que, ao longo das intervenções com a educadora de educação especial, a criança com hipoacusia foi adquirindo respeito, primeiramente, por esta profissional e, depois, pelos outros elementos da equipa educativa do JI.

### 3.3 O papel da instituição

Questionámos a educadora quanto ao envolvimento da instituição no processo de inclusão da criança, ao que nos responde sem hesitações:

*(...) a parte da coordenação da instituição (...) [a instituição] está sempre a acompanhar e está sempre preocupada, sempre a encontrar, conjuntamente, estratégias para minimizar os problemas identificados.*

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.33), a instituição e a família são «contextos imediatos da educação das crianças que frequentam a educação pré-escolar», tornando-se imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Juntamente com a equipa educativa encontram respostas mais adequadas às crianças com NEE e às suas famílias. Estas só se tornam possíveis quando existe um trabalho de equipa cooperativo, pois todos os intervenientes reúnem esforços para o mesmo fim.

Ainda lembrou que comunica com frequência com a direção da instituição de modo a refletir *sobre «o que poderíamos fazer para ajudar mais, para ajudar esta família e de que forma o podemos [fazer] (...) é para dar, para munir esta família de mais competências».*

Verificamos, através das palavras desta educadora, que a instituição tem uma participação ativa neste processo de inclusão procurando, em comunhão com os profissionais educativos, as estratégias adequadas para esta criança e para sua família, pelo que nos leva a deduzir que a instituição promove o trabalho em equipa com os pais e com os agentes educativos da comunidade.

#### 4. Estratégias de intervenção

No que diz respeito a esta categoria, “estratégias de intervenção”, emergiram as seguintes subcategorias: ‘local de intervenção’, estratégias de intervenção ‘com a criança’ e as estratégias de intervenção ‘com a equipa educativa’.

##### 4.1 Local de intervenção

No se refere a esta subcategoria, a educadora respondeu:

*Na sala de atividades (...) sempre que possível.*

É referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.31) que:

«Para que a educação pré-escolar encontre as respostas mais adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis de interação, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar. Esta perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive».

Nesta perspetiva, consideramos que o ambiente natural do contexto do JI é a sala de atividades, onde a criança desenvolve interações e é influenciada pelo meio que a envolve. Por outro lado, também ela irá influenciar o meio com o qual interage, sendo este o cenário privilegiado para intervir com a criança com NEE, de modo a ter uma boa integração no grupo.

A sala de atividades é o contexto, por excelência, em que a educadora de educação especial pode observar a criança, por esta se encontrar no seu ambiente natural.

Neste sentido, podemos considerar que o local privilegiado de intervenção é a sala de atividades, na qual a criança desenvolve as atividades com o seu grupo, pois é o espaço privilegiado onde decorrem as interações entre crianças e entre crianças e adultos.

A educadora também nos manifestou estar atenta ao facto de intervir junto desta criança, mas sem interferir com a dinâmica do grupo ao qual pertence, referindo que:

*(...) houve situações, no início, que o retirava (...) porque não posso (...) estar a fazer uma sessão [de massagens/relaxamento] dentro da sala, quando estão outras crianças a desenvolver outro tipo de atividade. Porque isso vai interferir com a dinâmica da sala e vou estar a canalizar a atenção (...) [das] crianças.*

Consideramos que esta profissional tem uma grande sensibilidade para compreender a importância do estabelecimento de uma relação afetiva, para poder avançar com a sua intervenção pedagógica, assim como de saber mediar as situações de intervenção, em consonância com as condições da sala, do grupo e as atividades que se estão a desenvolver.

Como tivemos a possibilidade de observar, no decorrer da PES, a educadora de educação especial tenta sempre integrar a sua intervenção de acordo com a planificação da educadora de infância, minimizando as “retiradas da criança” do seu ambiente natural.

A educadora de educação especial demonstrou que, apesar de intervir em sala de atividades, não pode interferir com a dinâmica do grupo, pois não pretende canalizar a atenção das outras crianças, nem que a criança com hipoacusia procure atenção nas outras crianças ou adultos.

Como refere, «(...) estas retiradas, no início, (...) não eram mais do que dez, quinze minutos. E depois voltávamos e desenvolvíamos as atividades que outros estariam a desenvolver».

Consideramos que, no início das intervenções, a educadora de apoio sentiu uma maior necessidade de retirar a criança da sala. Deste modo promovia uma maior proximidade e conhecimento da criança.

#### 4.2 Com a criança

Ao questionar a educadora de educação especial sobre as estratégias junto da criança relatou-nos que, nas primeiras intervenções, foram experimentadas as massagens corporais, que têm por base os princípios da terapia ocupacional. Ou seja, iniciou a sua intervenção aplicando uma técnica de massagens característica da terapia ocupacional em termos da integração sensorial, na vertente do movimento.

Na realização deste tipo de intervenção são utilizados *materiais muito macios*. Portanto, «quase dar-lhe colo, envolvê-lo em nós. (...) Sensação de conforto... tipo *envolvimento corporal*». Esta intervenção é denominada como «*técnica de contenção corporal*».

(...) *Pressionando as várias partes do corpo. (...) Portanto, aplicando no corpo [as massagens], fazendo pressão no corpo com materiais, sempre, os mais macios possíveis e os mais diversificados possíveis.*

Estas técnicas de contenção corporal eram aplicadas quando a educadora verificava que a criança estava muito agitada. Porém, «*são técnicas que não podem prolongar ao longo do dia (...) Pontualmente, consegue-se fazer. Estas são técnicas de contenção corporal, mas dando-lhe algum conforto. (...) Tentando sempre minimizar a dificuldade da criança, mas também, tendo em conta o funcionamento do grupo*».

A educadora está consciente *que «nem sempre é fácil. Umas resultam, outras não. Normalmente resultam, outras parecem que não estão a resultar, mas ao fim de algum tempo acabamos de perceber que sim, que resultou*», o que nos leva a considerar que as intervenções junto da criança não têm um efeito imediato e que, por vezes, só se veem resultados algum tempo mais tarde.

Acrescentou-nos ainda que:

(...) *Portanto, temos de saber mediar (...) [e] (...) o nosso papel de docente [educadora] de educação especial, neste aspeto (...) Temos de ser muito sensíveis a que tipo de objetivos queremos atingir para adequar.*

Continua a revelar-nos a sua intencionalidade educativa aquando da seleção do local de intervenção, pois, como refere, «*em termos de comportamento [aqui] o laboratório é natural e como o laboratório é natural, nada mais do que... fazer e aplicar a pedagogia de forma natural. (...) é no aqui e agora*». Assim, criam-se condições favoráveis, de modo a minimizar a particularidades manifestadas pela criança.

Acerca destas condições da intervenção a educadora afirma que:

*Agora temos de ajudar essa pessoa, depois de parar, a refletir e a pensar que pode fazer isto de outra maneira, dando-lhe uma alternativa [a esse comportamento] e [ajudá-lo a] verbalizar. No fundo verbalizar intenções (...) o mínimo de competências que o façam funcionar adequadamente em grupo. O estar (...) a postura corporal.*

Após a educadora de educação especial ter criado as condições favoráveis para intervir, é essencial delinear estratégias que permitam ajudar esta criança a refletir sobre as suas ações e dar-lhe a oportunidade de «refazer» o seu comportamento para compreender a forma «correta» de estar em grupo, «(...) e pedir que ele voltasse à situação inicial... [ex.] NÃO, é NÃO [saliente pela educadora] se faz... e Luís pediste a quem? (...) Estavas a fazer o quê? Estavas com quem?».

Explicando à criança que «(...) se ele pedir com educação, até se calhar é-lhe concebido esse momento. Nunca vi ninguém impedir».

Esta profissional de educação refere que: «(...) achei que devia intervir aí (...) era um aspeto que não estava a funcionar, dentro da área comportamental, do desenvolvimento da criança. (...)» [e] a estratégia que decidiu «(...) era: não permitir que ele saísse, abandonasse o que quer que fosse que estivesse a fazer, sem comunicar à pessoa que estivesse próximo dele ou que estivesse a desenvolver a atividade». Reforçando, «(...) achei que não era comportamento adequado. Tínhamos que corrigir aquilo».

Neste contexto, consideramos relevante reforçar esta ideia com um excerto do Ministério da Educação:

«A intencionalidade do educador é o suporte desse processo. Esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes (1997, p.93)».

Ao analisarmos esta questão, consideramos importante reforçar que, qualquer educadora, independentemente da sua especialização, deverá estar consciente que quando desenvolvemos uma estratégia de intervenção com a criança “exigimos” que esta adequa o seu comportamento ao grupo. Quando isso não acontece, damos-lhe o exemplo e explicamos como o deve fazer, para que este comportamento seja ajustado ao contexto.

Porém, este exercício de reflexão, também o educador deve fazê-lo, pois esta intencionalidade exige que reflita sobre a sua ação e o comportamento enquanto modelo, tornando-os mais adequados às necessidades das crianças.

Relativamente a outras particularidades manifestadas pela criança, como é o caso da perturbação da articulação das palavras, a educadora de apoio defende que «(...) a linguagem trabalha-se a qualquer momento. (...) no decorrer natural das atividades e rotina da sala». Assim, «(...) pouco e pouco fomos conseguindo» que esta criança evoluísse quanto ao seu desenvolvimento global.

#### 4.3 Com a equipa educativa

Por fim, na subcategoria relacionada ‘com a equipa educativa’, a educadora afirmou:

*(...) Costumo definir, em linhas gerais, onde vai ser a minha intervenção. Duas ou três áreas chave e depois, diariamente, vou dizendo às minhas colegas que hoje vou fazer isto ou hoje tenho a intenção de fazer aquilo (...)*

Esta profissional acrescentou que no dia a dia, relatava às colegas como decorreu a intervenção e reflete como poderia correr melhor, no sentido de dar a conhecer as práticas de intervenção junto da criança.

*(...) No fim de cada dia, dou sempre um feedback daquilo que aconteceu, como aconteceu, se foi positivo, se não foi, o que é que se poderia melhorar.*

Este discurso leva-nos a acreditar que, por parte da educadora de educação especial, existe uma preocupação de informar os outros intervenientes educativos sobre a forma de dar continuidade à sua intervenção. Esta profissional confessa, ainda, que:

*(...) Por norma tento eu fazer, dizer como corre e, daqui parte o exemplo, se as colegas quiserem pegar (...) [e explica que] articular é eu não fazer mais do mesmo que minha colega faz, nem ela fazer aquilo que eu faço.*

Poderemos inferir pelas suas palavras, que o conceito de articulação, no qual a educadora se baseia, consiste no respeito pelo trabalho dos diversos profissionais educativos, nomeadamente da educadora de infância que acompanha esta criança.

No entanto, tenta integrar a sua intervenção «(...) *dentro do que ela [educadora] está a fazer, como é se pode ajudar esta criança a fazer de maneira diferente a conseguir melhorar em relação ao que o grupo todo faz (...)*», afirmando que, «(...) *acho que consigo captar bem as dificuldades das colegas e tento responder de acordo com as dificuldades que estão a sentir (...) [e] (...) [minimizar] as dificuldades que a minha colega ou as minhas colegas me apresentam*».

Nestas situações, esta profissional refere que tenta «(...) *apresentar soluções, estratégias para se desenvolver e depois peço o feedback*».

Afirma, de igual modo, que conversa muito com as colegas (educadoras de infância) e auxiliares, pois considera que quando todos os intervenientes do contexto do JI estão em concordância, a estratégia a desenvolver é mais coesa e eficaz.

*(...) No fundo, nós tivemos a preocupação de traduzir por palavras, aquilo que nós percecionávamos ser a intenção do Luís e que era a dificuldade que ele tinha. [E] isto não foi difícil de conseguir (...) porque foi conversado entre todos.*

Outra das grandes preocupações da educadora de educação especial neste processo é a comunicação com outros técnicos que acompanham esta criança, fora do contexto JI.

Consideramos que a comunicação é a base essencial na educação pré-escolar, em particular quando se trata de uma criança com NEE e quando, no seu processo de inclusão, esta educadora refere que há «*irregularidades*» do desenvolvimento do mesmo.

De igual forma, a comunicação é o grande impulsionador no trabalho cooperativo da equipa educativa, em particular entre a educadora de infância e a educadora de educação especial.

Pelo que nos informou, a divulgação da informação sobre esta criança com hipoacusia flui de forma espontânea e natural, no intuito de conhecer melhor as diversas variantes do processo, como os seguintes excertos clarificam:

*(...) passagem de informações (...), não posso apontar problemas porque ela vai circulando em ambos os sentidos.*

*(...) eu tenho conhecimento em termos de reuniões com a parte clínica com os outros parceiros, eu informo-a, à minha colega.*

*(...) [a educadora] tem o cuidado de me passar a informação.*

Consideramos que esta comunicação entre a educadora de infância e a educadora de educação especial é um elemento essencial para o trabalho em equipa. Ou seja, a troca de informação é bastante importante, no sentido em que há um maior conhecimento do trabalho de outros técnicos que se podem complementar no JI. Por isso, se compreende que a entrevistada refira: «*(...) como estou em articulação com a minha colega (...) dou-lhe sempre a oportunidade de efetuar o contato porque estou presente, apercebo-me da conversa, fico a saber (...)*».

Mais uma vez, realçamos o quanto é importante a comunicação entre os vários intervenientes educativos no contexto do JI, no sentido de proporcionar as melhores condições educativas para a criança com NEE.

## **5. A FAMÍLIA**

Por fim, na categoria “a família”, evidenciam-se as subcategorias a ‘especificidade da família’, as ‘estratégias de intervenção’ e o ‘nível de envolvimento e participação’ dos pais.

## 5.1 Especificidade da família

Tínhamos como objetivo conhecer, em linha gerais, a especificidade desta família, ao que a educadora responde de forma reticente à questão colocada, referindo que:

*(...) isto de intervir com as famílias não é fácil. Porque (...) tem que ser a família a identificar o problema. Se a família não identifica o problema (...)*

Ao analisar e interpretar as palavras proferidas, consideramos que a intervenção junto das famílias que não identificam as particularidades manifestadas pelo seu educando torna-se uma tarefa educativa complexa.

Como afirma esta educadora, o que acontece na maioria das vezes, é que «(...) as famílias dizem sim, (...) mas depois não acontece qualquer tipo de intervenção por parte dela». Nestas situações «(...) temos de ser unânimes (...) porque estar uns a trabalhar por um lado e depois em contexto familiar serem passivos, pouco ou nada se reflete no nosso trabalho [para modificar situações desajustadas]». (...)

Porém, como refere a educadora, «(...) não é passar atestados de incompetência porque nós temos que respeitá-los no modo diferente de funcionamento mas tentar mostra-lhes outros modos mais funcionais, sobretudo no que respeita ao reconhecimento de autoridade parental pelos filhos. (...) Porque há muito modelo de funcionamento».

Quando esta educadora de apoio refere modelos de funcionamento das famílias ou modos de funcionamento familiar, nós interpretámos como especificidades da família, pois consideramos que não há um modelo familiar a seguir. Tal como Diogo (1998, p. 38) refere «a família terá de ser entendida como um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o *environnement* em que se insere».

No que toca à especificidade da família da criança em causa, a educadora considera que esta se tem tornando mais assertiva, no decorrer do período de apoio.

## 5.2 Estratégias de intervenção

Ao questionar a educadora sobre as estratégias de intervenção que tem vindo a desenvolver com a família, esta manifestou-nos que tenta desenvolver, em conjunto

com a família, estratégias de intervenção, «mas (...) não é muito fácil, [pois] temos de ser muito subtis na forma como passamos a informação. (...) esta subtilidade pode ser interpretada ou podem não chegar atingir».

Considerando que não existe um modelo funcional de família como exemplo a seguir, pois cada criança tem uma família que é diferente, na sua composição, nas suas características socioeconómicas e culturais, tendo cada família a sua especificidade (Ministério da Educação, 1997, p. 32), a educadora afirma que:

*(...) Não é fácil [intervir junto das famílias]. (...) Nós não temos o direito de chegar a uma família e impor seja que tipo de funcionamento que for.*

Por este motivo, considera que o trabalho em equipa é essencial para este processo de inclusão da criança, pois «(...) devemos intervir em termos de equipa, de modo que (...) tentamos passar essa mensagem com cautela, sem passar informação que acuse (...) Mais no sentido de dar referências (...)».

Esta mensagem consiste em mostrar aos pais desta criança que «(...) há limites. (...) é isso que passamos aos pais. Impor limites ao Luís por que isso também o ajuda. O (...) tipo de comportamento que ele tem é um pedido de ajuda e foi isto que tentámos explicar aos pais. O Luís faz (...) pedidos de ajuda. Balizem-me! Orientem-me! Digam-me o que não devo fazer!».

«(...) [Procuramos] passar este tipo de mensagem, que lhe damos (...) o tal envolvimento (...) [Procuramos] dar-lhes este tipo de dicas aos pais».

Na verdade,

«A família é a primeira e principal responsável pela educação da criança. É nela que se desenrolam as primeiras aquisições, que constituem a base de todas as aprendizagens afectivas, sociais, motoras, linguísticas e cognitivas» (Ginja, A. et al., 2000, p. 18).

Na perspetiva de futura educadora de infância considero que a família é a base de toda a educação das crianças, pois o ambiente familiar tem uma forte influência nos comportamentos das crianças, nomeadamente crianças com NEE. Esta criança com hipoacusia não é exceção. Verificamos que, quer a educadora de apoio, quer a direcção

da instituição tentam reunir condições para munir esta família de mais competências para ultrapassar as particularidades manifestadas pela criança com hipoacusia.

Neste sentido, a educadora de educação especial afirma que «(...) *nas avaliações formais (...) tentamos valorizar [os reforços ou atitudes dos pais] (...)*». Salientando que gosta de dar um *feedback* positivo para reforçar as famílias, de modo a cativá-las para poderem trabalhar no mesmo sentido.

Concordamos com o Ministério da Educação (1998, p. 26) quando defende que «é certo que os pais tendem a aproximar-se positivamente dos educadores quando estes iniciam relações baseadas no respeito e na aceitação».

Na nossa perspetiva, como futura educadora, admitimos que o desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e de aceitação entre educadores e pais é fundamental para os pais se aproximarem. Pois «o atendimento centrado na família assenta numa filosofia de atendimento onde o papel fundamental da família é reconhecido e respeitado nas vidas das crianças com cuidados especiais de saúde» (Correia e Serrano, 2000, p. 5).

Desta forma, consideramos que é muito importante que a educadora de educação especial faça este reforço positivo, pois é mais enriquecedor para o processo de desenvolvimento global da criança com NEE.

A educadora acrescenta que:

*(...). Ela [mãe] vê na colega [educadora de infância], a pessoa de referência. (...) Quem está diariamente com o filho. (...) É ela que tem de prestar contas diariamente. (...) Se calhar [ela] até sente que pode confiar (...) é uma atitude de confiança.*

Como afirma a entrevistada, a mãe desta criança deposita uma maior confiança na educadora de infância, dado que tem um maior contacto diário com o seu filho.

Também realçou que as informações cedidas pelos pais aos técnicos são controladas, como se pode comprovar pelas suas palavras: «(...) *em relação a outros técnicos (...) já não é bem a mesma coisa, porque há informações que são controladas. A família controla o que diz a quem. (...) Temos que ir tentando mediar estas situações todas*». Confessando que, por vezes, é complicado intervir junto desta família.

Acrescenta que a mãe desta criança dá informações, apenas, a uma entidade do JI, ou seja, informa ou a educadora de infância ou a diretora pedagógica ou, mesmo, a diretora do JI.

A entrevistada demonstra que a atitude desta mãe é *do género que eu informei e elas passam as informações*. Depois, através dos *«(...) feedback que nós nos vamos dando pelas conversas, ela vê perfeitamente que estamos informados e qualquer um de nós sabe o que... [se passa]»*.

A educadora de apoio reforça que *«não podemos perder as famílias (...), pois (...) temos de estar cá disponíveis»*.

Concordando com as palavras da mesma, *«(...) não é acusando que nós conseguimos apanhar as famílias. Nós temos de ser cautelosos para não os perder. Se perdermos a família, então a criança perde-se mais»*.

### 5.3 Nível de envolvimento e participação

No que se refere ao nível de envolvimento e participação dos pais neste processo de inclusão, a educadora respondeu de forma reticente, enunciando que *«(...) eles [os pais] tentam mas (...) não solicitam. (...) Sempre que acontece uma reunião, somos nós que a convocamos, somos nós que a solicitamos, inclusivamente qualquer informação, temos de pedir. Portanto, acontece qualquer coisa (...) tenho que telefonar para saber. Isto impõe dificuldades (...)»*.

Em que nos manifestou que:

*(...) fazer um plano de intervenção (...) Eu, pessoalmente, tenho tido dificuldade e é uma situação que constantemente estou (...) a tentar trabalhar com os meus parceiros do terreno e não é fácil.*

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.19), «o plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem» com a importantíssima participação e colaboração dos pais.

Considerando que a comunicação com os pais se estabelece, por exemplo, através de conversas informais e de reuniões, estas poderão ser situações onde se pode conhecer as suas expectativas educativas (Ministério da Educação, 1997).

Ainda em sequência da questão colocada, a educadora manifestou-nos que toda a equipa educativa demonstra alguma preocupação com este processo de inclusão, pois «(...) gostaríamos que fosse um bocadinho diferente com o Luís. (...)». Acrescentando-nos que a sua relação com os pais «(...) é muito pontual. Esta relação é em reuniões pontuais, é por telefone e é acompanhamento a algumas consultas (...)».

## ANÁLISE DE CONJUNTO

A fim de possibilitar uma visão global mais aprofundada, apresentaremos de seguida uma síntese focalizada nos aspetos mais significativos dos dados, relativos ao processo de inclusão da criança com hipoacusia, obtido através das entrevistas realizadas.

No que à formação sobre educação especial diz respeito, os dados permitem-nos afirmar que tanto a educadora de infância como a educadora de educação especial valorizam a formação complementar como forma de atenuarem as dificuldades no âmbito das NEE. Consideramos interessante o facto de ambas as educadoras terem a mesma formação inicial e sentirem necessidade, por vários motivos, de se especializarem na vertente na educação especial, nomeadamente em NEE. Tal facto poderá relevar alguma preocupação e interesse em aprofundar os conhecimentos nesta área específica, para que a sua ação pedagógica seja mais eficaz, de modo a contribuir para o desenvolvimento da criança.

No que se refere à particularidade manifestada pela criança, os dados possibilitam-nos assegurar que ambas as profissionais salientam que a hipoacusia, não é a especificidade que causa maior preocupação por parte da equipa educativa do JI, mas sim ao nível do comportamento, considerando-o desajustado na dinâmica do grupo.

No que se refere ao trabalho cooperativo, é de salientar que as participantes do estudo reforçam a comunicação como base de todo o processo de inclusão. Esta

comunicação é valorizada entre todos os membros da equipa educativa, desde auxiliares, educadoras e direção da instituição.

Desta atitude pedagógica emerge a reflexão da ação/intervenção educativa que promove um melhoramento às respostas adequadas à criança e à sua família. A intencionalidade educativa exige que se reflita sobre a ação que se pratica, de modo a reajustá-la e adequá-la às necessidades das crianças.

No que se refere ao papel da instituição sobre este processo de inclusão, este declara-se determinante, pois proporciona uma maior e melhor qualidade nos recursos disponibilizados para a criança e para a sua família. Assim, como já foi referido anteriormente, o trabalho em cooperação com os profissionais de apoio especial e com as educadoras é basilar para criar novas estratégias, por forma a minimizar os problemas identificados.

Quanto ao apoio que a criança com hipoacusia usufrui, este é desenvolvido na sala de atividades, de modo a integrar a intervenção pedagógica no ambiente natural. Mas, por vezes, é necessário retirar a criança deste ambiente para proporcionar uma intervenção mais individualizada, sem interferir com as restantes crianças. Deste apoio especial de que a criança usufrui resulta a intervenção conjunta de uma terapeuta da fala e uma educadora de educação especial, em articulação com a educadora titular do grupo.

No que se refere aos dados analisados, podemos constatar que a educadora de infância e a educadora de educação especial valorizam o facto de haver momentos da rotina em que é necessário trabalhar com as crianças individualmente. Também partilham da opinião que os espaços educativos são potencializadores de aprendizagens significativas e estes são selecionados em conformidade com os objetivos que fomentam a ação educativa, expressos na planificação das atividades.

Salientamos que a perceção que se tem de uma criança com NEE através da leitura dos processos individuais e da consulta dos relatórios, não são suficientes para especular sobre o nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nomeadamente, quando a NEE se define por um termo pouco comum ao conhecimento da educadora de infância.

No que diz respeito a este campo, estas duas profissionais que foram entrevistadas, declaram e concordam que esta criança com hipoacusia consegue, com facilidade, aprender e que progrediu qualitativamente de forma positiva. Porém, há

«*irregularidades/constrangimentos*» no processo de inclusão quanto à informação que é cedida ao JI, por parte da família.

Ao longo da análise dos dados recolhidos salientámos que as especificidades da família são a base do desenvolvimento da criança. Não existindo um modelo funcional de família a seguir, dever-se-á respeitar cada especificidade familiar.

Contudo, o conhecimento das especificidades da família permite compreender e acolher a criança de forma personalizada e individualizada.

Nesta perspetiva, cabe ao educador comunicar a sua forma de intervenção numa determinada situação com a criança, de modo a dar referências de conduta pedagógica, contribuindo para a progressão do desenvolvimento global da criança e da família.

A forma como se comunica com os pais requer um cuidado especial, pois deve-se ter alguma subtilidade na informação que se lhes dá para não se «perder» as famílias. Caso contrário, corre-se o risco de «perder» a criança, pois a família é a base de todo o processo de inclusão da criança com NEE.

No que se refere à envolvimento e participação dos pais, as entrevistadas consideram-nos uma peça fundamental no processo, mas, neste caso em particular, poderiam ser mais participativos no contexto do JI.

A participação ativa é o elemento chave para o desenvolvimento eficaz da intervenção pedagógica da educadora de infância e da educadora de educação especial, porém os pais em causa não correspondem como seria desejado.

Dado o fraco nível de envolvimento e participação dos pais da criança considera-se que se torna mais difícil delinear um plano de intervenção, pois o acompanhamento dos pais é determinante neste contexto.

Também podemos relacionar esta pouca participação dos pais com o facto de nos parecer haver poucas estratégias e insuficientemente apelativas para estimularem a sua presença, pelo que nos ficam algumas incertezas quanto a esta componente. Neste sentido teria sido vantajoso para a investigação a realização da entrevista aos pais.

Por fim, destacamos a vantagem de uma criança com NEE estar inserida num grupo regular, pois é um ambiente que proporciona igualdade de oportunidades para o seu sucesso futuro, tanto ao nível de acesso à escola, como na promoção do sucesso de aprendizagens significativas para se tornar um cidadão autónomo, livre e solidário.

Quando uma criança com NEE é inserida num grupo é da responsabilidade do educador, em conjunto com os pais, delinear estratégias de intervenção de modo a minimizar as problemáticas manifestadas. Porém, é o educador que tem que, no seu

profissionalismo, ter bem presente a intencionalidade educativa. Por isso, este surgirá como um orientador para a família desta criança.

Em suma, a troca de informação e de saberes entre o educador e os pais é de um extremo enriquecimento para estes dois contextos determinantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, é chegado o momento de tecer algumas considerações, que se sistematizam em três aspetos principais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo e contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais.

### **Resultados do estudo**

No presente estudo, procurámos conhecer as práticas educativas desenvolvidas pela educadora de infância e pela educadora de educação especial, facilitadoras da inclusão de uma criança com hipoacusia.

Com vista à obtenção de um conhecimento «intersubjectivo, descritivo e compreensivo» (Santos, cit. por Ludovico, 2007, p.190), optámos pela realização de um estudo de carácter qualitativo, tendo-nos centrado em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados, no sentido de um maior rigor e sistematização da informação.

Com o intuito de estudar a prática educativa das educadoras em contextos específicos, procedemos à recolha de informação através de entrevistas

semiestruturadas. Os dados recolhidos foram sujeitos à análise de conteúdo que, após tratamento exaustivo e minucioso, nos permitem concluir:

#### A) Práticas educativas facilitadoras da inclusão

Pela análise feita às respostas das inquiridas, constatamos que ambas investem na sua formação complementar como modo de adquirir novos conhecimentos e melhorar a sua intervenção educativa com crianças com NEE.

Concluimos que a formação complementar na área das NEE é uma mais-valia para adequar as respostas às especificidades de cada criança, seja ela ou não assinalada com alguma disfunção.

Outro dos aspetos promotores das práticas educativas de qualidade é a comunicação, pois as participantes no estudo consideram que esta é a base de todo o processo de inclusão. Deste modo, é um facto chave para dinamizar novas estratégias de intervenção.

Consideramos que se a equipa educativa estabelecer uma boa comunicação entre os vários intervenientes educativos, há um maior conhecimento de todo o processo de inclusão da criança com hipoacusia. Assim, a educadora de infância juntamente com a educadora de educação especial, podem delinear um plano em que toda a equipa educativa participe ativamente e colabore, no sentido de proporcionar uma maior qualidade de inclusão da criança.

Como futura educadora, podemos concluir que esta comunicação é uma ferramenta impulsionadora da reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto sala de atividades.

Quanto ao diagnóstico da criança com hipoacusia bilateral ligeira de transmissão, verificamos que esta não é a grande preocupação das educadoras entrevistadas, pois a componente comportamental é a que se destaca na dinâmica do grupo, no qual ela se insere.

Esta criança tem manifestações afetuosas para com as outras crianças e adultos, porém não tolera que não a deixem fazer o que quer. Quanto isso acontece, tem comportamentos desajustados em grande grupo.

Perante estas situações, as educadoras tentam criar estratégias para minimizar os comportamentos desajustados, através do trabalho colaborativo.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, podemos concluir que o facto chave para a intervenção com a criança é a firmeza e cumprimento das regras da sala de atividades. Ou seja, os objetivos devem estar bem definidos para atuar pedagogicamente, porque esta criança precisa de limites e de regras, servindo-lhe de orientadores para o seu desenvolvimento e aprendizagens. Por isso, é essencial organizar e gerir muito bem o ambiente educativo para que o ambiente natural seja equilibrado, tanto ao nível físico como ao nível emocional.

Fomos informadas que uma das áreas fragilizadas da criança é o desenvolvimento emocional. Neste sentido, as primeiras intervenções com esta criança têm que ser na base de técnicas de contenção corporal, como por exemplo o recurso à massagem corporal com objetos que canalizem a atenção da criança, de modo a proporcionar-lhe um momento agradável. Esta prática continua a ser aplicada sempre que esta criança manifesta uma maior agitação.

Também podemos considerar que as práticas educativas da educadora de infância são intervenções em grande grupo. Ou seja, o grupo de crianças é grande e torna-se complicado realizar uma intervenção centrada na criança que manifesta hipoacusia, tal como a intervenção da educadora de educação especial e a terapeuta da fala. Por isso, consideramos que, se o grupo de crianças for grande, é um fator de grande limitação numa intervenção personalizada com esta criança, pois ela necessita de uma maior atenção por parte da educadora de infância.

#### B) Os intervenientes educativos no processo

No que diz respeito aos intervenientes educativos no processo de inclusão, os dados analisados permitem-nos concluir que a educadora de infância, a educadora de educação especial, a terapeuta da fala e a direção da instituição são os que revelam um papel mais ativo. Os pais da criança parecem oferecer alguma resistência ao trabalho colaborativo, participando, apenas, quando solicitados.

No entanto, podemos salientar, através da análise de conteúdo feita às entrevistas, que a mãe desta criança comunica, com alguma frequência, com a educadora de infância, pois sente necessidade de a informar sobre eventuais situações que possam ser revelantes para a compreensão do comportamento da criança em contexto de sala de atividades.

No que diz respeito à direção da instituição, podemos concluir que está sempre preocupada e disposta em oferecer uma boa qualidade de recursos à criança, assim como está em constante comunicação com os pais, a educadora de infância e a educadora de educação especial.

De igual modo, podemos afirmar que a intervenção da educadora de educação especial é mais frequente e sistemática que a terapeuta da fala. Esta situação justifica-se pelo facto de, como já referimos anteriormente, a problemática diagnosticada não ser a grande preocupação na intervenção junto desta criança.

No que se refere à educadora de infância, esta demonstra uma grande preocupação neste processo de inclusão e quando sente dificuldades nas estratégias que utiliza, solicita o apoio direto da educadora de educação especial. Também verificamos que esta profissional tenta, de diversas formas, incentivar a participação e o envolvimento dos pais.

Após a análise de conjunto dos dados obtidos, consideramos que toda a equipa educativa, dia após dia, tenta criar estratégias e optar por novas práticas pedagógicas de modo a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem desta criança, tendo por base a partilha de saberes e a reflexão sobre as suas próprias intervenções educativas.

### **Limites e relevância do estudo**

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com fatores que limitam a sua elaboração. De entre eles, destacamos o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa frequência das unidades curriculares. Esta situação impediu-nos de dedicar ao relatório todo o tempo que gostaríamos, o que dificultou a sua concretização, fundamentalmente na fase de redação final do mesmo.

Outro dos aspetos que nos limitou em termos de investigação refere-se à indisponibilidade demonstrada pelos pais na realização da entrevista, pois esta enriqueceria ainda mais a análise dos dados deste estudo.

Contudo, pensamos que o desenvolvimento deste trabalho contribuiu para a formação académica e pessoal como futura educadora, de modo a deter mais competências para a prática profissional.

Também salientamos o quanto foi importante para nós estabelecer laços com a educadora de infância e a educadora de educação especial, na medida em que os contactos estabelecidos, a clara explicitação dos objetivos pretendidos com a investigação e a sua pertinência, assim como o clima de à-vontade em que decorreram as entrevistas, terá contribuído para a criação de um clima de confiança e maior cumplicidade no decorrer de todo o estudo.

Consideramos que este estudo possa vir a ajudar as futuras educadoras de infância nas práticas educativas sobre as crianças com NEE, nomeadamente no que diz respeito à hipoacusia. Bem como, possa ser alvo de reflexão das práticas pedagógicas por parte das educadoras que se encontram a desempenhar a sua profissão.

### **Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais**

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, o estudo assume uma importância inegável. Digamos que nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos no âmbito das práticas educativas promotoras da inclusão de uma criança com hipoacusia e a reconhecer o grande impacto que uma educadora de infância e a participação da família têm no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com NEE.

Tais conhecimentos vão contribuir, seguramente, para melhorar o nosso desempenho e profissionalismo enquanto educadora de infância.

Ao longo deste estudo houve algumas ferramentas que serão fulcrais para todo o sempre na nossa formação, sendo elas a comunicação, a partilha, o trabalho cooperativo e a persistência.

No nosso entender, estas palavras traduzem as vivências que observámos na PES, que consideramos determinantes nas práticas educativas para um trabalho em equipa que seguem um só caminho: a qualidade de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar.

Também salientamos a importância da relação que deve existir entre a educadora de infância e os pais que, por vezes, não é fácil, mas temos que persistir e criar sempre novas estratégias para os envolver no contexto do JI.

Em termos pessoais, consideramos que ao longo deste estudo percebemos o quanto temos que lutar para conseguir o que desejamos e que os obstáculos servem para

nos tornarmos mais fortes e resistentes perante a vida. Nada emerge do nada, tudo o que temos é pelo esforço e dedicação com que fazemos as coisas.

O segredo é acreditar naquilo que realmente queremos ser!

## Referências bibliográficas

- Alballo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Associação portuguesa dos técnicos de audiologia (2001) *Deficiência auditiva*. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en tornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Capa, A., Rego, D., Sim-Sim, I., Amaral, I., Felgueiras, I., Monteiro, M., Reis, M., Sanches, N. & Nunes R. (1999). *O aluno surdo em contexto escolar: estratégias de intervenção em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Serrano, A. (2000) *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação da escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Gabriel, J. (2011) *A audição na infância. O guia para pais e educadores*. N.º 45. Lisboa: Tuttirév Editorial, pp. 25-26.
- Ginja, A., Jesus, M., Quintelas, M. & Ludovico, O. (2000) *Tudo sobre mim... Avaliar numa perspectiva de continuidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Horta, M. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Houaiss, A., Villar, M., & Franco, F. (2003). *Dicionário houaiss da língua portuguesa, vol. n.º3*. Lisboa: Temas e Debates.
- Jiménez, R., Prado, F., Moreno, L., & Rivas, A. (1993). El deficiente auditivo en la escuela. In R. Bautista, *Necesidades educativas especiales*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Lima, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Miguéns, M. (2005) *Seminário Educação e Família: actas/seminário "Educação e família"*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação. (2008). *Educação especial - manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Oliveira, M. (2010) *Relação família-escola e a participação dos pais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área Especialização em Administração Educacional. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Preto, R. (2005). Surdez: implicações clínicas e possibilidades terapêuticas. *Diagnóstico precoce da surdez na infância*.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva.

- Silva, M. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais do jardim de infância*. Porto: Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.
- Vasconcelos, T. (1997) *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2010). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. S. (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Legislação consultada**

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Anexo n.º 1. Perfil específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, publicado no Diário da República – I Série – A.

Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Publicado no Diário da República – I série

Decreto-lei n.º 5/97 de fevereiro. Publicado no Diário da República – I série A.

### **Outra documentação consultada**

UNESCO (1998). Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Espanha