

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Contributo para o Estudo da Inclusão de  
Crianças com deficiência em Jardim-de-Infância

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
Especialização em Educação de Infância

*Isabel Celeste Lopes António Gargalo*

Outubro, 2005

361.2 T

0711 06 67925

373.2

GAR \* Pos. ---

1

NOME: Isabel Celeste Lopes António Gargalo  
DEPARTAMENTO: Ciências Humanas e Sociais  
ORIENTADOR: Professora Doutora **Ana Margarida Vieira da Veiga Simão**

DATA: 10 de Julho de 2006  
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

Contributo para o Estudo da Inclusão de Crianças com  
deficiência em Jardim-de-Infância

JÚRI:

Presidente: Doutora **Jesuína Maria do Brito da Fonseca**, Professora  
Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da  
Universidade do Algarve.

Vogais: Doutora **Ana Margarida Vieira da Veiga Simão**, Professora  
Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Lisboa.

Doutora **Maria João Cardona Correia Antunes**, Professora  
Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico  
de Santarém.

## AGRADECIMENTOS

Um processo de investigação e a elaboração do seu relatório, embora seja em muitos aspectos um percurso solitário nunca é individual e por isso agradeço a quem me acompanhou, animou e incentivou neste caminho.

À minha orientadora Professora Doutora Ana Margarida da Veiga Simão o meu mais profundo reconhecimento e gratidão pelo incentivo e acompanhamento constante, entusiasta e motivador, pela forma como promoveu a minha autonomia, pela forma esclarecedora com que elucidou as minhas dúvidas e orientou o percurso de toda a investigação.

Aos meus superiores hierárquicos, Conselho Executivo e Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos, pela forma como se disponibilizaram para colaborar, fornecendo dados e facilitando o contacto com os pais.

À minha colega educadora Luz Maria, pela disponibilidade, colaboração e incentivo que sempre demonstrou todo o percurso em especial durante trabalho de campo.

Às auxiliares de acção educativa, Sandra e Isabel, pela sua colaboração e interesse.

Às crianças do jardim-de-infância pela alegria, entusiasmo e curiosidade como colaboraram neste processo de investigação.

À minha família, pais, marido e filha, pelo incentivo, paciência e compreensão que demonstraram durante estes três anos em que decorreu o mestrado.

Dedico este estudo a todas as crianças em geral e às crianças com deficiência em particular que, com a sua alegria, disponibilidade e espontaneidade me ensinaram a vê-las não pela sua deficiência mas pelas suas potencialidades e competências de seres únicos.

A todos o meu muito obrigada,

Isabel Gargalo

## Contribution for the Study of Children's with Disabilities Inclusion in Kindergarten

### ABSTRACT

The main goal of this report is contribute for the study of children with disabilities inclusion in kindergarten.

The case study has been realized in a kindergarten class with children between four and five years old, his kindergarten teacher and two educational assistant.

Research the children's interactions and representations about his peers with disabilities and the establishment process of social relationships between them, so as the adult's conceptions and representations about children's with disabilities inclusion in general and this children's – target in particular.

Has been conclude that relationships establishment between children's and his peers with disabilities depend of many factors like the disability type, the ability and competence of the children's with disabilities, the environment adjustment, the adult's attitude and importance attribute to this development area.

Key - Words: Early Childhood Education, Early Childhood *Special* Education, Inclusion, Kindergarten, Childhood Social Relationships.

### RESUMO

O relatório apresentado tem como objectivo principal contribuir para o estudo da inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância.

O estudo de caso realizou-se numa sala de jardim-de-infância com crianças de quatro e cinco anos, a sua educadora e as auxiliares de acção educativa.

Investigou as interações e representações destas acerca dos seus pares com deficiência e a forma como estabeleceram relações sociais entre si, assim como as concepções e representações dos adultos acerca da inclusão de crianças com deficiência em geral e das crianças-alvo do estudo em particular.

Concluiu-se que o estabelecimento de relações sociais entre as crianças e os seus pares com deficiência dependem de muitos factores entre os quais o tipo de deficiência, as capacidades e competências das crianças com deficiência, a adequação do meio, as atitudes dos adultos e a importância que estes atribuem a esta área de desenvolvimento.

Palavras – Chave: Educação de Infância, Educação de Infância *Especial*, Inclusão, Jardim-de-Infância, Relações Sociais entre Pares na Infância.

## ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO .....	1
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Educação de Infância em Portugal	
1.1. Evolução e Conceitos da Educação de Infância em Portugal .....	6
1.2. Modelos Curriculares para a Educação de Infância em Portugal .....	10
1.3. Educação de Infância e Educação <i>Especial</i> – que relação? .....	20
2. Educação <i>Especial</i>	
2.1. Evolução e Conceitos da Educação <i>Especial</i> .....	22
2.2. A Educação <i>Especial</i> em Portugal .....	33
2.3. Reflexões .....	36
3. As Relações entre Pares na Infância	
3.1. Relações de Amizade .....	39
3.2. A Influência do Contexto nas Relações entre Pares .....	43
3.3. A Importância da Relação entre Pares .....	47
II – METODOLOGIA	
1. Considerações Preliminares – Opções Metodológicas .....	51
2. Objectivos do Estudo, Questões de Pesquisa e Plano Geral da Investigação	
2.1. Objectivos do Estudo .....	56
2.2. Questões de Pesquisa .....	57
2.3. Plano de Investigação .....	58
2.4. Processos de Recolha dos Dados .....	61
2.5. Técnicas de Tratamento dos Dados .....	73
III – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	
1. Contexto Educativo	
1.1. Meio Envolvente .....	75
1.2. Espaço Físico / Sala de Actividades /Modelo Curricular.....	76
1.3. Famílias .....	80
2. Intervenientes / Participantes	
2.1. Educadoras e Auxiliares de Acção Educativa .....	80
2.2. Crianças .....	84
2.3. Crianças com Deficiência .....	84
IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	
1. Interacções e Representações das Crianças.....	98
2. Perspectivas e Representações dos Adultos .....	114
3. Interacções entre as Crianças com Deficiência e os Adultos .....	123
V – CONCLUSÕES / RECOMENDAÇÕES .....	126
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

Índice de Quadros	Pág.
Quadro 1 – Distribuição de crianças por idade	84
Quadro 2 – Interações verbais com os pares – B	99
Quadro 3 – Interações verbais com os pares – T	100
Quadro 4 – Interações não verbais com os pares – B	101
Quadro 5 – Interações não verbais com os pares – T	101
Quadro 6 – A existência de crianças diferentes e a sua explicação	102
Quadro 7 – Descrição dos pares	103
Quadro 8 – Descrição de B	104
Quadro 9 – Descrição de T	108
Quadro 10 – Análise do teste sociométrico	111
Quadro 11 – Opinião sobre a Inclusão – Educadora	114
Quadro 12 – Formação – Educadora	114
Quadro 13 – Implicações na prática pedagógica	115
Quadro 14 – Comunidade Educativa e Inclusão	116
Quadro 15 – Qualidades dos Profissionais	116
Quadro 16 – Descrição das crianças com deficiência	117
Quadro 17 - Estratégias utilizadas	117
Quadro 18 – Aceitação pelos pares	118
Quadro 19 – Aceitação pelos adultos	119
Quadro 20 – Opinião da educadora sobre a B	119
Quadro 21 – Opinião da educadora sobre o T	121
Quadro 22 – Interações verbais com os adultos – B	123
Quadro 23 – Interações verbais com os adultos – T	124
Quadro 24 – Interações não verbais com os adultos – B	124
Quadro 25 – Interações não verbais com os adultos – T	125

## INTRODUÇÃO

A presença de crianças com deficiência comprovada, com necessidades educativas especiais de carácter prolongado i.e. crianças com deficiência, nos jardins-de-infância é uma realidade recente em Portugal.

A investigação apresentada neste relatório pretende contribuir para o estudo desta realidade que coloca desafios cada vez maiores à prática pedagógica das educadoras de infância, às crianças, às famílias e aos outros técnicos que intervêm no processo educativo destas crianças.

Um dos principais objectivos que se coloca às crianças com a entrada no jardim-de-infância ou mais precocemente no infantário é o estabelecimento de relações sociais com os pares e o desenvolvimento de competências sociais, facilitadoras do seu percurso escolar, promotoras da sua auto-estima e contribuintes para a imagem positiva de si próprio e dos outros.

Para as crianças com deficiência os objectivos referidos são essenciais, uma vez que estas podem estar em risco de exclusão ou segregação social devido à sua diferença e este risco pode perpetuar-se no tempo, ao longo da sua vida.

O estudo de caso efectuado realizou-se em um jardim-de-infância da rede pública do Ministério da Educação, em Lisboa e teve como intervenientes um grupo de vinte crianças de quatro e cinco anos, entre as quais duas com deficiência comprovada – a B com autismo e deficiência mental e o T com deficiência auditiva – a educadora da sala e as duas auxiliares de acção educativa.

O presente estudo tem como objectivo geral contribuir para o estudo da inclusão de crianças com deficiência em contexto de jardim-de-infância e como objectivos específicos compreender as concepções / representações das crianças sobre o seu par com deficiência,

analisar os tipos de interacções entre estas crianças, conhecer o tipo de relações estabelecidas entre as crianças e os seus pares com deficiência e investigar a influência das concepções e atitudes do(s) adulto(s) - educadora de sala e auxiliares de acção educativa – nas relações entre as crianças e os seus pares com deficiência.

O corpo do trabalho está organizado em cinco capítulos distintos.

O primeiro capítulo – Enquadramento Teórico – consta de três pontos fundamentais para esta investigação, a Educação de Infância em Portugal, a Educação *Especial* e as Relações entre Pares.

O primeiro ponto do enquadramento teórico pretende fazer um breve enquadramento histórico, social e educativo da Educação de Infância em Portugal, dando uma perspectiva sobre a evolução de conceitos sobre a Educação e a Educação da Infância no nosso país, referindo-se de uma forma sucinta à evolução das instituições para a infância e sua filosofia, aos conceitos subjacentes a esta realidade, aos modelos curriculares para a Educação de Infância existentes em Portugal e à relação entre a Educação de Infância e a Educação de Infância *Especial*, tendo como objectivo enquadrar teoricamente o contexto em que a investigação se realizou e estabelecer uma *ponte* entre esta e a Educação *Especial*.

Com o ponto seguinte, ponto dois, realiza-se uma breve abordagem à evolução da *Educação Especial* em geral, aos principais conceitos subjacentes a esta e a sua evolução e aplicação em Portugal. Ao fazermos um percurso da Segregação à Inclusão, explicitando conceitos como Institucionalização, Segregação, Normalização, Integração, Individualização, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão, de uma forma contextualizada com a época em que surgiram, concretiza-se um dos objectivos deste ponto – a explicitação dos conceitos subjacentes à Educação *Especial*.

A legislação internacional e as leis implementadas em Portugal sobre esta temática são também objecto de análise neste ponto, mais uma vez tentando enquadrar legislativamente este estudo.

Faz-se por fim algumas reflexões sobre os termos utilizados, o conceito de Escola Inclusiva e a prática pedagógica da autora deste estudo.

O terceiro ponto é dedicado às Relações entre Pares na Infância em geral e como estas se estabelecem entre as crianças e os seus pares com deficiência.

Neste ponto explicita-se a forma como as crianças constroem amizades, como se relacionam com os pares, a importância do estatuto de par, como adquirem competências sociais e a importância do contexto no estabelecimento destas relações.

Por fim debruça-se sobre a importância das relações entre pares para as crianças e para as crianças com deficiência em particular.

O tema do segundo capítulo – Metodologia – descreve as opções metodológicas tomadas, o tipo de investigação realizada, os objectivos do estudo, o plano de investigação e a sua calendarização, os processos de recolha dos dados e as técnicas utilizadas para o seu tratamento.

Iniciando-se este capítulo com algumas considerações preliminares acerca de ética na investigação com pessoas e em particular com crianças, os paradigmas existentes, o tipo de metodologia associada a cada um deles e as opções tomadas neste estudo de caso.

Apresenta-se de seguida os objectivos do estudo, o plano de investigação e a calendarização.

Os processos de recolha dos dados foi distinto para cada um dos intervenientes deste estudo, assim com as crianças realizou-se um portfolio de incidentes críticos baseado em Estrela, (1996), entrevistas em pequeno grupo e testes sociométricos; com

os adultos – educadora – realizou-se uma entrevista semi-estruturada e com as auxiliares de acção educativa um questionário com algumas questões de resposta aberta.

Para o levantamento de dados sobre a educadora de sala, a educadora dos apoios educativos e as crianças com deficiência utilizaram-se fichas de caracterização.

Os dados documentais recolhidos como processos individuais das crianças, actas de reuniões, folhetos da Junta de Freguesia e Projectos Educativo de Escola e de sala foram também fontes de informação e objecto de análise.

O tratamento dos dados realizou-se através da análise de conteúdo e análise do .

· Continua-se com a Caracterização do Campo de Investigação no capítulo três, descrevendo o meio, as famílias, o espaço físico, as crianças, as crianças com deficiência, as educadoras e as auxiliares de acção educativa com o objectivo de contextualizar o ambiente educativo em que se realizou a investigação.

No capítulo quatro faz-se a Apresentação dos Resultados, optando-se por efectuar desde logo a análise dos mesmos.

Tal como em relação à recolha dos dados também na sua apresentação se optou por apresentar duas perspectivas – a das crianças e a dos adultos.

Inicia-se este capítulo pelas interações e representações das crianças, apresentando os resultados do portfolio dos incidentes críticos, das entrevistas e dos testes sociométricos.

Apresenta-se as perspectivas e representações dos adultos através da entrevista à educadora e as questões de resposta aberta às auxiliares de acção educativa e por fim a análise dos incidentes críticos recolhidos em que existiu interacção entre os adultos e as crianças com deficiência.

Conclui-se com o capítulo cinco – Conclusões / Recomendações – onde, tal como o título indica, se reflecte sobre os dados recolhidos tirando daí algumas conclusões e recomendações para a prática pedagógica do jardim-de-infância inclusivo.

Por fim tece-se algumas considerações sobre as limitações do estudo e propostas para novas investigações nesta área.

Sabe-se que o caminho para uma escola / jardim-de-infância inclusiva(o) exige dos intervenientes educativos abertura e disponibilidade para a mudança mas este está facilitado quando as crianças com deficiência são aceites como pares competentes e participativos, como tal a promoção de competências sociais para estas crianças (e para todas as outras) revela-se de grande importância para a sua inclusão.

## I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1 – Educação de Infância em Portugal

Este capítulo pretende fazer um breve enquadramento histórico, social e educativo da Educação de Infância em Portugal, dando uma perspectiva sobre a evolução de conceitos sobre a Educação e a Educação da Infância no nosso país, referindo-se de uma forma sucinta à evolução das instituições para a infância e sua filosofia, aos conceitos subjacentes a esta realidade, aos modelos curriculares para a Educação de Infância existentes em Portugal e à relação entre a Educação de Infância e a Educação de Infância Especial.

#### 1.1. Evolução e Conceitos da Educação de Infância em Portugal

As primeiras formas de acolhimento de crianças datam de 1458, com o início das Misericórdias pela rainha D. Leonor, outras instituições se lhe seguiram todas de carácter caritativo e assistencial; em 1878 foram realizadas tentativas legislativas de criação de Asilos de Educação destinadas a crianças dos três aos seis anos, considerados como auxiliares da instrução primária. Para podermos falar da Educação de Infância em Portugal temos de fazer uma breve incursão até ao Séc. XIX, altura em que foram criados os primeiros jardins-de-infância. A sua evolução passou por diversos estádios semelhantes aos de outros países europeus, embora com um significativo atraso no que se refere particularmente à implementação e número de jardins-de-infância, esta acompanhou certamente a sequência de acontecimentos políticos e económicos da História Portuguesa (Bairrão e Vasconcelos, 1997). No ano de 1882, por altura das comemorações do centenário do nascimento de Fröebel<sup>1</sup>, abriu, em Lisboa, o primeiro jardim-de-infância oficial, no jardim da Estrela. Nesse mesmo ano é criada a associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus pelo poeta e

---

<sup>1</sup> Fröebel (1782-1852) defendeu que a escola deveria ser o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, vivendo-as. Mais informação consultar Monroe, (1976)

pedagogo João de Deus<sup>2</sup> e seu filho João de Deus Ramos que desenvolveram um método de iniciação à leitura e que deram origem a uma rede privada de jardins-de-infância que ainda hoje existe (Vasconcelos, 2000). Pensa-se que em 1880 abriu no Porto um outro jardim-de-infância com orientação Fröbel, não se sabendo se chegou a funcionar.

Bairrão e Vasconcelos (1997), afirmam que o crescente interesse pela Educação Pré-Escolar motivou a ida de alguns professores do ensino primário, do Porto, para a Suíça com o objectivo de obterem mais conhecimentos na área da educação pré - escolar, (p.8) uma vez que não existiam em Portugal escolas oficiais vocacionadas para a formação de educadores. Por esta altura, e embora só um, ou talvez dois jardins-de-infância tivessem sido fundados, muitos políticos, homens e mulheres de cultura eram já conhecedores da importância da Educação Infantil, desenvolvendo um grande movimento em proveito da infância. Neste contexto, José Augusto Coelho (1893) adquire aqui um papel especial, em uma das suas obras, *Princípios da Pedagogia* analisa algumas das principais dimensões da educação do indivíduo e indica um currículo para a Escola Infantil, dirigido para crianças dos três aos oito anos de idade, destacando os princípios fundamentais em que se deve basear um currículo deste tipo, referindo as áreas do desenvolvimento: psicomotor, emocional, social, estético e intelectual. De acordo com o autor, a Educação Infantil teria que ser uma experiência agradável para a criança, proporcionando-lhe conforto e segurança, estando também presentes as preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária. Para além deste projecto para uma Escola Infantil, foi publicada alguma legislação sobre Educação Infantil (Decreto do governo, n.º 141 de 27 de Junho de 1896), relativa aos objectivos da Educação Pré – Escolar e à formação de educadores. Em 1911, duas leis integram a essência das ideias da Primeira República acerca da Educação de Infância, estabelecendo os fundamentos daquilo que ela deveria ser relativamente aos objectivos,

---

<sup>2</sup> Autor da "Cartilha Maternal João de Deus" (1876)

programa e qualificações de professores. Segundo Cardona (1997), um Decreto do Ministério do Interior, de 29 de Março de 1911, estabelece a existência do Ensino Infantil, o qual é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral, moral e intelectual das crianças desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária (art. 5.º). O Decreto subsequente (23 de Agosto de 1911) aprova o programa das escolas infantis. Estas leis também deliberaram que outras instituições para a infância, nomeadamente as de tipo asilar, pertencentes às autoridades locais ou do Governo central, deveriam ser convertidas em jardins-de-infância. No tempo que medeia entre 1910 e 1926 foram criados apenas doze novos jardins-de-infância: sete jardins oficiais no Porto, quatro privados tipo João de Deus (Coimbra, Figueira da Foz, Alcobaça e Lisboa) e a Escola Israelita. Nos 1<sup>os</sup> anos da Segunda República (1926-1937) foram criadas doze escolas infantis oficiais. De realçar o papel desempenhado por Irene Lisboa (1892-1958), professora do Ensino Primário, posteriormente especializada em Educação de Infância, escritora e pedagoga, membro do Movimento Seara Nova, e que, juntamente com Ilda Moreira, criou as secções de Educação de Infância das Escolas da Tapada da Ajuda em Lisboa, tendo sido mais tarde inspectora de infância. Os governos republicanos sempre consideraram importante a Educação de Infância, no entanto, devido às contingências da época, esta política nunca foi posta em prática sendo a taxa de cobertura nacional, em 1937, de apenas 1%.

Com o regime salazarista, este tipo de provisão deixou de ter importância, defendendo-se que a educação das crianças deveria ser feita em casa, pela mãe. No entanto foram criadas instituições de carácter assistencial e alguma intenção educativa. Em 1937 é promulgado o célebre Dec-lei n.º 28.081 de 9 de Outubro. O Governo de Salazar, através do seu Ministro da Educação, Carneiro Pacheco, vai extinguir os jardins-de-infância oficiais, criando a Obra das Mães pela Educação Nacional. Assim, a educação de infância passa a ser uma função

essencial da família onde o papel da mulher é o de educar os filhos (Bairrão e Vasconcelos, 1997). Em meados da década de 50 o Ministério da Educação não estava directamente envolvido na educação para a primeira infância, embora não deixasse de incentivar a iniciativa privada. A sua preocupação era o Ensino Primário. Dependentes do Ministério do Interior (através da Sub - Secretaria de Estado da Assistência Social) existiam várias instituições oficiais que asseguravam a assistência a crianças provenientes de famílias desfavorecidas. É possível afirmar que, no nosso país, até 1966, a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinha objectivos educacionais, ao mesmo tempo que o pessoal não tinha qualificações específicas, preocupando-se especialmente com os cuidados e as necessidades mais básicas das crianças. Apenas em 1971, com Veiga Simão como Ministro da Educação, a Educação Pré – Escolar foi reincorporada no sistema educativo oficial, através da Reforma Veiga Simão, plano global para a reestruturação total do sistema educativo português, sendo interrompida devido à revolução de 25 de Abril de 1974. Em Julho de 1973, a Educação Pré – Escolar foi finalmente admitida como parte integrante do Sistema Educativo oficial. A Educação de Infância é reconhecida em 1973 com a lei nº 5/73; o 25 de Abril de 1974 incrementou a criação de jardins-de-infância aumentando consideravelmente o seu número. Em 1978 iniciaram funções os primeiros jardins-de-infância da rede pública e em 1979 é publicado o Estatuto do jardins-de-infância. A par da rede dependente do Ministério da Educação, desenvolveu-se outra rede particular a partir de 1971 sobretudo através das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS). Na década de 1990 coexistiam várias redes de instituições de atendimento à criança: estatais, autárquicas e privadas, dependentes do Ministério da Educação; estatais, privadas solidárias e privadas com fins lucrativos, dependentes do Ministério de Emprego e Segurança Social; e ainda instituições dependentes de outros Ministérios (Formosinho, 1997). Com o Plano de Desenvolvimento da Rede Pré-Escolar em 1995 e a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de

1997 esta expansão é cada vez mais visível. Segundo Cardona (1997) a publicação da Lei – Quadro em Fevereiro de 1997 veio responder a uma necessidade urgente de definir um ordenamento jurídico para a educação pré-escolar, clarificando os conceitos de rede pública e de rede privada e definindo que compete ao Ministério da Educação assumir a tutela pedagógica de todas as instituições. Muito há ainda para fazer na Educação de Infância, uma educação que precisa de consensos muito alargados ao nível social. É uma área educacional que tem estado verdadeiramente dependente da boa sorte e da preparação dos educadores de infância, verdadeiros instituidores de racionalidades e de práticas educativas, beneficiando de uma grande autonomia pedagógica (Pinto & Sarmiento, 1997).

No entanto oficialmente, só no final dos anos 90, a Educação Pré-Escolar viria a ser reconhecida como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças reforçada pela definição das Orientações Curriculares, pelo Ministério da Educação, em 1998. A este propósito, logo na introdução do documento das Orientações Curriculares é salientado que estas constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. As Orientações Curriculares, ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar.

## 1.2. Modelos Curriculares para a Educação de Infância em Portugal

Spodek & Brown (1996) sintetizam a evolução dos modelos curriculares para a Educação de Infância em quatro fases:

- i. 1ª Fase – Os modelos baseavam-se numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças e em pressupostos sobre a natureza e a aquisição do conhecimento

pela criança. O modelo de Fröebel (1873) é o mais representativo desta fase; este modelo caracteriza-se por uma visão da criança natural, i.e. o jardim-de-infância (termo criado pelo autor) deve estimular o desenvolvimento natural da criança em contacto com a Natureza, evitando – se a instrução directa e promovendo-se actividades como canções, jogos, histórias e a exploração de materiais concebidos por Fröebel. Outro modelo foi o da escola infantil de Owen (1816), criado para

responder às condições de vida degradantes dos trabalhadores fabris de apenas seis anos. Este instituto era frequentado por crianças e jovens dos três aos vinte anos onde aprendiam a ler, escrever, aritmética, geografia (...) e as mais novas passavam muito tempo no exterior (Spodek, 1973 citado por Spodek & Brown, 1996).

- ii. 2ª Fase – O interesse pelo estudo e conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças na infância influenciou os modelos curriculares desta fase. Os estudos antropológicos foram a base para o modelo de Maria Montessori (1961), começando por trabalhar com crianças com deficiência mental aplicou os conhecimentos mais tarde às outras crianças na Casa dei Bambini. Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Itard e Seguin eram os filósofos/educadores em quem apoiava o seu modelo, defendendo a visão de uma criança capaz de influenciar o seu desenvolvimento uma vez que o meio o permitisse e estimulasse. Desenvolveu inúmeros materiais e actividades ligadas à estimulação/treino dos sentidos, promovia actividades de independência (vestir-se, lavar-se,...), a leitura, a escrita, o estudo da Natureza, a jardinagem, a aritmética e a geografia (Montessori, 1964 citado por Spodek & Brown, 1996).
- McMillan (1911) idealizou um infantário onde era proporcionado às

crianças um quarto de brinquedos de crianças abastadas além da satisfação das necessidades básicas era privilegiado o contacto com os materiais e com o ar livre; incentivadas as actividades de auto-expressão, histórias, canções e debates. Para as crianças mais velhas incluía o ensino da leitura, da escrita e da aritmética.

A teoria maturacionista de Gesell (1940) e os textos de Dewey (1904) sobre educação influenciaram o movimento de reforma dos jardins-de-infância (principalmente nos EUA), defendendo a necessidade de a educação do jardim-de-infância se servir das experiências reais das crianças e de estas chegarem a uma nova forma de compreensão ao explorarem o seu meio mais próximo. (Spodek & Brown, 1996).

- iii. 3ª Fase – Caracteriza-se pela importância dada aos pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e também naquilo que se considerava importante que as crianças aprendessem.

A psicologia do desenvolvimento tem sido a área de conhecimento que mais influência tem tido nos currículos para a Educação de Infância. A teoria maturacionista de Gesell (1940) e os estudos da criança de Hall (1890), defendendo uma visão desenvolvimentista da criança, influenciou (e influencia) os modelos educativos para a infância. As teorias da aprendizagem de Thorndike (1898), a teoria psicanalítica e mais tarde as teorias de Piaget (1930) e Skinner (1938) contribuíram (e contribuem) também para as diferentes abordagens ao currículo para a infância.

- iv. Actualmente não existe qualquer desenvolvimento de novos modelos curriculares (Cardona, 1997); as mudanças ocorrem sim dentro de cada modelo, adaptando-o

1997 esta expansão é cada vez mais visível. Segundo Cardona (1997) a publicação da Lei – Quadro em Fevereiro de 1997 veio responder a uma necessidade urgente de definir um ordenamento jurídico para a educação pré-escolar, clarificando os conceitos de rede pública e de rede privada e definindo que compete ao Ministério da Educação assumir a tutela pedagógica de todas as instituições. Muito há ainda para fazer na Educação de Infância, uma educação que precisa de consensos muito alargados ao nível social. É uma área educacional que tem estado verdadeiramente dependente da boa sorte e da preparação dos educadores de infância, verdadeiros instituidores de racionalidades e de práticas educativas, beneficiando de uma grande autonomia pedagógica (Pinto & Sarmiento, 1997).

No entanto oficialmente, só no final dos anos 90, a Educação Pré-Escolar viria a ser reconhecida como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças reforçada pela definição das Orientações Curriculares, pelo Ministério da Educação, em 1998. A este propósito, logo na introdução do documento das Orientações Curriculares é salientado que estas constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. As Orientações Curriculares, ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar.

## 1.2. Modelos Curriculares para a Educação de Infância em Portugal

Spodek & Brown (1996) sintetizam a evolução dos modelos curriculares para a Educação de Infância em quatro fases:

- i. 1ª Fase – Os modelos baseavam-se numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças e em pressupostos sobre a natureza e a aquisição do conhecimento

pela criança. O modelo de Fröebel (1873) é o mais representativo desta fase; este modelo caracteriza-se por uma visão da criança natural, i.e. o jardim-de-infância (termo criado pelo autor) deve estimular o desenvolvimento natural da criança em contacto com a Natureza, evitando – se a instrução directa e promovendo-se actividades como canções, jogos, histórias e a exploração de materiais concebidos por Fröebel. Outro modelo foi o da escola infantil de Owen (1816), criado para

responder às condições de vida degradantes dos trabalhadores fabris de apenas seis anos. Este instituto era frequentado por crianças e jovens dos três aos vinte anos onde aprendiam a ler, escrever, aritmética, geografia (...) e as mais novas passavam muito tempo no exterior (Spodek, 1973 citado por Spodek & Brown, 1996).

- ii. 2ª Fase – O interesse pelo estudo e conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças na infância influenciou os modelos curriculares desta fase. Os estudos antropológicos foram a base para o modelo de Maria Montessori (1961), começando por trabalhar com crianças com deficiência mental aplicou os conhecimentos mais tarde às outras crianças na Casa dei Bambini. Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Itard e Seguin eram os filósofos/educadores em quem apoiava o seu modelo, defendendo a visão de uma criança capaz de influenciar o seu desenvolvimento uma vez que o meio o permitisse e estimulasse. Desenvolveu inúmeros materiais e actividades ligadas à estimulação/treino dos sentidos, promovia actividades de independência (vestir-se, lavar-se,...), a leitura, a escrita, o estudo da Natureza, a jardinagem, a aritmética e a geografia (Montessori, 1964 citado por Spodek & Brown, 1996).  
McMillan (1911) idealizou um infantário onde era proporcionado às

crianças um quarto de brinquedos de crianças abastadas além da satisfação das necessidades básicas era privilegiado o contacto com os materiais e com o ar livre; incentivadas as actividades de auto-expressão, histórias, canções e debates. Para as crianças mais velhas incluía o ensino da leitura, da escrita e da aritmética.

A teoria maturacionista de Gesell (1940) e os textos de Dewey (1904) sobre educação influenciaram o movimento de reforma dos jardins-de-infância (principalmente nos EUA), defendendo a necessidade de a educação do jardim-de-infância se servir das experiências reais das crianças e de estas chegarem a uma nova forma de compreensão ao explorarem o seu meio mais próximo. (Spodek & Brown, 1996).

- iii. 3ª Fase – Caracteriza-se pela importância dada aos pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e também naquilo que se considerava importante que as crianças aprendessem.

A psicologia do desenvolvimento tem sido a área de conhecimento que mais influência tem tido nos currículos para a Educação de Infância. A teoria maturacionista de Gesell (1940) e os estudos da criança de Hall (1890), defendendo uma visão desenvolvimentista da criança, influenciou (e influencia) os modelos educativos para a infância. As teorias da aprendizagem de Thorndike (1898), a teoria psicanalítica e mais tarde as teorias de Piaget (1930) e Skinner (1938) contribuíram (e contribuem) também para as diferentes abordagens ao currículo para a infância.

- iv. Actualmente não existe qualquer desenvolvimento de novos modelos curriculares (Cardona, 1997); as mudanças ocorrem sim dentro de cada modelo, adaptando-o

às crianças, ao contexto, às condições físicas e materiais, às circunstâncias sociais e ao estilo do educador como gestor do currículo.

A diversidade de modelos curriculares em Portugal contribui para a existência de modelos mistos, i.e. que utilizam conceitos, estratégias, actividades e instrumentos de vários modelos curriculares, quer devido ao percurso profissional dos educadores de infância e à sua abertura e disponibilidade para partilhar as suas experiências e conhecimentos, quer à diversidade de instituições para a infância existentes em Portugal. Lopes da Silva (1991) constata que com tal multiplicidade de orientações, o educador tende, na maioria dos casos, a utilizar no seu dia a dia um repertório de maneiras de fazer aprendidas através da prática, que aplica sem reflectir sobre razões teóricas nem fundamentos filosóficos (p.52), como tal e por ser difícil encontrar uma linha condutora na prática do jardim-de-infância, autores como Evans (1971) citado por Vasconcelos, (1990) referem-na como um *pot – pourri*.

Os modelos curriculares mais divulgados são: o modelo de Orientação Cognitivista (High-Scope), o método João de Deus, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia de Trabalho de Projecto (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

O modelo High-Scope foi criado nos anos 60 por Weikart, um psicólogo que tinha trabalhado com crianças com necessidades educativas especiais, tendo como objectivo trabalhar o desenvolvimento intelectual das crianças, numa perspectiva desenvolvimentista e na crença de que a criança aprende através da acção. Este modelo sofreu alterações á medida que se aprofundou a teoria de Piaget (1930) e se incorporou as perspectivas/investigações de outros teóricos como por exemplo Vigotsky (1962).

Segundo Hohman, Banet e Weikart (1979) os princípios básicos do currículo de orientação cognitivista são:

- i. Aprendizagem pela acção – a criança deve viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através do processo planear-fazer-rever,

construindo um conhecimento que as ajude a dar sentido ao mundo; para tal as crianças envolvem-se em experiências-chave, i.e. interações criativas e permanentes com pessoas, materiais, ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico, que são centro deste currículo.

- ii. Interação adulto – criança – a aprendizagem depende de interações positivas entre adultos e crianças (e criança-criança) para tal o adulto deve proporcionar às crianças um clima psicológico protegido e saudável; apoiar as conversas e as brincadeiras; pôr em prática estratégias de interação positiva como partilhar o controle, centrar-se na riqueza e talento das crianças, estabelecer relações verdadeiras e apoiar a resolução de problemas face ao conflito social; apoiar as intervenções das crianças com encorajamentos e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas.
- iii. Contexto de aprendizagem – o planeamento da estrutura e a selecção de materiais apropriados que proporcionem às crianças oportunidades de interação, escolha e tomada de decisões é um aspecto essencial. O espaço é organizado em áreas de interesse específicas com materiais diversificados e acessíveis às crianças.
- iv. Rotina diária – apoia a aprendizagem activa para que as crianças antecipem o que vão fazer e permita o processo de planear-fazer-rever tanto em pequeno como em grande grupo.
- v. Avaliação – elabora-se um registo diário de notas ilustrativas do que se vê e ouve das crianças; o trabalho de avaliação é realizado em equipa e implica muita energia e atenção do adulto de forma a observar, registar e avaliar a intervenção educativa. Periodicamente a equipa utiliza estas

observações/avaliações para completar um instrumento de avaliação da criança – COR.

O método João de Deus teve como base a pedagogia de Montessori e Fröebel a que se aliou o método de leitura e escrita do pedagogo português João de Deus. O método de didáctica Pré-Primária é utilizado quase exclusivamente nos jardins-de-infância João de Deus disseminados pelo país. A ênfase dada às lições de coisas i.e. exploração de temas à volta de um objecto/material/produto como por exemplo o pão, a exploração e manipulação dos Dons de Fröebel, dos Calculadores Multibásicos e do Material Cuisenaire, as actividades orientadas e a rotina diária rígida além de uma aposta precoce na aprendizagem da leitura, escrita e matemática são algumas das características deste modelo. O adulto tem o papel central neste currículo onde a opinião e iniciativa da criança é pouco considerada; ao adulto compete organizar as actividades, disponibilizar os materiais e fazer cumprir a rotina. O contexto é organizado de uma forma tradicional, não dando espaço a modificações/adaptações e o material nem sempre está ao acesso das crianças. Actividades como a brincadeira exterior, a música, os jogos, etc... são sempre dirigidos e orientados pelos adultos. A avaliação é realizada através dos produtos das crianças, que o adulto concebeu e orientou. A interacção adulto – criança é intensa mas muito dirigida pelo adulto, o mesmo não se pode dizer em relação à interacção criança-criança que é pouco facilitada/promovida.

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa decorreu da fusão de três práticas convergentes: a concepção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas de Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966 (Nisa, 1996).

O Movimento Português que aderiu à Federação Internacional dos movimentos de Escola Moderna em 1966, foi deslocando o seu trabalho teórico-prático de uma Pedagogia Freinet caracterizada por uma concepção empirista da aprendizagem (ensaio-erro), para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e Bruner (Nisa, 1996).

Segundo Nisa, (1996) em Oliveira-Formosinho, (1996) os princípios básicos deste currículo são:

- i. A escola/jardim-de-infância é um espaço de cooperação e solidariedade para a iniciação a uma vida democrática;
- ii. Todos os intervenientes na prática educativa são responsáveis por criar as condições materiais, afectivas e sociais que permitam a cada um apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos da sua comunidade e da sua cultura;
- iii. A negociação, planeamento, partilha de responsabilidades/informação, colaboração com os outros intervenientes da comunidade e regulação/avaliação são estratégias essenciais no processo educativo;
- iv. O espaço tem, em geral seis áreas de actividades – biblioteca/documentação, oficina de escrita/reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, artes plásticas e outras expressões e um espaço de brinquedos, jogos e faz-de-conta – e uma área central polivalente para reuniões e trabalho colectivo; por vezes existe também uma área destinada à cozinha.
- v. O grupo é preferencialmente de idades mistas (três aos cinco anos);
- vi. As paredes são expositores permanentes das produções das crianças, e preferencialmente junto de um quadro preto existem os mapas de registo que

- ajudam a planificar, gerir e avaliar a prática educativa tais como, plano de actividades, lista semanal de projectos, quadro de distribuição de tarefas, mapa de presenças/tempo e diário de grupo.
- vii. Os projectos desencadeiam-se, geralmente, nas conversas de acolhimento da manhã mas podem também surgir de preocupações ou acontecimentos das vidas das crianças.
  - viii. A rotina é organizada em duas etapas distintas durante o dia; de manhã, após o acolhimento e escolha/distribuição das actividades pelas crianças, estas dedicam-se ao seu desenvolvimento com o apoio discreto e interessado do educador, a tarde é dedicada às reuniões e actividades de grande grupo como, visitas ao exterior ou de convidados, jogos de grupo, etc....; ao fim do dia realiza-se uma reunião em que as crianças e os adultos falam sobre os projectos que desenvolveram e as suas opiniões sobre eles ou acontecimentos do dia.
  - ix. O educador é um promotor da organização participada; dinamizador da cooperação; animador cívico e moral do treino democrático, auditor activo para provocar a livre expressão e a atitude crítica (Nisa, 1996).
  - x. O trabalho com os pais e a comunidade assume especial relevância, considerando-os fonte de conhecimento e informação e parceiros activos e dialogantes no processo de desenvolvimento/educação das crianças.

Concorda-se com Vasconcelos, (1998) quando diz que falar de pedagogia de projecto em jardim-de-infância (...), é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas. A pedagogia de projecto foi iniciada por Kilpatrick, discípulo de Dewey, que publica em 1918 um trabalho sobre projecto defendendo que a melhor forma de preparar a criança para a vida é ajudá-la a viver o aqui e agora e que os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo. Na verdade a pedagogia de projecto olha a criança como um ser

competente e capaz, como um investigador motivado para a resolução de problemas, como tal é seu objectivo promover o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes (Katz & Chard, 1993). Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas e fazer aprendizagens significativas.

Embora esta pedagogia seja passível de ser implementada e desenvolvida *per si*, em geral nos jardins-de-infância portugueses é incorporada no currículo de diversas formas dependendo das preferências, compromissos e condicionantes dos educadores, da instituição e do meio.

O trabalho de projecto é definido como um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (Katz & Chard, 1993), partindo da sua curiosidade e interesse este pode prolongar-se por um período mais ou menos longo, dependendo do interesse, motivação e idade das crianças e da natureza do tópico. As crianças do jardim-de-infância tendem mais a trabalhar em pequeno grupo mas o projecto pode ser desenvolvido individualmente ou em grande grupo, no entanto, a sua divulgação é sempre alargada ao grande grupo, à instituição e à comunidade educativa.

O papel do adulto/educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta (Vasconcelos, 1998), a sua atitude deve ser atenta e disponível, favorecendo a construção dinâmica de saberes através do conflito cognitivo.

O espaço em pedagogia de projecto é amplo e diversificado não se circunscrevendo à sala ou ao jardim-de-infância, estende-se a todo o meio envolvente. A sala é por excelência o local onde se organiza e regista o conhecimento e pode conter inúmeras áreas dependendo do interesse e necessidades das crianças. O material está exposto e acessível de modo a fomentar a autonomia e iniciativa da criança, nas paredes estão painéis com os projectos a ser desenvolvidos e os que já o foram assim como espaço para as crianças mostrarem os seus

trabalhos. Os animais, as conchas, as plantas, etc. assim como instrumentos de pesquisa – lupas, lanternas, computador,... – são imprescindíveis à pesquisa destes pequenos cientistas.

A rotina é flexível, negociada entre educadores e crianças de acordo com o decorrer dos trabalhos mas contempla geralmente um tempo de grande grupo para planear o dia, o tempo em pequeno grupo e o tempo de avaliação/reformulação do trabalho desenvolvido.

A pedagogia de projecto implica flexibilidade, inflexões e mudanças/reformulações ao longo do processo e depende da motivação intrínseca das crianças pois investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias actividades despertam (Katz & Chard, 1993), como tal deve responder às escolhas e iniciativas das crianças atendendo ao seu nível de desenvolvimento.

O desenvolvimento de um projecto pressupõe o cumprimento de fases de uma forma dinâmica. A fase de definição da problemática em que as crianças questionam, partilham saberes sobre o tema, o educador pode ajudar a elaborar/escrever um esquema teia ou rede do que já sabem e do que pretendem saber; nesta fase o papel do educador é primordial pois incentiva as crianças a manter o diálogo e a discussão entre todas as crianças e ajuda-as a tomar consciência das limitações e possibilidades daquilo que pretendem realizar. A fase da planificação – o que se vai fazer, como se vai fazer, quem faz o quê, quando se faz, que recursos se vão utilizar,... – o adulto ajuda a organizar, aconselhando, orientando, dando sugestões e registando. Na fase de execução as crianças partem para o processo de pesquisa já equipados com os instrumentos/materiais necessários e regressados do campo registam, seleccionam, organizam a informação, elaboram gráficos,... utilizando as cem linguagens das crianças (Edwards, Gandini & Forman, 1993). Na fase de avaliação/divulgação as crianças e o educador avaliam o trabalho realizado e relançam novos projectos assim como prepararam a sua divulgação seleccionando e sintetizando a informação recolhida de forma a ser apresentada a toda a comunidade educativa.

### 1.3. Educação de Infância e Educação Especial – que relação?

Durante toda a sua história a Educação de Infância esteve voltada para a educação de todas as crianças; muitos modelos curriculares nasceram do trabalho desenvolvido com as crianças com necessidades educativas especiais como por exemplo o currículo Montessori, High-Scope e até o Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

Como campo distinto a Educação Especial tem uma história recente e surgiu como resultado do desenvolvimento de três campos relacionados: a Educação Especial aplicada a crianças em idade escolar, a Educação de Infância e a Educação Compensatória como o Head-Start (McCollum & Maude, 1993).

Peterson, (1987) citado por Spodek & Saracho (1998) apresenta uma tabela da evolução dos conceitos em Educação Especial para a Educação de Infância referenciando conceitos novos e emergentes como:

- i. A educação é um direito de todas as crianças (...);
- ii. Os educadores adaptam o currículo e os métodos pedagógicos às necessidades dos seus alunos. Os professores especialistas devem fazer as adaptações pedagógicas e ambientais necessárias (dentro do razoável) partam ajudar a criança a aprender (...);
- iii. As crianças com deficiência devem permanecer com os seus pares no ensino regular (...) estas crianças não devem ser isoladas dos seus pares, nem da sociedade da qual queremos que elas sejam membros participativos e funcionais; Todas as crianças são capazes de aprender. O fracasso da criança reflecte a falha dos professores e dos especialistas em escolher actividades apropriadas para a aprendizagem, de desmembrar as tarefas instrucionais em estágios menores sequenciais, que facilitem a aprendizagem e de monitorar o progresso da criança para que as estratégias mal sucedidas sejam identificadas e revistas.

Na legislação portuguesa, existem directivas para o acompanhamento e inclusão destas crianças. O PEI (Plano Educativo Individual) é uma declaração escrita dos objectivos, conteúdos, procedimentos de implementação e avaliação do programa pedagógico da criança mas, em minha opinião, o mais importante é que este programa se insira de uma forma concreta e verdadeira no currículo do jardim-de-infância.

Qualquer educadora é uma educadora de crianças com necessidades educativas especiais uma vez que a diversidade dentro de uma sala de jardim-de-infância é uma realidade, e a informação e esclarecimento sobre as características e percursos de vida das crianças é essencial para que se estabeleça um currículo adequado aquele grupo, contexto e comunidade.

O facto de existir uma criança com deficiência pode implicar algumas modificações na organização do espaço e materiais principalmente em relação à mobilidade, os currículos que privilegiam o trabalho em pequeno grupo, a cooperação entre pares e a existência de diferentes níveis de desenvolvimento são facilitadores da inclusão de crianças com deficiência, pois muitas estratégias pedagógicas usadas com crianças normais têm a mesma eficácia quando usadas com as crianças com deficiência (Spodek & Saracho, 1997).

O papel da educadora de Educação Especial, agora denominada de apoios educativos é o de consultora, colaboradora, participante activa e interessada na vida do jardim-de-infância, deve ser um elemento dinamizador do currículo sugerindo estratégias/actividades/adaptações que facilitem e promovam a aprendizagem das crianças e em especial das crianças com deficiência.

A imagem de uma criança como um ser único, activo, competente, capaz, interveniente e construtor do seu próprio conhecimento não se coaduna com a imagem de deficiente, que a Educação Especial mostrou até hoje; a existência desta dicotomia não se justifica na Educação de Infância do presente.

## 2. Educação Especial

### 2.1. Evolução e conceitos da Educação Especial

A imagem das pessoas com deficiência evoluiu ao longo da história, em consequência das características económicas, sociais e culturais de cada época.

Kirk et Gallagher (1987) escrevem que na era pré – cristã havia tendência para maltratar e negligenciar as pessoas com deficiência. Em Roma, por exemplo, eram atirados aos rios e em Esparta matavam-se ou abandonavam-se nas montanhas os bebés que nasciam com deficiência. Com a difusão do Cristianismo passou-se a protegê-los mas, embora os enviassem para orfanatos, prisões, manicómios e outras instituições estatais ou de beneficência, as pessoas com deficiência, principalmente as pessoas com deficiência mental, recebiam maus-tratos abomináveis. Durante a Idade Média e reflectindo claramente as concepções da época, as pessoas com deficiência eram vistos como crianças de Deus, bobos da corte ou como esconjurados (Carvalho e Peixoto, 2000). Contrariamente, a cultura oriental atribui à sociedade a responsabilidade de tratar dos que não podiam fazê-lo pelos seus próprios meios (Fonseca, 1996). No século XVIII, as ideias de Locke e a obra de Rousseau, *Émile ou da Educação*, de cariz mais humanista e tolerante, evidenciam uma forma diferente de olhar a criança com deficiência (Correia, 1997). Uma das situações mais referidas na literatura é a da criança-lobo (Victor) o selvagem de Aveyron, cuja reabilitação é empreendida por Itard<sup>1</sup>, em 1799, descrita como uma concepção envolvimentoalista da inteligência (Carvalho e Peixoto, 2000) que dá primazia à influência do meio em detrimento da hereditariedade e dos factores biológicos, entrando assim, segundo Fonseca (1996)...*no humanismo pedagógico, no determinismo cultural e no behaviorismo*, pondo fim a uma fase que se pode designar de mágico-religiosa (Rodrigues, 2001).

Progressivamente a sociedade vai tomando consciência da necessidade de

---

<sup>1</sup> Jean Gaspar Itard (1722-1840), referencialmente designado por *pai da Educação Especial*, tomou a seu cargo a reabilitação da criança com deficiência mental profunda, atribuindo maior valor à influência do meio, minimizando a hereditariedade e os factores biológicos no desenvolvimento humano

atender às necessidades das pessoas com deficiência mas de um ponto de vista assistencial e não como processo educativo e de desenvolvimento pessoal. O modelo teórico e terapêutico que dominava era o modelo médico, que tratava as deficiências numa perspectiva de doença e cura, (Kirk e Gallagher, 1987) o clima social era propício à criação de instituições de carácter meramente assistencial, como se a sociedade se tranquilizasse proporcionando assistência a estas pessoas mas mantendo-as afastadas do seu convívio (Jimenez, 1997). A situação de institucionalização<sup>2</sup> prolongou-se até meados do século XX. Garcia (1989) citado por Jiménez (1997) aponta várias razões para este acontecimento:

- i. As atitudes negativas para com as pessoas com deficiência estavam muito implantadas, resultado de uma longa política de segregação da sociedade em geral e dos profissionais em particular;
- ii. A pessoa com deficiência era considerada uma ameaça social;
- iii. O uso da psicométrica (Binet e Simon, 1916) que hoje é muito questionado;
- iv. A pessoa com deficiência era considerado um elemento perturbador, anti-social e ainda particularmente fecundo devido à sua sexualidade descontrolada;
- v. Muitos profissionais experientes, que se haviam comprometido com atitudes renovadoras neste campo, abandonaram-no;
- vi. As duas grandes guerras e a grande depressão dos anos trinta, atrasaram o desenvolvimento dos serviços sociais desviando recursos materiais e humanos para outros sectores.

No entanto, há autores como Hallahan e Kauffman (1976), que defendem que atendendo ao contexto social e político da época, a segregação em instituições também teve o seu lado positivo, visto que a instituição lhes pode prestar atenção, assistência, protecção e algum tipo

---

<sup>2</sup> Colocação das pessoas com deficiência em instituições, com o intuito de os afastar da sociedade a fim de os proteger e/ou segregar.

de tratamento e, se possível, até o princípio de uma educação. A instrução individualizada, a sequência ordenada de tarefas educativas, o ênfase na importância da estimulação, a preocupação com o ambiente da criança, a recompensa imediata quando a acção é correcta, o treino de competências funcionais e a crença de que a criança deve ser educada tanto quanto seja possível, foram ideias e práticas levantadas e implementadas nesta época, que se baseavam em ideias de Pavlov (1980), Freud (1974), Wallon (1968) e outros, cujas concepções de educação influenciaram e apontaram novos caminhos para a educação das crianças com deficiência. Fonseca, (1996) escreve concordando com Feuerstein (1979) que existem três grandes linhas de pensamento que influenciaram, a educação e em particular a Educação Especial – a psicanálise (Freud, Adler e Jung), o behaviorismo (Watson, Thorndike, Skinner e outros) e a psicométria (Binet e Simon).

A influência da psicanálise é evidente na crença entre os professores /educadores de que a criança não aprende por problemas emocionais dando-se ênfase ao estado emocional e inconsciente desta e desculpabilizando-se a prática educativa. O behaviorismo traduz-se, por exemplo, nos programas de estimulação precoce, que atendendo apenas à condição física e incapacidades da criança, se procura remediá-las. Já a psicométria (testes de inteligência, Q.I. ...) embora continue a ser utilizada por alguns psicólogos, estes já reconhecem a sua visão reduzida e parcial do desenvolvimento da criança. A pura descrição quantitativa de provas com forte componente sócio – cultural transformou o QI num regulador do sistema escolar e ocupacional e num indicador da competição e hierarquização social. (Fonseca, 1996).

Nesta época surgiram também as escolas especiais (as primeiras ainda no século XV), tendo como objectivo educar as crianças com deficiência, especializadas num só tipo de deficiência (ex.: escolas para cegos, surdos). Esta separação entre escolas normais e especiais perpetuou a diferença e promoveu a visão médica e psicológica da incapacidade do indivíduo e do seu tratamento através de programas de desenvolvimento individual. Este paradigma

médico – psicológico tratava as deficiências como uma doença e a diferença como um desvio social, centrando toda a sua atenção, não nas potencialidades e competências do indivíduo, mas nas suas incapacidades.

Só cerca dos anos cinquenta a segregação<sup>3</sup> das pessoas com deficiência começou a ser questionada.

O conceito de normalização<sup>4</sup>, desenvolvido nos países nórdicos, principalmente na Suécia e na Dinamarca, questionou a institucionalização de pessoas com deficiência o que as afastava da sociedade à qual pertenciam e defendeu *a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível* (Mikkelsen citado por Nisa, 1996). Baseados neste princípio é natural que o meio mais lógico de o alcançar tenha sido a integração<sup>5</sup> das pessoas com deficiência no meio sócio – cultural da sua família e da sua comunidade; o passo seguinte foi, logicamente a integração das crianças com deficiência na escola da sua comunidade.

No entanto, ao nível da educação, este conceito não reconheceu a existência de um largo grupo de diferenças individuais das pessoas na sociedade e das crianças nas escolas / jardins-de-infância, além de que é muito discutível o conceito de normal correndo-se o risco de normalizar / uniformizar currículos ou programas, excluindo assim os que são considerados fora da norma. Assim o princípio da normalização implica, numa perspectiva pedagógica, o princípio da individualização<sup>6</sup>, em que o atendimento educativo se deve ajustar às características e necessidades de cada criança e à disponibilidade de serviços dentro de um

---

<sup>3</sup> Época em que se considerava que a educação de pessoas com deficiência deveria ter um carácter mais assistencial do que educativo, surgindo as instituições especializadas em determinada deficiência (fim do séc. XVIII, princípios do séc. XIX).

<sup>4</sup> O princípio da normalização implica, numa perspectiva pedagógica, que a criança com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível.

<sup>5</sup> Segundo a NARC (National Association of Retarded Citizens, E.U.A.) a integração é uma filosofia ou oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos com deficiência e sem deficiência, durante o período escolar normal.

<sup>6</sup> O princípio da individualização, numa perspectiva pedagógica, implica que o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais se ajustará às características e particularidades de cada uma delas.

meio o menos restritivo possível. Nos últimos trinta / quarenta anos o cuidado e a educação das pessoas com deficiência mudaram gradualmente, das instituições para as classes especiais nas escolas públicas e para a actual filosofia de integração. Esta tendência de colocação e integração da criança com necessidades educativas especiais<sup>7</sup> nas escolas / jardins-de-infância do ensino regular foi regulamentada nos EUA pela "Public-Law 94-142" Education for All Handicapped Children, de 1975 que Goodman (1976) citado por Correia, (1997), considera bombástica e provavelmente será conhecida como a de maior impacto na história da educação. A Lei Americana (PL-94-142), de 1975, apresentou como componentes principais:

- i. Direito da criança com deficiência a uma educação pública e adequada;
- ii. Uma avaliação justa e não discriminatória;
- iii. O estabelecimento de um programa Educativo Individual (P.E.I.);
- iv. O direito à sua inserção num meio o menos restritivo possível;
- v. A formação de professores e outros técnicos;
- vi. O desenvolvimento de materiais adequados;
- vii. O envolvimento dos pais no processo educativo do filho (Correia, 1997)

Esta mudança começa a verificar-se na Europa, com o UK Warnock Report de 1978 e o subsequente Education Act de 1981, abolindo as categorias de deficiência e introduzindo o termo necessidades educativas especiais, quando a sociedade civil questiona a qualidade dos serviços prestados às pessoas com deficiência, propondo práticas alternativas baseadas nos princípios da normalização e integração.

O Relatório Warnock, de 1978, propôs:

- i. Que a deficiência passasse a ser encarada como um *continuum* de necessidades educativas específicas, exigindo-se uma descrição detalhada dessas

---

<sup>7</sup> Crianças que apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da sua idade. (Marchasi & Martin, 1990 citados por Correia, 1997)

- necessidades;
- ii. Uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais;
  - iii. A atribuição de deveres às autoridades locais de educação e de um papel activo dos pais.

Os factores que mais contribuíram para esta mudança foram, segundo Mayor, (1991):

- i. O desenvolvimento do associativismo de pais, pessoas com deficiência e voluntários em geral, reivindicando um lugar na sociedade para a pessoa com deficiência, defendendo os seus direitos como ser humano de pleno direito;
- ii. A implementação progressiva de outros modelos de atendimento e serviços à pessoa com deficiência, oferecidos pela comunidade e já não em instituições segregadas;
- iii. A tomada de consciência da sociedade, da baixa qualidade e da desumanização existente em algumas instituições;
- iv. As investigações a nível sociológico das atitudes negativas da sociedade em relação às minorias marginalizadas e que mostravam que tais atitudes estavam na origem e manutenção dessa mesma marginalização;
- v. Os avanços em ciências como a Biologia, a Psicologia, a Medicina, a Pedagogia, etc....que possibilitam expectativas mais optimistas acerca da capacidade de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência;
- vi. As declarações dos direitos do Homem (1948), da Criança (1959) e da Pessoa com Deficiência (1975);
- vii. O reconhecimento do direito das pessoas com deficiência a receber uma educação financiada pelo Estado;
- viii. Os novos ideais referentes ao atendimento e prestação de serviços às pessoas

com deficiência: Normalização, Integração, Individualização, Sectorização<sup>8</sup>.

Esta nova concepção da educação das crianças com necessidades educativas especiais – integração – tem vindo a ser questionada por vários investigadores que chamam a atenção para:

- i. o facto de as crianças são já colocadas nas escolas / jardins-de-infância com um rótulo e sabendo toda a comunidade educativa de que esta criança necessita de apoio;
- ii. porque necessita de um currículo e um programa escolar próprio ou adaptado é visto como diferente pelos pares;
- iii. as avaliações e categorizações a que são submetidos tem efeitos negativos nas expectativas dos professores / educadores e dos pais e até na auto - estima e auto - conceito da criança (Ainscow, 1991);
- iv. a presença de professores / educadores especializados nas salas encoraja o professor / educador da sala a desresponsabilizar-se da criança com necessidades educativas especiais (Ainscow, 1991);
- v. os métodos de identificação e avaliação utilizados podem conduzir à exclusão<sup>9</sup> de algumas crianças pertencentes a uma minoria, i.e. as crianças que não se enquadram nos padrões sócio - culturais da maioria podem vir a ser consideradas como necessitando de acompanhamento do ensino especial (Wang et al, 1987).

A integração de crianças com deficiência na escola / jardim-de-infância têm vindo a ser muito questionada e como alternativa tem-se reclamado a necessidade de reformular a escola de modo a que garanta educação e justiça social para todos, passando a constituir uma Escola

<sup>8</sup> Sectorização de serviços segundo o qual os alunos com necessidades educativas especiais receberão o atendimento de que necessitam dentro do seu ambiente natural, i.e. os apoios ou serviços organizar-se-ão de tal forma que cheguem onde houver necessidade deles.

<sup>9</sup> Exclusão no sentido de integração/encaminhamento para instituições de educação especial

Inclusiva.

*A escola inclusiva (...) é uma escola melhor para todos os alunos.*

*É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogêneo que é o seu (Bénard da Costa, 1996).*

Quando no início do século XIX se iniciou o movimento de implementação de uma escola, com o objectivo de instruir toda a sociedade e assim aplanar as diferenças sócio – culturais das crianças, a resposta encontrada foi a de uma escola tradicional criada para classes homogêneas, com alunos com características iguais e provenientes de meios sócio – culturais e económicos idênticos o que não deixa de ser, à partida, uma utopia. Esta escola tradicional desenvolveu, ao contrário do que pretendia, práticas e valores que acentuaram a diferença, a selecção e a segregação em escolas especiais de muitas crianças (Rodrigues, 2001).

O conceito de igualdade<sup>10</sup> e homogeneidade<sup>11</sup> subjacente a este modelo tradicional de ensino foi e é posto em causa pelos defensores da riqueza da diversidade e do valor da diferença. A espécie humana apresenta a maior diversidade tanto biológica como cultural de todas as espécies, esta é a sua maior riqueza; embora, paradoxalmente, na nossa sociedade ocidental o valor das normas, comportamentos, modas seja valorizado, a diferença é encarada cada vez mais como enriquecedora a nível cultural, social e artístico. Nesta perspectiva as pessoas com deficiência têm, assim como outras minorias, sido alvos de atitudes divergentes desde a aceitação ao repúdio.

---

<sup>10</sup> Alcançar, através da educação, a igualdade de oportunidades para todos. (Rodrigues, 2001)

<sup>11</sup> Olhar os alunos / crianças como se fossem todos iguais. (Cortesão, 2001 in Rodrigues, 2001)

As instituições educativas espelham e reflectem a diversidade e diferença existentes na sociedade procurando dar resposta, nem sempre com sucesso, a este desafio que é educar crianças.

A escola que se quer para todos tem como base o direito à educação de qualidade para todas as crianças, expresso claramente na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1959), cujos artigos 2, 23, 28 e 29 são particularmente relevantes quanto aos direitos das crianças com deficiência.

No artigo 2 declara-se claramente o direito à não discriminação referindo que esta declaração se aplica a todas as crianças independentemente da raça, cor, género, deficiência, nascimento ou outro estado.

O artigo 23 destina-se aos direitos das crianças com deficiência e embora tenha como enfoque os cuidados especiais, podendo justificar a segregação destas crianças, tal não é o seu objectivo pois refere também... *ensino e formação para a ajudar a gozar uma vida cheia e decente com dignidade* o que, na minha opinião só é viável através de uma educação inclusiva.

Os artigos que defendem o direito ao ensino básico de todas as crianças (28 e 29) incluindo as que têm dificuldades de aprendizagem esquecem no entanto a importância da educação na infância.

Uma nova etapa é iniciada com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1991), em que cerca de setenta países (no qual se inclui Portugal) se propõem estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais garantindo uma educação básica para todos os cidadãos e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)<sup>12</sup>, e o conceito

---

<sup>12</sup> Considerada por Rodrigues. (2001) como uma verdadeira magna carta da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva.

de Escola Inclusiva<sup>13</sup>.

Este conceito vem reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino independentemente das suas diferenças físicas, psicológicas, cognitivas ou sociais, isto implica, cada vez mais, uma grande flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos humanos e materiais e de uma capacidade de adaptação dos currículos às características pessoais e necessidades individuais de cada criança de forma a maximizar o seu potencial humano.

A prática da integração foi uma tentativa para neutralizar a segregação dos alunos com necessidades educativas especiais e educá-los num meio o menos restritivo possível.

A integração refere a transferência do aluno com necessidades educativas especiais de modo a receber educação na classe do ensino regular durante parte ou totalidade do dia.

O movimento da Escola Inclusiva significa a necessidade de prestar um serviço que permitirá a todos os estudantes receber os serviços educativos de que necessitam, sem serem rotulados e sem a necessidade de serem retirados da classe (Declaração de Salamanca, 1994).

Inclusão é um conceito que pretende que a criança / aluno receba todos os serviços educativos na classe regular, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (outros técnicos, pais, etc.). Esses serviços devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, autonomia, etc.) (Correia, 1997).

A característica mais importante da Escola Inclusiva é a ideia subjacente de um sistema unificado, que assegura que todas as crianças com necessidades educativas especiais não sejam classificadas como cidadãos de segunda. Todas as crianças, nesta perspectiva,

---

<sup>13</sup> ...aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares da sua comunidade e, sempre que possível, nas classes regulares dessa mesma escola. (Correia, 1997)

partilham o mesmo meio, o meio a que todos pertencem. A educação inclusiva visa assim promover uma cultura de escola e de classe que tenha como lema a diversidade e o desenvolvimento global de todas as crianças.

Os alunos na Escola Inclusiva aprendem a aceitar e a valorizar a diferença, qualidades que somente podem emergir quando as crianças são educadas num sistema inclusivo (Rodrigues, 1995)

O movimento da Escola Inclusiva, que hoje é defendido por muitos não depende apenas da vontade e empenhamento de alguns, implica sim uma mudança de atitudes na sociedade em geral e dos profissionais de educação em particular, sem os quais qualquer mudança na cultura de escola é impossível.

Existem condições que favorecem e promovem a inclusão de crianças com deficiência, tais como:

- i. as atitudes dos profissionais de educação e as suas convicções na igualdade de direitos e oportunidades de todas as crianças ao acesso a um ensino de qualidade, com os seus pares;
- ii. a formação inicial e contínua dos educadores que tenha presente a diversidade de todas as crianças e lhes disponibilize meios e conhecimentos para adaptar o currículo às características e desenvolvimento destas;
- iii. a colaboração entre a comunidade educativa que tenha como objectivo encontrar estratégias educacionais para responder adequadamente às necessidades educativas das crianças;
- iv. a existência de recursos humanos (auxiliares de apoio) e materiais (informático, adaptações de equipamentos,...);
- v. uma liderança que envolva activamente todo o seus profissionais na planificação e execução de estratégias que assegurem o sucesso ;

- vi. a constituição de equipas multidisciplinares, integradas por professores / educadores especializados, psicólogo escolar e outros profissionais, que colaborem directamente com os professores / educadores da sala;
- vii. a participação activa dos pais no processo educativo e nas decisões;
- viii. a existência de um currículo que se adapte e aplique à diversidade, características e necessidades das crianças como grupo e como indivíduos (adaptado de Correia, 2001 in Rodrigues, 2001).

## 2.2. A Educação Especial em Portugal

A educação de crianças com deficiência em Portugal tem uma história recente. Correia, (1997) refere que as primeiras experiências, realizadas em Portugal, no campo da Educação Especial, remontam às classes especiais criadas pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem, acompanhados por professores formados no referido instituto.

Nos anos 60, foi criado pelo Ministério da Saúde, o primeiro instituto para educar crianças cegas. Em 1972 foram criados os Centros de Educação Especial que foram integrados, em 1987, no D.S.O.I.P. (Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica) sob a alçada do Ministério da Segurança Social.

O Ministério da Educação assumiu em definitivo a responsabilidade da Educação Especial criando, em 1972, as Divisões do Ensino Especial Básico e Secundário e em 1976 as equipas de Ensino Especial Integrado que tinham como objectivo *promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência* (Correia, 1997). No entanto é nos anos 80 que esta se torna mais efectiva começando a dar-se importância à detecção e estimulação precoce, surgindo na época vários programas. (ex.: programa PORTAGE)

A nível tutelar e legislativo existia uma sobreposição de serviços/directivas que não facilitava o trabalho dos profissionais, as crianças dos zero aos três anos sob a tutela do Ministério da Segurança Social (CEACF – Centro de Estudo e Acompanhamento à Criança e à Família) e as crianças dos três aos seis anos sob a tutela do Ministério da Educação (Equipes de Educação Especial). Até aos fins dos anos oitenta existiram, sem aparente relação entre si, vários serviços de educação especial, o que leva Isabel Almeida (2002) a afirmar que *a não existência de uma coordenação e articulação eficaz de serviços e recursos é extremamente penalizante para as crianças e famílias...*

A Constituição da República Portuguesa (1976) declara que o Estado se obriga a realizar uma política de integração das pessoas com deficiência, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos (art. 71, nº2).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, nº44/86 e a Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, n.º 9/89 foram um marco significativo para a Educação Especial; surgiram como uma necessidade de resposta à evolução das concepções sociais e do conhecimento científico, nomeadamente em relação às crianças com deficiência, preconizando a sua integração nas escolas / jardins-de-infância do ensino regular, exceptuando apenas aqueles casos em que o tipo e grau de deficiência seja de difícil integração. Em sequência desta lei surgiu em 1990 um normativo (Decreto-lei n.º 35/91 de 25/1) que consagrou a obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças, incluindo, evidentemente, as crianças com deficiência.

O Decreto-lei n.º 319/91 foi e é, ainda hoje, o ponto de viragem definitivo quanto à política de educação das crianças com necessidades educativas especiais em Portugal. Este Decreto-lei e o Despacho 173/ME/91 vieram conferir à escola um papel mais importante e interveniente, onde os critérios pedagógicos e a relação educativa foram valorizados,

permitindo a implementação de modelos educativos mais integradores.

O Decreto-lei 319/91 procura responder a três direitos fundamentais da criança com necessidades educativas especiais:

- i. O direito à educação;
- ii. O direito à igualdade de oportunidades;
- iii. O direito à participação social;

Além disso este Decreto-lei introduz o conceito de necessidades educativas especiais que, na Lei de Bases do Sistema Educativo é referido de uma forma imprecisa, como necessidades educativas específicas.

O conceito de necessidades educativas especiais propõe uma nova visão da criança, vendo-a como o conjunto das suas capacidades e potencialidades e não da sua deficiência e limitações, tornando o ensino especial um ensino que *...deve ter em conta as características e as necessidades especiais do aluno para ele maximizar o seu potencial.* (Correia, 1991)

O referido Decreto-lei estabelece ainda o princípio de que todos os professores / educadores são professores / educadores de crianças com necessidades educativas especiais, sendo da responsabilidade do professor / educador do regular, em colaboração com o professor / educador do ensino especial, proporcionar-lhes um ensino / aprendizagem num ambiente o mais normalizado possível. Responsabiliza a escola / jardim-de-infância pela resolução dos problemas das crianças com necessidades educativas especiais, tendo esta de desenvolver todas as diligências para responder aos problemas do aluno antes de propor o seu encaminhamento para serviços de educação especial estabelecendo o regime educativo especial ou seja, currículos adaptados ou alternativos, avaliação realizada por equipas multidisciplinares, planos educativos individualizados, apoio educativo, equipamento e materiais especiais, medidas administrativas específicas e avaliação adaptada.

Este Decreto-lei tem o mérito de descentralizar os serviços de Educação Especial,

referindo que as medidas devem ser aplicadas na escola e responsabilizando o seu Órgão de Administração e Gestão pela aplicação do regime proposto. (Correia, 1997).

Além de responsabilizar os professores / educadores pela elaboração de planos e programas educativos, dá ainda grande importância ao papel desempenhado pela família como intervenientes activos no processo educativo dos seus filhos.

Embora se tenha presente que este documento teve como *pais* os diplomas ingleses e americanos já referidos anteriormente, não pudemos deixar de salientar o impulso que foi dado com a sua aplicação, na evolução da Educação Especial em Portugal.

Em Outubro de 1999 é publicado o Despacho-conjunto nº 891/99 que regulamenta a Intervenção Precoce responsabilizando os sectores da Saúde, Educação e Segurança Social numa perspectiva de trabalho de parceria, com o envolvimento activo da família e da comunidade, valorizando a intervenção centrada na família (Almeida, 2002). Esta regulamentação encontra-se ainda em fase de implementação e conforme referem Bairrão Ruivo e Isabel Almeida... *a inexistência de um trabalho prévio que permitisse um conhecimento objectivo e abrangente daquilo que se estava a passar no terreno, está a causar uma enorme confusão nos serviços existentes e nos projectos de parceria em curso* (2002). Estes autores chamam também a atenção para a necessidade de... *transformar diferentes serviços fragmentados num sistema coordenado e integrado partindo das experiências positivas já existentes neste campo.*

### 2.3. Reflexões

Ao longo da realização desta tese refere-se sempre as crianças que são motivo desta investigação como crianças com deficiência pois considero que o termo necessidades educativas especiais é muito abrangente e engloba uma população indefinida, uma vez que todos temos ou tivemos necessidades educativas especiais em alguma fase da nossa vida

escolar; o facto de me referir a crianças com deficiência não as reduz à mesma porque, antes de serem deficientes, são crianças.

As palavras agem sobre as pessoas, podem discriminar; o que dizemos reflecte o que se pensa, por isso quando se diz que alguém é deficiente está-se a discriminar essa pessoa mas, quando de fala de pessoa / criança com deficiência ou portadora de deficiência essa pessoa não é deficiente mas apresenta uma deficiência o que é outra ideia.

Uma boa forma de mudar o mundo é mudar as palavras que usamos!

Na prática pedagógica da autora como educadora de infância dos apoios educativos a referência à deficiência de uma determinada criança é apenas um *diagnóstico*, uma referência efémera, uma vez que ao conhecer a criança, a mesma passa a ser uma criança com determinadas características, capacidades e competências assim como as outras da sua sala.

A prática educativa tem sofrido evidentes evoluções ao longo da minha vida como profissional da educação, com vinte e cinco anos de serviço. As crianças com deficiência são das que mais tem colocado em causa as práticas educativas pois apresentam constantes desafios e interrogações acerca da mesma.

O facto do enfoque educacional se ter deslocado da criança e das suas dificuldades para o ambiente que a rodeia e as dificuldades que o mesmo lhe coloca, a valorização do trabalho de parceria com as educadoras da sala e os técnicos e o reconhecimento da importância do papel dos pais como parceiros fundamentais na educação foram, na minha opinião, as maiores contribuições para a inclusão destas crianças nos jardins-de-infância.

Deve-se ter a consciência que o caminho para uma escola / jardim-de-infância inclusiva(o), é um processo dinâmico, existindo ainda hoje escolas / jardins-de-infância que, por desconhecimento ou por medo, recusam a inscrição de crianças com deficiência, alegando não ter condições para as educar. No entanto, com a consciencialização dos pais e de alguns profissionais dos direitos e vantagens das crianças com deficiência frequentarem as escolas /

jardins-de-infância da comunidade onde vivem, esta frequência tem aumentado. A autora considera, porém que a mera colocação física destas crianças nas escolas / jardins-de-infância não é o suficiente para a sua inclusão mas acredito, baseada na sua experiência de doze anos como educadora da Educação *Especial*, tal como Benard da Costa (pioneira nesta área em Portugal), que *a Escola Inclusiva não é, contrariamente ao que muitos pensam, uma utopia...* (1996).

### 3. As Relações entre Pares na Infância

A colocação de crianças pequenas em estruturas de acolhimento, é uma realidade cada vez mais evidente no mundo ocidental em geral e em Portugal em particular, pois tem-se das maiores taxa da Europa de mães trabalhadoras a tempo integral (90% das mães de crianças com menos de seis anos e nível de formação elevado, 70% com nível de formação médio e 55% com nível de formação baixo trabalhavam a tempo integral, em 1997) (OCDE, 2001).

A compreensão da natureza e do valor das experiências precoces das crianças com os seus pares começou a interessar os investigadores. Vincze, (1971) refere que as primeiras formas de socialização entre pares surge cerca dos dois meses e aos três / quatro meses surgem os primeiros gestos sociais (Hartup, 1970). Dos seis meses ao ano o bebé apresenta comportamentos de interacção com outro bebé vocalizando e sorrindo. Vandell e Mueller (1980) descobriram que apenas com dois anos a criança já tem um parceiro de jogo preferido e procura-o.

Por volta dos três anos surgem os dois principais tipos de relações entre pares – a amizade e a aceitação pelos pares – a amizade é uma relação diádica, i.e. entre duas crianças e a aceitação pelos pares é definida como o grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social (Ladd, 1988).

#### 3.1. Relações de Amizade

O desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças a partir dos três anos, possibilitou aos investigadores obterem informações directas de como as crianças conceptualizam, reflectem sobre e descrevem as suas amizades, nomeiam os seus amigos e explicam as razões da sua escolha.

As razões que as crianças apresentam como base para a amizade mudam com a idade. Ao início os afectos podem ser um traço distintivo, mas a quantidade de tempo despendida em

interacção com o par, a qualidade dessa interacção<sup>1</sup>, o comportamento positivo em relação ao outro, o nível e a complexidade da interacção, a complementaridade e a reciprocidade definidas como actividades em que *a acção de cada criança reverte o sentido da acção da outra, numa demonstração da plena consciência do papel da outra criança* (Howes, 1983), são critérios a ter em conta.

Se se considerar que o objectivo das crianças na actividade lúdica é maximizar o prazer, o divertimento e a satisfação, o facto de o atingir ou não depende da coordenação das crianças envolvidas na actividade, implicando a existência de vários níveis de interacção / coordenação com os pares, sendo o mais baixo brincar lado a lado (sem ou com pouca interacção social) e o mais elevado, o da actividade conjunta passível de maiores conflitos mas de maior solidariedade e divertimento. Os jogos simbólicos, como a casa das bonecas são a forma mais complexa de actividade conjunta e realiza-se geralmente entre amigos (Parker e Gottman, 1989).

Outra característica das amizades nas crianças é a estabilidade nas díades, i.e. as amizades feitas em jardim-de-infância prolongam-se por um tempo considerável, mantendo-se ao longo do ano lectivo e se as crianças transitam juntas para a escola do 1º ciclo estas têm tendência a manter-se (Howes, 1988).

Aceitação pelos pares ou estatuto de par<sup>2</sup> – este construto teórico pode ser medido de diversas formas: método sociométrico classificativo, método de nomeação pelos pares, e outros; a escolha do método está directamente relacionada com o objectivo do investigador. De referir que o uso das nomeações sociométricas negativas aliado às nomeações positivas permite aos investigadores distinguir as crianças que são ignoradas pelos seus pares daquelas que são rejeitadas.

---

1 Capacidade de participar em interacções hábeis – pelo menos 50% das iniciativas do par tem uma resposta interaccionista do outro.

2 Grau em que os restantes membros do grupo gostam ou não do individuo (Hymel, 1983; Ladd, 1988 citados por Ladd & Coleman, 2002)

O estatuto de par está directamente relacionado com a relação no grupo; este organiza-se para as actividades lúdicas e interacção social em subgrupos (ex: cliques) compostos por crianças que preferem a companhia umas das outras. (Ladd, 1983;1988); à medida que o ano lectivo avança as crianças tornam-se mais selectivas e passam a interagir com menos colegas (Ladd et al., 1990).

As crianças interagem mais de uma forma não punitiva com pares de quem gostam, as crianças mais populares (com estatuto de par mais elevado) parecem tornar-se, no decorrer do ano lectivo, o centro das atenções. Pelo contrário as crianças caídas *em desgraça* dentro dos grupos podem ser cada vez mais rejeitadas e forçadas a procurar companheiros de brincadeira num leque mais alargado de pares (Ladd et al., 1990). Esta rejeição é particularmente resistente à mudança à medida que as crianças crescem e pode tornar-se cada vez mais estável (Coie & Dodge, 1983).

O facto de a criança aceder a modelos de atendimento da infância (creches e jardins-de-infância) promove o estabelecimento de amizades e desenvolve competências sociais desde muito cedo, mas existem outros factores pessoais e interpessoais que afectam a relação entre pares, como a idade, o género, a raça e os interesses comuns (Ladd & Coleman em Spodek, 2002).

Quando as crianças têm oportunidade e diversidade de escolha de pares preferem crianças mais ou menos da mesma idade, do mesmo género e da mesma raça. As capacidades intelectuais semelhantes, importantes noutras idades, pareçam não ser importante na escolha dos amigos de infância (Parker, 1986). O processo de formação de amizades é muito mais do que a escolha de potenciais parceiros de jogo, à medida que as crianças interagem ficam a conhecer-se melhor, ao tomarem conhecimento dos comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais o interesse pelo outro pode aumentar ou diminuir (Furman, 1982). Os processos instrumentais para o desenvolvimento e manutenção de amizades são a

clareza e coesão de comunicação, a troca de informações, o estabelecimento de actividades comuns, a resolução de conflitos, a reciprocidade positiva e a extroversão (Gottman, 1983). Este investigador revelou ainda que as crianças que faziam amigos com mais facilidade usavam a troca de informação como base de actuação e / ou estratégia de interacção, sendo capazes de adequar o nível de actividade lúdica à situação comunicativa.

As características e comportamentos lúdicos das crianças desempenham um papel importante no desenvolvimento da sua reputação enquanto pares. (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990); características como beleza fisionómica (Vaughn & Langlois, 1983), qualidade e impacto do primeiro nome (Asher et al., 1977); as cognições sociais das crianças, i.e. o modo como interpretam as interacções entre pares como, os vários objectivos que as crianças engendram para as suas interacções com os pares (Renshaw & Asher, 1983), o conteúdo e qualidade das estratégias que arquitectam (Asher & Renshaw, 1981; Ladd & Oden, 1979; Mize & Ladd, 1988) e os resultados que esperam obter com essas estratégias (Crick & Ladd, 1990; Perry, Perry & Rasmussen, 1986) são os meios através dos quais as crianças compreendem, interpretam e constroem as suas reacções ao contexto social, influenciando assim a sua adaptação social e o seu comportamento com os pares (Ladd & Crick, 1989).

Das investigações referidas anteriormente e realizadas com crianças de jardim-de-infância pudemos concluir que:

- i. os seus padrões de interacção são um factor determinante do seu estatuto entre os pares;
- ii. os comportamentos das crianças são parcialmente responsáveis pelo tipo de estatuto que desenvolvem junto dos pares;
- iii. o efeito do comportamento das crianças ou outras características no seu estatuto de par é mediado pela sua semelhança com o grupo de pares (ex.:

uma criança agressiva é mal aceite num grupo de crianças não agressivas e vice-versa).

### 3.2. Influência do Contexto nas Relações entre Pares

O contexto físico do jardim-de-infância, incluindo o desenho da sala e da escola propriamente dita, a organização dos espaços lúdicos e a provisão dos materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interacções sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares (Ladd & Coleman, 2002).

O elevado número de crianças por metro quadrado influencia de forma negativa a concentração e a agressividade entre as crianças nas suas interacções com os pares e exibem níveis mais altos de irritação e frustração, autores como Smith & Connolly (1980), recomendam como mínimo, três metros quadrados por criança como área mínima das salas de jardim-de-infância.

A estrutura do contexto físico está relacionada com os tipos de actividades lúdicas das crianças – surgem formas mais elaboradas de brincar quando as crianças utilizam os espaços da casa para estruturar os seus jogos (Howes & Rubenstein, 1981); a existência de espaços mais pequenos e estruturados estimulam as interacções entre as crianças (Phyfe-Perkins, 1980); os modelos de aprendizagem individual proporcionam o aumento da actividade lúdica cooperativa e a conversa positiva entre os pares (Field, Masi, Goldstein, Perry & Parl, 1988).

Os espaços lúdicos exteriores são um contexto importante para a interacção e relação entre pares (Ladd & Price, s/d); podem ser tão ou mais estimulantes que os espaços interiores (Frost, 1986). Os espaços exteriores em que as estruturas eram especialmente desenhadas e interligadas parece favorecerem as interacções entre as crianças (Ladd & Coleman, 2002).

A quantidade e a facilidade de acesso aos materiais lúdicos nas salas tem impacto na interacção entre as crianças e no seu comportamento, o facto de existirem materiais e

brinquedos em quantidade e facilmente acessíveis evita confrontos e disputas mas pode também favorecer as brincadeiras isoladas. A natureza do material lúdico influencia as interações entre pares assim, materiais como a plasticina, a areia ou o barro não são favorecedores da actividade entre pares ao contrário os materiais como a casinha, a garagem, a área de expressão dramática (roupas, sapatos, fantoches,...), o cantinho da leitura e da escrita são as actividades onde se realizam maiores e melhores interações entre as crianças, no equipamento de motricidade as estruturas de trepar e os circuitos de obstáculos, por exemplo, são mais favorecedores de interações do que os triciclos ou os cavalinhos de balanço. Materiais de pequena dimensão como blocos, puzzles, jogos de enfiamento, etc... são pouco favorecedores de interações entre pares e até por vezes motivo de conflito entre as crianças (adaptado de Ladd & Coleman, 2002).

Prescott, (1984) citado por Kemple, Duncan & Stangis, (2002) sugere que se providencie os brinquedos e materiais necessários para que a criança tenha acesso a pelo menos quatro a cinco actividades diferentes.

As crianças necessitam de tempo para brincar. As mudanças frequentes de actividade podem não dar tempo suficiente para brincar colaborativamente ou finalizar tarefas (Gareau & Kennedy, 1991 citados por Kemple, Duncan & Strangis, 2002) ou participar numa brincadeira mais complexa de uma forma satisfatória. (Christie & Wandle, 1992 citados por Kemple, Duncan & Strangis, 2002)

DeKlyen & Odom, (1989) citados por Kemple, Duncan & Strangis (2002) defendem que as actividades estruturadas levam a uma maior percentagem de interações sociais entre as crianças e os seus pares com deficiência; as actividades lúdicas em que as educadoras de infância pré estruturam a brincadeira e *ensinam* as regras levam a uma maior interacção entre as crianças. (Kemple, Duncan & Strangis, 2002)

As características da educadora de infância – experiência, formação e os padrões de

interacção educadora – criança, influenciam as relações entre pares das crianças. (Clarke-Stewart, 1989 citado em Ladd & Coleman, 2001).

Phillips, McCartney & Scarr, (1987) referem que os educadores / cuidadores que levam as crianças a participar em interacções verbais de nível mais elevado e que se mostram sensíveis, estimulantes e positivos nas suas interacções com as crianças parecem dar relevo ao seu desenvolvimento social. No entanto há situações em que o educador pode inibir / desencorajar as interacções entre pares como quando está presente o nível de interacção é mais baixo (Innocenti et al., 1986), além de que tem tendência a dirigir os comportamentos sociais das crianças.

A formação académica do educador está negativamente relacionada com a competência social das crianças entre os seus pares o que é explicado por Clark-Stewart & Gruber, (1984) com o facto os educadores formados em determinados modelos darem ênfase ao desenvolvimento cognitivo da criança e negligenciarem a sua competência social.

O educador que tem conhecimento de uma grande variedade de estratégias para promover o desenvolvimento das competências sociais das crianças e das interacções entre estas e os seus pares com deficiência está mais habilitado para alcançar os objectivos da inclusão. (Kemple, Duncan & Strangis, 2002)

As intervenções naturalistas tanto planeadas como espontâneas do educador podem e devem ser implementadas durante as actividades e rotinas do jardim-de-infância, requerendo assim um mínimo de esforço do adulto sendo consideradas por ele mais acessíveis e consistentes (Odom, McConnell & Chandler, 1993 citados por Kemple, Duncan & Strangis, 2002).

Os investigadores sugerem em relação ao tempo dedicado à brincadeira livre que *an observant, reflexive teacher can determine how much time is enough for the particular children in his or her care. This time may vary significantly for different children, depending*

*on each child's individual needs*<sup>3</sup> (Kemple, Duncan & Strangis, 2002).

Entre os investigadores não existe consenso em relação à composição do grupo pois existem estudos que constataram que a existência de grupos mistos (dos três aos cinco anos) era favorecedora de interações mais competentes entre os pares mas também o facto de as crianças interagirem com pares do seu nível de desenvolvimento promove a sua competência social. O que parece ser uma realidade indiscutível entre os investigadores é o facto da aprendizagem cooperativa ser um meio de promover as relações entre pares (Furman & Gavin, 1989). Apesar de se saber ainda muito pouco sobre os processos responsáveis pelos efeitos produzidos pelos grupos de aprendizagem cooperativa nas interações entre pares e no estabelecimento de amizades, diversos investigadores como Jonhson & Scott, (1978); Slavin & Karweit, (1981); Slavin, (1983) citados por Ladd & Coleman, (2002) defendem que a participação em grupos de aprendizagem cooperativa está associado ao aperfeiçoamento das relações entre pares.

Os educadores de infância especializados em Educação *Especial* defendem, cada vez mais, a implementação de estratégias naturalistas em detrimento das estratégias mais dirigidas pelos educadores como o treino de competências sociais (Conroy, Langenbrunner & Burleson, 1996 citados por Kemple, Duncan & Strangis, 2002).

Estratégias como *incidental teaching*<sup>4</sup>, *Group Affection Activities*<sup>5</sup>, *PALS Center*<sup>6</sup>, *Group – Time Activities*<sup>7</sup> e *Teacher mediated interventions*<sup>8</sup> são exemplos de estratégias de

---

3 ... um educador observador e reflexivo consegue determinar quanto tempo é necessário para aquela criança ao seu cuidado. Este tempo pode variar significativamente de criança para criança e depende das necessidades individuais de cada criança.

4 Ensino incidental (mais informação consultar Katz & McClellan, 1997 citados por Kemple, Duncan & Strangis, 2002).

5 Actividades do grupo de amigos, em contexto de jardim-de-infância, através de canções, jogos e actividades modificadas pelos educadores com o objectivo de alcançar diversos tipos de respostas afectivas. (mais informação consultar McEvoy, Twardosz & Bishop, 1990 citados por Kemple, Duncan & Strangis, 2002).

6 Centro de brincar durante o tempo de brincadeira livre. (mais informação consultar Chandler, 1998 citado por Kemple, Duncan & Strangis, 2002).

7 Actividades de grupo promovidas e orientadas pelo educador através de livros, bonecos etc. sobre um problema social iniciando a discussão do tema.

intervenção sugeridas por Kemple, Duncan & Strangis, (2002) a fim de promover a competência social das crianças com e sem deficiência em jardim-de-infância.

### 3.3. A Importância da Relação entre Pares

Parece indiscutível que os pares contribuem para o desenvolvimento das crianças em especial para a estabilidade emocional, a adaptação à escola e a novos ambientes e para as competências sociais.

Schwarz, (1972) defende que os amigos têm para as crianças uma função de apoio e diminuição de tensão face a ambientes novos e desconhecidos, o facto de existir um amigo com a criança dá-lhe segurança e apoio emocional para enfrentar novas situações.

O facto de as crianças entrarem para novas salas acompanhadas de amigos favorece a integração das crianças e dá-lhes apoio emocional para lidar com as exigências da vida escolar. A rejeição por parte dos colegas parece, pelo contrário, funcionar como um factor determinante e comprometer muitos aspectos de adaptação à escola (Ladd, 1990).

A experiência das crianças nas relações com pares influencia a sua competência social<sup>9</sup>, quando estão com pares conhecidos as crianças são mais activas socialmente e também mais competentes, envolvendo-se em actividades lúdicas mais complexas e tendo maior número de iniciativas em relação aos pares. A estabilidade das relações é um factor de promoção da qualidade das relações entre pares.

*Pb-b-sp*  
Podemos concluir que os pares são cada vez mais agentes sociais e que os contextos institucionais onde as crianças vivem uma grande parte da sua infância são aqueles onde as crianças aprendem a desenvolver as competências sociais e a estabelecer as relações com os pares.

---

8 Intervenção mediadora do educador – treino de competências sociais. (mais informação consultar Kohler & Strain, 1999; Malmskog & McDonnell, 1999; Odom, McConnell & McEvoy, 1999 citados por Kemple, Duncan & Strangis, 2002).

9 ...*habilidade de atingir determinados objectivos na interacção com os pares mantendo simultaneamente relações positivas com eles ao longo do tempo e através das situações.* (traduzido de Rubin et al., 1998)

Peck, Carlson & Helmstetter, (1992) citados por Diamond & Innes, (2001) afirmam que os pais acreditam que a frequência de jardins-de-infância com crianças com deficiência é, em geral positivo. Pais e educadores referem que as crianças aceitam melhor as diferenças nas pessoas, têm mais consciência das dificuldades e necessidades dos outros, mostram menos desconforto quando na presença de uma pessoa com deficiência, têm menos estereótipos acerca das pessoas diferentes e estão mais disponíveis para interagir e ajudar outras crianças.

Segundo a opinião de diversos investigadores (McEvoy & Odom, 1996; Guralnick & Weinhouse, 1984) as atitudes das crianças para com os seus pares com deficiência estão relacionadas com o conhecimento da criança sobre deficiência, a forma como os pais e os educadores gerem e mantêm a inclusão dessas crianças no jardim-de-infância e na comunidade e a qualidade, frequência e características das interações da criança com o seu par com deficiência.

As crianças tem mais facilidade em compreender as deficiências físicas e sensoriais, mais evidentes do que as deficiências mentais, problemas de comportamento ou de comunicação, em que a atitude dos adultos e a experiência da criança com os pares é a base dessa compreensão.

Corsaro, (1985) refere que nas idades de jardim-de-infância, a cultura de pares está quase exclusivamente ligada aos comportamentos de rotina – fazer coisas juntos – o autor sugere que é na repetição de actividades em ambientes diferentes que as crianças começam a compreender o que quer dizer par e a ver-se como membro de um grupo de pares, isto é especialmente importante para a forma como se concebe e realiza a inclusão de crianças com deficiência.

Embora Guralnick, (1999) citado por Diamond & Innes, (2001) afirme que, em geral, o jogo social (jogo simbólico) entre as crianças com deficiência e os seus pares é menos

intervenção sugeridas por Kemple, Duncan & Strangis, (2002) a fim de promover a competência social das crianças com e sem deficiência em jardim-de-infância.

### 3.3. A Importância da Relação entre Pares

Parece indiscutível que os pares contribuem para o desenvolvimento das crianças em especial para a estabilidade emocional, a adaptação à escola e a novos ambientes e para as competências sociais.

Schwarz, (1972) defende que os amigos têm para as crianças uma função de apoio e diminuição de tensão face a ambientes novos e desconhecidos, o facto de existir um amigo com a criança dá-lhe segurança e apoio emocional para enfrentar novas situações.

O facto de as crianças entrarem para novas salas acompanhadas de amigos favorece a integração das crianças e dá-lhes apoio emocional para lidar com as exigências da vida escolar. A rejeição por parte dos colegas parece, pelo contrário, funcionar como um factor determinante e comprometer muitos aspectos de adaptação à escola (Ladd, 1990).

A experiência das crianças nas relações com pares influencia a sua competência social<sup>9</sup>, quando estão com pares conhecidos as crianças são mais activas socialmente e também mais competentes, envolvendo-se em actividades lúdicas mais complexas e tendo maior número de iniciativas em relação aos pares. A estabilidade das relações é um factor de promoção da qualidade das relações entre pares.

Pode-se concluir que os pares são cada vez mais agentes sociais e que os contextos institucionais onde as crianças vivem uma grande parte da sua infância são aqueles onde as crianças aprendem a desenvolver as competências sociais e a estabelecer as relações com os pares.

---

<sup>8</sup> Intervenção mediadora do educador – treino de competências sociais. (mais informação consultar Kohler & Strain, 1999; Malmkog & McDonnell, 1999; Odom, McConnell & McEvoy, 1999 citados por Kemple, Duncan & Strangis, 2002).

<sup>9</sup> ...habilidade de atingir determinados objectivos na interacção com os pares mantendo simultaneamente relações positivas com eles ao longo do tempo e através das situações. (traduzido de Rubin et al., 1998)

Peck, Carlson & Helmstetter, (1992) citados por Diamond & Innes, (2001) afirmam que os pais acreditam que a frequência de jardins-de-infância com crianças com deficiência é, em geral positivo. Pais e educadores referem que as crianças aceitam melhor as diferenças nas pessoas, têm mais consciência das dificuldades e necessidades dos outros, mostram menos desconforto quando na presença de uma pessoa com deficiência, têm menos estereótipos acerca das pessoas diferentes e estão mais disponíveis para interagir e ajudar outras crianças.

Segundo a opinião de diversos investigadores (McEvoy & Odom, 1996; Guralnick & Weinhouse, 1984) as atitudes das crianças para com os seus pares com deficiência estão relacionadas com o conhecimento da criança sobre deficiência, a forma como os pais e os educadores gerem e mantêm a inclusão dessas crianças no jardim-de-infância e na comunidade e a qualidade, frequência e características das interações da criança com o seu par com deficiência.

As crianças têm mais facilidade em compreender as deficiências físicas e sensoriais, mais evidentes do que as deficiências mentais, problemas de comportamento ou de comunicação, em que a atitude dos adultos e a experiência da criança com os pares é a base dessa compreensão.

Corsaro, (1985) refere que nas idades de jardim-de-infância, a cultura de pares está quase exclusivamente ligada aos comportamentos de rotina – fazer coisas juntos – o autor sugere que é na repetição de actividades em ambientes diferentes que as crianças começam a compreender o que quer dizer par e a ver-se como membro de um grupo de pares, isto é especialmente importante para a forma como se concebe e realiza a inclusão de crianças com deficiência.

Embora Guralnick, (1999) citado por Diamond & Innes, (2001) afirme que, em geral, o jogo social (jogo simbólico) entre as crianças com deficiência e os seus pares é menos

sofisticado, ocorrem *with considerable frequency*<sup>10</sup> (Guralnick et al., 1996 citados por Diamond & Innes, 2001). Assim podemos afirmar que como a interação entre estas crianças e os seus pares é menos frequente e sofisticada sendo provável que seja diferente da interação entre as crianças sem deficiência (Guralnick, 2001).

A forma como os educadores agrupam as crianças na base de determinado atributo comunica às crianças que aquele atributo é único e importante mesmo na ausência de um treino explícito, por isso, currículos / programas que equacionam somente a retirada da sala da criança com deficiência (física ou psicológica) pode classificá-las como diferentes junto dos pares (i.e. membro de um grupo diferente) (Bigler & al., 1997 citado por Guralnick, 2001).

É importante que se reconheça que as atitudes podem ser enquadradas numa variedade de contextos e através de muitos comportamentos diferentes, quando as outras crianças aceitam a responsabilidade de assegurar que a criança com deficiência participe activamente numa actividade da sala (Salisbury & Palombaro, 1998 citados por Diamond & Innes, 2001), esperam que um par em cadeira de rodas acompanhe o grupo (Jenney & Snell, 1996 citados por Diamond & Innes, 2001) ou prestem assistência ao par, estes comportamentos reflectem as concepções das crianças acerca dos seus pares com deficiência.

As crianças portadoras de deficiência mental, problemas de linguagem e / ou comportamento tem mais dificuldade em estabelecer e manter relações com os pares, utilizam mais o jogo solitário, mostram mais atitudes negativas especialmente na resolução de conflitos, têm menos sucesso na negociação da entrada para o grupo e em terem pares que respondam adequadamente às suas propostas sociais (Guralnick & Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1987a, 1987b e outros citados por Guralnick, 2001); estas crianças apresentam dificuldades em estabelecer relações de amizade recíproca (Buysse, 1993; Guralnick & Groom, 1988 citados por Guralnick, 2001). Estes resultados sugerem que estas

---

<sup>10</sup> Com uma frequência considerável.

crianças apresentam em geral, padrões pouco comuns na competência social com os pares, que deixados inalterados pode conduzir a dificuldades de ajustamento no futuro (Parker & Asher, 1987 citados por Guralnick, 2001) e isolamento social (Taylor, Asher & Williams, 1987; William & Asher, 1992 citados por Guralnick, 2001).

## II – METODOLOGIA

### 1. Considerações Preliminares – Opções Metodológicas

Ao longo da realização desta investigação foi preocupação da autora estar atenta e vigilante a alguns aspectos que considera essenciais nos estudos realizados com pessoas e particularmente com crianças.

A ética é um aspecto essencial na investigação, devendo ser baseada no consentimento, não magoar os participantes mas sim beneficiá-los e contribuir de uma forma positiva para o conhecimento.

A transparência / clareza da investigação permite que outros sejam capazes de seguir o seu percurso em diferentes pontos do processo, como tal deve ser escrupulosa no registo, como se chegou às decisões de investigação, resultados e conclusões.

Uma investigação cuidadosa deve dar conhecimento do seu limite e das suas limitações, tendo o cuidado de não se tirar conclusões ou inferências que as ignorem.

A forma como o investigador vê o mundo, como o interpreta implica uma escolha de paradigma (forma de ver o mundo e organizá-lo de uma maneira coerente), determina os métodos que utiliza e o tipo de conhecimento que produz; um paradigma é mais do que uma teoria, tem crenças específicas acerca do conhecimento, da nossa relação com ele, junto com as práticas baseadas nessas crenças. Hughes, (2001) citado por Naughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, (2001) refere que cada paradigma tem três elementos: uma crença acerca da natureza do conhecimento – o que se quer dizer quando se afirma que se conhece algo / alguma coisa, uma metodologia – o que investigar, como investigar, o que medir ou compreender e como o fazer e um critério de validade – como julgar o que alguém reclama conhecer. Na verdade quando se vê o mundo vê-se através de um paradigma, cada um de nós, sempre e inevitavelmente enquadra o mundo ao vê-lo.

Consequentemente o que se aprende acerca do mundo depende de como se vê e a forma como se vê depende da nossa escolha de paradigma. Diferentes paradigmas dão diferentes formas de olhar o mundo e, por isso deve-se manter uma mente aberta acerca do paradigma que se favorece e estar preparado para experimentar outros diferentes.

Os maiores paradigmas existentes são: positivismo, interpretativismo, estruturalismo e pós-estruturalismo / pós-modernismo (Hughes, 2001 citado por Naughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001).

Resumidamente pode-se dizer que os investigadores positivistas explicam os acontecimentos / factos observando-os e registando-os procurando efeitos ou aparências comuns e deduzindo então a lei ou leis que os regem; de uma forma geral os cientistas são positivistas, explicando o mundo em termos de causa-efeito, a metodologia é o método científico tendo como fim o conhecimento objectivo e em que o investigador tem um papel isento de subjectividade; o seu conhecimento tem validade se o processo de investigação puder ser repetido obtendo os mesmos resultados.

Os investigadores interpretativistas explicam os acontecimentos / factos observando e registando como cada pessoa negocia continuamente o significado do seu comportamento com os outros, como as suas interpretações influenciam o seu comportamento e depois mostrando como as negociações e interpretações (re) criam o mundo como um sistema dinâmico de significados. Para estes investigadores o mundo não está lá fora para ser investigado mas aqui ou em nós – é a nossa interpretação; a tarefa de um investigador interpretativista é compreender o socialmente construído, negociado e os significados partilhados e (re) apresentá-los como teorias do comportamento humano. O seu conhecimento tem validade se for a verdadeira voz dos seus participantes e a forma de o demonstrar é triangulando as respostas ou deduzi-las usando mais do que um método de investigação procurando saber se as respostas são consistentes. Os investigadores deste paradigma

consideram o conhecimento como local e específico de um determinado projecto de investigação, conduzido em determinadas circunstâncias e com determinados participantes, assim, o conhecimento é limitado, o que não impede os investigadores de retirar conclusões / recomendações do seu trabalho.

Os investigadores estruturalistas explicam os acontecimentos / factos (re) representando-os como sistemas de relações governados por leis nos quais o significado ou a significação de algo não é inerente mas depende das suas relações não observáveis com um ou mais elementos do mesmo sistema; os estruturalistas vêem o mundo como uma colecção de sistemas de relações governados por leis, defendem que se pode compreender melhor o mundo não através da interpretação de experiências individuais mas sim esclarecendo o sistema de relações interpessoais que ligam o mundo. Os estruturalistas apoiam-se em diferentes disciplinas tais como a antropologia, a sociologia e a linguística para melhor compreender as relações existentes, para eles o mundo explica-se através dos sistemas de relações e o indivíduo faz parte destes sistemas, i.e. o indivíduo não explica o sistema de relações mas sim o sistema é que explica o indivíduo. A validade é demonstrada através da natureza da sua relação com outros elementos do sistema e mostra como cada significado ou significação depende das suas relações com outros elementos do sistema.

Os investigadores pós-estruturalistas explicam os factos / acontecimentos examinando a dinâmica, as relações instáveis entre o conhecimento / significação, poder e identidade, e estudam estas relações como dinâmicas, com resultados de interacção instáveis entre: um instável e dinâmico sujeito cuja identidade nunca é fixa, uma linguagem instável e dinâmica cujo significado nunca é fixo e um mundo cujas significados nunca são fixos mas antes associados com os sujeitos sociais e as circunstâncias materiais. Os pós-estruturalistas e os pós-modernistas vêem o mundo fundamentalmente como incoerente e descontínuo mas enquanto os primeiros focam os indivíduos os segundos centram-se na sociedade. Os

investigadores procuram demonstrar como os discursos produzem os significados dos fenómenos e como a significação está associada com os discursos particulares dentro de quem o encontra. Tal como os interpretativistas, os pós-estruturalistas julgam a validade do conhecimento de acordo com a autenticidade da voz dos participantes na investigação, no entanto, enfatizam ainda mais a natureza limitada do conhecimento.

Quando se escolhe um paradigma, escolhemos implicitamente um método particular de investigação, estes são quantitativo, qualitativo e descrevem diferentes abordagens de pesquisa, cada uma delas caracterizada pelo tipo de conhecimento que produz. A investigação de metodologia quantitativa procura encontrar relações de causa-efeito, os seus dados são expressos numericamente e sujeitos a um tratamento estatístico; a investigação de metodologia qualitativa procura significados e significações de um grupo particular de pessoas ou grupos de pessoas e os seus dados são descritivos – palavras – e sujeitos a uma análise de conteúdo.

Associados a uma metodologia quantitativa estão termos como positivismo, amostra, população, objectividade, variáveis, correlações, análise estatística, experimentação, grupo de controlo.

A uma metodologia qualitativa estão, em geral associados termos como interpretativismo, pós-estruturalismo, triangulação (de dados, de teorias,...), estudo de caso, observações, entrevistas, fontes documentais, análise de conteúdo e documental, categorias de codificação (Gall, Gall & Borg, 2002).

Uma investigação contextualizada (Wertsh, 1989 citado por Graue & Walsh, 2003) dá conhecimento da sua filosofia, base teórica, política e contexto social, i.e. deve referir como esta se desenvolveu com base numa teoria contextualizada e como determinadas políticas e contextos sociais influenciaram e conduziram a investigação assim como o que foi encontrado.

O estudo de caso que se realizou tem uma metodologia qualitativa e pretende desta forma dar voz às crianças e às suas opiniões – orientação interpretativista.

O estudo de caso que se realizou tem uma metodologia qualitativa e pretende desta forma dar voz às crianças e às suas opiniões – orientação interpretativista.

Bogdan & Bilken (1994) referem que a investigação qualitativa apresenta cinco características principais:

- i. a situação natural constitui a fonte de dados sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
- ii. a primeira preocupação do investigador é descrever e só depois analisar os dados;
- iii. a questão fundamental é todo o processo, i.e. o que aconteceu bem como o produto e o resultado final;
- iv. os dados são analisados indutivamente como se reunissem em conjunto todas as partes de um puzzle;
- v. diz respeito essencialmente ao resultado das coisas, ou seja ao porquê e ao o quê.

Wilson (1977) citado por Tuckman (2002) designa este tipo de metodologia de investigação como etnográfica, fundamentando-a em dois pressupostos: os acontecimentos são estudados em situações naturais, no terreno e só podem compreender-se se acedermos às interpretações e percepções realizadas pelo objecto de estudo (pessoas).

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico, (Merriam, 1988 citado por Bogdan & Bilken, 1994) mas como forma de pesquisa o estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais, não pelo método utilizado (Stake, 2000 citado por Gall, Gall & Borg, 2003).

Os instrumentos mais utilizados para recolha de dados no estudo de caso são: observação, entrevistas e análise de documentos tendo a forma de palavras, imagens ou objectos o que não

implica que a consulta / análise de dados quantitativos (ex. estatística) seja de desprezar ou até a recolha de dados quantitativos (ex. teste sociométrico).

Os investigadores que preferem o estudo de caso têm, em geral, um destes propósitos:

- i. produzir descrições detalhadas de um determinado fenómeno;
- ii. desenvolver possíveis explicações para ele;
- iii. avaliar o fenómeno (adaptado de Gall, Gall & Borg, 2003).

Um dos objectos do estudo de caso, por vezes o único, é desenvolver uma compreensão de um fenómeno complexo experienciado pelos seus participantes; assim à perspectiva dos participantes obtida pela observação directa e por conversas informais ao longo do estudo chama-se *etic perspective* (Gall, Gall & Borg, 2003) mas, ao mesmo tempo os investigadores mantêm a sua perspectiva como actores / investigadores – *emic perspective* (Gall, Gall & Borg, 2003) que ajuda a conceptualizar e teorizar o caso, sendo o seu registo uma contribuição valiosa para o estudo.

Uma das vantagens do método é o facto de permitir ao investigador concentrar-se num caso ou situação específica e de identificar ou tentar identificar os diversos processos interactivos em curso (Bell, 1997); os críticos deste tipo de estudo chamam a atenção para a dificuldade de replicar os dados e por isso poder haver distorção e ainda o facto de a generalização não ser possível, no entanto Bassey (1981) citado por Bell (1997) considera que se os estudos de caso forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem rentáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas forma válidas de pesquisa educacional.

## 2. Objectivos do Estudo, Questões de Pesquisa e Plano Geral de Investigação

### 2.1. Objectivos do Estudo

O presente estudo tem como objectivo geral contribuir para o estudo da inclusão de crianças com deficiência em contexto de jardim-de-infância e como objectivos específicos compreender as concepções/representações das crianças sobre o seu par com deficiência, analisar os tipos de interacções entre estas crianças, conhecer o tipo de relações estabelecidas entre as crianças e os seus pares com deficiência e investigar a influência das concepções e atitudes do(s) adulto(s) - educadora de sala e auxiliares de acção educativa – nas relações entre as crianças e os seus pares com deficiência.

## 2.2. Questões de Pesquisa

### As Crianças

- i. Quais as concepções/representações das crianças sobre as crianças com deficiência?
- ii. As crianças reconhecem que aquela criança tem características distintas da maioria? Reconhecem a diferença?
- iii. Quais as atitudes/comportamentos que mais se verificam para com a criança com deficiência?
- iv. As crianças estabelecem relações de amizade, de interacção social com a criança com deficiência?

### A Educadora

- a. Quais as representações/concepções da educadora da sala sobre a inclusão de crianças com deficiência em geral e desta criança em particular?
- b. Quais as atitudes/comportamentos que mais se verificam na educadora da sala para com a criança com deficiência?

### 2.3. Plano Geral de Investigação

O estudo foi realizado num jardim-de-infância da rede pública do Ministério da Educação da cidade de Lisboa pertencente a um agrupamento de escolas vertical.

O grupo de crianças que foram objecto de estudo era constituído por vinte crianças de três, quatro e cinco anos, duas das quais com deficiência – uma com autismo e deficiência mental e outra com deficiência auditiva.

#### 1ª Fase – Apresentação – Pedidos de Autorização

Iniciou-se o estudo pela apresentação do mesmo aos pais das crianças, através de uma reunião de pais, ao corpo docente, através da participação numa reunião de docentes e ao agrupamento de escolas, por contacto directo com o Presidente do Conselho Executivo, a que este jardim-de-infância pertence.

Após a apresentação do projecto de investigação e dos seus objectivos, respondemos a dúvidas que os intervenientes poderiam ter, assegurámos o anonimato dos intervenientes e a confidência dos dados recolhidos.

Por fim solicitou-se autorização aos pais das crianças que vão ser observadas, da educadora da sala e do Presidente do agrupamento de escolas.

Início da revisão da literatura.

#### 2ª Fase – Recolha de Dados

1º - Recolha de dados das crianças (idades, habilitações literárias dos pais, zona de residência, profissões,...), outros dados existentes – actas dos conselhos de docentes / educadoras, projecto curricular do jardim-de-infância e processos das crianças com deficiência.

2º - Recolha de dados do jardim-de-infância (caracterização do meio envolvente, edifício, características da sala, disposição do mobiliário e do material, tipo de materiais existentes,...).

3º - Questionário às auxiliares de acção educativa com questões de resposta fechada para recolha de dados pessoais e profissionais e questões de resposta aberta para recolha de opiniões.

4º - Aplicação do primeiro teste sociométrico às crianças.

5º - Registo de Incidentes Críticos considerados relevantes para a investigação e tendo presente as questões de pesquisa, estes tem como foco de atenção as crianças com deficiência, construção de um portfolio reflexivo dos incidentes críticos registados. A observação foi naturalista, participada e ocasional centrada nas crianças com deficiência.

6º - Aplicação do segundo teste sociométrico às crianças.

7º - Entrevistas em pequeno grupo ou em pares com as crianças da sala – não mais de 15/20 minutos cada entrevista. Partiu-se da visualização de uma cena do filme Nemo que tinha como tema a diferença para questionar as crianças sobre a existência de crianças diferentes e a sua descrição oral assim como a descrição das crianças com deficiência. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas; optou-se pela não utilização da câmara de vídeo por ser uma fonte de distração para as crianças.

8º - Entrevista semi-directiva à educadora da sala.

Revisão da literatura

Início da análise dos dados

3ª Fase – Análise dos dados

4ª Fase – Elaboração / Redacção da Dissertação

A análise dos dados foi realizada ao longo de toda a investigação, característica de uma investigação de tipo qualitativo.

Os documentos recolhidos foram sujeitos a uma análise documental, procurando elementos que caracterizem o grupo de crianças e as suas relações com a criança com deficiência, assim como qualquer referência às crianças com deficiência que se considerasse

importante para o estudo. Os documentos existentes na junta de freguesia de freguesia e escola-sede do agrupamento foram consultados para a caracterização do meio e das famílias das crianças.

Às entrevistas e incidentes críticos procedeu-se a uma análise de conteúdo, tendo presente as questões de pesquisa, procurando encontrar categorias que contribuíssem para um conhecimento mais aprofundado das relações entre as crianças da sala e o seu par com deficiência, das concepções e atitudes das mesmas para com a criança com deficiência, assim como da educadora da sala.

#### Calendarização

1ª FASE – Dezembro de 2003 – Janeiro de 2004

Apresentação, pedidos de autorização, recolha de dados documentais, construção das grelhas de entrevista e dos questionários, elaboração do esquema da sala.

Início da revisão da literatura.

2ª FASE – Fevereiro/ Março /Abril de 2004

Aplicação dos testes sociométricos.

Recolha de incidentes críticos, construção do portfolio.

Aplicação dos questionários às auxiliares de acção educativa.

Realização das entrevistas às crianças – não mais de 2 grupos/pares por dia ( 20 crianças – grupos de 2 – 10 grupos – 5 dias).

Continuação da revisão da literatura.

Tratamento e análise dos dados documentais.

3ª FASE – Maio/Dezembro de 2004

Entrevista semi – directiva à educadora da sala.

Continuação da revisão da literatura.

Tratamento e análise dos dados recolhidos das entrevistas das crianças, da educadora, dos questionários às auxiliares de acção educativa e do portfolio de incidentes críticos.

4ª FASE – Dezembro de 2004/Outubro de 2005

Conclusão da revisão da literatura.

Continuação e término da análise de dados documentais, das entrevistas e do portfolio.

Redacção da Dissertação.

#### 2.4. Processos de Recolha dos Dados

Neste estudo optou-se por realizar diferentes métodos de recolha e tratamento dos dados, como tal em relação às crianças realizámos um portfolio de incidentes críticos tendo como preocupação observar / registar episódios representativos das interacções entre as crianças e os seus pares com deficiência em diferentes situações da vida do jardim-de-infância (jogo simbólico, actividades orientadas, recreio, etc...), entrevistas em pequeno grupo e a aplicação de um teste sociométrico.

A entrevista realizada com a educadora de sala foi semi-directiva, com questões de resposta aberta.

Às auxiliares de acção educativa optou-se por realizar um questionário de questões fechadas mas com questões finais de resposta aberta.

Para caracterizar o meio, as crianças, as famílias e o jardim-de-infância recorremos a fichas de caracterização / recolha de dados junto do agrupamento de escolas e da junta de freguesia. Em anexo um exemplar da ficha de caracterização.

A revisão da literatura foi um procedimento constante ao longo da investigação uma vez que, o facto de ser um estudo de caso surgiu dúvidas, interrogações e novos temas de pesquisa ao longo de todo o percurso investigado.

Revisão da Literatura

A revisão da literatura teve vários objectivos: tomar conhecimento do que os outros autores sabem e disseram sobre o tópico, identificar os argumentos-chave, temas e assuntos que emergem dos dados de outros investigadores e das teorias sobre o tópico, identificar as perspectivas teóricas chave que enquadram a investigação e a análise do tópico, identificar as falhas no conhecimento e as contradições e desacordos acerca do que é conhecido sobre o tópico, identificar áreas de incerteza ou confusão no que é conhecido (MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001), informarmo-nos de forma a formular questões de pesquisa e guiar a escolha do tipo de estudo a realizar, evitar linhas de investigação que não tenham dado resultados relevantes, identificar-nos sobre as recomendações de outros autores sobre tópicos de pesquisa a investigar e procurar suportes para novas teorias (Gall, Gall & Borg, 2003).

Na investigação qualitativa os investigadores fazem um esforço por compreender o carácter único e o contexto de cada caso, para tal, Ogawa & Malen citados por Gall, Gall & Borg, (2003), sugerem uma revisão de literatura de tipo multivocal que consiste numa pesquisa qualitativa mas também quantitativa e até aspectos não pesquisados do fenómeno.

Alguns investigadores qualitativos experientes aconselham os principiantes a não efectuar revisões substanciais da literatura antes da recolha dos dados mesmo que estejam certos da sua relevância pois esta pode influenciar demasiadamente a escolha do tema e assim limitar a análise indutiva que é uma vantagem importante da abordagem qualitativa (Bodgan & Bilken, 1994).

Ao rever a literatura teve-se a preocupação de, desde logo classificar e registar a informação recolhida e que mais tarde pode ser consultada, a estratégia mais utilizada foi a criação de ficheiros em que os documentos / resumos / relatórios / artigos / livros e outro material estão catalogados por temas e o material já analisado tem fichas de leitura. Ao longo da investigação foi importante continuar a actualizar este ficheiro com outras ideias e novas pesquisas recolhidas sobre o tópico.

As fontes de informação/documentação foram múltiplas desde as bibliotecas das universidades, revistas da especialidade, ERIC (base de dados educacionais dos EUA), livrarias, Internet, OCDE, etc.

### Observações

As observações podem ser realizadas em diferentes contextos e ambientes, na educação de infância muitas ocorrem em ambientes naturalistas como o jardim-de-infância, casa da criança, parques,...

Existem diferentes técnicas de observação entre as quais a observação narrativa / descritiva em que o observador regista tudo o que acontece, registos esporádicos (também descritos como incidentes críticos ou anecdotal records) em que o observador descreve em pormenor um acontecimento particular de uma forma clara e objectiva, as check-list em que o observador usa uma lista de comportamentos a observar; as escalas de comportamento baseadas em observações directas e que descrevem comportamentos a observar, a amostra de acontecimento em que se regista um determinado acontecimento predeterminado quando ocorre anotando quem o faz e quanto tempo dura e a amostra de tempo em que se regista todos os comportamentos ocorridos em determinado período de tempo (de cinco segundos a meia hora) e que nos permite medir a frequência relativa dos comportamentos contando o número de amostras de tempo em que ele acontece.

As técnicas de observação directa incluem medidas quantitativas e qualitativas, os registos descritivos e os incidentes críticos são obviamente mais dados qualitativos porque são registos em narrativa, as restantes técnicas são em geral dados quantitativos.

Ao construir um projecto de observação primeiro delimitou-se o campo de observação – as situações e comportamentos, as actividades e tarefas, o tempo e o espaço de acção, as formas e conteúdos de comunicação, as interacções verbais e não verbais, etc...; definiu-se a unidade de observação – a classe, a criança, o professor, determinado tipo de fenómeno, etc...;

estabelecer as sequências comportamentais – o continuum dos comportamentos, o repertório comportamental,... (Estrela, 1994).

A definição de objectivos e a delimitação do campo de observação determinam a estratégia a seguir, assim, neste estudo optou-se por uma observação participada (em relação à atitude do observador) (Estrela, 1994), ocasional (em relação ao processo de observação), utilizando a técnica dos incidentes críticos (em relação ao registo dos dados).

A observação participada é aquela em que o observador pode participar, de algum modo na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente sem perder o respectivo estatuto (Estrela, 1994).

A observação é ocasional porque se observa apenas parte de uma realidade e de uma forma descontínua, a técnica dos incidentes críticos permite no entanto abordar de uma forma mais rigorosa e reduzir a subjectividade que se pode verificar.

Flanagan, (1954) citado por Estrela & Estrela (1978) define incidente crítico como toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção. Para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção pareçam claros ao observador e que as conseqüências da acção sejam evidentes.

Quando aplicada à observação de classes esta técnica deve ter presente, na opinião de Estrela (1994) que: os comportamentos a registar devem ser escolhidos pela sua pertinência, embora esta técnica se possa aplicar a todo o tipo de comportamentos tem-se mostrado mais adequada à caracterização de atitudes e das relações sócio-afectivas, os registos devem ser descrições detalhadas e precisas dos comportamentos e das situações que estiveram na sua origem e as inferências, comentários e notas foram registados à parte, estes descritos em folhas de registo especialmente concebidas para o efeito, nesta investigação organizados

como um portfolio. Foram recolhidos vinte e dois incidentes críticos, durante o segundo período (Janeiro a Abril).

Em anexo alguns exemplos dos incidentes críticos observados e a ficha de recolha utilizada. (Anexo 1)

### Entrevistas

Neste estudo as entrevistas a realizar tiveram como entrevistados dois intervenientes distintos: a educadora e as crianças.

Moser e Kalton, (1971) citados por Bell, (1997) descrevem a entrevista como uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado que tem como objectivo extrair determinada informação do entrevistado e Cohen, (1976) citado por Bell, (1997) acrescenta que tal como a pesca a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa. A entrevista é utilizada para obter dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan & Bilken, 1994).

A escolha deste estudo recaiu sobre uma entrevista semi-estruturada que embora dê ao entrevistado a liberdade de falar livremente, a existência de um guião prévio e flexível permite ao entrevistador ir colocando questões a fim de evitar uma quantidade imensa de informação que não seja necessário ao objectivo do estudo e a facilitar a sua análise posterior.

Robson (1998) citado por MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford (2001) sugere um modelo que foi adaptado na grelha de entrevista:

1º Introdução – Apresentação, explicitação dos objectivos, garante da confidencialidade e pedido de permissão para gravar ou escrever a entrevista.

2º Aquecimento – perguntas fáceis e não polémicas, dados profissionais,...

3º Parte essencial da entrevista em que se questiona tendo como propósito responder às questões de pesquisa. Nas entrevistas semi-estruturadas a ordem pode ser variada, capitalizando as respostas dadas e podendo-se voltar aos tópicos que consideramos importantes ou ainda não suficientemente esclarecidos.

4º Acalmar – Questões de carácter mais geral para terminar e desvanecer qualquer tipo de tensão que se possa ter gerado.

5º Agradecimentos e despedida.

Ao realizar a entrevista com a educadora da sala assim como o questionário às auxiliares de acção educativa teve-se como preocupação adoptar uma atitude de ouvinte interessado e não de participante (McNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001), tendo sido facultado as transcrições das entrevistas aos entrevistados de modo a que estes as pudessem verificar (Bell, 1997).

A entrevista da educadora da sala foi realizada em duas etapas, durante dois dias seguidos, por impossibilidade do entrevistado, foi gravada para um pequeno gravador e transcrita para texto de uma hora integral, assim como as respostas às questões abertas dos questionários das auxiliares de acção educativa. Em anexo um exemplar dos questionários às auxiliares de acção educativa. (Anexo 2)

A entrevista à educadora de sala realizou-se através de seis blocos temáticos com objectivos pré-definidos – opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância, experiências anteriores neste campo, formação geral e especializada, opinião sobre a atitude dos outros adultos (auxiliares de acção educativa, pais e órgãos de gestão) acerca da inclusão de crianças com deficiência, opinião sobre a inclusão das crianças alvo do estudo e opinião sobre as relações entre estas crianças e os seus pares. O guião desta entrevista encontra-se em anexo. (Anexo 3)

Entrevistas com as crianças

O conceito de infância mudou, na sociedade ocidental, começando a ser visto como cultural e historicamente construído em vez de universal e absoluto (Nunes, 1994; James & Prout, 1997 citados por MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001).

No fim do século XX a infância começou a ser vista como uma fase distinta e intrinsecamente interessante da experiência humana, válida pelas suas próprias e únicas qualidades em vez da sua semelhança com os adultos, as crianças como seres formados e indivíduos com perspectivas próprias, como sujeitos autónomos, como tendo direitos próprios, incluindo o direito à protecção, a ter uma opinião e a influenciar as decisões relativas a si própria enfim a ser ouvidas (MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001).

Investigações recentes com crianças (Spencer & Flinn, 1990; Corsaro, 2003) mostraram que elas podem ser informantes de confiança e que as limitações na competência da criança como respondente são geralmente limitações de quem a entrevista.

Ao entrevistar crianças tivemos presente que:

- i. a sua competência comunicativa melhora quando lhe dão o controle sobre tema e a direcção da conversa (Wood et al., 1981 citados por MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001);
- ii. as crianças quando questionadas tendem a ser monossilábicas (Tizard & Hughes, 1984 citados por MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001);
- iii. as questões devem ser indirectas para que a criança não se sinta testada (Wood & Wood, 1983 citados por MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001).
- iv. as crianças querem agradar ao adulto por isso tem tendência a responder aquilo que elas pensam que o adulto quer ouvir – a resposta certa, a melhor forma de evitar este discurso é deixar as crianças falar

livremente sem cortar nem criticar o seu discurso;

- v. as crianças não esperam que os adultos lhes façam perguntas sobre o que eles (adultos) não sabem nem esperam que lhes peçam que os ensinem sobre a sua própria vida, enfim que falem sobre o que sabem. (Graue & Walsh, 2003).

Tal como com os adultos, as entrevistas com crianças tiveram presentes regras éticas como:

- i. planear as questões de forma a serem apropriadas e aceitáveis, tendo presente a sua maturidade emocional e social e a sua proveniência sócio-familiar e cultural;
- ii. terminar qualquer entrevista que se sinta que causa constrangimentos de qualquer tipo à criança;
- iii. esclarecer as crianças sobre os nossos objectivos e dar-lhe a oportunidade de recusar a participação;
- iv. concluir a entrevista com agradecimento, elogio ou outra forma de reconhecimento que seja apropriada para a auto-estima da criança (adaptado de MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001).

Investigadores experientes nesta área indicam diversas estratégias que facilitam as entrevistas com crianças e que foram por nós seguidas tais como:

- i. a entrevista em pares ou pequeno grupo porque as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo(s), ajudam-se na respostas, vigiam-se umas às outras e vigiam a mentira (D'Amato, 1986; Balsky & Walsh, 1991 citados por Graue & Walsh, 2003);
- ii. a utilização de adereços como bonecos que permitem à criança demonstrar os seus sentimentos e atitudes, bonecos personalizados facilitando a construção de

- uma narrativa ou cenário acerca de uma personalidade mais real, fotografias para escolher, agrupar ou apontar quando têm dificuldade em verbalizar, desenhos ou pinturas a fim de se iniciar uma discussão e os smileys que permitem à criança demonstrar sem palavras o seu agrado/desagrado sobre uma situação ou actividade;
- iii. a utilização de perguntas hipotéticas que permitem transformar a entrevista em faz de conta actividade mais natural para a criança e na qual além de serem mais competentes não necessitam de procurar a resposta certa;
  - iv. as perguntas na terceira pessoa que são menos intimidantes e permitem uma liberdade de resposta sem se implicarem directamente;
  - v. a utilização do vídeo para visionarem cenas de grupo que mostrou ser uma ferramenta muito útil como incentivo aos comentários das crianças (Hong, 1995 citado por Graue & Walsh, 2003);
  - vi. entrevistar as crianças em momentos de calma ou na hora do repouso quando não tem nada de mais interessante para fazer;
  - vii. quando for necessário a utilização do gravador colocá-lo num lugar pouco visível pois pode ser fonte de distração para as crianças e ter atenção aos sons do ambiente que podem prejudicar a audição da gravação, as entrevistas devem ser de curta duração e podem ser realizadas ao longo do estudo,
  - viii. devem ser complementadas com observações contextualizadas o que permite ao investigador fazer juízos acerca da credibilidade do que foi dito e quem o disse.

Ao contrário das entrevistas com adultos os entrevistadores devem dar ideias e ponto de vista pessoais às crianças pois estas são vistas como um estímulo para a criança (Holt et al., 1989 citados por MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001) uma vez que revolucionou o

processo de questionamento em que as crianças em geral, estão envolvidas e em que o adulto sabe de antemão a resposta à pergunta efectuada uma vez que o adulto responde voluntariamente e a criança compreende que pode complementar a resposta do adulto.

Tendo presente o atrás referido foram realizadas sete entrevistas em pequeno grupo (cerca de duas / três crianças por grupo), com a duração de cerca de quinze / vinte minutos cada, participaram apenas as crianças que se disponibilizaram (apenas uma recusou inicialmente mas foi integrada voluntariamente mais tarde em outro grupo), foram realizadas na hora de descanso depois do almoço (tempo de pouca actividade para as crianças), iniciadas pelo visionamento de uma cena do filme Nemo acerca de um peixe diferente que vai frequentar a escola pela primeira vez (para introduzir o tema de uma forma indirecta), gravadas em áudio por um pequeno gravador (inicialmente utilizou-se uma câmara de filmar mas chegou-se à conclusão que esta era uma fonte de distracção para as crianças) e através de questões de linguagem simples e sobre a realidade vivida das crianças, procurando no entanto não esquecer os objectivos do estudo.

Optou-se por iniciar as entrevistas às crianças com o visionamento de uma cena do filme Nemo para introduzir o tema da diferença (mais tarde o filme foi visionado por todas as crianças), pedindo-se uma descrição da cena e procurando indagar da percepção das crianças sobre a existência de um peixe (Nemo) diferente e da existência de crianças diferentes. O segundo bloco temático da entrevista teve como objectivo a descrição livre das outras crianças entre os quais as crianças com deficiência, levando as crianças a verbalizar espontaneamente sobre as características físicas e psicológicas dos seus pares e as relações que mantinham com eles. Por fim agradeceu-se a colaboração das crianças e assegurou-se o visionamento integral do filme. Verificou-se por parte das crianças uma atitude interessada e colaborante (algumas mais expansivas outras mais tímidas), mas alguma surpresa inicial quando solicitadas a verbalizar livremente e a emitir opiniões, logo ultrapassada com o decorrer da entrevista.

Em anexo o guião das entrevistas às crianças. (Anexo 4)

#### Teste sociométrico

A sociometria (Moreno, 1934) é a técnica da dinâmica de grupos e tem como pretensão avaliar as relações interpessoais no seio dos grupos. Consiste num conjunto de técnicas de investigação e de intervenção nos grupos, elaborando e aplicando testes que resultam na construção e análise de sociogramas, facilitando assim a compreensão da dinâmica e estrutura do grupo. O teste sociométrico é mais adequado para pequenos grupos pois requer uma escolha de pessoas de um grupo com um objectivo específico e relativo a uma situação da vida do mesmo. Os dados obtidos permitem a elaboração de uma matriz sociométrica que pretende apreender as relações existentes entre as pessoas do grupo.

O teste sociométrico aplicado nesta investigação foi baseado na proposta de autores como J. Craig Peery (1979) e Coie, Dodge & Coppotelli (1982) que propõem a realização de testes de nomeação positiva e negativa a fim de evitar a confusão entre crianças rejeitadas e negligenciadas (Gottman, 1977; Hymel & Asher, 1977) através de perguntas de fácil resposta pelas crianças, do seu quotidiano no jardim-de-infância e apoiadas em figuras ou fotografias. Peery (1979) propõe uma classificação das nomeações positivas e negativas cuja apresentação pode ser visualizada em dois eixos principais – o impacto social e a preferência social – o primeiro resulta da soma das nomeações positivas e negativas e a segunda pelas nomeações positivas menos as nomeações negativas.

Através destes eixos o autor propõe quatro categorias:

- i. Crianças Populares – alto impacto social e preferência social positiva;
- ii. Crianças Rejeitadas – alto impacto social e preferência social negativa;
- iii. Crianças Amigáveis – baixo impacto social e preferência social positiva;
- iv. Crianças Isoladas – baixo impacto social e preferência social negativa.

Os autores chamam a atenção para a aplicação do teste pelo menos duas vezes e

com um tempo de intervalo de pelo menos seis semanas a fim de se poder validar os dados obtidos.

O teste sociométrico realizado neste estudo apoiou-se nas fotografias das crianças da sala e em pequenas caixas com ranhura para facilitar as escolhas das crianças e, de uma forma lúdica e sem constrangimentos, promover a participação individual de cada criança. Foi aplicado duas vezes com um intervalo de seis semanas e em três dias, pois como se tratava de um teste individual e não se queria pressionar as crianças cada teste durava cerca de 10 / 15 minutos.

.Em anexo a grelha de recolha de dados utilizada e os gráficos que resultaram da análise dos testes. (Anexos 5, 6, 7)

#### Fichas de Caracterização / Questionário

A ficha de caracterização / questionário realizada com as auxiliares de acção educativa teve como principais objectivos caracterizar as intervenientes e indagar a sua opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância em geral e em particular das crianças alvo do estudo assim como das relações que estas estabelecem com os seus pares sem deficiência. Esta ficha de caracterização / questionário foi adaptada da ficha de caracterização do professor proposta por Estrela, (1994) e foi aplicada a cada uma das auxiliares individualmente, sendo uma parte escrita directamente na grelha pelo entrevistador e outra parte (as questões de resposta aberta) gravadas em áudio, facilitando-se a sua transcrição posterior às entrevistadas.

Em anexo a ficha de caracterização das auxiliares de acção educativa. (Anexo 8)

A fim de recolher dados para a caracterização das crianças com deficiência e suas famílias, foi concebida uma ficha de caracterização que foi preenchida recorrendo-se às informações dos pais, da educadora e do processo individual da criança. (Anexo 9)

### Esquema da sala

Para situar as acções observadas na sala durante as actividades e principalmente os incidentes críticos considerou-se necessário a execução do esquema da sala, logo no início do processo de investigação. (Anexo 10)

### Documentos

Numa investigação qualitativa, a recolha e análise documental foi um processo contínuo ao longo de todo o estudo. Os documentos foram tão variados como documentação da junta de freguesia com o objectivo de caracterizar o contexto em que está inserido o jardim-de-infância. O projecto pedagógico de escola e o projecto curricular da sala a fim de esclarecer a filosofia e as orientações pedagógicas do jardim-de-infância e das educadoras principalmente sobre o tema inclusão. As fichas de inscrição das crianças e os processos das crianças para a caracterização sócio – económica e cultural das crianças e das suas famílias. As actas de reuniões de docentes, registos das crianças e / ou da educadora,...pesquisando referências às crianças com deficiência e às relações / interacções entre as crianças, enfim toda a documentação que se considerou relevante para o objectivo do estudo.

### 3.4. Técnicas de Tratamento de Dados

A técnica de tratamento de dados a utilizar neste estudo de caso foi a da análise documental e a análise de conteúdo. A codificação dos dados e a criação de categorias é um processo demorado e criativo pois depende intimamente dos objectivos e interpretação do investigador, além de ser um percurso constante ao longo de toda a investigação. A utilização de programas informáticos como o HyperResearch, sugerido por Graue e Wash, (2003) ou NU\*DIST referido por MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, (2001) é apenas uma ferramenta que permite organizar a informação; os autores referidos sugerem uma estratégia de tratamento/categorização de dados para quem realiza uma investigação em pequena escala:

- i. fazer uma cópia de todas as transcrições e notas de campo;
- ii. codificar cada resposta para distinguir a fonte;
- iii. classificar as respostas em tipos e
- iv. todos os géneros de resposta nestas categorias (adaptado de MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001).

A análise de conteúdo é 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) destas mensagens (Bardin, 1977). Segundo o mesmo autor esta é diferente da análise documental uma vez que a primeira trabalha com mensagens e a segunda com documentos, a técnica da análise de documentos é apenas uma das utilizadas na análise de conteúdo e os objectivos são diferentes sendo que o da análise documental é o da classificação e o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977).

Na presente investigação a análise documental foi realizada a toda a documentação recolhida na Junta de Freguesia (folhetos informativos, livros ilustrados, outros documentos) e na Escola-sede do Agrupamento (fichas de inscrição das crianças, caracterização do meio envolvente ao Agrupamento, projecto educativo, projecto curricular do jardim-de-infância, actas das reuniões de educadoras (docentes) e actas das reuniões de pais).

Foram submetidas a análise de conteúdo as entrevistas – à educadora, às crianças e as respostas abertas dos questionários às auxiliares de acção educativa – e o portfolio dos incidentes críticos. Para cada uma delas foram criadas, depois de transcritas, categorias, indicadores e frequências que facilitaram a análise e interpretação das mensagens.

### III – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

#### 1. Contexto Educativo

##### 1.1. Meio envolvente

O jardim-de-infância dos Actores localiza-se numa freguesia de Lisboa. Esta freguesia é relativamente nova, pois só existe como unidade administrativa há pouco mais de quatro décadas, tendo sido criada pelo decreto-lei n.º 42/14 de 14 de Fevereiro de 1959. O seu território foi construído com parcelas de três outras freguesias. A freguesia onde se localiza o jardim-de-infância dos Actores é uma das cinquenta freguesias da cidade de Lisboa, em conjunto com outras três freguesias constitui o espaço que se denomina de Lisboa Oriental. Esta freguesia tem actualmente uma área de mil e quinhentos e sessenta e quatro quilómetros quadrados, vinte e dois mil e trezentos e setenta e dois residentes e vinte e dois mil e duzentos e vinte e três eleitores.

Nos anos vinte deu-se uma ocupação desordenada na freguesia com o aparecimento de alguns bairros de barracas, especialmente a Quinta da C (existente desde finais do séc. XIX), a Quinta da L, a Quinta da R e a Quinta do C, que se encontram em fase de realojamento.

Na última década a população residente tem vindo a reduzir-se, bem como a densidade populacional que desceu para catorze mil duzentos e oitenta e oito habitantes por quilómetro quadrado. As causas mais relevantes foram: o fraco índice de construção habitacional, as habitações existentes apresentarem poucas condições de habitabilidade (sem electricidade, saneamento básico e água), a construção da CREL que desalojou grande parte das barracas da Quinta da C.

Em relação a espaços verdes a freguesia é uma zona empobrecida, onde os ajardinamentos são esquecidos e os existentes pouco cuidados.

Existem várias instituições na freguesia como clubes desportivos (dois), clube musical (um), colégios (dois), centro de saúde (um), biblioteca (uma) e um museu.

Além dos dois colégios particulares existem ainda três instituições de solidariedade social, dois jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação, três escolas do ensino básico e duas escolas do segundo, terceiro ciclo e secundário.

### 1. 2. Espaço físico / Sala de actividades / Modelo curricular

O jardim-de-infância dos Actores, está integrado no R/Chão do Bloco Sul da escola do 1º ciclo. É uma escola do Plano Centenário já com alguns anos pois foi construída em 1947, tendo sofrido obras de beneficiação. É constituída por dois blocos geminados – Norte e Sul – ambos constituídos por R/Chão e 1º andar. Tem dezasseis salas assim ocupadas: duas pela Delegação Escolar, duas pelo jardim-de-infância e as restantes pelo 1º ciclo. Foram realizadas obras no salão polivalente a fim de o transformar em refeitório e cozinha. O almoço das crianças é confeccionado no edifício por uma empresa contratada para o efeito. As crianças são acompanhadas pelas auxiliares de acção educativa.

Duas salas do 1º ciclo são utilizadas também pelo atelier de tempos livres que prolonga o horário de algumas das crianças do 1º ciclo; as crianças do jardim-de-infância não estão abrangidas por este serviço.

A escola e o jardim-de-infância dispõem ainda de dois pátios cobertos comuns, onde em dias de chuva, todos os alunos podem brincar e um espaço aberto com algumas árvores, alcatroado e pouco adaptado às crianças mais pequenas. No espaço exterior norte existe a casa do guarda.

O horário de funcionamento é o da escola do 1º ciclo – das nove às quinze horas.

O pessoal docente do jardim-de-infância é constituído por duas educadoras de infância do ensino regular e uma educadora de infância dos apoios educativos a tempo parcial. Duas auxiliares de acção educativa constituem o pessoal não docente.

O espaço físico (sala), possui as dimensões suficientes para o número de crianças (vinte), tem boas condições de luminosidade quer natural como artificial e dispõe de aquecimento.

O equipamento é adequado a este tipo de instituição embora a existência de grande quantidade de móveis dificulte por vezes a movimentação na sala.

O material didáctico é variado, recente e está bem conservado. O material de desgaste nem sempre é em quantidade suficiente, devido a contingências burocráticas, mas com a colaboração dos pais as faltas vão sendo supridas.

A nível pedagógico a sala está dividida em *cantinhos* (ver Esquema da Sala) com diferentes actividades e objectivos. O número de crianças por actividade está indicado na parede com o desenho das crianças e o algarismo. O tipo de currículo implementado pela educadora pode considerar-se *misto* uma vez que utiliza instrumentos de vários modelos curriculares. Em relação à organização física da sala a educadora identifica-se com o modelo Head-Start (cantinhos) mas também utiliza instrumentos da Escola Moderna como a mesa central para as reuniões de grupo.

A existência do mapa de presenças, do tempo e de actividades, característica de vários modelos, convive com a profusão de registos afixados nas paredes da sala assim como dos *trabalhos* realizados pelas crianças.

Da análise efectuada ao Projecto Curricular do jardim-de-infância constata-se a referência aos objectivos pedagógicos da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº5/97 de 10/02) a salientar a alínea c)... *igualdade de oportunidades no acesso à escola...* a alínea d) *Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas*

*características individuais ... e principalmente a alínea h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. Segue-se o desenvolvimento destes grandes objectivos em áreas de conteúdo definindo-as mais especificamente e como o fazer.*

Para este estudo interessa referir principalmente os objectivos da área de expressão dramática que estabelece *a facilitação às crianças de materiais que ofereçam diferentes possibilidades para o jogo simbólico e lhe permitam recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias..., dar possibilidade de experienciar diferentes formas de dramatização..., proporcionar às crianças a descoberta de si e dos outros através da interacção entre elas e da área de expressão plástica incentivar a interacção entre as crianças, para a resolução conjunta de problemas ou no seu planeamento.* Na área de formação pessoal e social salienta-se a importância de proporcionar à criança bem-estar e segurança, despertar na criança curiosidade e espírito crítico, a consciencialização de si e dos outros e o favorecimento da autonomia e da independência com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.

O projecto curricular pretende ser uma orientação para o trabalho a desenvolver por todos os intervenientes do jardim-de-infância, reflectindo a forma como as educadoras vêm a educação e a intervenção educativa.

O plano anual de actividades especifica mais detalhadamente as actividades / temas / projectos a desenvolver ao longo do ano, este dá relevo ao tema-base do ano – as profissões – que é desenvolvido através de diversas actividades e projectos como passeios e visitas, festas participadas pelos pais, a dramatização...faz de conta que, etc...

Da análise documental realizada às actas das reuniões de docentes / educadoras de infância, dos anos lectivos em que as crianças com deficiência frequentaram o jardim-

de-infância – 2002/2003 e 2003/2004, considero importante salientar que as reuniões de educadoras do jardim-de-infância foram realizadas nas instalações do jardim com uma periodicidade mensal; estiveram presentes as educadoras de sala e a educadora dos apoios educativos.

Os temas das reuniões foram diversificados e focaram, por ordem de prioridade os seguintes aspectos: gestão da sala e do jardim-de-infância, visitas e passeios, avaliação das crianças, mapas, trabalho desenvolvido com os pais, avaliação de actividades, festas, plano anual de actividades, projecto curricular do jardim-de-infância, material didáctico, a importância da avaliação com o primeiro ciclo, regulamento interno do agrupamento, a importância do trabalho em equipa, legislação, contactos com autarquia, trabalho desenvolvido pelas estagiárias do curso de educadoras da Escola Superior de Educação de Lisboa e a importância das reuniões de educadoras.

As crianças com necessidades educativas especiais em geral foram referidas nas avaliações de final de período, i.e. três vezes no ano – Natal, Páscoa e Final de Ano; em relação a estas crianças foi tema de reunião a distribuição das crianças por sala (duas em cada sala), o pedido de mais uma auxiliar de acção educativa, a redução do número de crianças por sala (vinte em cada sala com duas crianças com necessidades educativas especiais), a preocupação com a entrada destas crianças para o primeiro ciclo, as fichas de avaliação / informação para os pais, o início da observação/avaliação de crianças pela educadora dos apoios educativos, a discordância pelo facto de o apoio prestado pela educadora dos apoios educativos ser dividido com outros locais / jardins-de-infância e a possibilidade da mesma apoiar outras crianças, se necessário.

Referiram-se ainda as avaliações informais de outras crianças e as reuniões a realizar com os pais para encaminhamento para psicologia e/ou terapias.

As crianças com deficiência, por iniciativa da educadora dos apoios educativos, foram tema de reunião descrevendo-se em relação ao T a sua adaptação ao jardim-de-infância, às suas regras e rotinas, o trabalho desenvolvido com a família e o encaminhamento para terapia de fala e seu início. A B foi focada na breve caracterização da sua problemática (grave atraso de desenvolvimento, problemas de atenção/concentração, dificuldades de relacionamento com as outras crianças e dificuldades motoras), avaliada a sua adaptação às regras e rotinas do jardim-de-infância e aos colegas, o trabalho de colaboração e apoio desenvolvido com a família e o encaminhamento para terapia de fala.

Na última reunião do ano lectivo de 2003/04 foi referida a sua passagem para o primeiro ciclo e os trâmites realizados para a facilitar.

### 1.3. Famílias

O estrato socio-económico e cultural das famílias é, em geral médio / baixo, o nível de instrução dos pais é, na sua maioria, menos que a escolaridade obrigatória (9º ano). São famílias de um modo geral estruturadas onde existe ainda um grande apoio dos avós. Os pais demonstram grande interesse / motivação pelas actividades do jardim-de-infância, são acessíveis gostam de ajudar / colaborar, contribuindo voluntariamente.

(Anexo 13)

## 2. Intervenientes / Participantes

### 2.1. Educadoras e auxiliares de acção educativa

A educadora de sala – L – tem quarenta e quatro anos de idade, tem dois filhos em idade escolar. Reside em Lisboa e desloca-se para o jardim-de-infância de transporte particular ou de transportes públicos demorando cerca de quinze minutos no primeiro

caso e trinta e cinco a quarenta e cinco minutos no segundo caso. Os filhos frequentam instituições oficiais, perto do local de residência.

Tem como habilitações o Curso Complementar dos Liceus e o Curso de Educadora de Infância pelo método João de Deus.

Exerce a docência há vinte anos, dos quais dois no ensino particular e os restantes pertencendo ao quadro único do Ministério da Educação. Destes dezoito anos esteve destacada oito em instituições de ensino especial, três em creche e cinco em jardim-de-infância da rede pública ao abrigo da Lei da Preferência Conjugal, situação em que se encontra. Durante este período desempenhou cargos de coordenação em instituição de ensino especial e de directora de jardim-de-infância.

Frequentou várias acções de formação na área da Educação *Especial* (Intervenção Precoce, Língua Gestual) e na área da Educação de Infância (O computador no jardim-de-infância, Ligação escola jardim-de-infância).

O seu horário no presente ano lectivo é de trinta e cinco horas semanais, sendo vinte e cinco de tempo lectivo para intervenção directa com as crianças e dez de tempo não lectivo dedicado a reuniões, registos, avaliações, trabalho burocrático, etc.

A educadora dos apoios educativos – IC – tem quarenta e quatro anos de idade e tem uma filha de dezassete anos. Desloca-se para e entre os jardins-de-infância que apoia de transporte particular. A filha frequenta um estabelecimento de ensino oficial.

Tem como habilitações o décimo segundo ano de escolaridade, frequência do primeiro ano do Curso de Sociologia do Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa de Lisboa, Curso de Educadora de Infância pelo método João de Deus e Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial – área de Multideficiência – da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Exerce a docência há vinte e quatro anos, dos quais cinco no ensino particular e os restantes no quadro único do Ministério da Educação. Destes dezanove anos exerceu cinco como educadora do ensino regular e catorze como educadora do ensino especial / apoios educativos.

Desempenhou cargos como directora de jardim-de-infância e representante dos jardins-de-infância no conselho pedagógico.

Frequentou várias acções de formação tanto na área da Educação *Especial* como na área da Educação de Infância.

No presente ano lectivo, o seu horário é de trinta e cinco horas por semana, sendo vinte de intervenção directa com as crianças com e sem necessidades educativas especiais e suas educadoras e quinze dedicadas a reuniões com os pais e outros técnicos, reuniões de equipa de ensino especial, registos, avaliações, etc.

Esta educadora divide o seu tempo por três instituições (duas do ensino oficial e uma particular), cinco educadoras de sala e oito crianças com necessidades educativas especiais / deficiência, entre as quais as duas crianças com deficiência referenciadas neste estudo.

As auxiliares de acção educativa – I e S – têm respectivamente trinta e três e vinte e quatro anos de idade, residentes em Lisboa e não têm filhos. Deslocam-se de transportes públicos para o jardim-de-infância demorando cerca de quarenta e cinco minutos a uma hora. Estão a contrato administrativo de provimento pela Câmara Municipal há cinco anos.

A I ocupa os seus tempos livres a ler, a ver TV, a passear e a jogar jogos de computador.

Tem como habilitações o nono ano de escolaridade incompleto, curso de dactilografia e o curso de auxiliar de acção educativa da Santa Casa da Misericórdia com estágio em atelier de tempos livres e creche.

Trabalha ao serviço da Câmara Municipal como auxiliar de acção educativa à cinco anos mas já foi monitora em colónias de férias, vigilante numa creche / jardim de infância / atelier de tempos livres, monitora num atelier de tempos livres, fez vigilância numa firma de segurança e trabalhou num *catering* no aeroporto.

Frequentou vários cursos ministrados pela Câmara Municipal na área de saúde e de educação, principalmente em *Psicologia do Desenvolvimento* na área da Educação Especial.

A S ocupa os seus tempos livres a ler, ver filmes e a passear. Tem como habilitações o nono ano de escolaridade e cursos de informática, frequentou acções de formação relacionadas com a educação e a saúde.

Trabalha ao serviço da Câmara Municipal como auxiliar de acção educativa há seis anos, já trabalhou num snack-bar, num armazém e como promotora em hipermercados.

Frequentou vários cursos na área da educação e em especial sobre crianças com deficiência sob o tema *Psicologia e Desenvolvimento da Criança e Intervenção em casos especiais*, ministrado por educadoras de Ensino Especial, psicólogos e sociólogos.

Durante o seu horário de trabalho – quarenta horas semanais – as auxiliares dividem o seu tempo entre o apoio às actividades da sala, das crianças e da educadora, o apoio ao almoço das crianças e à limpeza e manutenção das salas, casas de banho e espaços exteriores.

## 2.2. Crianças

As crianças formam um grupo heterogéneo, onde convivem diferentes origens (duas crianças de origem indiana, uma criança de origem cabo-verdiana, uma criança de origem cigana e as restantes de origem europeia) e níveis de aprendizagem.

O jardim-de-infância tem frequência de quarenta crianças (vinte em cada sala) com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Na sala em que o estudo foi realizado a distribuição é a seguinte: uma criança do género feminino de seis anos de idade, oito crianças do género masculino e sete do género feminino de cinco anos de idade e duas crianças do género masculino e duas do género feminino de quatro anos de idade.

Quadro 1 – Distribuição de crianças por idade

6 anos		5 anos		4 anos		3 anos	
H	M	H	M	H	M	H	M
	1	8	7	2	2		

## 2.3. Crianças com deficiência

A B. é do género feminino, tem seis anos apresenta um desenvolvimento físico normal para a idade etária.

É portadora de uma perturbação do espectro do Autismo com défice cognitivo (critérios do DSM IV) e de estrabismo e hipermetropia (corrigida).

Frequenta o jardim-de-infância à três anos, de início a tempo parcial e actualmente a tempo inteiro; foi acompanhada em apoio domiciliário desde os oito meses pela equipa de intervenção precoce e pela educadora dos apoios educativos desde que iniciou a frequência em jardim-de-infância. Durante este tempo teve quatro educadoras de infância e duas educadoras de apoios educativos.

É também acompanhada em terapia da fala com uma periodicidade bissemanal desde há dois anos. Não foi necessário efectuar um pedido de adiamento de escolaridade um vez que a criança não tinha idade de escolaridade obrigatória.

A família é de um nível socio-económico e cultural médio/baixo, o pai tem trinta e nove anos e é pedreiro e a mãe tem trinta e seis anos e é doméstica, ambos com o quarto ano de escolaridade, tem um irmão com treze anos que frequenta o sétimo ano de escolaridade.

A criança vive com os pais e irmão num andar de habitação social com as condições básicas de habitabilidade (água, esgotos, luz, casa de banho, etc., ...), tem um quarto só para ela.

A família possui todos os electrodomésticos comuns numa casa e tem transporte particular.

A criança toma o pequeno-almoço e o jantar em casa, a mãe refere que o pequeno-almoço é um biberão de leite e o jantar tem de lhe dar de comer na maior parte dos dias. Ao almoço e ao lanche tomados no jardim-de-infância a B pode considerar-se quase autónoma.

É acompanhada na consulta de desenvolvimento e na consulta do estrabismo além da médica de família, a mãe refere que já foi acompanhada noutra instituição mas que as respostas não foram satisfatórias.

Desloca-se para o jardim-de-infância a pé, com a mãe durante cerca de meia hora. Tem por hábito deitar-se às vinte e uma horas e levantar-se por volta das oito horas. Em casa gosta de *andar atrás da mãe na cozinha e jogar computador* com o irmão. Nas férias vai em geral para o campo com os pais.

Tendo presente o objectivo da investigação e da análise realizada ao processo individual da B, verifica-se que existem documentos representativos do percurso de

acompanhamento da criança desde a intervenção precoce, um ano de acompanhamento em casa pela educadora do projecto de intervenção precoce em que foi elaborado um plano de intervenção com a família (PIAF) e respectivo programa assim como os passos dados para o despiste médico do atraso global de desenvolvimento apresentado pela criança; um ano em frequência parcial do jardim-de-infância (só manhãs) em que foi elaborado um plano educativo individual (PEI) e respectivo programa pela educadora da intervenção precoce e pela educadora da sala de jardim-de-infância; três anos de frequência a tempo inteiro em que foram elaborados planos educativos individuais (PEI) e respectivos programas pela educadora dos apoios educativos e pelas educadoras de sala.

Os programas iniciais (PIAF e PEI) apenas referem a importância da socialização da B com as outras crianças e a participação nas actividades de grupo, uma vez que a criança não fala, mas não especifica a que nível esta participação se deve realizar, enfatizam o facto de se sensibilizar as outras crianças e a educadora para a problemática da B e aspectos da área da autonomia e trabalho com a família.

No relatório da educadora da intervenção precoce pode ler-se a facilidade de relacionamento com os adultos, as birras e a sua falta de verbalização que esta preconiza como a via para *melhorar a socialização*; num documento de observação / recomendações a mesma educadora refere que a criança nos *cantinhos* (áreas de socialização por excelência) apenas necessita de vigilância não referindo qualquer estratégia de intervenção.

No relatório pedagógico do final do primeiro ano de frequência a tempo parcial do jardim-de-infância, as educadoras referem que a criança se *relaciona bem com as outras crianças* e que já mostra alguma iniciativa na interacção com os seus pares mas por pouco tempo, registam ainda que a criança é bem aceite no grupo e as outras crianças

*têm com ela atitudes muito acertadas*, continuam a referir os comportamentos disruptivos da criança (birras e gritos); neste relatório, no entanto dá-se mais ênfase ao desenvolvimento da autonomia, da linguagem / comunicação e da cognição.

Os planos educativos individuais e respectivas programações dos anos lectivos seguintes são mais ambiciosos na área da socialização, no ano 2001/2002 ao caracterizarem a criança referem que esta *gosta de estar inserida no grupo dos colegas mas não se organiza nas suas brincadeiras, brinca a par*, como tal estabelecesse como objectivos nas relações com as outras crianças brincar ao lado, participar na brincadeira de outra criança, participar de forma activa nas brincadeiras, participar nas actividades de grupo e nas vivências do jardim-de-infância, sem no entanto propor quaisquer estratégias de intervenção. Na programação as educadoras contemplam ainda o cumprimento de regras, o respeito pelos colegas e a criação de laços de pertença ao grupo – escolha de um amigo e respeito pelos colegas – mas tal como nos objectivos anteriores sem referir quaisquer estratégias. Na área da comunicação / linguagem os aspectos pragmáticos que contemplam objectivos como o de iniciar conversas, esperar pela sua vez e dar a vez ao outro mas mais uma vez sem apresentar como se vão operacionalizar estes objectivos.

No PEI (plano educativo individual) que contempla os dois anos lectivos seguintes (02/03 e 03/04) ao caracterizarem a criança salientam a boa evolução na área da autonomia e da socialização no entanto não se identificam as características desta evolução. Na programação estabelecesse como objectivos a brincadeira cooperativa, a participação em todas as actividades, jogos, festas, passeios, visitas, etc. e nas conversas de grupo, ter amigos na sala, solicitar a ajuda do adulto em situação de conflito, expressar sentimentos, saber cumprimentar adultos e crianças pelo nome (pragmática) e cumprir as regras da sala, apresentando como estratégias a implementar a tutoria de

pares, o diálogo com as outras crianças, o incentivo verbal (elogio) e a verbalização de sentimentos, os intervenientes seriam todos os adultos e crianças da sala e como contexto toda a rotina do jardim-de-infância.

Na avaliação realizada a esta programação as educadoras escrevem que a criança brinca cooperativamente com as outras crianças por períodos reduzidos, participa activamente nos jogos e actividades da sala e nos seus acontecimentos, participa esporadicamente nas conversas de grupo, tem amigos preferidos e as outras crianças aceitam-na bem, cumprimenta pelo nome os adultos e as crianças e começa a expressar sentimentos como a tristeza, no entanto também referem que embora seja bem aceite pelo grupo brinca muitas vezes sozinha ou por pouco tempo em pequeno grupo mas integrasse muito bem em jogos de equipa orientados pelo adulto.

No relatório de avaliação em terapia de fala de 06/03 em que a criança tem a idade de cinco anos e seis meses a terapeuta refere que a nível pragmático *nem sempre é capaz de pegar a vez, nem de manter a conversa com o seu interlocutor mas usa diferentes estratégias verbais e não verbais para chamar a atenção e para expressar a sua vontade*. No relatório de avaliação de 06/04 a terapeuta referindo-se à mesma área – pragmática – escreve que *nem sempre estabelece contacto visual, usa estratégias verbais para chamar a atenção, olha e chama a pessoa pelo nome*, assim como utiliza estratégias não verbais como tocar e apontar; já cumprimenta os outros (Olá! Boa-tarde!) mas continua a ter dificuldade em iniciar e manter o tópico de uma conversa.

#### Caracterização do Autismo

O autismo é hoje conhecido como um nome mas a compreensão dele como conceito na população em geral e mesmo entre alguns profissionais é ainda por vezes vaga e cheia de incompreensões e mitos.

A caracterização que se segue é realizada com base na pesquisa de vários autores citados em Mayor, (1991); Bautista, R., (Coord.) (1997) que se debruçaram sobre esta deficiência.

*...o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter uma origem biológica* (Rivière, 1989).

O autismo é, de facto, uma deficiência que agrupa um vasto espectro de perturbações que partilham características comuns mas que se manifestam de diferentes formas em cada indivíduo, i.e. como o grau pode variar de severo a fraco e as dificuldades de aprendizagem podem ser graves, moderadas, ligeiras, inexistentes ou até possuírem capacidades de aprendizagem excepcionais (como no caso de síndrome de Asperger), as crianças / pessoas portadoras de autismo podem ser muito afectadas pela sua deficiência ou ser capaz de viver uma vida plena desde que a sociedade os compreenda e apoie.

A(s) causa(s) do autismo são ainda pouco conhecidas mas não há dúvida que se trata de uma perturbação do desenvolvimento e é identificado por padrões de comportamento que se manifestam entre aproximadamente os dezoito meses e os três anos.

Não existe uma única característica que por si só tipifique um portador de autismo mas existem dificuldades em áreas específicas e principalmente na interacção entre elas. As áreas em geral mais afectadas são:

#### Interacção social

- i. incapacidade/dificuldade em estabelecer relações sociais,
- ii. falta de resposta e de motivação para os contactos com as pessoas através da apreciação inadequada dos sinais socioemocionais;
- iii. falta de resposta às atitudes afectivas das outras pessoas;

- iv. falta de maleabilidade do comportamento de acordo com o contexto social;
- v. fraca utilização de sinais sociais;
- vi. fraca integração dos comportamentos socioafectivos e ausência de reciprocidade afectiva (Rutler, 1987).

#### Linguagem

- i. dificuldade na aquisição do sistema linguístico e sua utilização – dificuldades na compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas e principalmente das regras pragmáticas;
- ii. algumas crianças nunca adquirem linguagem falada nem utilizam uma linguagem alternativa a não ser esporadicamente o gesto;
- iii. as crianças que adquirem linguagem falada apresentam vários problemas como: alterações de timbre, ênfase, velocidade, ritmo e entoação, ecolália, falta de iniciativa para iniciar ou manter um diálogo, o uso de *tu* em vez de *eu*, falta de expressão emocional, linguagem formal, ausência de fantasia e imaginação, uso abusivo ou pouca utilização de imperativos.

Deficit cognitivo – o atraso intelectual não é global e por vezes difícil de avaliar mas existem diversas funções cognitivas que podem estar alteradas como:

- i. dificuldades de abstracção, sequencialização e compreensão de regras;
- ii. dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto;
- iii. dificuldades na transferência de uma actividade sensorial para outra (super selectividade de estímulos);
- iv. dificuldade em processar e elaborar sequências temporais;

- v. dificuldade em compreender as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros.

#### Comportamento

- i. interesses muito restritos e estereotipados;
- ii. formas de brincar inadequadas;
- iii. vinculação a determinados objectos;
- iv. rituais compulsivos e cuja alteração provoca grande ansiedade;
- v. maneirismos motores estereotipados e repetitivos;
- vi. preocupação fixa numa parte do objecto;
- vii. ansiedade perante mudanças de ambiente;
- viii. hiperactividade;
- ix. agressividade;
- x. hábitos desadequados de alimentação e de sono.

O diagnóstico deve ser realizado por uma equipa multidisciplinar de profissionais, utilizando instrumentos bem validados como por exemplo ADI – entrevista para o diagnóstico da autismo e o ADOS – escala de observação para o diagnóstico do autismo – bem como outros testes para o estabelecimento das áreas fortes e fracas do seu desenvolvimento. A detecção e intervenção precoce são de grande importância pois podem contribuir de forma inquestionável para a futura qualidade de vida da criança.

A intervenção deve incluir a família, os educadores e outros técnicos, baseada numa avaliação abrangente de todas as áreas de desenvolvimento e orientada para o treino das competências dentro de um ambiente estruturado e estruturante, não excluindo a criança do seu ambiente natural – o jardim-de-infância (adaptado de Mayor, 1991 e Garcia, T. & C. Rodriguez em Bautista, R, 1997).

O T. é do género masculino tem quatro anos e apresenta um desenvolvimento físico normal para a idade etária.

É portador de uma surdez neurosensorial bilateral de grau moderado e possui aparelhos auditivos. A surdez detectou-se apenas aos dois anos de idades.

Esteve em casa como uma empregada até entrar aos três anos para o jardim-de-infância.

Frequenta o jardim-de-infância há dois anos a tempo inteiro e é acompanhado pela educadora dos apoios educativos desde então. Iniciou a terapia de fala este ano lectivo com uma frequência bissemanal. Teve duas educadoras de infância (uma em cada ano lectivo).

A família tem um nível sócio económico e cultural médio/alto, o pai tem trinta e cinco anos e é técnico de fisioterapia e a mãe tem trinta e seis anos e é professora do 1º ciclo. Tem mais dois irmãos mais novos, um rapaz com dois anos e uma menina com nove meses; o irmão também possui o mesmo tipo de deficiência mas em grau severo.

A criança vive com os pais e os irmãos num apartamento com as condições básicas de habitabilidade (água, electricidade, esgotos e casa de banho) e tem um quarto só para ele e para o irmão. A família possui todos os electrodomésticos comuns para uma casa e possui transporte próprio.

A criança toma o pequeno-almoço e o jantar em casa e o almoço e o lanche no jardim-de-infância, a mãe refere que a criança bebe leite e come pão ao pequeno-almoço e ao jantar é comum ter de lhe dar uma ajuda para comer. No jardim-de-infância embora não se possa considerar totalmente independente já come quase sozinho.

É acompanhado na consulta de otorrinolaringologia no Hospital e numa casa especializada em aparelhos auditivos.

Desloca-se para o jardim-de-infância de carro, com a mãe durante mais ou menos quinze minutos. Tem como hábito deitar-se às vinte e uma horas e levantar-se às oito horas. Em casa gosta de ver televisão, jogar computador e brincar com os carrinhos e jogos.

De férias em geral os pais preferem o campo à praia, embora frequentem as duas.

Da análise realizada ao processo individual do T verifica-se que existem documentos comprovativos da sua evolução desde o nascimento (anamnese), da sua deficiência auditiva (relatórios médicos) e do seu percurso no jardim-de-infância (relatórios pedagógicos e programações); existem ainda relatórios da terapeuta de fala e da psicóloga.

A anamnese relata os factos normais do desenvolvimento de uma criança sendo apenas de referir o facto de a criança só ter controlado os esfíncteres aos dois anos e meio; os problemas de audição foram detectados pela mãe aos dois anos e o T tem aparelhos de audição desde os três anos com um bom ganho auditivo, o relatório médico indica...*surdez sensorineural de grau moderado bilateral, pelo que usa – como ajuda técnica auditiva – prótese auditiva retro auricular bilateral, com bom resultado funcional* e propõe

O relatório da psicóloga descreve o T como uma criança emocionalmente imatura com dificuldades em separar-se da mãe, com áreas de desenvolvimento superior à idade cronológica, na sua relação com os pares é insegura o que é explicado, segundo a psicóloga, pelas suas dificuldades a nível da oralidade.

O relatório da terapeuta de fala indica em relação à compreensão verbal *alguma dificuldade na execução de ordens com mais de duas relações semânticas*, no entanto na pragmática a terapeuta escreve que a criança usa todas as funções comunicativas e

apenas apresenta algumas dificuldades na construção frásica com plurais irregulares o que é frequente nestas idades.

Os relatórios pedagógicos (2002/03 e 2003/04) foram elaborados pelas educadoras de sala (uma em cada ano) e pela educadora dos apoios educativos.

Da análise efectuada destaca-se no primeiro relatório a referência ao facto de na comunicação com os adultos e com os pares em que a criança tenta fazer-se entender nem sempre com sucesso, refere ainda a circunstância de apenas existir brincadeira ocasional com os pares mas cujo tempo de interacção aumentou ao longo do ano e a dificuldade na resolução de conflitos com os pares devido às dificuldades de comunicação, estas interferem também com o interesse nas actividades propostas pela educadora e na participação de jogos de grupo. Esta dificuldade de integração no grupo de pares é novamente referida no relatório do ano lectivo seguinte mas as educadoras já referem a sua evolução na brincadeira com os pares (jogo simbólico) e nos jogos de grupo.

As educadoras escrevem que as áreas prioritárias de intervenção foram a linguagem e a socialização uma vez que consideraram estas áreas importantes para a sua integração social.

Nas programações dos anos lectivos já referidos definem-se os objectivos, as estratégias, as actividades, os intervenientes e o contexto em que são desenvolvidos. As áreas de intervenção são no primeiro ano a autonomia, a linguagem e a socialização e no segundo ano a linguagem e a socialização. Na área da socialização dá-se especial relevo à promoção da interacção com os pares tanto a nível do jogo simbólico como na integração nos jogos de pequeno grupo como de grande grupo, orientados pelas educadoras ou livres.

### Caracterização da deficiência auditiva

A audição é a via fundamental através da qual a criança desenvolve a linguagem, sendo esta a base de muitas aprendizagens posteriores; durante o período de aquisição da linguagem a falta de audição ou a sua ausência pode ter um efeito devastador no desenvolvimento linguístico, intelectual, social e emocional da criança.

As perdas auditivas ou hipoacúsias classificam-se em função do grau de perda, na sua origem e localização; em geral consideram-se os noventa decibéis (90dB) como limite entre a hipoacúsia e a surdez, sendo decibéis a intensidade necessária para amplificar o som de modo a que seja percebido pela pessoa surda, além disso é necessário saber o espectro de frequências que está afectado pela surdez tendo presente que as perdas auditivas nas frequências mais baixas são mais limitadoras do que as perdas auditivas nas frequências mais altas.

As deficiências auditivas podem ser:

- i. do tipo condutivo – quando existe interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até ao interno (cóclea);
- ii. tipo sensorineural – quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo;
- iii. tipo misto – quando há uma alteração na condução do som até ao órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo;
- iv. tipo central – não é necessariamente acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras.

O grau de severidade da deficiência auditiva, são os seguintes:

- i. Limiares entre 0 dB e 24 dB – Normal

- ii. Limiares entre 25 dB e 40 dB – Leve
- iii. Limiares entre 41 dB e 70 dB – Moderado
- iv. Limiares entre 71 dB e 90 dB – Severo
- v. Limiares acima de 91 dB – Profundo

As pessoas com níveis de perda auditiva leve, moderada e severa são mais frequentemente classificados como portadores de deficiência auditiva, as pessoas com níveis de perda auditiva profunda classificam-se como surdos.

As causas de surdez ou deficiência auditiva são variadas:

- i. de natureza condutiva – como por exemplo cerume ou corpos estranhos no conduto auditivo externo, otites, etc.
- ii. de natureza sensorineural – causas pré-natais como hereditária, cromossómica, etc., causas peri-natais como prematuridade, trauma de parto, etc., causas pós-natais como meningite, encefalite, etc.

O diagnóstico correcto da surdez é realizado através da audiometria que avalia a perda de audição em relação com o espectro de frequências entre 125 Hz e 4000Hz, as mais utilizadas na fala humana.

A influência da hipoacúsia na aquisição e desenvolvimento da linguagem depende de vários factores:

- i. o grau de hipoacúsia;
- ii. se a hipoacúsia é anterior à aquisição da linguagem (hipoacúsia pré-locutiva ou pré-linguística) ou se esta já estava adquirida (hipoacúsia pós-locutiva ou pós-linguística);
- iii. se a surdez é neurosensorial ou só de transmissão.

Assim o prognóstico dependerá, do tipo de hipoacúsias, do momento da sua aparição, de quando se inicia a intervenção, do tratamento dispensado à criança e do grau de aceitação e implicação da família.

A educação de crianças surdas é orientada por duas grandes correntes: a corrente oralista que procura a aquisição da linguagem oral sem a intervenção de nenhum sistema estruturado de gestos, apoiando-se apenas nos gestos naturais e a corrente gestualista que acompanha o ensino da linguagem oral com um sistema estruturado de gestos, fundamentalmente a língua gestual. A meio caminho entre a língua gestual e a linguagem oral encontram-se outros sistemas de comunicação como por exemplo bimodal, pidgin e a língua oral gestualizada (adaptado de Jimenez, R., F. Prado, L. Moreno & A. Rivas, em Bautista, R., 1997).

## IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A presente investigação pretende apresentar duas perspectivas acerca da inclusão das crianças com deficiência – a perspectiva das crianças e a perspectiva dos adultos da sala (educadora e auxiliares).

Seguindo a sequência das questões de pesquisa iniciar-se-á a apresentação pelos dados recolhidos junto das crianças – incidentes críticos, entrevistas e teste sociométrico – continuaremos com os dados recolhidos junto da educadora de sala e das auxiliares de acção educativa e terminar-se-á com a análise de documentos relacionados com o jardim-de-infância – actas de reuniões de conselho de docentes.

A análise documental realizada aos processos das crianças com deficiência foi integrada na caracterização das crianças. Os dados da análise documental do projecto curricular de sala foram referidos na caracterização da sala. Os documentos recolhidos na Junta de Freguesia e do Agrupamento foram utilizados para a caracterização do meio envolvente.

### 4.1. Interações e Representações das Crianças

A fim de recolher e analisar as perspectivas e representações das crianças do jardim-de-infância acerca dos seus pares com deficiência foi elaborado um portefólio de incidentes críticos, realizadas entrevistas em pequeno grupo e aplicado um teste sociométrico cujas análises e resultados se apresentam.

Os incidentes críticos foram recolhidos em espaços diversificados do jardim-de-infância mas primordialmente nas áreas por excelência de interacção entre as crianças como a *casinha das bonecas*, os jogos de peças e o recreio, durante um período de tempo 3 meses e de uma forma pontual quando se considerava o acontecimento pertinente para o estudo i.e. quando, de uma forma o menos intrusiva possível, o investigador observava uma interacção verbal ou não

verbal espontânea e representativa das interacções entre as crianças e os seus pares com deficiência.

O objectivo da análise realizada aos incidentes críticos foi o de fazer um levantamento das interacções verbais e não verbais das crianças em estudo com os seus pares e com os adultos, de que tipo é esta interacção e a sua frequência de modo a caracterizar o tipo de interacções estabelecidas por estas crianças e recolher algumas opiniões das outras crianças sobre estas mesmas interacções ou a sua inexistência.

Apresenta-se, nos quadros seguintes, a análise realizada aos incidentes críticos tendo como base as interacções verbais e não verbais das crianças com deficiência e dos seus pares.

Quadro 2 – Interacções verbais com os pares – B

CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
Iniciativa da interacção	Iniciativa da B com resposta	3
	Iniciativa da B sem resposta	5
	Iniciativa das outras crianças com resposta	2
	Iniciativa das outras crianças sem resposta	5
Desistência/Recusa da interacção	Desistência/Recusa da B	5
	Desistência/Recusa das outras crianças	1
	Dirigidos à B	6
Pedidos/Perguntas	Dirigidos às outras crianças sobre a B	8
	Dirigidos aos adultos sobre a B	4
Ordens	Da B para as outras crianças	1
	Das outras crianças para a B	4
Opiniões sobre as acções da B	Positivas	5
	Negativas	9
Verbalizações da B sem interacção	Imperceptíveis	1
	Perceptíveis mas sem significado	5
	Perceptíveis e com significado	5

A iniciativa da interacção verbal entre a B e as outras crianças e vice-versa são em número idêntico no entanto, as iniciativas sem resposta são em maior número o que parece indicar que embora haja iniciativa da criança em estudo e das outras crianças para com ela a dificuldade em a manter/continuar é evidente e confirmada pelo alto valor de desistência do indicador seguinte.

As observações e comentários das crianças dirigidos à B tentando integrá-la nas brincadeiras / actividades são em número significativo (freq. 6), *Oh! B eu sou a mãe e tu tens*

*de usar a mala!* assim como os que são dirigidos às outras crianças sobre ela (freq. 8) de uma forma geral positivos *Ah! Ah! – diz o F e olha para a Ana C – ela deu-me a peça! Pois deu, é tua amiga – responde a Ana C.* As ordens, um dos aspectos mais significativos na interacção entre as crianças estão presentes principalmente das outras crianças para a B.

Quando interrogados acerca das acções da B as crianças expressam maior número de comentários negativos, por vezes demonstrativos da sua dificuldade em estabelecer uma interacção com a B.

*A D saiu da casinha das bonecas quando a B entrou.  
 Porque saíste da casinha? – perguntei, a criança encolheu os ombros e não responde.  
 R que estava ao pé a fazer desenho disse: - Se calhar é porque está lá a B!  
 Verdade?- perguntei à D. A criança disse que sim com a cabeça.  
 Porquê?- insisti.  
 Porque ela deita tudo abaixo e depois tenho de apanhar e fico cansada – respondeu a D.  
 Pois! – concordou a N.*

*A a B não quer brincar contigo? – pergunto  
 Não – respondeu-me a criança.  
 Porquê? – insisti.  
 Porque ela não quer ... ela não quer nada ...*

As verbalizações da B são frequentes e não directamente ligadas à interacção com as outras crianças, embora uma parte destas verbalizações possam ter algum significado quando relacionadas com o contexto.

Quadro 3 – Interacções verbais com os pares – T

CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
Iniciativa da interacção	Iniciativa do T com resposta	4
	Iniciativa do T sem resposta	2
	Iniciativa das outras crianças com resposta	5
	Iniciativa das outras crianças sem resposta	1
Desistência/Recusa da interacção	Desistência/Recusa do T	2
	Desistência/Recusa das outras crianças	1
Pedidos/Perguntas	Dirigidos ao T	1
	Dirigidos às outras crianças sobre o T	0
	Dirigidos aos adultos sobre o T	1
Ordens	Do T para as outras crianças	2
	Das outras crianças para o Tiago	0

A iniciativa da interacção verbal do T obtém em geral resposta dos seus pares assim como a iniciativa das outras crianças para com o T. O número de desistências desta interacção é reduzido pelo facto de não existir por parte da criança em estudo dificuldades em manter esta interacção.

As observações e comentários das crianças são pouco frequentes e inseridos nas relações normais entre crianças *Ah! Tu também... – diz a D para o T*. As ordens são mais frequentes do T para as outras crianças mas sempre relacionadas com a interacção. - *Passem a bola – exige o T*.

Quadro 4 – Interacções não verbais com os pares – B

CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
Iniciativa da interacção não verbal	Iniciativa da B com resposta	6
	Iniciativa da B sem resposta	1
	Iniciativa das outras crianças com resposta	2
	Iniciativa das outras crianças sem resposta	4
Desistência/Recusa da interacção não verbal	Desistência/Recusa da B	11
	Desistência/Recusa das outras crianças	2
Tipo de interacção	Lado a lado	4
	Cooperativa	2

As interacções não verbais da B (gestos, olhares, trocas, ofertas, ...) com os seus pares são de sua iniciativa e obtém em geral uma resposta. As outras crianças também têm iniciativa nesta interacção mas a resposta nem sempre é positiva. A B desiste ou recusa muitas das iniciativas de interacção não verbal dos seus pares enquanto que esta só é recusada duas vezes pelas outras crianças, demonstrando assim a sua disponibilidade para a incluir nos seus jogos e brincadeiras. O tipo de interacção mais frequente é a brincadeira / jogo lado a lado embora se tenha registado dois episódios de brincadeira / jogo cooperativo.

Quadro 5 - Interacções não verbais com os pares – T

CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
Iniciativa da interacção não verbal	Iniciativa do T com resposta	1
	Iniciativa do T sem resposta	4

	Iniciativa das outras crianças com resposta	4
	Iniciativa das outras crianças sem resposta	0
Desistência/Recusa da interação não verbal	Desistência/Recusa do T	2
	Desistência/Recusa das outras crianças	1
Tipo de interação	Lado a lado	0
	Cooperativa	4
	Associativa	2

A iniciativa das interações não verbais do T com os seus pares é partilhada tanto pela criança como por estes, no entanto a iniciativa do T fica mais vezes sem resposta dos seus pares enquanto que estes a obtêm com mais facilidade. A desistência/recusa da interação foi mais observada no T mas também se verificou nas outras crianças. Os tipos de interação são agora mais elaborados não havendo registo de nenhum episódio de interação lado a lado, verificando-se a ocorrência de jogos/brincadeiras associativas e em maioria os jogos/brincadeiras cooperativas, sendo este registo mais consentâneo com a idade das crianças.

Quadro 6 – A existência de crianças diferentes e a sua explicação

TEMA	CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
C R I A N Ç A S  D I F E R E N T E S	Existência	Existem crianças diferentes	Há Sim Há meninos diferentes Há meninos que são diferentes Há meninos diferentes	5
		Não existem crianças diferentes	Não há	1
	Etnia	São diferentes porque têm outra etnia	A N é diferente porque é indiana Na outra sala há uma menina chinesa	2
	Características físicas	São diferentes porque têm características físicas que as diferenciam	A S é diferente porque tem o cabelo curto A D e eu somos diferentes na cara A A porque é bonita É diferente porque tem o cabelo muito curto Porque tem o cabelo loiro A cara dela é igual à da... O J R tem o cabelo curto como eu Porque tem as vozes todas diferentes Porque tem o cabelo aos caracóis Porque tem os olhos diferentes Porque tem os cabelos cortados	15
	Género	São diferentes porque pertencem ao outro género	Os meninos são diferentes das meninas	

		Ele é menino e eu sou menina Nós dois porque somos menino e menina	3
Nome	São diferentes apesar de ter o mesmo nome	O T P e o T têm o mesmo nome mas são diferentes O J R é diferente porque eles não sabiam o nome (do J P) se fossem iguais eram gémeos O B só é igual à B no nome, na cara é diferente	3
Dificuldades de comunicação	São diferentes porque têm problemas de comunicação	A B é diferente por causa que não fala bem O J R porque fala e cospe O F é diferente porque ainda não sabe falar, fala um bocadinho achim, nem se ouve nem nada	3
Problemas de comportamento	São diferentes porque têm um comportamento <i>desadequado</i>	O R porque aleija as pessoas e cospe para o chão O F é diferente porque ele joga muito à bola O T P porque se porta mal A S porque não brinca com as meninas O B porque não brinca com as meninas O T P não brinca connosco, só com rapazes O R porque está sempre a choramingar A D porque anda sempre lá atrás...	8
Comparação pessoal e com os outros	São diferentes dos outros e de mim	Porque é diferente de nós A S porque não é como eu O F é diferente dos outros meninos O J P é diferente dos outros meninos Eu e o T P porque temos de ser Somos todos diferentes até as professoras, os pais e as mães	6

Questionadas sobre a existência de crianças diferentes, as crianças responderam maioritariamente de forma afirmativa, as razões porque as consideram diferentes são diferenciadas, as mais referidas são as características físicas, o comportamento desadequado, a diferença em relação a si próprio e aos outros, os problemas de comunicação, o género, a etnia e o nome.

Quadro 7 – Descrição dos Pares

TEMA	CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
	Características físicas	Cabelos	25
		Estatura	16

DESCRIÇÃO	DOS	Peso	9
		Vestuário	4
PARES	Comportamento	Face	4
		Género	3
PARES	Comportamento	Etnia	3
		Beleza	2
PARES	Comportamento	Cor dos olhos	2
		Idade	1
PARES	Comportamento	<i>Porta-se bem</i>	8
		<i>Porta-se mal</i>	8
PARES	Comportamento	<i>Porta-se às vezes bem às vezes mal</i>	7
		Explicação do comportamento <i>desadequado</i>	2
PARES	Comportamento	Porta-se mal porque fala muito	1
		Porta-se mal porque está baralhado	1
PARES	Comportamento	Porta-se mal porque é bebé	1
		Porta-se mal porque não está bem	1
PARES	Comportamento	Porta-se mal porque não respeita as regras	1
		Preferências	Gosta de brincar na garagem
PARES	Comportamento	Gosta de jogar à bola	4
		Gosta de brincar na casinha	4
PARES	Comportamento	Gosta de jogar computador	3
		Gosta de jogar jogos	3
PARES	Comportamento	Gosta de fazer tudo	1
		Amizades	Tem amigos
PARES	Comportamento	Brinca comigo	1
		Capacidades	Sabe fazer
PARES	Comportamento	Não sabe fazer	3

Ao pedir às crianças para descrever os seus pares de forma aleatória, excepto as crianças com deficiência, estas referiram principalmente as características físicas e o comportamento chegando algumas delas a tentar explicar alguns dos comportamentos menos *adequados*, nomearam também as preferências, as amizades e as capacidades dos seus pares.

Quadro 8 – Descrição da B

TEMA	CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
DESCRIÇÃO DA B		Cabelos	Tem cabelos compridos	14
			Tem cabelos	
			Ela tem os cabelos como eu	
			Tem o cabelo castanho-escuro	
			Tem um bocadinho de caracóis	
			Tem o cabelo muito grande, castanho-escuro	
			O cabelo é comprido	
			Tem o cabelo igual ao meu	
			Tem franja	
			Tem o cabelo castanho-escuro	
			Tem o cabelo comprido	
			Tem o cabelo "comprido"	
			Tem cabelos como eu	
Tem cabelos compridos				

Características Físicas	Estatura	É um bocadinho pequenina É pequenina É pequenina como eu É pequenina É alta É um bocadinho alta como eu	6
	Acessórios/Vestuário	Tem óculos Tem óculos Tem óculos com pensos Usa sempre calças Às vezes também usa saias Também usa sapatos	6
	Peso	Ela é magra É magra É um bocadinho magra É magrinha	4
	Face	É parecida comigo Tem a cara parecida com a tua	2
	Idade	Tem seis anos Cinco tem cinco	2
	Cor dos olhos	Os olhos são castanhos	1
	Aspectos únicos	Tem uma doença É diferente	2
	Outras características	Tem mãos, pés, barriga Tem ouvidos, boca, nariz e cabeça pequenina	2
	Diferentes Perspectivas do Comportamento	<i>Porta-se mal</i>	Porta-se um bocadinho mal Mal No computador porta-se mal Na sala porta-se um bocadinho mal (...) porta-se mal Porta-se mal no computador (...) comigo também se porta mal Porta-se muito mal na sala Mal Porta-se um bocadinho mal Não se porta bem a brincar Não está quietinha Porta-se mal na sala Porta-se mal deita tudo ao chão na casinha
DESCRIÇÃO DA B	<i>Porta-se bem</i>	Porta-se bem Porta-se sim	2
	<i>Porta-se mais ou menos</i>	(...) um bocadinho bem e mal Porta-se bem ou mal Às vezes porta-se bem e outras mal Porta-se mais ou menos	4
	<i>Grita e faz birras</i>	Quando a L pega nela e diz que não há lugar ela começa logo a gritar (...) ontem estava a comer massa e começou a gritar às vezes grita (...) e grita Quando fecha o computador faz birra Quando calha a outro menino faz logo birra	8

		(...) e para comer tem uma birra Quando a I (auxiliar) a tira ela chora assim...		
	Não cumpre as regras	(...) não deixa ninguém jogar (...) não deixa os outros brincar (...) porque não gosta de dar e não deixa os outros brincar puxa o comando para jogar Não diz nada à L Já lá está outro menino mas ela vai Um dia ela estava a puxar, puxar, puxar Quando fica chateada puxa o comando para ela Não me deixa jogar puxa o comando Se calha a outro menino faz logo birra (...) deita tudo ao chão na casinha Quando a D está na casinha ela tira-lhe as coisas e atira para o chão (...) eu disse vem arrumar e ela continuou a desarrumar	13	
	Cumpre as regras	Quando vem outro menino ela sai Na casinha quando eu digo deita ela deita Quando eu fui embora ela chama As vezes fala baixinho (...) e depois assim (dedo no ar) para dizer uma coisa	5	
	Estereotipias	Gosta de abanar as mãos	1	
DESCRIZAÇÃO	Preferências	Computador	Quer estar sempre no computador (...) e computador (...) e depois quer ir para o computador e no computador Só quer computador Quer computador Gosta de brincar (...) no computador, (...)	7
		Casinha das bonecas	Gosta mais de brincar na casinha Quer sempre casinha e (...) Depois fica um bocadinho na casinha (...) Ela gosta de brincar na casinha Ela gosta mais de brincar na casinha Gosta de brincar na casinha (...)	6
		Brincar com os meninos	Gosta muito dos meninos Brinca muito	2
		Maçã	Gosta de maçãs Gosta muito de comer maçã	2
		Jogos	Gosta de jogar	1
		Desenho	Gosta de (...) e no desenho	1
		Amizades	Brinco com ela	Brincamos com ela na casinha Eu e a M tapámos ela e fomos

DA B		<p>chamar a L Ela disse à C eu vou sair da casinha, levantou-se e pronto Brincamos às mães e aos pais Com a B brinco lá fora Brinco no recreio com ela às palhaçadas Na casinha No computador Brinca comigo no computador Brincamos com ela no computador Brincamos com ela na casinha Brincamos com ela nos jogos Brinco, gosto de brincar com ela (...) Brinco com ela na casinha Também brincamos com a Bruna na (...) É no computador Brinco com a B Brinco com ela na casinha Ela esteve a brincar à bola comigo hoje (...)</p>	19
	As vezes brinco	<p>Ela às vezes brinca comigo na casinha Às vezes quando ela está triste faço palhaçadas para ela se rir Às vezes brinco com ela outras não Brinquei com ela a um jogo Brinquei com ela no computador Brinquei com ela, a M e a D a uma brincadeira de corrida Às vezes brinco outras zango-me Já brinquei com ela a uma coisa mas agora não me lembro</p>	7
	Não brinco com ela	<p>Não brinco com ela Não brinco com ela gosto mais de jogar à bola Eu não brinco com ela</p>	3
DESCRIÇÃO DA B	Brinca com todos	<p>Brinca com os meninos todos Brinca com todos</p>	2
	Tem amigos	<p>A M e a Ana C são amigas dela O T P é o namorado dela Brinca com a Ma e o F Brinca com a M Brinca com o T P Brinca com a D</p>	6
	Fazemos juntos	<p>Na sala faço jogos de mesa Faço com a mão dela desenhos Fez desenhos comigo e fiz o nome dela</p>	3
	Gosto dela	<p>Eu gosto dela</p>	1
	Capacidades	<p>Não sabe</p> <p>Não se senta bem no tapete Não sabe sentar no chão Não sabe trabalhar Não sabe falar como nós Não sabe as coisas</p>	5
	Sabe	<p>Sabe fazer desenhos. casinha das</p>	

			bonecas, garagem, pintura, colagem, faz tudo Sabe os números todos Faz tudo	3
--	--	--	---	---

Em relação à criança com deficiência – a B – descreveram-na pelas suas características físicas (tal como são descritos os seus pares) referindo aspectos da sua aparência, *tem o cabelo comprido (J P), tem ouvidos, boca, nariz e cabeça pequenina (D)*, é de assinalar que duas crianças referem que ela *é diferente (A C) e tem uma doença (M)* mas na sua maioria referem apenas aspectos também referidos na descrição das outras crianças; ao descrever o comportamento dão-lhe diferentes perspectivas referindo prioritariamente o comportamento desadequado, o não cumprimento das regras sociais e das regras da sala, no entanto esta interpretação não é partilhada por todas as crianças uma vez que existem opiniões contrárias a esta interpretação dos comportamentos mas com menos frequência.

Ao descreverem a B verbalizam também as suas preferências, principalmente as actividades dentro da sala como o computador, os jogos, casinha das bonecas e o desenho apenas duas crianças referem que a B *gosta de maçã*.

Interrogadas sobre as brincadeiras a grande maioria das crianças refere que brinca com a B em diferentes situações fora e dentro da sala e em diferentes actividades; algumas crianças referem apenas que não brincam sempre ou que já brincaram, três crianças referem que não brincam com ela. Existem duas crianças que afirmam que a B brinca com todos os outros.

Quando a questão é os amigos as crianças referem o nome das crianças que são amigas da B e as actividades que fazem em conjunto – jogos de mesa, desenho e o nome – e uma criança afirma gostar da B.

Quadro 9 - Descrição do T

TEMA	CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
	Características físicas	Cabelo	Tem o cabelo cortadinho O cabelo é em pé E o cabelo... Tem os cabelos como o Tiago P Tem o cabelo como eu	9

DESCRIÇÃO DO T	Diferentes Perspectivas do Comportamento		Tem o cabelo curtinho Tem o cabelo preto Tem franja Tem o cabelo loiro	
		Estatura	É pequeno É pequenino É baixinho É pequeno É baixinho É baixo Eu brinco só com o pequeno	8
		Peso	É gordinho É magro É gordinho É um bocadinho gordo É magrinho	5
		Cor dos olhos	(...) preto os olhos os olhos são castanhos	2
		<i>Porta-se mal</i>	Porta-se mal Porta-se um bocadinho mal Porta-se mal Porta-se mal Porta-se mal no recreio a jogar à bola	5
		<i>Às vezes porta-se mal</i>	Porta-se às vezes muito mal Às vezes porta-se bem outras vezes muito bem	2
		<i>Porta-se bem</i>	Porta-se bem Porta-se bem	2
DESCRIÇÃO DO T		Agressividade	No recreio anda sempre à luta Anda sempre à luta com os outros Aperta o pescoço Até a L diz que ele e o J P é sempre a mesma coisa É malandro	5
	Preferências	Computador	Só gosta de computador E no computador	2
		Brincar	Brinca com pistolas Gosta de brincar na garagem	2
	Amizades	Brinco com ele	Só lá fora à bola é que brinco Brincamos com ele na casinha Eu brinco com ele Brinco com ele na garagem Brinco na sala Brinco com ele quando está aleijado ou alguém bate nele Brinco com o T Brincamos com ele na garagem, no computador, nos jogos de mesa, no recreio, nos livros, na casinha, na pintura Brinco a jogar à bola no recreio Brinco com ele lá fora e na	13

		casinha Brinco com ele a muitas coisas Brinco com ele nos jogos Brinca com todos menos com as meninas	
	Não brinco com ele	Não brinca comigo Sou de outra equipa Queremos brincar (...) mas não brincamos Não brinco com ele Não brinco com o T Não brinco com o T Não gosta de brincar comigo Não brinco com ele porque ele gosta de bater Não brincamos com ele Não brincamos com ele, ele só gosta de brincar com os meninos	10
	Tem amigos	É da equipa do F Brinca às lutas com o R (...) ele só gosta de brincar com os meninos	3
Capacidades	Sabe	Ele sabe fazer trabalhos Pois sabe Sabe fazer os trabalhos Sabe brincar	4

Ao descreverem o T as crianças também referem aspectos físicos como o cabelo, a estatura e o peso, citando os diferentes tipos de comportamento referem principalmente comportamentos típicos dos rapazes desta idade (jogar à bola, lutas, etc.) apenas duas crianças referem que tem um comportamento adequado.

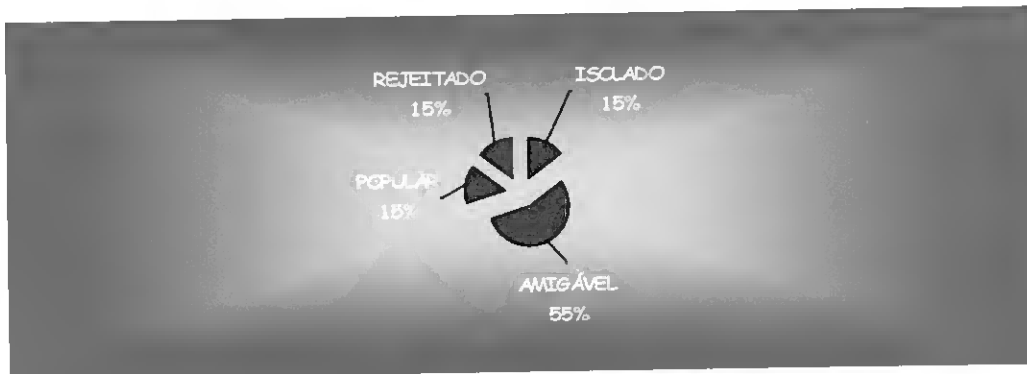
Em relação às preferências referem principalmente o computador, as pistolas e a garagem (preferência dos rapazes).

Tendo como tema aos parceiros de brincadeira a grande maioria reconhece que brinca com o T em diferentes situações dentro e fora da sala e nas actividades mas a frequência de respostas negativas também não é de menosprezar, existindo crianças que referem que apesar de o solicitarem ele não quer brincar, prefere os rapazes.

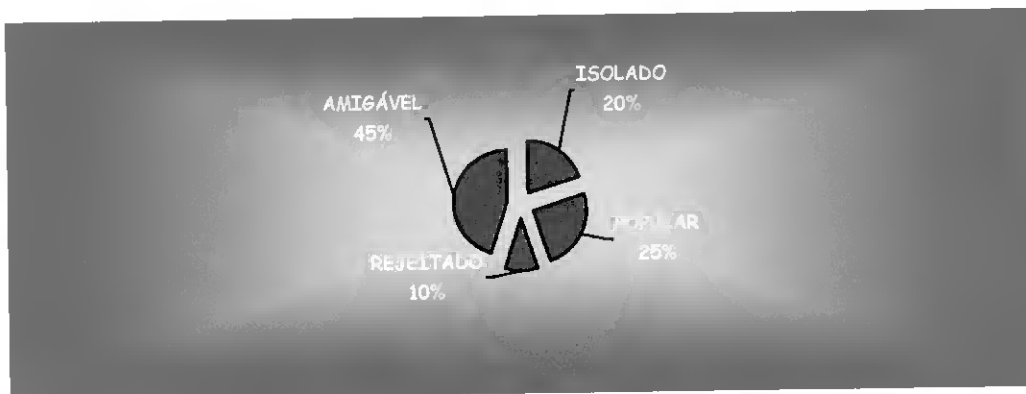
Interrogados acerca dos amigos as crianças referem principalmente rapazes como parceiros de brincadeira e não nomeiam actividades que realizem em conjunto.

De notar que, ao contrário da B as crianças só citam as capacidades do T e não nomeiam nenhuma *incapacidade*.

Quadro 10 – Análise do teste sociometrico



1º Teste



2º Teste

O teste sociométrico foi aplicado a um universo de vinte crianças (inclusive as crianças com deficiência) com uma distância de seis semanas – 1ª recolha 21/22/23 de Abril e 2ª recolha 26/27/28 de Maio.

Os gráficos resultantes do tratamento dos dados (nas páginas seguintes) possuem dois eixos – impacto social e preferência social – o primeiro representa o número de vezes que a criança é mencionada tanto positiva como negativamente, a preferência social reflecte a predominância de respostas tanto positivas como negativas.

Os resultados do impacto social encontram-se somando o número de vezes que a criança é nomeada pelos pares e os da preferência social diminuindo as nomeações negativas das nomeações positivas, como tal existem crianças cujo impacto social se pode considerar menor e que são representados do lado inferior do gráfico e crianças com uma preferência social com valores negativos representados do lado esquerdo do gráfico.

Os autores, já referidos anteriormente (capítulo II), estabeleceram quatro categorias sociométricas:

- i. Crianças populares com alto impacto social e preferência social positiva;
- ii. Crianças amigáveis com baixo impacto social e preferência social positiva;
- iii. Crianças isoladas com baixo impacto social e preferência social negativa;
- iv. Crianças rejeitadas com alto impacto social e preferência social negativa.

No primeiro teste onze crianças localizaram-se na categoria das crianças amigáveis (entre as quais as crianças com deficiência), duas crianças na categoria das crianças populares e uma na linha de demarcação entre a categoria de amigáveis e populares, três crianças na categoria das crianças isoladas e três crianças na categoria das crianças rejeitadas.

No segundo teste o número de crianças amigáveis diminuiu de onze para nove mas apenas cinco crianças mantêm a nomeação (entre as quais as crianças com deficiência), o número de crianças populares aumentou de duas/três para cinco mas apenas uma se mantém do primeiro teste, o número de crianças isoladas aumentou de três para quatro mantendo-se duas crianças do teste anterior e o número de crianças rejeitadas diminuiu de três para uma que se mantém do primeiro teste, no entanto existe uma criança na linha de demarcação entre a categoria das crianças isoladas e das crianças rejeitadas.

Ao analisar-se mais pormenorizadamente os resultados dos testes verificamos que:

- i. cinco crianças mantiveram-se na categoria das crianças amigáveis (entre as quais as crianças com deficiência);

- ii. apenas uma criança se manteve na categoria das crianças populares;
- iii. duas crianças mantiveram-se na categoria das crianças isoladas;
- iv. uma criança continuou na categoria das crianças rejeitadas.
- v. uma criança deslocou-se da categoria das crianças rejeitadas para a das crianças amigáveis;
- vi. uma criança passou da categoria das crianças populares para a das crianças amigáveis;
- vii. três crianças transitaram da categoria das crianças amigáveis para a das crianças populares;
- viii. uma criança mudou da categoria das crianças amigáveis para a das crianças isoladas;
- ix. uma das crianças reposicionou-se da categoria das crianças rejeitadas para a das crianças isoladas;
- x. uma criança deslocou-se da categoria das crianças isoladas para a das crianças populares;
- xi. uma criança mudou da categoria das crianças amigáveis para a linha de demarcação entre a categoria das crianças rejeitadas e as isoladas;
- xii. uma criança transitou da linha de demarcação entre a categoria das crianças populares e amigáveis para a categoria das crianças amigáveis.

As movimentações entre as diferentes categorias são evidentes, sendo de salientar o aumento das crianças populares e a diminuição das crianças amigáveis e o aumento das crianças isoladas e a diminuição das crianças rejeitadas, no entanto para o objectivo desta investigação é relevante a continuação na categoria das crianças amigáveis das crianças com deficiência.

## 4.2. Perspectivas e Representações dos Adultos

Quadro 11 – Opinião sobre a Inclusão

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
INCLUSÃO	A inclusão é importante e útil	A inclusão é muito importante	3
		A inclusão é muito útil	1
	Reservas/Dúvidas à inclusão	Às vezes não é feita nas condições ideais	1
		As crianças são muito penalizadas	1
		Em alguns casos tenho dúvidas	1
	Razões para a inclusão	As crianças com deficiência estavam isoladas em instituições	2
		As pessoas começaram a despertar para este problema	1
		A socialização destas crianças é muito importante mesmo que não tenham aproveitamento em outras áreas	2

A educadora considera que a inclusão de crianças com deficiência em jardins-de-infância é importante e útil para estas crianças embora não seja realizada nas condições ideais e as crianças sejam por vezes penalizadas; existem situações de inclusão que lhe suscitam dúvidas. Aponta como razões principais para o início de integração de crianças com deficiência em jardins-de-infância o facto de estas se encontrarem isoladas em instituições e a socialização destas crianças ser importante além do despertar da sociedade em geral para esta situação.

Quadro 12 – Formação

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
FORMAÇÃO	Formação inicial	Não tenho formação inicial em educação especial	1
		Experiência em educação especial	Tenho oito anos de experiência em ensino especial (CERCIS)
	Formação informal	Aprendi muito na prática	4
		Não tenho receio de aceitar qualquer criança com deficiência	3
		A formação contínua era feita através das avaliações, preparação do trabalho, das reuniões	1
		Considero importante o que aprendi na prática	1
		Aprendi muito com as colegas da educação especial com quem tenho trabalhado	4
		Tirei mais partido da formação informal	5
		Formação formal	Frequentei acções de formação em intervenção precoce, novas tecnologias e língua gestual
	A formação formal é importante	2	
Se tivesse tido mais talvez me tivesse ajudado	2		

Questionada sobre a sua formação, refere que não tem formação inicial em educação especial mas que exerceu durante alguns anos em instituições de ensino especial e que

aprendeu com a prática, pois a formação era contínua através de avaliações, propostas de trabalho e de reuniões...

Já realizou formações formais em intervenção precoce, novas tecnologias para a deficiência motora e língua gestual, considera que deveriam ter sido em maior número no entanto refere que a formação informal com outras educadoras, educadoras de apoio educativo e outros técnicos foi a mais proveitosa pois foi baseada na prática pedagógica.

Quadro 13 – Implicações na prática pedagógica

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
	Vantagens do trabalho com crianças com deficiência	Sou mais paciente	1
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		Sou mais serena	1
		Procuro novas estratégias para alcançar o mesmo fim	1
	Gosto de ser educadora do regular	Gosto de integrar crianças com deficiência mas prefiro estar no ensino regular	2
	Trabalho em equipa	Tenho obrigação de me interessar pelos casos	3
		Tenho obrigação de trabalhar em equipa	2
		Por vezes o trabalho em equipa não resulta como gostaria	1
		O trabalho em instituições de ensino especial é diferente do ensino regular	2

Em relação à sua prática pedagógica a educadora refere que tirou benefícios do trabalho que desenvolveu com as crianças com deficiência tornando-a uma profissional mais paciente, mais serena e que procura diferentes estratégias para alcançar o mesmo objectivo adaptando-as ao grupo de crianças; expressou a sua satisfação em ser educadora de ensino regular e a sua disponibilidade em integrar nos seus grupos crianças com deficiência, refere ser seu dever como profissional, trabalhar em equipa com os outros técnicos e interessar-se pelas crianças com deficiência considerando porém, que nem sempre esta colaboração tem os resultados esperados.

Considera o trabalho realizado nas instituições do ensino de crianças com deficiência uma experiência diferente do ensino regular.

Quadro 14 – Comunidade Educativa e Inclusão

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
COMUNIDADE EDUCATIVA E INCLUSÃO	Aceitação	As pessoas aceitam a inclusão de crianças com deficiência	1
	Recusa	Algumas não aceitam de maneira nenhuma	1
	Resistências à inclusão	Os pais das outras crianças têm por vezes dificuldades em aceitar	1
		Alguns educadores	1
		Os órgãos de gestão	1
	Razões para a resistência à inclusão	Os apoios não são suficientes	1
		Tem receio de não saberem trabalhar com elas	2
		Às vezes tem dúvidas...	1
		As auxiliares de acção educativa aceitam bem a inclusão	1
	A responsabilidade delas não é igual	2	
	O papel delas é de cuidadoras	2	

Em relação à comunidade educativa – educadoras de infância, auxiliares de acção educativa, pais e órgãos de gestão – é de opinião que existem diferentes situações de aceitação das crianças com deficiência, os pais das outras crianças mostram alguma dificuldade em aceitar a integração de uma criança com deficiência assim como órgãos de gestão, algumas educadoras também tem alguma resistência a esta realidade, no entanto, considera que da sua experiência que as auxiliares de acção educativa aceitam muito bem, porque a sua responsabilidade não é igual a estar no papel de educadora; as razões apontadas para esta atitude são a insuficiência dos apoios, o facto de terem receio de não saber dar resposta às necessidades destas crianças e... interroga-se muitas vezes se será só isso...

Quadro 15 – Qualidades dos profissionais

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
QUALIDADES DOS PROFISSIONAIS	Investir na inclusão	Aceitar com naturalidade	2
		Ter sensibilidade	2
		Ter interesse e empenho	4
		O investimento nas crianças é muito reduzido	1
	Experiência	A experiência não é o mais importante	3

Considera que os profissionais devem ter qualidades como interesse e empenho, aceitar com naturalidade e ter sensibilidade a estas crianças e que quando estas estão presentes a

experiência não é fundamental. Consta por vezes, devido ao atrás referido, que o investimento nestas crianças é muito reduzido.

Quadro 16 – Descrição das crianças com deficiência

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	Integração no grupo	Integrava-se bem no grupo	5
		Perturbava o grupo	1
	Desenvolvimento	Houve progressos no seu desenvolvimento	4
		Tinha competências	4
	Características físicas e emocionais	Ternura	6
		Timidez	2
		Beleza	2
	Expectativas	Foi uma surpresa negativa	2
		Foi uma surpresa positiva	1
	Incapacidades	Não era capaz de...	5
		Tipo de deficiência	2
		Idade	1
	Diferença	São todos diferentes	2
	Relacionado com os sentimentos da educadora	Foi único	1
		Tive receio	1
Marcou-me		2	

Ao descrever as crianças com deficiência com quem já contactou refere como principais aspectos a integração no grupo dessas crianças, o facto de a criança ter tido progressos no seu desenvolvimento e ter adquirido competências, o estabelecimento e relações afectivas com a educadora e com os outros, as características físicas mais marcantes, o facto de superar as expectativas iniciais e a referência às incapacidades da criança, ao tipo de deficiência e à idade diferente dos seus pares; considera que cada criança é única e diferente de outra mesmo com o mesmo tipo de deficiência e que apenas uma vez teve receio de não conseguir resultados no trabalho com uma delas.

Quadro 17 – Estratégias utilizadas

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	Frequência a tempo parcial	Estavam na sala só metade do dia	2
	Actividades	Fazer o que todos os outros fazem	4
	Colaboração com os outros profissionais	Tive dificuldades mas pedi ajuda	3
		Ajuda ter uma colega a tempo inteiro	3

	na sala	
--	---------	--

As estratégias mais utilizadas para a inclusão de crianças com deficiência são a frequência a tempo parcial, a solicitação da realização de actividades igual à das outras crianças e a colaboração com outros profissionais.

Quadro 18 – Aceitação pelos pares

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.	
ACEITAÇÃO PELOS PARES	Estratégias	Diálogo	3	
		Pedido de colaboração	2	
	Diferença	As crianças reconhecem que eles são diferentes	2	
		O tipo de deficiência é importante	6	
	Brincadeira	Algumas crianças não aceitam a forma diferente de brincar	3	
		Algumas crianças com deficiência não são procuradas para brincar	5	
		É importante trabalhar a socialização das crianças com deficiência	1	
			Em situação de jogo orientado pelo adulto as crianças são como iguais	2
			Existem crianças que super protegem as crianças com deficiência	1
			Algumas crianças tentam interagir com as crianças com deficiência	2
Existem situações de jogo/brincadeira paralela			3	
Algumas crianças com deficiência interagem/brincam mais com os adultos			3	

Baseada na sua experiência como educadora considera que as outras crianças aceitam bem as crianças com deficiência embora existam situações de não-aceitação, considera que as crianças sabem que estas crianças são diferentes e que o tipo de deficiência é importante para esta aceitação.

As estratégias que utiliza com mais frequência são o diálogo com as crianças e o pedido de colaboração e ajuda.

Nas situações de jogo orientado pelo adulto a educadora considera-os como as outras crianças mas constata que na brincadeira livre estas crianças não são procuradas para brincar, porque tem uma forma diferente de brincar que não é bem aceite pelos outros, que algumas crianças têm tendência para os proteger e até tomam a iniciativa de brincar com elas mas

observa muito jogo paralelo (ao lado de...), constata que estas crianças interagem muito mais com os adultos e considera importante trabalhar esta área de socialização.

Quadro 19 – Aceitação pelos adultos

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
ACEITAÇÃO PELOS ADULTOS	Pais	A atitude dos pais influencia os filhos na aceitação destas crianças	1
		Os comentários que as crianças escutam sobre as crianças com deficiência influenciam as atitudes destas para com estas crianças	2
		O exemplo dos pais é importante	1
	Educadores	O interesse e a atenção para com as crianças com deficiência influenciam a atitude das crianças	3
		O exemplo dos educadores é importante	1

É de opinião que as atitudes dos adultos – pais, educadoras e outros profissionais – influencia a atitude das crianças para com as crianças com deficiência, assim como os comentários que as crianças ouvem, o interesse e a atenção dispensado a essas crianças, enfim o exemplo dos adultos.

Quadro 20 – Opinião da educadora sobre a B

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
INTERACÇÃO COM OS PARES	A iniciativa da interacção é da B	A B é que procura os seus pares	2
		As outras crianças não a chamam para brincar	2
		Aceitam-na quando ela toma a iniciativa	2
	Tentativa de interacção das outras crianças	Algumas crianças esforçam-se para brincar com ela	2
	Atitude passiva	A B tem uma atitude passiva na interacção com as outras crianças	1
	Reacções negativas	Algumas crianças têm atitudes agressivas para com a B	3
		Algumas crianças protestam quando ela não segue as regras da brincadeira	1
	Razões para as reacções negativas	A B não tem as mesmas capacidades das outras crianças	1
	Colaboração com os adultos	A B não consegue comunicar correctamente com as outras crianças	2
		Vêm a B como diferente	2
		Existem crianças que se prontificam para ajudar se forem solicitadas	3
	Amigos	A B prefere o grupo das meninas	2
		A B é preferida pelo grupo das meninas	2
	Tipos de interacção	Em situação de jogo orientado em grande	1

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA EDUCADORA	Cedências	grupo é considerada pelas outras crianças como igual	
		Em situação de jogo de competição incentivam-na	1
		O tipo de actividade é importante para a interacção com os pares	1
	Cedências	Por vezes faço cedências à B	3
		Tenho a preocupação de explicar às outras crianças a razão dessas cedências	3
	Aceitação pelos pares	Exijo mais às outras crianças mas também faço cedências	3
		Incentivo as outras crianças a aceitá-la	1
	Pedido de ajuda/colaboração	As crianças sabem que a B é diferente e tem limitações	4
		Solicito a ajuda das outras crianças	4
	Reacção das outras crianças aos comportamentos – Birras	Não existe qualquer diferença no funcionamento do grupo	5
Razões para as reacções	Algumas crianças olham e param	2	
Actividades	As crianças sentem que a situação está controlada pelos adultos	1	
	As estratégias diferem conforme a actividade a desenvolver com a criança	1	

Ao verbalizar a sua opinião sobre a criança em estudo – B – reconhece que a iniciativa da interacção pertence à criança, que as outras crianças não a solicitam para brincar, embora a aceitem quando ela tenta integrar-se na brincadeira, refere ainda que existem crianças na sala que tentam brincar / interagir com ela mas a B tem muitas vezes uma atitude passiva na brincadeira, existem crianças que têm reacções negativas à solicitação da criança protestando quando ela não segue as regras sociais do jogo ou da sala. As razões apontadas para estas atitudes são o facto de a B ter dificuldades em comunicar, a verem como diferente e não ter as mesmas capacidades que as outras crianças. No entanto, a B tem parceiros preferidos de brincadeira no grupo das meninas e quando a educadora pede colaboração existem sempre crianças que se disponibilizam para a ajudar; em situação de jogo orientado é considerada como igual e em situações de competição até a incentivam.

Considera que actua de forma diferente com a B e faz cedências mas tem sempre a preocupação de explicar as razões dos seus actos às outras crianças; refere como estratégias utilizadas para a aceitação da B o incentivo, a solicitação de ajuda / colaboração das outras crianças e a cedência em alguns aspectos a outras crianças; referindo expressamente as

situações comportamentais menos adequadas da B (*birras*) frisa que as outras crianças não mostram qualquer modificação no seu comportamento apenas algumas crianças ficam paradas a olhar e aponta como razão principal para esta atitude o facto de as crianças saberem que os adultos tem a situação sob controlo.

Em relação ao trabalho desenvolvido individualmente com a criança refere que as estratégias são adaptadas ao tipo de actividade desenvolvida.

Quadro 21 – Opinião da educadora sobre o T

TEMA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
DESENVOLVIMENTO	O seu desenvolvimento é normal excepto na linguagem	Não faz diferença no nível de desenvolvimento e participação das outras crianças	3
		Tem problemas de comunicação/linguagem	3
INTERACÇÃO COM OS PARES ESTRATÉGIAS	É considerado como igual	Não o consideram diferente	3
		É bem aceite no grupo	1
		Está socializado	1
		No início isolava-se	2
	São as utilizadas para todas as crianças	As estratégias estão correctas	1
		Tem de fazer tudo o que as outras crianças fazem	2

Em relação ao T – a outra criança com deficiência – a educadora considera-o como igual pois não há diferenças no seu desenvolvimento e na sua participação nas actividades; em relação às outras crianças estas não o consideram diferente, é bem aceite no grupo e embora no início se isolasse, agora está socializado.

As estratégias utilizadas com esta criança são as sugeridas pelos técnicos e em geral faz o que as outras crianças também realizam.

As auxiliares de acção educativa dizem concordar com a inclusão de crianças com deficiência no jardim-de-infância, apontando razões como *facilita a ida para a escola do 1º ciclo (I.)*, estes *aprendem a ser como os outros (S.)* não devem ser segregados das outras

crianças, no entanto no entanto referem que existem casos difíceis de incluir nomeando casos em que já colaboraram (crianças com paralisia cerebral e outras deficiências).

A auxiliar I defende que os benefícios para as outras crianças são *indiferentes*, o que é *importante neste trabalho com crianças em idade de jardim-de-infância não é o facto de elas serem ou não com deficiência mas sim o gostar do que se faz.*

Verbaliza a sua preocupação em relação à transição para o primeiro ciclo destas crianças com deficiência pois considera que *o jardim-de-infância protege.*

Em relação à criança com deficiência – B – é de opinião que a B brinca com as outras crianças e é solicitada pelos outros para brincar; é aceite pelos pares e apresenta progressos no seu desenvolvimento no entanto as dificuldades de linguagem limitam a sua interacção com as outras crianças.

A auxiliar S. é de opinião que a B tem competências e capacidades e tem apresentado progressos no seu desenvolvimento principalmente na área de autonomia; no entanto refere várias vezes que necessita de ter um adulto para a apoiar.

Considera que o jardim-de-infância é a resposta adequada para a B.

Refere que as outras crianças se relacionam bem com a B. e ela com elas, existe interacção, a brincar não há diferença entre elas pois a B. brinca com todos e tem meninas que são amigas dela.

Em relação às atitudes para com a B. a auxiliar constata que as crianças fazem cedências à B. embora só a considerem diferente quando apresenta comportamentos pouco adequados mas mesmo assim não os valorizam.

A auxiliar I considera que é bom para o T frequentar o jardim-de-infância, considera-o igual às outras crianças e embora tenha aparelho percebe tudo o que se lhe diz ao ponto de ignorarmos que ele o usa.

Em relação à interacção com as outras crianças refere que brinca com as outras mas não é muito procurado para brincar apresentando por vezes atitudes de isolamento.

A auxiliar S, embora reconheça que a criança tem competências refere que é selectivo nas actividades em que participa e tem algumas dificuldades de relacionamento com as outras crianças apresentando atitudes de isolamento e preferindo por vezes a companhia do adulto.

Apesar de referir que o T. tem amigos, considera que este tem dificuldade em se fazer entender pelas outras crianças e que estas dificuldades de comunicação prejudicam a interacção com os outros. Defende que T. não é considerado com diferente pelos pares e que devia estar mais com eles.

#### 4.3. Interacções entre as Crianças com Deficiência e os Adultos

Apresenta-se a seguir os quadros de análise dos incidentes críticos em relação às interacções verbais e não verbais entre as crianças com deficiência e os adultos, por considerarmos ilustrar de uma forma clara a relação existente entre eles.

Quadro 22 – Interacções verbais com os adultos – B

CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
Iniciativa da interacção	Iniciativa da B	4
	Iniciativa do adulto	1
Tipo de interacção	Pedido da B	4
	Pedido do adulto	1
	Ordem da B	0
	Ordem do adulto	0
	Pergunta da B	0
	Pergunta do adulto	2
	Chamada de atenção da B	5
	Chamada de atenção do adulto	2
	Comentários e Observações	Do adulto para a B
Do adulto para as outras crianças sobre a B		1

A maioria das iniciativas de interacção verbal com os adultos é da criança, o tipo de interacção caracteriza-se por pedidos, perguntas e chamadas de atenção tanto da B como do adulto. Não existem desistências nesta interacção porque esta pauta-se por interacções simples

e por pouco tempo *B já acabaste a pintura? Não – responde a criança e volta a pintar*. De referir que os comentários e observações são dirigidos principalmente à criança e não aos seus pares o que é representativo da atitude de não discriminação da educadora para com as crianças com deficiência.

Quadro 23 – Interações verbais com os adultos – T

CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
Iniciativa da interacção	Iniciativa do T	3
	Iniciativa do adulto	2
Tipo de interacção	Pedido do T	0
	Pedido do adulto	1
	Ordem do T	0
	Ordem do adulto	1
	Pergunta do T	0
	Pergunta do adulto	1
	Chamada de atenção do T	3
	Chamada de atenção do adulto	1

A iniciativa de interacção verbal com o T é tanto da criança como do adulto; o tipo de interacção é a chamada de atenção do T ao adulto e o pedido, a ordem e a pergunta do adulto para com a criança. Não houve registos de observações ou comentários sobre o Tiago ou para ele do adulto. O facto de não existir desistência de interacção é explicado por o tipo de interacção ser simples e directa.

Quadro 24 – Interações não verbais com os adultos – B

CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
Iniciativa da interacção não verbal	Iniciativa da B	2
	Iniciativa do adulto	2
Desistência/Recusa da interacção não verbal	Desistência/Recusa da B	1
	Desistência/Recusa do adulto	0
Tipo de interacção não verbal	Chamada de atenção da B - gesto	2
	Aproximação física do adulto	1
	Orientação física do adulto – condução da acção	1

As interações não verbais são da iniciativa tanto da B como dos adultos, no entanto é de assinalar um episódio de desistência/recusa de interacção com o adulto, *A Bruna está sozinha*

*no cantinho dos livros. A educadora chega, senta-se nas almofadas e pede-lhe: Lê-me lá uma história. A Bruna levanta-se imediatamente e vai-se embora, procurando outra actividade.*

O tipo de interacção não verbal caracteriza-se pelo gesto da criança e pela aproximação física e condução da acção por parte do adulto.

Quadro 25 – Interações não verbais com os adultos – T

CATEGORIA	INDICADORES	Freq.
Iniciativa da interacção não verbal	Iniciativa do T	2
	Iniciativa do adulto	0
Desistência/Recusa da interacção não verbal	Desistência/Recusa do T	0
	Desistência/Recusa do adulto	0
Tipo de interacção não verbal	Pedido de protecção	2

Os únicos episódios registados de interacção não verbal do T com os adultos são da iniciativa da criança e caracteriza-se por pedido de protecção...*o T desiste de correr atrás da bola e vem sentar-se ao pé da auxiliar.*

## V – CONCLUSÕES / RECOMENDAÇÕES

Um dos objectivos principais para a frequência do jardim-de-infância é o de estabelecer relações sociais com os pares; este objectivo é válido para *todas* as crianças independentemente das suas características físicas e psicológicas, capacidades e competências.

O estabelecimento de relações sociais com os pares e a aquisição de competências sociais são considerados como um dos aspectos mais importantes para a estabilidade emocional e afectiva das crianças assim como para a sua auto-estima e imagem positiva de si próprio e dos outros. O estabelecimento de relações sociais satisfatórias – ter amigos, saber iniciar e manter uma interacção positiva, ser solicitada para brincar ... – facilita a inclusão das crianças no grupo e o seu futuro percurso escolar. Também para as crianças com deficiência o sucesso na interacção com os pares foi identificado como uma importante contribuição para a sua auto-estima (Odom & Brown, 1993).

A aquisição destas competências sociais é frequentemente diferente para as crianças com deficiência devido à sua problemática muitas vezes relacionada com as dificuldades de linguagem / comunicação, tempo de atenção / concentração reduzido, problemas de motricidade e dificuldades de aprendizagem. No entanto investigadores como Odom & Diamond, (1998); Buyse & Bailey, (1993); Lamorey & Bricker, (1993) citados por Odom, (2000) defendem que foram encontrados resultados positivos para as crianças com deficiência em jardim-de-infância e que segundo as medidas de desenvolvimento estandardizadas as crianças com deficiência têm uma *performance* igual ou superior nos jardins-de-infância inclusivos.

Ao observarem crianças com deficiência em actividades e salas com crianças sem deficiência, através de medidas de observação, diversos investigadores descobriram que o seu

comportamento é positivamente afectado (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996; Levine & Antra, 1997 citados por Odom, 2000).

Strain, (1990) defende que as crianças com deficiência adquirem maiores competências sociais quando integradas em jardim-de-infância e Odom & Diamond, (1998) afirmam que vários estudos demonstraram que a ocorrência de interações com os pares é mais frequente nos jardins-de-infância inclusivos do que nos outros jardins-de-infância.

Também nas crianças sem deficiência, pelo facto de frequentarem o jardim-de-infância com crianças com deficiência, se observam atitudes e comportamentos positivos para com os seus pares com deficiência (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citados por Odom, 2000) e o aumento do seu conhecimento acerca de determinados tipos e condições de deficiência (Diamond & Hestenes citados por Odom, 2000).

Quando as experiências são positivas suportam o desenvolvimento de atitudes positivas para com as pessoas com deficiência nos anos seguintes, consequentemente experiências negativas podem conduzir ao desenvolvimento de atitudes prejudiciais acerca das pessoas com deficiência (Stoneman, 1993 citado por Diamond, 2001).

Os resultados recolhidos e analisados durante o trabalho de campo, junto das crianças, mostram que embora as crianças reconhecem a existência de crianças diferentes (ver quadro 6) apontam razões de várias ordens para justificar essa diferença – características físicas (15), comportamento (8), em comparação com o próprio e com os outros (6), dificuldades de comunicação / linguagem (3), etnia (3), género (3) e o nome (3), i.e. atribuem a diferença a factores diversos e não só à deficiência.

A B é referida pelas suas dificuldades de comunicação / linguagem mas outras duas crianças F e J R também são referenciadas pelo mesmo motivo. O T é indicado como diferente mas por ter o nome igual a outra criança T P.

Tal como foi referido no ponto 3.3. as crianças em idade de jardim-de-infância reconhecem a diferença quando esta está relacionada com aspectos *visíveis* da outra criança, como as dificuldades de linguagem / comunicação no caso da B; no entanto este conceito de *diferente* é mais abrangente e relacionado com os conhecimentos já adquiridos pelas crianças.

- *É diferente* – afirma o N ao descrever a B.
- *Tem uma doença* – refere a M ao descrever a B.

Pudemos então afirmar que as crianças da sala B do jardim-de-infância dos Actores, tal como as outras crianças, reconhecem a diferença mas justificam-na não só como dificuldades

- *O J R é diferente porque fala e cospe* – diz o N.

mas e principalmente como características físicas,

- *A S é diferente porque tem os cabelos curtos* – afirma a N.
- *O FA é diferente porque tem o cabelo loiro e os outros não* – verbaliza o B.
- *A A C porque é bonita* – diz o J P.
- *A D porque a cara é diferente* – refere o M.
- *Os meninos são diferentes porque têm as vozes diferentes* – afirma a Ma.

comportamentais,

- *O M porque aleija as pessoas e cospe para o chão* – afirmam a T e a S.
- *O R porque está sempre a choramingar* – diz a A C.
- *O B porque não brinca com as meninas* – refere a D.

e outras.

- *A N é diferente porque é indiana* – afirma Ana C.
- *Os meninos são diferentes das meninas* – diz o J R.
- *Somos todos diferentes até as professoras, os pais e as mães* – anuncia a Ma.
- *O TP e o TO têm o mesmo nome mas são diferentes* – refere a M.
- *O B é igual à B no nome, a cara é diferente* – observa a A C.

Ao analisarmos os resultados das descrições das crianças nas entrevistas pudemos constatar que as crianças embora descrevam os pares de forma idêntica (características físicas, comportamentos, preferências, amizades, ...) têm uma descrição mais detalhada no caso da B em comparação com o T em que as descrições são mais sucintas e *pobres*. O facto do comportamento da B ser muitas vezes *perturbador* das actividades e brincadeiras das crianças é uma explicação possível para o conhecimento, pelas outras crianças, das suas características e como tal ter enriquecido a sua descrição.

Apesar das crianças constatarem os comportamentos e atitudes *diferentes* da B. e considerarem em grande número que ela *não se porta bem* (15), *não cumpre as regras* (13), *grita e faz birras* (8), tem incapacidades (5), conhecem as suas preferências (19), dizem que brincam com ela (19), que ela tem amigos (6) e algumas crianças reconhecem-lhe capacidades (3).

A análise dos incidentes críticos confirma a existência de interações entre a B e os seus pares, constatando-se existir iniciativa de ambas as partes e outros tipos de interacção verbal como pedidos, perguntas, ordens, e não verbais como olhares, gestos, trocas, ofertas, jogo paralelo e cooperativo embora em menor número.

*Incidente crítico nº 21*  
*Contexto: Recreio – Brincadeira com areia*  
*Intervenientes: N, A, D, B e Al (outra sala)*

*Já está bolo!* – diz a B.  
*Não ainda não está* – diz a D.

*Querem vir a uma festa? – pergunta a A1  
Não – responde a D. A A1 afasta-se.  
As outras crianças continuam a brincar com a areia, as colheres e os recipientes de plástico.  
Já está – diz a B e estende o recipiente para a A.  
A N e A vão buscar mais areia e a B e a D continuam a fazer bolos.  
A A e a N chegam e deitam a areia para o recipiente.  
Agora vai buscar mais – ordena a B, as outras crianças vão.  
A B põe a colher no centro do bolo e canta Parabéns a você...*

O teste sociométrico realizado confirma o atrás referido uma vez que a B é classificada de uma forma consistente nas duas recolhas como *amigável*, não se registando alterações dignas de referência no seu estatuto de par.

A educadora afirma que a B tem a iniciativa da interacção, que as outras crianças embora não a procurem para brincar a aceitam (o que parece não ser de acordo com os dados recolhidos junto das crianças), reconhece que existem crianças que tentam interagir com a B mas devido às dificuldades de linguagem / comunicação esta é muitas vezes alvo dos protestos das outras crianças por *não cumprir as regras*. No entanto referencia crianças do mesmo género que são parceiras de brincadeira e estão disponíveis para colaborar / ajudar a educadora e a criança. Considero importante que a educadora verbalize que *em situação de jogo orientado é considerada como igual* (transcrição da entrevista da educadora), o que vem ao encontro de Odom, (2000) *Naturalist teaching strategies are valuable tools in inclusive settings because they do not require a teacher to step out of his or her role as leader in the classroom to lead a separate individual or small group activity*<sup>1</sup>, como exemplo de uma estratégia que ilustra a filosofia inclusiva subjacente ao trabalho desenvolvido por esta educadora.

As auxiliares de acção educativa são de opinião que a B é bem aceite pelos pares e, ao contrário da opinião da educadora, é solicitada para brincar, brinca com todos mas tem

<sup>1</sup> O ensino de estratégias em contexto naturalista é um instrumento válido em contextos inclusivos porque não necessitam que o educador(a) saia do seu papel de *líder* da classe para conduzir uma actividade individual ou em pequeno grupo. (tradução livre)

meninas que são amigas dela; no entanto a S refere, tal como a educadora, que as outras crianças lhe fazem cedências e só a consideram *diferente* quando apresenta comportamentos menos adequados e, tal como a educadora, considera que as outras crianças não os valorizam. Defendem que a criança teve progressos no seu desenvolvimento, reconhecem que tem competências e capacidades e que a frequência do jardim-de-infância é a resposta adequada para a B, apesar de necessitar de apoio dos adultos.

Atendendo à problemática da criança B, apresentada na sua caracterização, a existência de episódios de interacção com o pares, a imagem que as outras crianças têm dela e a disponibilidade que demonstram para interagir é um sinal positivo para a aceitação da criança como par, para o seu estatuto como tal e para a aquisição de competências sociais em contexto de jardim-de-infância.

Em relação ao T as descrições das outras crianças não o referenciam como *diferente* mas o número de crianças que diz não brincar com o T é considerável (dez) o que pode questionar o seu estatuto de par e a sua capacidade em iniciar e manter uma interacção satisfatória com os pares, no entanto na análise dos incidentes críticos verifica-se que o T é capaz de iniciar e manter interacções com os pares, obtém em geral resposta às suas iniciativas. Também o teste sociométrico confirma o estatuto de *amigável* nas duas recolhas efectuadas.

A educadora é de opinião que o T não é considerado como *diferente* porque ele acompanha todas as actividades e apesar de saberem que tem aparelhos isso não é tomado como uma diferença, o que é confirmado pelas descrições do T nas entrevistas em que tal particularidade nunca foi referida. Referencia algumas dificuldades de relacionamento com os pares, no início do ano lectivo, mas considera que tais dificuldades se deviam aos problemas de comunicação / linguagem e foram ultrapassadas.

As auxiliares de acção educativa consideram o T como igual às outras crianças e sublinham as suas capacidades e competências, no entanto referem que ele tem dificuldades

em se relacionar com as outras crianças, por vezes isola-se e procura a companhia do adulto o que foi registado num incidente crítico.

*Incidente crítico nº 8*

*Contexto – Recreio – Jogo da bola*

*Intervenientes: T, outras crianças e I (auxiliar)*

*O T está à baliza e segura um saco de Tazos na mão.*

*As outras crianças jogam e ele não sai a baliza. Grita quando a bola salta. (...)*

*Tenta que os outros o deixem brincar pedindo:*

*- Deixem jogar!*

*O J R nem olha para ele e grita para o R: - Atira para ali!*

*O T volta a pedir: - Deixem jogar!*

*Mas não corre atrás da bola e as outras crianças continuam a ignorá-lo.*

*O T desiste e vai para um canto do pátio mostrar os Tazos à auxiliar I.*

Ao contrário da B o T não é *olhado* como diferente por nenhum dos outros participantes nesta investigação – educadora, auxiliares de acção educativa e crianças – no entanto e apesar da sua deficiência ser menos *penalizadora* do que a de B a nível do desenvolvimento e da aquisição de conhecimentos e competências, tem uma influência considerável para o estabelecimento de relações com os pares, uma vez que as dificuldades de comunicação influenciam o desenvolvimento destas relações.

Para esta criança o facto de ser considerado como *igual* pode não ser uma vantagem para a sua inclusão social tanto a nível do jardim-de-infância como no seu percurso escolar, o facto de se considerar que *o T participa e faz como eles fazem* (transcrição da entrevista à educadora) pode influenciar os técnicos a menosprezar esta área do desenvolvimento das crianças.

As concepções da educadora de infância acerca da inclusão de crianças com deficiência<sup>2</sup>, a experiência profissional anterior com crianças com deficiência em instituição, a formação realizada nesta área e o facto de considerar que o trabalho com estas crianças influenciou de

<sup>2</sup> Considerando que esta é importante e útil para estas crianças mas tendo dúvidas sobre a forma como ela é realizada.

forma positiva a sua prática pedagógica e a sua capacidade de trabalhar em equipa são, em minha opinião, factos que influenciam tanto a forma como a educadora actua na sua prática pedagógica como consequentemente a forma como as crianças vêm e agem com o seu par com deficiência.

A educadora reconhece: *Tenho consciência que sou mais tolerante com a B e mais exigente com os outros mas tenho sempre a preocupação de explicar porque que é que à B vamos deixar um bocadinho (...) e eles percebem as coisas muito bem.* (transcrição da entrevista à educadora) mas confia na capacidade de aceitação da diferença da criança com deficiência pelos seus pares.

A forma como a educadora organiza a sala e programa as actividades, utilizando estratégias de várias orientações metodológicas, valorizando os momentos de diálogo na mesa central (característico do movimento da Escola Moderna), a organização por *cantinhos* (característico do modelo de orientação cognitivista High-Scope), o trabalho de projecto e respectivos registos gráficos, a colaboração estreita com os pais das crianças, as visitas e passeios ao exterior, a implementação de uma rotina flexível no dia a dia do jardim-de-infância e o trabalho de equipa com a auxiliar de acção educativa são aspectos positivos para a inclusão de crianças com deficiência.

Seria de grande importância e uma mais valia, para a melhoria da sua prática pedagógica, uma avaliação reflexiva e contínua que, muitas vezes por falta de disponibilidade dos técnicos, não foi realizada e que a educadora considera importante para a sua formação.

Transcrição da entrevista à educadora de sala.

Ajudou-me imenso, aprendi muita coisa, aprendi na prática principalmente, claro que nas instituições onde trabalhei, (...), tínhamos de apresentar todos os períodos avaliações, preparação do trabalho, depois todas as reuniões que havia... parecendo que não era mesmo uma formação, uma formação contínua.

O facto das educadoras atribuírem uma maior importância às actividades a realizar do que ao caminho para a sua execução, i.e. se preocuparem mais com o produto do que com o percurso é, em minha opinião, um factor determinante no processo de inclusão das crianças com deficiência pois o *desdobramento* das actividades / tarefas (análise de tarefas) é muitas vezes uma estratégia importante para a aquisição de competências destas crianças.

Neste estudo de caso a educadora ao referir na entrevista que no trabalho com as crianças com deficiência em instituição durante oito anos *aprendi muito, não só em relação às crianças com problemas, (...) me ajudou muito a ser mais paciente, mais serena, quando quero ter alguma coisa delas a fazer as coisas de outra forma*, demonstra a sua preocupação com o processo, a importância do percurso e não só do produto, do resultado o que para as crianças com deficiência é importante para a aquisição de competências.

A organização da sala em espaços delimitados, não apresentando móveis altos a dividir os espaços, facilita a observação e o supervisionamento da educadora e da auxiliar das actividades das crianças e a mediação de conflitos que possam surgir entre as crianças.

No que concerne ao meio envolvente e apesar do espaço exterior do jardim-de-infância, não possuir nenhum equipamento de motricidade, o facto da educadora facilitar o contacto com a areia dos canteiros das árvores, a existência de material adaptado (copos, pás, ...) e de triciclos, bolas, etc. é um facto positivo para o desenvolvimento de interações com os pares.

Conclui-se, neste estudo de caso, que as crianças reconhecem a diferença mas atribuem-lhe significados diferentes, i.e. dão importância a aspectos visíveis da diferença como as características físicas o que me leva a concluir que, se as crianças com deficiência deste estudo fossem portadoras de uma deficiência física como por exemplo paralisia cerebral, seriam descritas e classificadas de uma forma diferente. O tipo de deficiência é importante para a imagem que as crianças têm do seu par com deficiência.

A existência de interacções entre pares, embora a um nível diferente conforme as capacidades e competências das crianças com deficiência, é uma realidade que se constata neste estudo. O tipo de interacções e o seu nível parece depender das capacidades e competências das crianças com deficiência, da motivação das crianças, da adequação do meio (organização da sala, das actividades, do material), das atitudes dos adultos e da importância que a educadora de sala atribui a este aspecto do desenvolvimento das crianças.

A atitude dos adultos (educadora e auxiliar) influencia, positivamente neste estudo de caso, as atitudes e concepções das crianças acerca dos seus pares com deficiência pois *o interesse e a atenção para com as crianças com deficiência influenciam a atitude das crianças* (transcrição da entrevista da educadora).

Pretendeu-se com esta investigação, contribuir de uma forma objectiva para o estudo da inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância.

Tem-se presente que o facto deste estudo ter sido realizado apenas em um jardim-de-infância, com uma determinada realidade, não ser possível generalizar as suas conclusões.

Outro aspecto que pode ser *criticado* neste estudo é o facto de não ter incluído as perspectivas e concepções dos pais, como participantes activos no processo educativo, mas tal não foi logisticamente possível.

O facto de realizar este estudo com participantes activos no processo educativo no jardim-de-infância – educadora, auxiliares de acção educativa e crianças, contribui para a divulgação de práticas pedagógicas de sucesso, chamando a atenção para uma área do desenvolvimento (estabelecimento de relações sociais entre pares) que pode ser preterido, em favor de outras áreas do desenvolvimento das crianças em idade de jardim-de-infância.

O alargamento do campo de investigação a outras instituições da área da infância, como IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), colégios particulares, etc. e a outras

realidades sociais como o meio rural, periferia urbana, etc. e instituições frequentadas por crianças com outros tipos de deficiência (física, visual, etc.), seria o caminho lógico a seguir nesta investigação.

Considera-se que a pertinência e actualidade deste estudo, numa escola cada vez mais multicultural, em que as crianças devem ser respeitadas cada vez mais pela sua diferença e individualidade, o estudo da inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância em geral e a importância do estabelecimento de relações sociais entre pares, em particular, são um dos aspectos importantes desta realidade.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Publishers.
- Almeida, I. (2002). Intervenção Precoce – Breve Reflexão sobre a Realidade Actual. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 5. GEDEI. 130-143.
- Asher, S. et al. (1977). Children's friendships in school settings. In Katz, L. (Ed.). *Current Topics in Early Childhood Education*, vol. 1, 33-61. Norwood: Ablex.
- Asher, S. et al. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.
- Asher, S. & P. Renshaw (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In Asher, S. & J. Gottman (Eds.) *The Development of Children's friendships*. New York. Cambridge University Press.
- Bairrão, J. & I. Almeida (2002). *Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa : DEB – Ministério da Educação.
- Bairrão, J. & Vasconcelos T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19.
- Bairrão, J. et al. (1986) Educação Pré-Escolar: Perspectiva Atitudinal de Educadoras de Infância. *Revista de Psicologia e Ciências da Educação* 1, 143-155.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R.(cord.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bénard da Costa, A M. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*, 6, 165 - 176.
- Bogdan, R. & S. Bilken (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, O. & L. Peixoto (2000). *A Escola Inclusiva – da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.

Clark-Stewart, K. & C. Gruber (1984). Day care forms and features. In R. Ainslie (Ed.). *The Child and the Day Care Setting*. New York: Praeger.

Coie, J. & K. Dodge (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.

Coie, J., K. Dodge & H. Coppotelli (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

Coie, J., K. Dodge & J. Kupersmidt (1990). Peer group behaviour and social status. In Asher, S. & J. Coie (Eds.) *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge.

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças.

Constituição da República Portuguesa de 1976.

Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: para uma clarificação de conceitos*. Braga: APPORT.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Col. Educação Especial 1. Porto: Porto Editora.

Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. London. Ablex Publishing.

Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends, Right? : Inside Kids' Cultures*. Washington: Joseph Henry Press.

Crick, N. & G. Ladd (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Development Psychology*, 26, 612-620.

Diamond, K. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, Summer 2001*.

Diamond, K. & Innes F.(2001). The Origins of Young Children's attitudes Toward Peers with Disabilities. In M. Guralnick (Ed.). *Early Childhood Inclusion – Focus on Change*. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing.

Declaração dos Direitos Humanos

Declaração dos Direitos da Criança

Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Edwards, C., L. Gandini & G. Forman (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. & A. Estrela (1978). *A técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. (2ª Ed.) Lisboa. Editorial Estampa. Col. Temas Pedagógicos.

Field, T., W. Masi, S. Goldstein, S. Perry & S. Parl (1988). Infant day care facilitates preschool social behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 341-359.

Fonseca, V. (1989). *Educação Especial – Programas de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias

Fonseca, V. (1996). *Aprender a aprender – a Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.

Frost, J. (1986). Children's playgrounds: Research and practice. In Fein, G. & M. Rivikin (Eds.). *The Young Child at Play*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Furman, W. (1982). Children's friendships. In Field, T et al. (Eds.). *Review of Human Development*. New York. Wiley.

Furman, W. & L. Gavin (1989). Peers influence on adjustment and development: A view from the intervention literature. In Berndt, T. & G. Ladd (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. New York: Wiley.

Gall, M. D., J. Gall & W. Borg (2003). *Educational Research*. (7ª Ed.). Boston. Allyn & Bacon.

Garcia, T. & C. Rodriguez (1997). A criança autista. In Bautista, R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Gottman, J. (1977). Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, 50, 915-922.

Gottman, J. (1983). How children becomes friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48.

Graue, M. E. & D. Walsh (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças – Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Guralnick, M. (2001). Social Competence with Peers and Early Childhood Inclusion: Need for alternative approaches In Guralnick, M. (Ed.) *Early Childhood Inclusion – Focus on Change*. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing.

Guralnick, M. & E. Weinhouse (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: Development and Characteristics. *Developmental Psychology*, 20, 815-827.

Hallahan & Kauffman (1976). *Exceptional Children*. London: Prentice Hall.

Hartup, W. (1970). Peer Interaction and Social Organization In Mussen, P (Ed.),

*Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.

- Hohmann, M. B. Banet & D. R. Weikart (1979) *A Criança em Acção*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53.
- Howes, C. & J. L. Rubenstein (1981). Toddler peer behaviour in two types of day care. *Infant Behavior and Development*, 4, 387-393.
- Hymel, S. & S. Ashen (1977). *Assessment and Training of Isolate Children's Social Skills*. Paper presented at the biennial meeting of the Society of Research in Child Development. New Orleans.
- Innocenti et al. (1986). A naturalistic study of the relation between preschool settings events and peer interaction in four activity contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 141-153.
- Jiménez, R. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In Bautista, R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jimenez, R. F. Prado, L. Moreno & A. Rivas, (1997). O deficiente auditivo na escola. In Bautista, R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Katz, L. G. & S. C. Chard (1993). *Engaging Children's Mind: The Project Approach*. New Jersey. Ablex Publishing Corporation.
- Kemple, K., T. Duncan & D. Strangis (2002). Supporting young children's peer competence in an era of inclusion. *Childhood Education*, Fall, 2002.
- Kirk, S. & J. Gallagher (1987). *A Educação da Criança Excepcional*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Ladd, G. (1988). Friendship patterns and peer status during early and middle childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Paediatrics*, 9, 229-238.

Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by the peers in the classroom: Predictors of children's early adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.

Ladd, G. & C. Coleman (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ladd, G. & N. Crick (1989). Probing the psychological environment: Children's cognitions, perceptions and feelings in the peer culture. In Maehr, M. & C. Ames (Eds.) *Advances. Motivation and Achievement: Motivation Enhancing Environments. Vol.6*. Greenwich, CT: JAI Press.

Ladd, G. & J. Price (s/d). Play styles of peer-acceptance and peer-rejected children on the playground. In C. Hart (Ed.). *Children's on Playgrounds: Research and Applications*. Albany: SUNY Press.

Ladd et al. (1990) Preschooler's behavioral orientations and patterns of peer contact:

Predictive of social status? In Asher, S. & J. Coie (Eds.). *Peer Rejection in Childhood*. New York. Cambridge.

Ladd, G. & S. Oden (1979). The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, 50, 402-408.

Lopes da Silva, I. (1991). Uma Experiência no Âmbito da Formação de Educadores de Infância. In Estrela, A et al. *Formação de Professores por Competências – Projecto Foco*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Mac Naughton, G., S. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (2001). *Doing Early Childhood Research – international perspectives on theory and practice*. Buckingham. Open University Press.

Mayor, J. (cord.) (1991). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

McCollum, J. & Maude, S. (2002). Retrato de uma área em mudança : A política e a prática na educação de infância especial. Spodek, B. (org.) (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

McEvoy, M. & S. Odom (1996). Strategies for promoting social interaction and emotional development of infants and young children with disabilities and their families. In Odom, S. & M. Mclean (Eds.). *Early Intervention/Early Childhood Special Education: Recommended Practices*. Austin: PRO-ED.

Ministério da Educação. DGEBS (1992). *Educação Especial, Guia de Leitura do Decreto – Lei n.º 319/91*.

Ministério da Educação (1986). *Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Ministério da Educação (1990). *Decreto – Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro – Promoção do Sucesso Escolar*.

Ministério da Educação (1991). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – Quadro de acção para responder às necessidades de educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1991). *Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial*.

Ministério da Educação (1991). *Despacho 173/ME/91 – Regime Educativo Especial*.

Ministério da Educação (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97 de 10/2*.

Ministério da Educação (1997). *Despacho – conjunto n.º 105/97*.

Ministério da Educação (1999). *Despacho – conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro*.

Mize, J. & G. Ladd (1988). Predicting preschooler's peer behaviour and status from their interpersonal strategies: A comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology*, 24, 782-788.

Moreno, J. L. (1943). *Who shall survive? A new approach to the problems of human interrelations*. Washington: Nervous and Mental Disease Publishing.

Monroe, P. (1976). *História da Educação*. São Paulo: Editora Nacional.

Nisa, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Inovação*, 6. 139 – 150.

Nisa, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

OCDE, (2001). *Petite Enfance, Grands Défis – Education et Structures D'Accueil*. Paris. OCDE.

Odom, S. (2000). Preschool Inclusion: What we Know and Where We Go From Here. *Topics in Early Childhood Special Education*, Spring, 2000.

Odom, S. & W. Brown (1993). Social interaction skills intervention for young children with disabilities in integrated settings. In peck, C., S. Odom & D. Bricker (Eds.). *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs: Ecological Perspectives on Research and Implementation*. Baltimore: Brookes.

Odom, S. & K. Diamond (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-26.

Oliveira Formosinho J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Parker, J. G. (1986). Becoming friends: Conversational skills for friendship formation in young children. In Gottman, J. & J.Parker (Eds.). *Conversations of friends*. New York: Cambridge.

Parker, J. G. & J. Gottman (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In Berndt, T. & G. Ladd (Eds.). *Peer Relationship in Child Development*. New York: Wiley.

Peery, J. C.(1979). Popular, Amiable, Isolate, Rejected: A Reconceptualization of Sociometric Status in Preschool Children. *Child Development*, 50, 1231-1234

Peery, D., L. Peery & P. Rasmussen (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.

Pinto, M. & M. Sarmiento (1997). *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho.

Phyfe-Perkins, E. (1980). Children's behavior in preschool settings: A review of research concerning the influence of physical environment. In L. Katz (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*. Norwood: Ablex.

Phillips, D., K. McCartney & S.Scarr (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.

Reis, J. & L. Peixoto (1999). *A Deficiência Mental – Causas, Características, Intervenção*. Braga: APPACDM.

Renshaw, P. & S. Asher (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.

Rodriguez, D. (1995). O conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação. In A. Carvalho et al. *Novas Metodologias em Educação*. Porto : Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Col. Educação Especial 7. Porto: Porto Editora.

Rubin et al. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology: vol.3*. New York: Wiley.

Safford, P., B. Spodek & O. Saracho (Eds.). (1994). Social, Historical and Theoretical Foundations of Early Childhood Special Education and Early Intervention. *Earl Childhood Special Education*. New York. Teachers College Press.

Schwarz, J. (1972). Effects of peer familiarity on the behavior of preschoolers in a novel situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 276-284.

Smith, P. & K. Connolly (1980). *The ecology of preschool behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spencer, J. & R. Flin (1990). *The Evidence of Children*. London: Blackstone.

Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. & Brown (1996). Alternativas curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Spodek, B. & Saracho (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto: Porto Editora.

Strain, P. (1990). LRE for preschool children with handicaps: What we know, what we should be doing. *Journal of Early Intervention*, 14, 291-296.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades

Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 7 a 10 de Junho. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vandell, D. & E. C. Mueller (1980). Peer play and friendships during the first two years. In Foot, H. C. , A. J. Chapman & J. R. Smith (Eds.). *Friendship and Social Relations in Children*. Chichester, England: Wiley.

Vaughn, B. & J. Langlois (1983). Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology*, 19, 561-567.

Vasconcelos, T. (1990). Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: O que pensam os Educadores? *Aprender*, 11, 38-44.

Vasconcelos, T. (1998). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Ibero-Americana*, 22, 1-17.

Vincze, M. (1971). The social contacts of infants and young children reared together. *Early Child Development and Care*, 1, 99-109.

Wang, M. C. et al (Eds.) (1987). *The Handbook Special Education, vol.1*. Elmsford, N. Y.: Pergamon.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and young People*. Her Majesty's Stationary Office. London.

Índice de Anexos

Anexo 1 – Incidentes Críticos

1 a) Ficha de recolha

1 b) Exemplos

Anexo 2 – Ficha de Caracterização das Auxiliares de Acção Educativa

Anexo 3 – Guião da Entrevista à Educadora

Anexo 4 – Guião das Entrevistas às Crianças

Anexo 5 – Grelha de Recolha de Dados do Teste Sociométrico

Anexo 6 – Gráfico da 1ª Recolha

Anexo 7 – Gráfico da 2ª Recolha

Anexo 8 – Ficha de Caracterização da Educadora

Anexo 9 – Ficha de Caracterização das Crianças com Deficiência

Anexo 10 – Esquema da Sala

Anexo 11 – Caracterização do Meio e das Famílias das Crianças do Jardim-de-

Infância

Registo de Incidentes Críticos N.º \_\_\_\_\_

ANEXO 1 a)

Dia/Hora	Contexto/Actividade	Intervenientes
Descrição		
Inferências/Comentários		

Opiniões dos Intervenientes (Porque fizeste/disseste isto? O que pensas de ...? Como te sentes com...?)

Categorias

REGISTO DE INCIDENTES CRÍTICOS Nº1

ANEXO 1 b)

DATA: 27/01

HORA: 9h20m

CONTEXTO/ACTIVIDADE: Acolhimento/Distribuição de tarefas

INTERVENIENTES: Todos excepto F, T P, M e J P

Auxiliar S

DESCRIÇÃO: (Conversa sobre os dentes)

- *Gostavam de visitar um dentista?* – (pergunta a educadora)

- *Siiim-* (disseram todos)

- *Vamos ensinar a B a fazer coisas boas* – (diz a educadora) – *vamos arranjar um dentista para visitar...*

- *O carro da minha mãe é bué da louco* – (diz o Ro)

- *Que se passa?* – (diz a B)

(A educadora começa a distribuir os “trabalhos” inacabados)

- *Temos aqui também para acabar... Toda a gente fez isto?* (e mostra um desenho)

(A B olha com atenção enquanto a educadora mostra o desenho)

- *Uma série de meninos não fez e a B também não* – (diz a educadora)- *Quem explica o que está aqui? E isto é o quê?*

- *Quadado* – (diz a B)

- *Rectângulo* – (diz a D)

*Do corpo humano há estes trabalhos, quem não fez foi a A e a N* – diz a educadora

*E a B* – (diz a B)

*Não a B não fez, vai fazer hoje* – (diz a educadora)

A educadora continua a explorar o corpo humano tendo como exemplo o Ro.

A B repete alguns aspectos e mexe no nariz e na boca.

*Pestanas* – (diz a B depois de as outras crianças o dizerem)

*Pescoço* – (diz a B e mexe no pescoço)

A B coça a cabeça e olha para a educadora

*As mãos* – diz a educadora e a Bruna bate as palmas

A B arrasta a cadeira e mexe num brinquedo que está em cima da mesa do computador.

- *B!* – diz a educadora e a B vira-se para a frente.

- *Assim está melhor! Vamos ver quem vai acabar o trabalho!* – diz a educadora

- *J RI!* – chama a educadora.

- (...)

- *Eu! Eu! Eu!* – diz a Bruna quando a educadora mostra outro trabalho. A educadora dá ao T O.

- *Tenho aqui esta senhora...* – dá à D

- *A cara deste senhor simpático vou dar ao N.*

- *Eu!* – diz outra vez a B

A educadora dá outro trabalho à S

- *Vou ver o que se arranja para a B* – diz a educadora

- *Eu! Eu!* – diz a B

- *Olha uma cara bonita para a Bruna cortar à volta!* – diz a educadora

#### INFERÊNCIAS/COMENTÁRIOS:

O tempo de acolhimento é longo e a B distrai-se. As conversas mudam rapidamente e a B parece não conseguir acompanhar. A educadora dirige-se à B de uma forma/linguagem diferente da das outras crianças. Chama a atenção para a necessidade de ajudar a B a aprender; dá a entender às outras crianças que a B é diferente.

REGISTO DE INCIDENTES CRÍTICOS Nº3

ANEXO 1 b)

DATA: 30/01

HORA: 10h10m

CONTEXTO/ACTIVIDADE: Cantinho da Pintura

INTERVENIENTES: B; Auxiliar S, Educadora, T

DESCRIÇÃO:

- *Olha o que a B está a fazer!* – diz a T. A B está a pegar no frasco de tinta roll-on.

- *Olha!olha!olha!* – diz a B e vai buscar o rolo de tinta azul. Olha para trás. Agarra a T e tenta tirar-lhe o pincel. A T grita e ela desiste. Salta e vai até ao canto do computador e a educadora pergunta-lhe: - *B já acabaste a pintura?* A B diz: *Não* e volta para o canto da pintura e começa a pintar.

- *Tu não estás a olhar* – diz a auxiliar quando a B olha novamente para trás. A B agarra em dois pincéis de cores diferentes, um em cada mão e fala numa linguagem inteligível.

- *L! Toma conta da B que a B está a misturar tudo!* – diz a T para a educadora e continua a pintar.

A B diz: - *Acabou!* E põe a pintura a secar; a T diz que também já acabou.

INFERÊNCIAS/COMENTÁRIOS: A educadora está atenta ao que a B faz e a auxiliar tem uma atitude crítica em voz alta. A T que frequenta pela primeira vez o jardim-de-infância não se quer responsabilizar pelas asneiras da B. As crianças pintam lado a lado. Não há interacção verbal.

REGISTO DE INCIDENTES CRÍTICOS Nº4 ANEXO 1 b)

DATA: 03/02

HORA: 12h30m

CONTEXTO/ACTIVIDADE: Jogos de mesa / Intervalo do almoço

INTERVENIENTES: B; Ma; eu

DESCRIÇÃO: As duas crianças estão sentadas ao fundo da sala na mesa da plasticina a brincar com um jogo de construção. A B brinca com os bonecos do jogo e a M faz construções.

*Eh! Eh! Eh! Ah! Ah!* Ri a B e olha para a construção de M. Põe um chapéu no boneco

*Ai!* – diz . . . (tempo)

*Não consigo encaixar isto* – diz a M e pede-me para a ajudar, ajudo-a sem comentários.

A B faz saltar os bonecos e diz *Oh! Oh!*. Abana as mãos. A M tira uma peça que está na frente da B. A B continua a brincar com os bonecos, fala com eles e atira-os para dentro da caixa do jogo.

*Ela está a guardar as coisas* – diz a M para mim e encolhe os ombros.

*Achas bem?* – pergunto. Ela abana a cabeça dizendo não.

*O que lhe vais dizer?* – *Para ela não fazer* – responde-me e imediatamente para a B – *Ó*

*B não faças...não arrumes as peças que eu ainda estou a brincar!* ... A B não lhe dá atenção e continua a brincar.

*Parece que não te ouviu* – digo-lhe e a M olha para mim levanta as sobrancelhas e diz não com a cabeça, com ar resignado (inferência).

*Porque achas que ela não faz construções?* – pergunto

*Porque acho que ela não está a gostar muito deste jogo ...* – responde-me.

*Mas ela gosta dos bonecos ...*- provoco.

*Gosta mais dos bonecos do que de fazer construções, se calhar* – diz a M

A B volta a atirar os bonecos para a caixa e abana-a. A M continua a fazer construções .

A B continua a brincar com os bonecos e a caixa.

INFERÊNCIAS/COMENTÁRIOS: A M “compreende” a falta de colaboração da B e não interage com ela mesmo quando ela lhe prejudica o jogo – aceita e contorna a situação.

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS AUXILIARES DE ACÇÃO  
EDUCATIVA

1. Identificação

1.1. Nome \_\_\_\_\_

1.2. Idade \_\_\_\_\_ 1.3. Estado civil \_\_\_\_\_

1.3. Naturalidade \_\_\_\_\_

1.4. N.º de filhos \_\_\_\_\_

1.5. Residência: Freguesia \_\_\_\_\_

Concelho \_\_\_\_\_ Distrito \_\_\_\_\_

1.5. Distância aproximada de casa ao jardim-de-infância \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.6. Tempo despendido de casa ao jardim-de-infância:

Menos de 30 min \_\_\_ Entre 30 min e 1 hora \_\_\_ Mais de 1 hora \_\_\_

1.7. Deslocação para o jardim de infância

A pé \_\_\_ Transportes públicos \_\_\_ Veículo particular \_\_\_

1.8. Como ocupa o seus tempos livres? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Habilitações

2.1. Anos de escolaridade \_\_\_\_\_

2.2. Outras habilitações \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Situação profissional

Tarefaira \_\_\_ Contrato a prazo \_\_\_ Contrato a termo certo \_\_\_

Efectivo \_\_\_

---

---

---

4. Anos de serviço

Antes de ser auxiliar de acção educativa \_\_\_\_\_

Como auxiliar de acção educativa \_\_\_\_\_

5. Exerceu ou exerce alguma outra profissão além da de auxiliar de acção educativa? Se sim, qual?

---

---

6. Valorização profissional

Frequentou /frequenta cursos de valorização profissional? \_\_\_\_\_

Se sim , qual/quais?

Nome do Curso	Entidade que o promoveu


Já frequentou/frequenta cursos sobre crianças com deficiência? Se sim, qual/quais?

Nome do curso	Entidade que o promoveu

Qual a sua opinião sobre estes cursos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Outras informações

7.1. Durante os anos como auxiliar de acção educativa teve crianças com deficiência na sala? Se sim, quantas e que tipo de deficiência

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.2. Qual a sua opinião sobre a inclusão destas crianças no jardim-de-infância?

---

---

---

---

---

---

7.3. No presente ano lectivo, qual a sua opinião sobre a inclusão da B. no jardim-de-infância?

---

---

---

---

---

---

7.4. E do T?

---

---

---

---

---

---

7.5. Com base na sua observação, qual a sua opinião sobre as relações que a B. estabelece com as outras crianças e vice-versa?

---



## GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

TEMA: Inclusão de crianças com deficiência no jardim-de-infância

### *OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA:*

1. Conhecer as concepções da Educadora acerca da inclusão de crianças com deficiência no jardim-de-infância.
2. Obter a perspectiva da Educadora acerca do papel do Jardim-de-infância na inclusão de crianças com deficiência.
3. Identificar boas práticas de promoção da inclusão.
4. Conhecer a perspectiva da educadora acerca das relações das crianças com deficiência e os seus pares
5. Identificar necessidades de formação dos Educadores para lidar com o fenómeno da inclusão.

A Inclusão em Jardim-de-Infância

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<p>BLOCO A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p>	<p>Informar o entrevistado sobre o objectivo da entrevista;</p> <p>Pedir a sua colaboração como contributo imprescindível para a investigação.</p> <p>Assegurar o retorno da informação recolhida e sua análise posterior;</p> <p>Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos e da identidade do entrevistado.</p>	<p>Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista</p>
<p>BLOCO B</p> <p>Concepções da Educadora acerca da inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância</p>	<p>Conhecer a opinião da educadora sobre a inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância</p> <p>Conhecer a perspectiva do Educador acerca da forma como os outros intervenientes da comunidade educativa encaram a inclusão.</p>	<p>Solicitar à Educadora que refira como encara a perspectiva da inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância</p> <p>Solicitar à Educadora que refira, no seu ponto de vista, os factores que estão associados ao fenómeno da inclusão.</p> <p>Solicitar ao Educador que refira a forma como os outros encaram a inclusão.</p> <p>Solicitar que descreva as características que atribui a um educador competente na sua intervenção face a estas situações.</p>	<p>Tentar perceber o fenómeno da inclusão no âmbito do jardim-de-infância</p> <p>Com base na sua experiência como educadora qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência</p> <p>Conhecer a opinião da Educadora acerca da inclusão genericamente considerada.</p> <p>Tentar que a Educadora se refira aos factores que estão associados ao fenómeno da inclusão: pedagógicos; escolares; familiares; sociais; políticos; culturais; económicos...</p>

A Inclusão em Jardim-de-Infância

			Como encaram os outros a inclusão (a criança, o grupo, os educadores, auxiliares, pais, ...).
<p>BLOCO C</p> <p>Concepção de boas práticas</p>	<p>Conhecer a opinião do educador sobre modos de agir com alunos integrados no jardim-de-infância</p> <p>Identificar práticas eficazes de desempenho relativamente à função que exerce.</p>	<p>Solicitar ao educador que descreva como o jardim-de-infância habitualmente intervém face a situações de inclusão.</p> <p>Solicitar que a educadora relate casos de acompanhamento de alguns alunos em situação de inclusão.</p> <p>Pedir que caracterize as crianças que foram integradas no seu jardim-de-infância.</p> <p>Pedir que descreva o modo como lida com as crianças.</p>	<p>Quais os benefícios para as crianças (com e sem deficiência)?</p> <p>Quais os obstáculos/dificuldades que encontrou?</p> <p>Como os conseguiu/não conseguiu ultrapassar?</p> <p>Quando tem uma criança com deficiência na sala modifica a sua prática pedagógica? (Se sim, em quê? Se não, porquê?)</p> <p>Quais as características pessoais, familiares, escolares (comportamento, aproveitamento, percurso escolar, relações com os outros...)</p>
<p>BLOCO D</p> <p>Relações entre as crianças e a criança</p>	<p>Obter elementos que ajudem a compreender as relações entre as crianças e a criança com</p>	<p>Pedir que descreva o modo como as crianças se relacionam</p>	<p>Qual a importância que atribui ao tipo de deficiência?</p> <p>Ao tipo de tarefa(s) que executam?</p>

A Inclusão em Jardim-de-Infância

<p>com deficiência</p>	<p>deficiência no jardim-de-infância.</p> <p>Obter conhecimentos sobre as estratégias que a educadora considera importantes para promover as relações entre as crianças, em particular entre as crianças com deficiência e os seus pares, e as que utiliza</p>	<p>Solicitar a opinião da educadora sobre as concepções/imagens que as crianças têm do seu par com deficiência?</p> <p>Pedir que descreva soluções que adoptou e que resultado obteve.</p> <p>Solicitar que tente identificar resultados positivos e que os descreva.</p>	<p>Ao tipo de educação da criança em casa?</p> <p>Ao tipo de interacção que as educadoras mantêm com estas crianças?</p>
<p>BLOCO E</p> <p>Casos</p>	<p>Conhecer a opinião da Educadora sobre alunos integrados no jardim-de-infância</p>	<p>Na sua sala como vê a interacção entre a B. e as outras crianças?</p> <p>Qual a sua opinião sobre este tipo de comportamentos?</p>	<p>E entre o T. e as outras crianças?</p> <p>Qual a sua opinião sobre este tipo de comportamentos?</p> <p>Quais as estratégias que considera adequadas a este tipo de comportamentos? Utiliza-as?</p> <p>Já utilizou estratégias diferentes</p>

A Inclusão em Jardim-de-Infância

			em situações idênticas? Onde? Porquê?
<p>BLOCO F</p> <p>Formação e necessidades de formação</p>	<p>Conhecer o papel da formação recebida para o desempenho da função.</p> <p>Identificar na formação recebida, fundamentação para práticas eficazes de prevenção e intervenção.</p> <p>Identificar necessidades de formação para professores que lidam com a problemática da inclusão.</p>	<p>Solicitar à educadora que pense na formação que recebeu e em que medida contribuiu para o desempenho da sua função, nomeadamente face à problemática em estudo.</p> <p>Pedir que reflecta no seu modo de agir e que particularmente refira o que acha que tem de modificar ou de adquirir para lidar com estas crianças</p> <p>Solicitar à educadora que diga se em relação à sua formação sente lacunas para lidar com as situações de inclusão em que tem que intervir</p>	<p>Averiguar se o desempenho decorre de formação formal ou informal. Se decorre de modo informal pedir para explicitar fontes.</p> <p>Quais as que acha que poderiam ser ultrapassadas com a ajuda da formação?</p>

## GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Tema: Inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância

### OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA:

1. Conhecer as concepções/imagens das crianças acerca da diferença.
2. Obter a perspectiva das crianças acerca dos seus pares com deficiência.
3. Compreender as relações existentes entre as crianças e os seus pares com deficiência.

A Inclusão em Jardim-de-Infância

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<p>BLOCO A</p> <p>Motivar os entrevistados</p>	<p>Motivar os entrevistados</p>	<p>Informar as crianças do que vai acontecer; da existência de um gravador e de uma câmara de filmar.</p> <p>Pedir a sua colaboração.</p> <p>Respeitar a sua recusa, solicitando a sua colaboração mais tarde.</p>	<p>Seleccionar com a educadora grupos de 2/3 crianças que tenham um relacionamento mais próximo e que se complementem;</p> <p>Realizar as entrevistas na hora de intervalo depois do almoço por ser uma hora em que as actividades são menos estimulantes e as crianças estão com as auxiliares</p>
<p>BLOCO B</p> <p>As concepções das crianças acerca da diferença</p>	<p>Saber se as crianças reconhecem a diferença</p> <p>Obter a perspectiva das crianças acerca da diferença</p>	<p>Solicitar às crianças a descrição da cena do filme.</p> <p>Solicitar às crianças a descrição dos animais da cena.</p> <p>Solicitar às crianças o comentário sobre estes animais e os acontecimentos ocorridos.</p>	<p>Visionamento da cena do filme "A procura de Nemo"</p>

A Inclusão em Jardim-de-Infância

<p>BLOCO C</p> <p>Os seus pares com deficiência</p>	<p>Saber se as crianças reconhecem a existência de pares diferentes</p> <p>Obter a perspectiva das crianças sobre as crianças da sala</p>	<p>Solicitar às crianças se têm conhecimento de par(es) que sejam diferente(s).</p> <p>Solicitar às crianças a descrição dos meninos da sala</p> <p>Solicitar às crianças a descrição de acontecimentos da sala.</p>	<p>Se as crianças não referirem as crianças em estudo continuar para o bloco D.</p>
<p>BLOCO D</p> <p>As relações com os seus pares com deficiência</p>	<p>Obter a perspectiva das crianças sobre o(s) seu(s) par(es) com deficiência.</p> <p>Saber que tipo de relacionamento mantêm com essa(s) crianças.</p>	<p>Solicitar às crianças a descrição de duas/três crianças entre as quais a B.</p> <p>Solicitar às crianças a sua opinião sobre o seu comportamento.</p> <p>Solicitar às crianças que descrevam/nomeiem situações em que brincam/trabalham com a B.</p> <p>Solicitar às crianças a descrição de duas/três crianças entre as quais o T.</p> <p>Solicitar às crianças a sua opinião sobre o seu</p>	<p>Esta parte da entrevista só será realizada se as crianças não referirem pelo menos uma das crianças em estudo.</p> <p>O tempo total da entrevista não deve exceder os vinte minutos.</p> <p>As crianças em estudo serão inseridas cada uma no seu grupo, mas o bloco D não será realizado.</p>

## A Inclusão em Jardim-de-Infância

		comportamento. Solicitar às crianças que descrevam/nomeiem situações em que brincam/trabalham com o T.	
--	--	--	--

### Grupos:

A – T, F, Fr e An

B – Ana C, J P e T O.

C – S, N, Di e T P.

D – Ro, J R e B

E – Ru, M e Br

F – N, Ma e A C.

MAPA DE RECOLHA DE DADOS DO ESTUDO SOCIOMÉTRICO

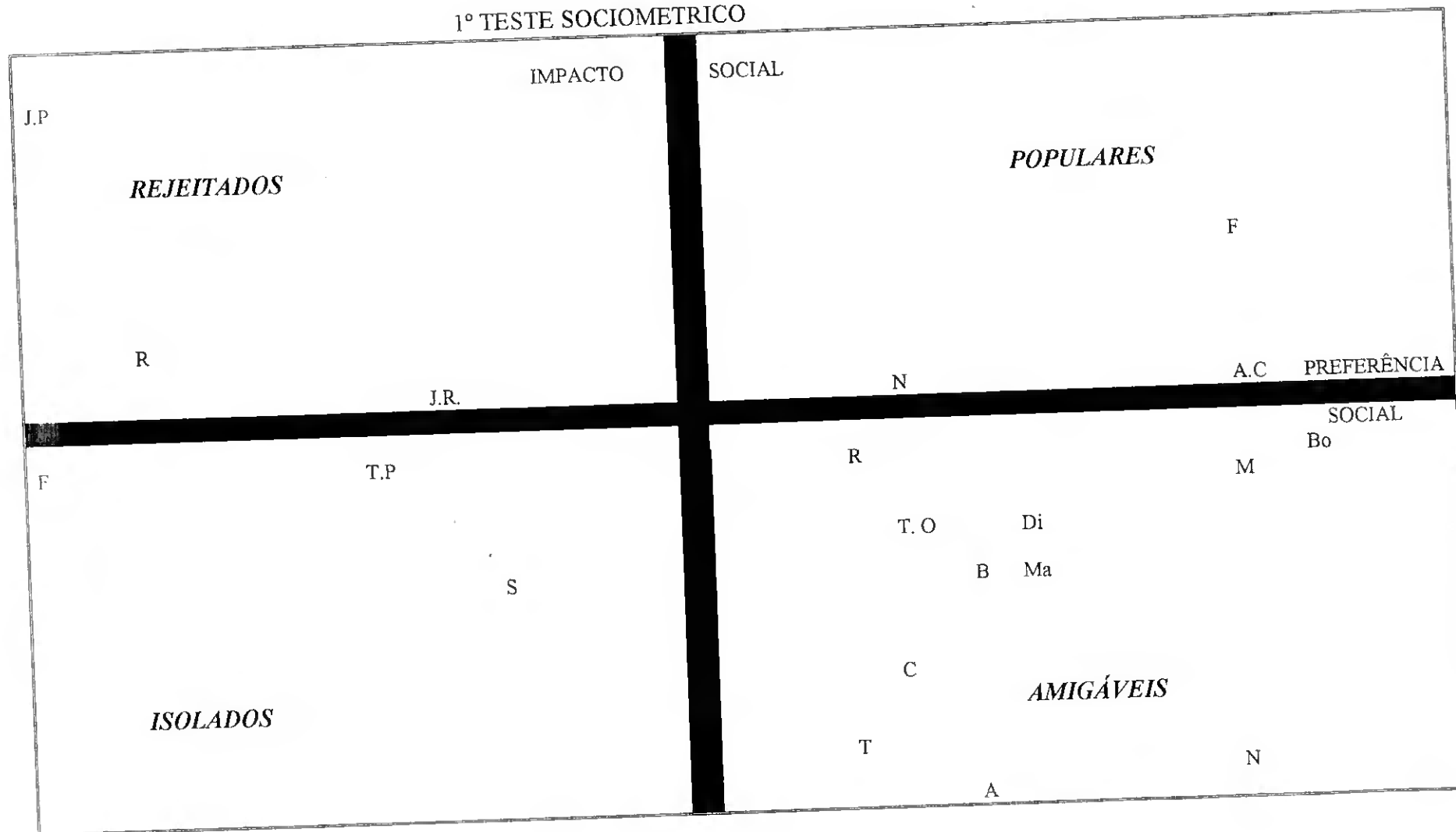
Data \_\_\_\_\_ Recolha \_\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_

NOME DA CRIANÇA	Com quem gosta de brincar	Com quem não gosta de brincar	Com quem gosta de trabalhar	Com quem não gosta de trabalhar	Quem convidava para os anos	Quem não convidava para os anos	TOTAL
T							
N							
S							
T.P.							
F							
N							

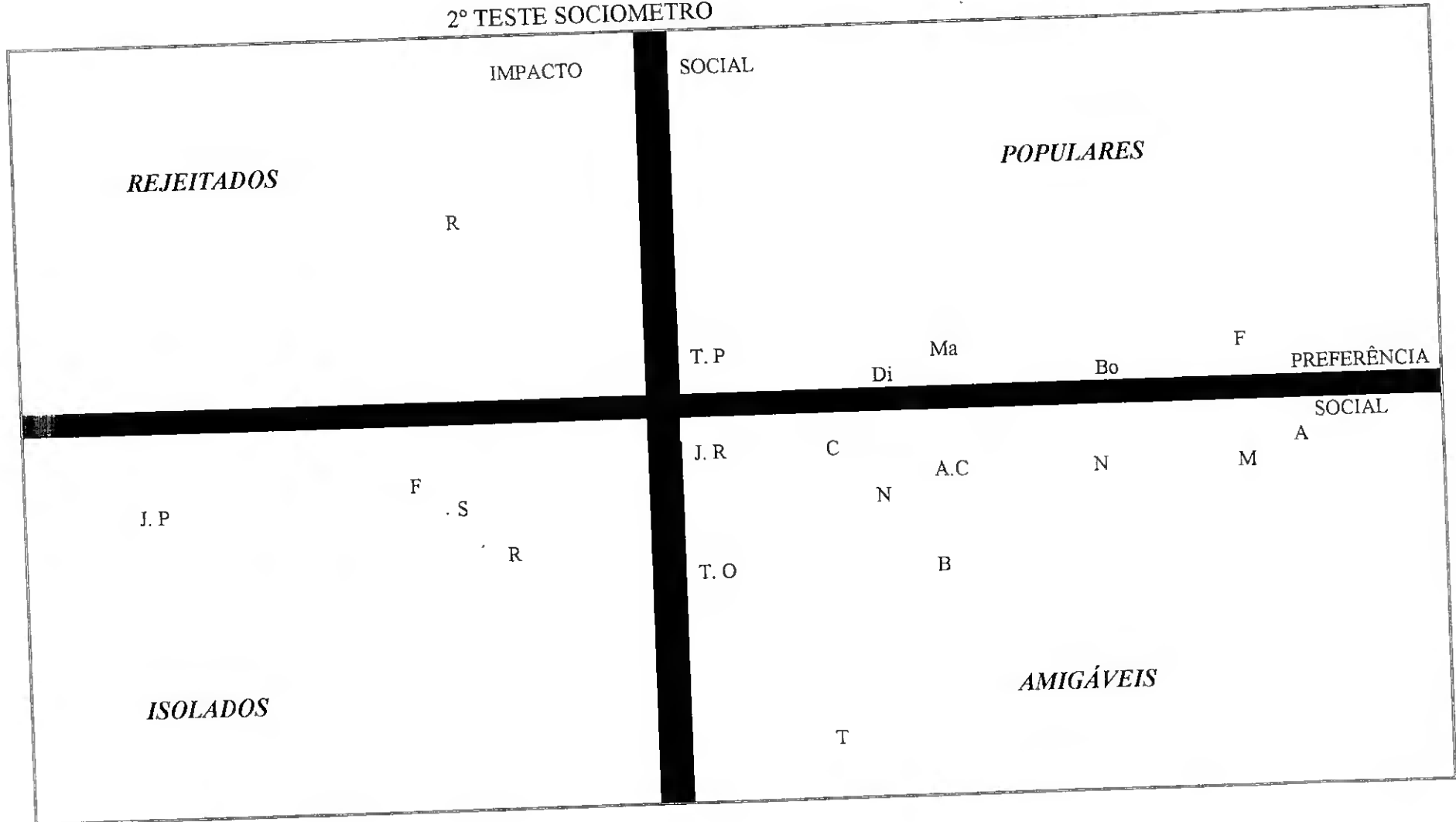
## A Inclusão em Jardim-de-Infância

NOME DA CRIANÇA	Com quem gosta de brincar	Com quem não gosta de brincar	Com quem gosta de trabalhar	Com quem não gosta de trabalhar	Quem convidava para os anos	Quem não convidava para os anos	TOTAL
ANA C							
F							
,R							
BR							
RU							
MA							
M							
A							

1º TESTE SOCIOMETRICO



2º TESTE SOCIOMETRO



## FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA(S) EDUCADORA(S)

### I – Identificação:

1.1. Nome: \_\_\_\_\_

1.2. Idade: \_\_\_\_\_

1.3. Estado Civil: \_\_\_\_\_

1.4. Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.5. Agregado Familiar:

1.5.1. Filhos:

1.5.1.1. Número: \_\_\_\_\_

1.5.1.2. Idade: \_\_\_\_\_

1.5.1.3. Estabelecimentos de ensino frequentado: particular \_\_\_\_\_  
oficial \_\_\_\_\_

1.5.1.4. Como Encarregado de Educação mantém contacto com a  
Escola? \_\_\_\_\_

1.6. Residência:

Na localidade do J.I. \_\_\_\_\_ No bairro do J. I. \_\_\_\_\_

Deslocação até ao J. I. : \_\_\_\_\_

Distância de casa ao J.I. : \_\_\_\_\_

Tempo de deslocação: \_\_\_\_\_

### II – Identificação Profissional

2.1. Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2. Habilitações Profissionais: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.3. Situação Profissional: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.4. Anos de Docência: \_\_\_\_\_

Particular: \_\_\_\_\_

Oficial: \_\_\_\_\_

Total: \_\_\_\_\_

Destacamentos: \_\_\_\_\_

---

### III – Actividade Profissional

3.1. Exerceu no J.I. práticas não docentes? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

---

3.2. Exerceu no J.I. Práticas não docentes para além da prática docente?  
Quais? \_\_\_\_\_

---

3.3. Exerceu outra profissão para além de docência? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

---

Onde? \_\_\_\_\_

---

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

---

3.4. Presente ano lectivo:

3.4.1. Horas semanais: Lectivo \_\_\_\_\_

Não lectivo \_\_\_\_\_

3.4.2. Exerce actividade não docente no J. I.? \_\_\_\_\_

3.4.3. Exerce outra actividade profissional? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

---

### IV – Valorização Profissional:

4.1. Trabalhos publicados? \_\_\_\_\_

4.2. Trabalhos não publicados? \_\_\_\_\_

4.3. Cursos/acções de formação frequentados: \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

---

5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
16. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
17. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
18. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
19. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
20. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
21. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
22. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
23. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Idade (31/12/03) \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Morada:

Freguesia: \_\_\_\_\_

Concelho: \_\_\_\_\_

Distrito: \_\_\_\_\_

Tem esta morada há \_\_\_\_\_

II – ANTECEDENTES ESCOLARES

Frequentou ama/creche? Se sim, onde? Quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Frequentou outro jardim-de-infância? Se sim, onde? Quanto tempo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Frequenta este jardim-de-infância há \_\_\_\_\_ anos; iniciou a frequência com \_\_\_\_\_ anos.

Usufruiu de apoio complementar? De que tipo? Onde? Quanto tempo? Com quem? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quantos educadores/cuidadores teve? Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Teve adiamento de escolaridade? Quantos anos? Quando? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### III – AGREGADO FAMILIAR

Constituição do agregado familiar:

PAI : Idade \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Habilitações académicas \_\_\_\_\_

Rendimento mensal (aproximado) \_\_\_\_\_

MÃE: Idade \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Habilitações académicas \_\_\_\_\_

Rendimento mensal (aproximado) \_\_\_\_\_

IRMÃOS: Quantos? \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Posição na fratria

\_\_\_\_\_ Criança \_\_\_\_\_

Outros familiares: \_\_\_\_\_

#### IV – HABITAÇÃO

*Vive com:* Pai \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_ Irmãos \_\_\_\_\_ Avós \_\_\_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

*Vive, em :* Moradia \_\_\_\_\_ Andar \_\_\_\_\_ Quarto \_\_\_\_\_ Lar \_\_\_\_\_ Barraca \_\_\_\_\_

*A casa tem :* Água canalizada \_\_\_\_\_ Esgotos \_\_\_\_\_ Luz \_\_\_\_\_ Casa de banho \_\_\_\_\_

Chuveiro \_\_\_\_\_ Quarto individual \_\_\_\_\_ Cama individual \_\_\_\_\_

*Em casa tem:* Rádio \_\_\_\_\_ TV \_\_\_\_\_ Gravador \_\_\_\_\_ Frigorífico \_\_\_\_\_ Esquentador \_\_\_\_\_

Máquina de lavar roupa \_\_\_\_\_ Máquina de lavar loiça \_\_\_\_\_

Aquecimento \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_ Jornais \_\_\_\_\_ Revistas \_\_\_\_\_ Livros \_\_\_\_\_ Jogos \_\_\_\_\_

A família tem carro? \_\_\_\_\_

#### V – ALIMENTAÇÃO

Toma diariamente: Pequeno almoço \_\_\_\_\_ Almoço \_\_\_\_\_ Lanche \_\_\_\_\_ Jantar \_\_\_\_\_

O quê? Onde? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### VI – SAÚDE

Peso \_\_\_\_\_ Altura \_\_\_\_\_ Visão \_\_\_\_\_



---

---

---

VII – OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Distância de casa ao jardim-de-infância \_\_\_\_\_

Desloca-se de carro \_\_\_ transportes públicos \_\_\_ a pé \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Tempo gasto diariamente na deslocação \_\_\_\_\_

Com quem vai/vem para o jardim-de-infância \_\_\_\_\_

Hora de levantar \_\_\_\_\_ Hora de deitar \_\_\_\_\_

Actividades preferidas em casa \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Tem férias? Onde? Quais as actividades preferidas? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

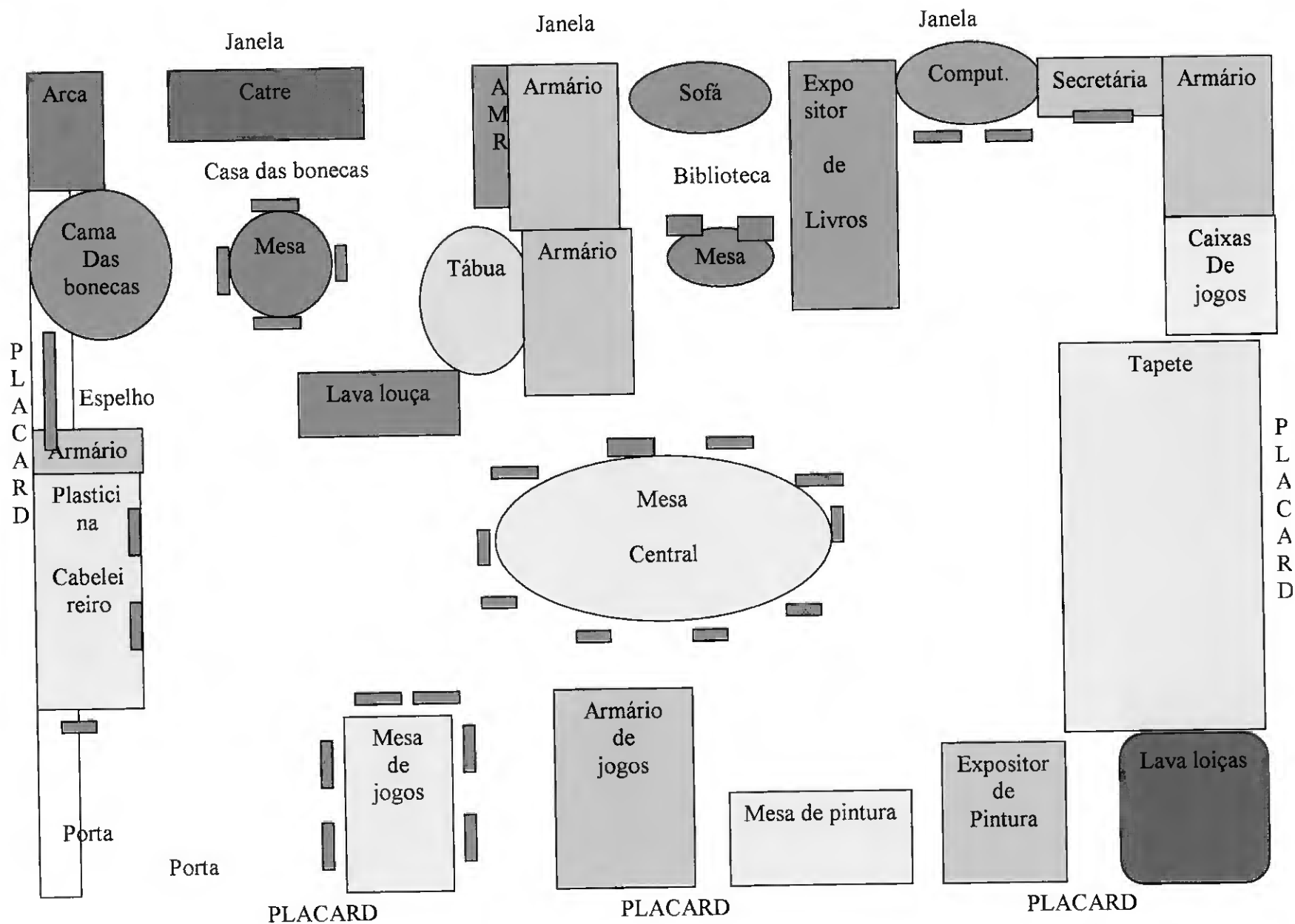
---

---

Preenchido por \_\_\_\_\_ Em \_\_\_\_\_

ESQUEMA DA SALA

ANEXO 10



## Caracterização do Meio e das Famílias das Crianças do Jardim-de-Infância

Quadro 1 – Área de residência das famílias

	N.º de Crianças
Freguesia do jardim-de-infância e limítrofes	36
Freguesias de fora da cidade	4



Área de residência das famílias

Quadro 2 – Caracterização socio-económica das famílias

PAI		MÃE	
PROFISSÃO	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	PROFISSÃO	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS
Pedreiro	4º ano	Doméstica	4º ano
Motorista	9º ano	Doméstica	9º ano
<b>Electricista</b>	9º ano	Aux. Acção Educativa	9º ano
Indiferenciado	4º ano	Doméstica	4º ano
Pedreiro	4º ano	Doméstica	5º ano
Canalizador	4º ano	Comerciante	4º ano
Técnico de Cadastro	9º ano	Técnica de Vendas	9º ano
Empregado. de Balcão	3º ano	Doméstica	9º ano
Mecânico	4º ano	Aux. de Acção	9º ano

## A Inclusão em Jardim-de-Infância

		Educativa	
Comerciante	6ºano	Comerciante	6ºano
Cabeleireiro	4ºano	Emp. de supermercado	4ºano
Mecânico	4ºano	Emp. de Limpeza	4ºano
P.S.P.	11ºano	Func. Pública	12ºano
Bancário	Licenciatura	Doméstica	9ºano
Servente	3ºano	Doméstica	9ºano
Solicitador	Bacharelato	Func. Pública	12ºano
Bolseiro	Licenciatura	Tradutora	Licenciatura
Motorista de camiões	5º ano	<b>Doméstica</b>	9º ano
Técnico de fisioterapia	9º ano	Professora do 1º ciclo	Bacharelato
Motorista	4º ano	Emp. de Balcão	10º ano

Quadro 3 – Habilitações dos pais das crianças do jardim-de-infância

