



Marlene Alexandra Lourenço Diogo

Nº 170139015

Inclusão e Diferenciação Pedagógica -
Não deixar ninguém de fora

Relatório de Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

VERSÃO DEFINITIVA

Dezembro 2019

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria do Rosário da Silva Rodrigues

Arguente: Professora Doutora Isabel Maria Tomásio Correia

Orientadora: Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura



“Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”
(Rodrigues, 2003, p. 95)



Agradecimentos

A conclusão do presente relatório e, conseqüentemente do Mestrado em Educação Pré-Escolar, é para mim uma grande vitória pessoal. A concretização de um sonho – o de ser Educadora de Infância, é com um grande sentimento de orgulho que termino esta fase tão enriquecedora e recheada de aprendizagens. Nem sempre foi fácil, surgiram medos, receios, angústias e fragilidades, porém, o apoio da minha família e amigos ajudou a ultrapassar todas estas barreiras, permitindo-me encontrar estratégias e forças para nunca desistir.

À minha família, por mesmo longe ter estado sempre perto e presente em cada conquista... À minha mãe por ter sido sempre um exemplo de força e coragem, ao meu pai por ter sido um apoio constante, principalmente na fase mais difícil da minha vida, ao meu irmão por ter acreditado sempre em mim e à minha avó pela força transmitida. Aos meus padrinhos e à Inês por terem sido a minha segunda família e segunda casa durante estes cinco anos, por me terem apoiado em todas as fases menos boas e por também terem estado presentes em todas as minhas conquistas, para vocês não existem palavras que possam descrever a gratidão por tudo o que fizeram por mim... obrigada!

Porque o que a vida académica tem de melhor, para além de todos os conhecimentos e aprendizagens que nos são transmitidos, é também o privilégio de nos cruzarmos com pessoas fantásticas que partilham a mesma paixão. À Joana... não tenho palavras suficientes para te agradecer por tudo o que significas para mim. Foste, sem dúvida, um dos meus maiores apoios neste percurso, obrigada por toda a tua paciência e por termos partilhado tantos momentos e tantas conversas. À Magda, que a par da Joana, foi um dos grandes pilares ao longo de todo o curso, caminhámos lado a lado e conhecemo-nos como ninguém. Não há nada que pague tudo aquilo que foram (as duas) e aquilo que fomos e somos as três juntas, porque a união que temos, nem a distância separa. Às restantes colegas e amigas que partilharam comigo tantas angústias e tantas conquistas, a Marli, a Joana, a Adriana e a Carolina... também vocês marcaram este percurso fantástico que também nos deu muitos momentos divertidos e de cumplicidade... obrigada!

Às minhas amigas de sempre, a Daniela, a Jéssica, a Tatiana, a Carina e a Solange, por mesmo longe, terem estado sempre comigo, por me terem apoiado e dado força para continuar, um obrigado gigante! E também à Daniela R. por partilhar comigo este sonho de ser educadora de infância, por mesmo longe partilharmos tantas aprendizagens e, ao

longo do mestrado nos termos ajudado tanto uma à outra... obrigada! Aos restantes e não menos importantes que fizeram parte deste percurso e que fazem parte da minha vida, obrigada!

Também me cabe agradecer a todos os professores que passaram por mim e que, através das suas partilhas e conhecimentos, me transmitiram gosto e paixão por aquilo que fazem e, neste sentido acabaram por inspirar o meu percurso e a minha prática nos estágios. Em primeiro lugar quero agradecer especialmente à minha orientadora, Professora Ana Francisca Moura, por todo o apoio, e por, numa fase mais complicada da minha vida, não ter desistido de mim e me ter incentivado sempre a continuar e a fazer o meu melhor, acreditando sempre nas minhas capacidades. Às professoras Sofia Figueira, Manuela Matos e Isabel Correia, obrigada pelas constantes partilhas de experiências, por serem exigentes consigo próprias e por exigirem de nós não menos do que aquilo que somos capazes de fazer. Obrigada!

Obrigada também às Educadoras Cooperantes que, sem dúvida, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e, devido às suas características e convicções, me fizeram ter certezas relativamente aos meus objetivos a serem alcançados profissionalmente. Por último, mas não menos importante, a todas as crianças e famílias que se cruzaram comigo durante este percurso, um grande obrigado. Obrigada por todas as experiências vividas, por tantos momentos partilhados e por me transmitirem confiança naquilo que fiz, foram um alicerce na construção das minhas convicções e da minha identidade profissional.

Resumo

O presente relatório é decorrente do projeto de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como tema central o processo de inclusão e diferenciação pedagógica em contextos de creche e jardim-de-infância. O objetivo foi, ao longo dos períodos de estágio, observar de que forma as educadoras cooperantes atuavam perante o processo de inclusão e de que forma eu, enquanto estagiária, poderia intervir de modo a potencializar essas situações, procurando sempre o benefício das crianças.

A investigação foi realizada durante os dois períodos de estágio em Creche e Jardim-de-Infância, ao longo do relatório são retratadas duas realidades diferentes, no modo de intervir em contextos de inclusão com crianças com necessidades educativas especiais. No decorrer do relatório estas duas realidades são objeto de análise e reflexão, assim como as minhas próprias intervenções enquanto estagiária e a importância que é dada à relação afetiva entre o adulto de referência e as crianças.

Este projeto tem como base uma investigação qualitativa conduzida pelos princípios orientadores da investigação-ação, tendo sido realizado com recurso a alguns instrumentos de análise e interpretação de dados, nomeadamente: a observação participante e não participante nos diversos momentos da rotina, notas de campo recolhidas durante os períodos de estágio, registos audiovisuais, intervenções realizadas e ainda entrevistas, realizadas às educadoras cooperantes.

No capítulo das considerações finais são descritas reflexões acerca das experiências vivenciadas, bem como sobre a complexidade associada ao tema em questão: o processo de inclusão em contextos diferenciados.

Palavras-Chave: Inclusão, Diferenciação Pedagógica, Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Adaptação, Necessidades Educativas Especiais

Abstract

This report is a result of the research project carried out under the Master's Degree in Preschool Education and its central theme is the process of inclusion and pedagogical differentiation in nursery and kindergarten contexts. The objective was, throughout the internship periods, to observe how the cooperating educators acted before the inclusion process and how I, as an intern, could intervene in order to enhance these situations, always seeking the benefit of the children.

The research was conducted during the two internship periods in nursery and kindergarten, being that throughout the report two different realities are portrayed, in order to intervene in inclusion contexts with children with special educational needs. In the course of the report these two realities are the subject of analysis and reflection, as are my own interventions as an intern and the importance given to the affectionate relationship between the reference adult and the children.

This project is based on a qualitative research conducted by the guiding principles of action research, having been carried out through some instruments of data analysis and interpretation, namely: participant and non-participant observation at the various moments of the daily routine, field notes collected during the internship periods, audiovisual recordings, interventions and interviews with the cooperating educators.

In the final considerations chapter, reflections are described about the lived experiences, as well as about the complexity associated with the theme in question: the process of inclusion in different contexts.

Keywords: Inclusion, Pedagogical Differentiation, Inclusive Education, Inclusive School, Adaptation, Special Educational Needs

Índice

Introdução.....	12
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....	16
1. Da Inclusão à Diferenciação Pedagógica: dois conceitos inerentes às práticas inclusivas	16
1.1. Conceito de Inclusão	16
1.1. Conceito de Diferenciação Pedagógica.....	20
1.2. O papel do educador enquanto promotor de um ambiente Inclusivo e de Diferenciação Pedagógica.....	23
2. Educação Inclusiva e Escola Inclusiva.....	29
2.1. O conceito de Educação Inclusiva	29
2.2. O conceito de Escola Inclusiva	31
3. Adaptação: um conceito transversal a todos os contextos educativos	34
3.1. Conceito de Adaptação.....	34
4. Necessidades Educativas Especiais	36
4.1. O conceito	36
Capítulo II – Metodologia de Investigação	38
1. Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo	38
2. A Investigação-Ação	41
3. Procedimentos de Recolha de informação.....	44
3.1. A Observação participante e não-participante	45
3.2. Notas de Campo	46
3.3. Os Registos audiovisuais.....	49
3.4. As Entrevistas.....	50
3.5. Pesquisa Documental	51
4. Análise da Informação Recolhida nos Contextos.....	52

Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos	53
1. Instituição A – Contexto de Creche.....	54
1.1. O grupo.....	56
1.2. Equipa pedagógica	59
1.3. A Sala 2 e o espaço exterior	61
1.4. Organização da rotina.....	64
Instituição B – Contexto de Jardim de Infância.....	67
2.1. O grupo.....	69
2.2. Equipa pedagógica	71
2.3. A Sala Amarela e o espaço exterior	73
2.4. Organização da Rotina	75
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções em Contexto de Estágio	78
1. Intervenção no Contexto de Creche	79
2. Intervenção no Contexto de Jardim de Infância	84
3. Conceções pedagógicas das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas às entrevistas	90
Capítulo V - Considerações Finais	97
Bibliografia.....	102
Documentos institucionais	107
Apêndices	108
Apêndice 1 – Transcrição da Entrevista à educadora cooperante do contexto A.....	108
Apêndice 2- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância.....	110
Anexos.....	116
Anexo 1 – Notas de Campo (Contexto A).....	116
Anexo 2 - Notas de campo (Contexto B).....	118

Índice de quadros

Tabela 1 – Organização dos Estágios I, II e III

Tabela 2 – Organização da Rotina da sala 2

Tabela 3 – Organização das Valências de Creche e Jardim-de-Infância da Instituição B

Tabela 4 – Organização da Rotina da sala amarela

Siglas e Acrónimos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ATL – Atividades de Tempos Livres

MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

O presente relatório do projeto de investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como tema a abordar A Inclusão e a Diferenciação Pedagógica. Representa o fim de um longo percurso académico, no qual decorreu a minha formação para a concretização de um grande objetivo: ser educadora de infância.

O relatório foi elaborado de forma articulada com os quatro momentos de estágio inseridos no plano de estudos do Mestrado, sendo o tema transversal aos dois contextos: Creche e Jardim-de-Infância. Os momentos de estágio foram distribuídos pelos dois anos do mestrado, no primeiro ano tiveram duração de 10 semanas em cada um dos contextos e, no segundo ano com duração de duas semanas apenas em contexto de creche. Os principais objetivos a cumprir durante a elaboração do projeto de investigação foram, sem dúvida, começar por observar e compreender de que forma as educadoras cooperantes intervêm perante situações de inclusão nas suas salas e qual a importância do papel que as educadoras assumem face a essas situações. Deste modo, o tema do Relatório de Projeto de Investigação tem como título: *A Inclusão e a Diferenciação Pedagógica – Não deixar ninguém de fora.*

Os quatro momentos de estágio corresponderam no seu todo a quatro grupos e quatro salas diferentes. O primeiro momento foi realizado numa sala com dezoito crianças entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, o segundo momento com um grupo de dezassete crianças entre os cinco e os seis anos de idade, o terceiro momento numa sala com um grupo de onze crianças entre os doze e os dezasseis meses e por fim, o quarto momento de estágio foi realizado numa sala com um grupo de quinze crianças com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e quatro meses. Estes dois últimos momentos de estágio, pertencentes ao segundo ano letivo do mestrado, corresponderam a apenas um contexto: o de creche.

A escolha do tema para o projeto de investigação deve ser objeto de reflexão, na medida em que é importante que seja um tema pertinente, não só para área em questão, mas também que seja do interesse de quem o elabora. Neste sentido, a razão da escolha deste tema incidu nos meus gostos e interesses pessoais. Inicialmente centrou-se muito no meu gosto e interesse em trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais, também devido ao facto de, no primeiro momento de estágio, ter contactado

com uma criança sinalizada com perturbação do espectro do autismo. Porém, após algumas conversas com um professor, cheguei à conclusão de que este era um caminho demasiado específico e direcionado para a psicologia, ao contrário do que seria pretendido. Desta forma, procurei adaptar este meu interesse pelas Necessidades Educativas Especiais ao processo de inclusão, que caminham sempre lado a lado, e assim poder relacionar a parte da psicologia que envolve as NEE, a todo o processo pedagógico existente numa sala de creche ou pré-escolar em situações de inclusão ou exclusão. Também as educadoras cooperantes compreenderam o motivo da escolha deste tema, nomeadamente a educadora cooperante do primeiro momento de estágio, que acompanhou de perto esta minha decisão, tendo apoiado a mesma, pois considerava que este era um tema ainda pouco abordado e valorizado em contextos pedagógicos e que seria proveitoso ser aprofundado. Apesar do meu interesse em abordar este tema, houve sempre uma questão que me acompanhou até iniciar o segundo momento de estágio “E se não encontrar crianças com necessidades educativas especiais?”. Quando cheguei ao estágio em jardim de infância deparei-me com duas crianças em que a sua especificidade era a língua: uma menina chinesa a residir em Portugal, na altura, há um ano, e um menino sueco que chegou a Portugal na mesma altura em que iniciei o período de estágio no segundo contexto. Desta forma, consegui dar continuidade ao meu projeto tendo-me focado no processo de inclusão do menino sueco, uma vez que o acompanhei desde o início.

Como foi referido anteriormente, este é um tema que, verificamos cada vez mais a necessidade de que se invista e aprofunde os conhecimentos e práticas, é ainda pouco valorizado por quem elabora planos de estudo de cursos superiores na área da educação. Desta forma, os profissionais de educação acabam, muitas vezes, por se sentir inseguros perante situações ditas “fora do normal” dentro dos seus contextos e ambientes educativos. Deste modo, enquanto futura educadora pretendo estar preparada para receber e incluir qualquer criança, independentemente das suas características, com respeito e um olhar atento perante comportamentos ou ações, procurando sempre a diferenciação pedagógica como forma de promover o desenvolvimento dessas crianças.

Após a escolha do tema, seguiu-se a construção da questão de investigação-ação e neste caso o ponto de partida do projeto de investigação, intitulando-se: *De que forma pode o educador promover um ambiente inclusivo e diferenciado?* A partir daqui, procurei responder a esta questão através da adoção de estratégias que pudessem reduzir as fragilidades existentes, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para as

crianças. Também as observações, registros e notas de campo, interações e intervenções desenvolvidas nos diferentes contextos, ajudaram na resposta à questão de investigação-ação. Neste sentido e como refere Sanches (2005) “A investigação-ação, com a sua componente reflexiva e atuante, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola, da educação e a vida das pessoas, é uma atitude a desenvolver [...]” (p. 131), na medida em que enquanto futura educadora, pretendo contribuir para a mudança, consciente de que estarei perante uma constante auto reflexão das minhas práticas, procurando transmitir, da melhor forma, atitudes que visam promover o desenvolvimento das crianças com quem interajo.

As intervenções pedagógicas foram sempre uma incógnita para mim, pois não sabia de que forma poderia intervir junto dos grupos de forma organizada e planificada, sem ir contra as práticas das educadoras cooperantes. Após algumas conversas com professores orientadores de estágio e com a orientadora do relatório, fui percebendo que, associado a este tema do projeto de investigação, as intervenções não teriam de ser obrigatoriamente planificadas, pois não se tratava de um tema “prático” onde poderia desenvolver atividades específicas e orientadas.

Neste sentido, procurei criar uma relação próxima com todas as crianças, nomeadamente com as crianças com necessidades educativas especiais: no grupo de creche uma criança com dois anos de idade diagnosticada com perturbação do espectro do autismo e no grupo de jardim de infância uma criança de nacionalidade sueca, recém-chegada à instituição, promovendo sempre momentos de autonomia e aprendizagem partilhada com as outras crianças. Estas intervenções não foram planificadas nem orientadas, surgiram em diversos momentos da rotina destas crianças e o meu principal objetivo era apoiá-las, criando um ambiente seguro e de partilha de experiências. Todas estas experiências vivenciadas e partilhadas com as crianças e as educadoras cooperantes, tornaram-se bastante enriquecedoras e gratificantes enquanto estagiária e futura educadora, tendo sido sem dúvida uma mais valia.

O presente relatório encontra-se organizado por cinco capítulos, cada um referente a um subtema relacionado com a elaboração do relatório e da investigação realizada nos diferentes contextos de estágio. O primeiro capítulo corresponde ao Quadro Teórico de Referência, no segundo capítulo está presente a Metodologia da Investigação, o terceiro capítulo é referente à Caracterização dos Contextos Educativos de Estágio e no quarto capítulo estão descritas e analisadas todas as Intervenções realizadas nos contextos de

estágio. Por último, no capítulo cinco são enunciadas as considerações finais onde estão presentes algumas das dificuldades sentidas ao longo da elaboração do relatório, bem como todas as aprendizagens e conquistas realizadas.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

1. Da Inclusão à Diferenciação Pedagógica: dois conceitos inerentes às práticas inclusivas

1.1. Conceito de Inclusão

O conceito de inclusão tem vindo, nos últimos tempos, a ser bastante abordado e associado a deficiências mentais e motoras, porém a inclusão não diz apenas respeito a deficiências. Este conceito ultrapassa também, a associação às necessidades educativas especiais, esta perspetiva da inclusão é reiterada por diversos autores: “[...] não é apenas objeto de estudos e pesquisas sobre alunos com [NEE] ou com deficiências, mas também é um conceito que ultrapassa aspectos referentes somente à colocação da criança na escola” (Oliveira, Rodrigues, & Jesus, 2017, pp. 199-200). Sanches & Teodoro (2006) atribuem a este conceito significado semelhante quando dizem que “[...] muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas” (p. 69). Está evidente a conceção de que o conceito de Inclusão está longe de ser um conceito apenas ligado às necessidades educativas especiais, mostrando que independentemente das dificuldades e diferenças existentes, todas as crianças têm o direito de ser incluídas nos contextos.

No seguimento das ideias acima apresentadas, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) refere diretamente do direito universal à educação com vista em “[...] assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades [...]” (1989, art.º 28). Neste sentido, a Inclusão escolar surge como um processo que “[...] implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão [...] de qualquer aluno da comunidade escolar” (Rodrigues, 2006, p. 2).

A Declaração de Salamanca (1994) é um documento fundamental para entendermos a dimensão da Inclusão, um princípio orientador:

consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou

nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares (p. 6).

Para se alcançar a perspectiva da Inclusão foi percorrido um longo caminho, em que diferentes perspectivas foram interrogadas, como a Exclusão, a Integração e a Segregação, tal como é apresentado na imagem abaixo:



Fonte: <http://sistemasdegestaointegrada.blogspot.com/2016/04/exclusao-x-segregacao-x-integracao-x.html>

Tal como está apresentado na imagem e como já foi referido anteriormente, a Inclusão recusa todos os princípios da exclusão. Na imagem está presente a ideia de que a exclusão deixa de parte pessoas rotuladas como “diferentes”, enquanto a segregação defende que não é possível juntar pessoas com diferenças, criando dois grupos diferentes de pessoas, enquanto a Integração aceita a diferença, mas não na sua totalidade, uma vez que dentro de um grupo que aparentemente “inclui”, não é o ambiente que se adapta às diferenças existentes, mas sim o contrário. Por fim, a Inclusão defende que todos podem aprender “[...] juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11), tal como mostra a imagem a cima representada.

A Inclusão, ao contrário do que se pensa, não é uma evolução da Integração (Rodrigues, 2006, p. 4), porém pensa-se que tenha surgido como resposta. Esta ideia de integração pressupõe que crianças com dificuldades se adaptem ao meio em que estão

inseridas e não o contrário, que acontece quando falamos em Inclusão. A perspectiva da Inclusão está assente no princípio de que o meio é que se adapta, respondendo às dificuldades e diferenças que cada criança apresenta individualmente, de forma a promover um contexto inclusivo e por consequência, “[...] construir um ambiente apropriado a *todas* as crianças” (Kron, Serrano, & Afonso, 2014, p. 14).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, a inclusão surge “[...] enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Cap.º 1.º, Art.º 1.º), neste sentido importa referir que um dos princípios do processo de inclusão é permitir que todos tenham acesso à educação e equidade de oportunidades “[...] sem discriminação de qualquer tipo, independentemente da raça [...], do sexo, língua materna, religião, [...] origem nacional, étnica ou social, estado de pobreza, deficiência, condição de nascimento ou outra” (UNESCO, 1989).

Neste caso, em contextos educativos, exige-se respeito pela diversidade de características, interesses e necessidades existentes num grupo de crianças, apenas assim poderá alcançar-se verdadeiramente a inclusão. Esta é alcançada quando os “[...] diferentes conhecimentos, as diferentes competências, as experiências e a capacidade de fazer se traduzem numa mais-valia [...]” (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 22) para todos aqueles que, individualmente, fazem parte dos contextos, desde crianças a equipas educativas.

Associada à inclusão está a mudança educativa, que só é possível quando se compreende a existência da necessidade de mudar “[...] a forma como nos organizamos, como gerimos a nossa sala de aula, como trabalhamos [...]” (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 27), com o objetivo de promover a mudança educativa e alcançar práticas pedagógicas inclusivas. Este processo de Mudança Educativa apresenta quatro princípios que pressupõem uma ligação estreita entre si, são eles: o Desenvolvimento, a Melhoria, a Qualidade e as Boas Práticas. A ligação existente entre estes princípios proporciona a própria mudança, na medida em que é necessário que haja interesse em desenvolver e melhorar a qualidade das práticas pedagógicas existentes (ibid, 2018, p. 27). Esta necessidade de evoluir faz parte da educação a partir do momento em que se espera dos profissionais de educação, uma constante aposta na sua formação, procurando novas perspetivas acerca da inclusão.

A inclusão pressupõe que todas as crianças têm direito à participação na comunidade, ao brincar e interagir entre si, aprender em conjunto, promovendo relações sociais e reduzindo ao máximo as barreiras que possam existir durante este processo (Kron, Serrano, & Afonso, 2014, p. 32). A verdade é que ainda existe um longo caminho a percorrer para que deixem de existir barreiras no processo de inclusão de crianças com ou sem dificuldades, é neste sentido que estes mesmos autores afirmam que “[...] a inclusão deve ser vista como o direito democrático de pertencer e participar na sociedade em igualdade de condições, independentemente de se ter ou não uma incapacidade” (2014, p. 17). São vários os autores que têm esta perspectiva associada à inclusão, um deles é Mittler (2003), que apresenta a ideia de que “A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados” (p. 236). Booth, Ainscow & Kingston (2006) apresentam a mesma ideia quando referem que:

A inclusão nos primeiros anos e nos cuidados para a infância tem tanto a ver com a participação dos profissionais, como com o envolvimento das crianças. A participação implica brincar, aprender e trabalhar em colaboração com os outros. Trata-se de fazer escolas sobre e ter uma palavra a dizer no que fazemos. [...] A inclusão tem a ver com a redução de todas as barreiras a brincar, aprender e participar para todas as crianças. (citado por Kron, Serrano & Afonso, 2014, p. 32)

A partir da ideia de que todas as crianças têm direito à participação plena, ao brincar, ao interagir e a criar relações sociais entre si, surge a perspectiva de que criando uma sala onde cada criança é olhada de uma forma diferente, valorizando características, interesses e atendendo às dificuldades e as suas especificidades, se pode atingir um ambiente de confiança e inclusão para um grupo de crianças. Tendo sempre em conta que as crianças são todas diferentes e não aprendem todas ao mesmo tempo, nem aprendem todas as mesmas coisas e da mesma forma (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 31). As crianças brincam e interagem juntas sem preconceito e discriminação, promovendo o sentimento de pertença de cada um. Neste sentido, importa salientar a ideia de que “A reação contra práticas educativas que separam e isolam crianças com deficiências está no centro de programas de inclusão dirigidos à primeira infância” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 172).

David Rodrigues apresenta na revista NOESIS, a sua perspetiva de Inclusão comparada a viagens:

A Inclusão é [...] um conjunto de viagens. Não só no que respeita ao percurso dos alunos, mas também os percursos do currículo, da organização da escola, do trabalho pedagógico, das formas de avaliação, dos apoios essenciais para que ninguém fique para trás. [...] planear e acompanhar as opções que nos podem levar mais perto de uma escola que leve todos os alunos ao melhor das suas possibilidades aproveitando a enorme riqueza que a interação pode trazer ao processo de aprendizagem. (Rodrigues, 2018)

O processo de inclusão exige das instituições educativas, adaptações pedagógicas e curriculares no que diz respeito aos interesses e às necessidades de cada criança e do grupo no seu todo. Este tipo de adaptação curricular leva-nos ao conceito de Diferenciação Pedagógica, que está estreitamente relacionado com todo o processo de Inclusão e vai ser desenvolvido no seguinte tópico.

1.1. Conceito de Diferenciação Pedagógica

Como foi referido anteriormente, Inclusão e Diferenciação Pedagógica andam de “braço dado” com o objetivo de promover práticas plenamente inclusivas e ambientes favoráveis, de constante aprendizagem a cada criança, independentemente da existência ou não de dificuldades ou incapacidades. Reconhecer que a criança se encontra numa aprendizagem constante é reconhecer que “O conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Silva M. I., 1997, p. 25).

A Declaração de Salamanca, declaração orientadora dos princípios e pressupostos da escola inclusiva, refere que: “Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas [...] terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (1994, p. 22). É neste sentido que, a partir da diferenciação pedagógica, surge a necessidade de criação de escolas inclusivas que abandonem alguns dos pressupostos presentes na escola tradicional.

No seguimento das ideias acima mencionadas Rodrigues (2006), apresenta a perspetiva de Perrenoud (1996), uma perspetiva oposta à perspetiva da escola tradicional, “ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular” (Rodrigues, 2006, p. 4) e ainda a sua própria perspetiva, quando refere que a escola tradicional assenta numa “[...] estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar” (ibid, p. 3) enquanto a Educação Inclusiva “[...] pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objectivos e direitos [...]” (ibid, p. 3) de todas as crianças nos contextos educativos.

Esta é também uma perspetiva defendida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que mencionam a importância de um currículo que “[...] deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13), adaptando “[...] conceitos, programas e atividades às necessidades e interesses das crianças e não vice-versa [...]” (Kron, Serrano, & Afonso, 2014, p. 14).

Quando se fala em diferenciação pedagógica, fala-se na necessidade de valorizar cada criança de acordo com os seus gostos, as suas necessidades, especificidades e interesses. Assim, e como já foi referido anteriormente, devemos estar conscientes de que as crianças não têm todas o mesmo ritmo de aprendizagem, de realização de tarefas, nem que se interessam todas pelos mesmos assuntos. De acordo com Sanches (2005), a diferenciação pedagógica

[...] parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar (p. 133).

A capacidade que as crianças têm de aprender todas juntas e em cooperação, torna-se uma mais valia para o seu desenvolvimento enquanto seres ativos e participantes na sociedade. Esta ideia complementa o pressuposto de que as crianças pequenas não apresentam, grande parte das vezes, atos discriminatórios perante a diferença e a adversidade. Tal como está presente no Decreto-Lei 54/2018, devemos reconhecer a

importância da diversidade das crianças “[...] encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios [...] para que todos [...] participem na vida da comunidade educativa”.

Sublinha-se a aceitação da diversidade em contextos educativos, o princípio de que as crianças têm direito à equidade de oportunidades e a uma diferenciação pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas, independentemente das suas dificuldades. Esta conceção de diferenciação pedagógica “[...] é compatível com os princípios da Educação Inclusiva na medida em que pressupõe uma orientação para a maximização das possibilidades de sucesso de todos os alunos [...]” (Sousa, 2010, p. 102) e “[...] proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13).

Um dos objetivos da diferenciação pedagógica é promover o sucesso de todas as crianças, reconhecendo que a “[...] atitude para a construção de uma pedagogia inclusiva se encontra presente na atitude docente perante a aprendizagem e a partilha cooperativa do conhecimento” (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 38). Para se conseguir alcançar uma atitude pedagogicamente inclusiva é necessário “Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (Decreto-Lei n.º 15/2007 art.º 10.º A alínea d).

É pertinente referir que Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

O direito da criança à educação, à brincadeira, à aprendizagem e ao espaço educativo está associado à adaptação de perspetivas pedagógicas e curriculares que vão ao encontro das necessidades e interesses de cada um individualmente.

Tal como refere Odom (2007),

Uma modificação ou adaptação curricular consiste numa mudança na actividade ou no material da sala que permite que a criança participe. Maior participação cria mais oportunidades para que as crianças se desenvolvam e aprendam. Os educadores devem usar uma estratégia de modificação curricular sempre que a criança estiver interessada em actividades da sua rotina, mas não for totalmente capaz de participar. [...] O principal é ajudar a criança a participar (p. 47).

As modificações que surgem nestes currículos permitem que o principal objetivo da inclusão seja alcançado: a participação plena de cada criança no mesmo espaço pedagógico (ibid, pp. 48/49). A participação ativa da criança nos contextos educativos depende do papel do educador e da forma como este age e reage perante as crianças e as suas necessidades e interesses. Este ponto será abordado seguidamente.

1.2. O papel do educador enquanto promotor de um ambiente Inclusivo e de Diferenciação Pedagógica

O educador, enquanto adulto de referência para bebés e crianças, assume um papel de grande importância na promoção de um ambiente inclusivo e de diferenciação pedagógica, na medida em que deve proporcionar à criança uma relação de confiança, respeito e afetos, atendendo sempre às necessidades e interesses de cada um individualmente e do grupo no seu todo. Teresa Vasconcelos vai mais longe e refere ainda que:

[...] se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética, nomeadamente na interação com as crianças que, em virtude da sua idade, são especialmente vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade (Vasconcelos, 2004).

Entendemos assim que cabe ao educador a capacidade da observação e atenção constantes perante o que acontece no seu grupo de crianças, valorizando cada criança como ser único com interesses próprios e capaz de encarar conflitos e situações problemáticas. Porém, o educador constitui sempre um “andaime” na resolução de

problemas, tal como referem Bilton, Bento & Dias (2017), “com o apoio do adulto, a criança poderá lidar com o desafio de forma gradual, beneficiando da sua ajuda para desenvolver as competências necessárias para superar a situação” (p. 69). Apoiar não significa resolver, o educador deverá dar tempo e espaço para que a criança possa lidar com as suas frustrações e encontrar estratégias que solucionem o problema existente, na medida em que “[...] não deve intervir constantemente, mas sim estar atento e intervir de forma adequada, reconhecendo os sentimentos das crianças, apoiando [...] a refletirem sobre os problemas e a resolverem os conflitos que surgem, desenvolvendo a confiança e a cooperação [...]” (Oliveira, et al., 2016, p. 74).

Relativamente à valorização de cada criança, o educador deve considerá-la como um ser ativo e participativo, que constrói o seu próprio conhecimento, neste sentido deve promover aprendizagens significativas e adequar a sua prática segundo as características de cada um, proporcionando uma maior equidade de oportunidades e o desenvolvimento da autonomia. Tal como é referido na Convenção sobre os Direitos da Criança, devemos reconhecer “[...] o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades [...]” (1989, art.º 28).

Ainda que muito se fale em “igualdade” de oportunidades, o expectável em ambientes inclusivos onde a diferenciação pedagógica assume um papel de extrema importância, é que se consiga alcançar a equidade. Equidade enquanto um dos objetivos principais no processo de inclusão, no sentido em que devemos dar os alicerces necessários a cada criança, consoante as suas necessidades e não proporcionar a todas as crianças os mesmos apoios. Neste caso, cabe ao educador tornar este conceito mais explícito e detalhado tal como refere Rodrigues (2013) “[...] promover a equidade em Educação é tomar consciência das faltas de equidade que a nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se sente a sua pertinência” (p. 20). O conceito de equidade surge da necessidade de proporcionar às crianças estratégias que as levem a alcançar algo que à partida não é tão acessível devido às suas dificuldades/diferenças.

A diferença existe, é uma realidade bastante presente em grupos de creche e pré-escolar. Cabe ao educador promover um ambiente em que a diferença não seja um entrave na rotina nem nas relações sociais que se criam, deve então partir do adulto o princípio de exclusão de atitudes discriminatórias, só assim é possível transmitir às crianças atitudes

de aceitação. As crianças “[...] experienciam igualdade e respeito pela diversidade se os educadores/professores aceitarem todas as crianças com as suas capacidades especiais no grupo e as encorajarem a darem o passo seguinte que esteja ao alcance das suas possibilidades” (Kron, Serrano, & Afonso, 2014, p. 25). Para estes mesmos autores, ajudar uma criança a adaptar-se a um grupo é tão importante como ajudar o grupo a acolher e a aceitar crianças com características diferentes (2014, p. 34), esta atitude de inclusão “[...] combate o desenvolvimento de preconceitos” (ibid, p. 26).

No seguimento da aceitação da diferença surge a perspetiva de Sanches (2005) que refere que “Gerir a diferença dentro da sala [...] vai ter que ser o grande desafio a ganhar por professores e alunos e todos vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros” (p. 136). Este deve ser, sem dúvida, o papel a assumir pelo educador em ambientes inclusivos onde o respeito e a aceitação constituem o grande desafio. Porém, nem sempre se consegue alcançar a exclusão plena de preconceitos e é aqui que o educador tem o papel principal, na medida em que o seu olhar atento, “[...], a valorização da diferença na escola e na sala de aula, [...] não derruba todas as barreiras, ajuda a vencê-las e a evitar erguê-las no futuro” (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 34).

A criança é muitas vezes encarada como “indefesa e incapaz”, cabe ao adulto reverter essa conceção de criança para a criação de “[...] perspetivas [...] mais associadas a imagens de competência, determinação e autonomia” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 70), esta perspetiva é também defendida por Teresa Vasconcelos (1997), que alega que:

Tratar as crianças como suas iguais, como pessoas crescidas, não é comum entre as educadoras de infância. Muitas de nós preferimos exercer poder sobre elas em vez de as respeitarmos e estimularmos o seu próprio poder interior. Esquecemo-nos com muita facilidade de que estamos perante pessoas capazes, perceptivas, inteligentes (p. 145).

Cada criança “[...] tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p. 71). Estas características são visíveis através do olhar atento que o educador deve ter perante as ações que decorrem no seu espaço pedagógico. É através deste olhar detalhado que o educador consegue proporcionar à criança um ambiente de confiança e segurança e, por sua vez, relações próximas, afetuosas e confiantes. É desta forma que devemos encarar as crianças, como “[...] seres

livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 13), na medida em que é capaz de “[...] partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas [...]” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

O papel do educador é evidenciado na Lei de Bases do Sistema Educativo, alguns dos grandes objetivos são “[...] estimular as capacidades de cada criança e favorecer [...] o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; contribuir para a estabilidade e a segurança [...] da criança; [...] desenvolver a formação moral [...] e o sentido da responsabilidade [...]” (46/86 art.º 5.º). O educador apoia e auxilia a criança, encorajando-a no desenvolvimento da sua autonomia, ao mesmo tempo que proporciona desafios que podem provocar na criança algumas dificuldades e inseguranças, neste sentido realçamos “[...] que a necessidade de dar espaço à criança para que esta teste os seus limites e tome decisões, de forma autónoma, em relação àquilo que é ou não capaz de fazer, não invalida o valor do papel do adulto nas situações de desafio, seja como observador ou participante ativo” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 69). O papel do educador neste tipo de situações é de observador participante, na medida em que observa o que a criança é capaz de fazer para solucionar aquele que é um problema visível, ajudando de acordo com as necessidades da criança.

O educador representa para a criança “uma âncora”, na medida em que apoia, auxilia e cria uma relação de confiança e afeto com cada um, com o objetivo ultrapassar barreiras e dificuldades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 51). Cabe também ao educador possibilitar diferentes experiências de modo a respeitar ritmos e interesses, “Aprender o respeito pelas diferenças dos outros implica sentirmo-nos respeitados nas nossas diferenças: ritmos, motivações, gostos, aspirações, preferências” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 41). Cada criança apresenta diferentes características, gostos e interesses, neste sentido o papel do educador é aceitar e respeitar essa diferença, fazendo com que todas as crianças se aceitem e respeitem mutuamente e, assim, ser possível promover um ambiente de segurança e confiança para o grupo.

Na relação com a família o educador encontra espaço e estratégias para tornar o seu contexto, num contexto inclusivo e de diferenciação pedagógica. O educador deve ter consciência que os espaços de educação de infância constituem:

[...] a primeira experiência das crianças fora da família, especialmente para as mais pequenas, constituindo um importante passo rumo ao desenvolvimento da sua autonomia. [...] A necessidade de manter os pais informados sobre as reações da criança, sobre como correu o dia, exige um contacto frequente com os profissionais. [...] o objetivo subjacente à criação de parcerias com os pais é o de fomentar uma relação de confiança com os profissionais. [...] as relações de confiança são necessárias à existência de uma cooperação auspiciosa no processo educacional [...] (Kron, Serrano, & Afonso, 2014, p. 47).

Zabalza (1998), evidencia o **trabalho com as famílias** como um critério de qualidade. Na perspetiva deste autor, alcançar uma relação próxima com a família deve ser um dos principais objetivos da equipa pedagógica e da equipa educativa, na medida em que possibilita enriquecer o próprio contexto educativo. Neste sentido, um educador que mantenha uma relação próxima com a família é capaz de, conseqüentemente, comunicar sobre cada criança e dar espaço para que pais e familiares se sintam confiantes e seguros para falarem sobre as suas angústias. Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), assumem uma posição semelhante quando referem que este envolvimento permite que os diversos contextos de vida de cada criança estejam em constante articulação (p. 5).

É importante valorizar a participação das famílias nos contextos educativos de forma a que se sintam parte integrante do quotidiano das suas crianças numa sala de creche ou pré-escolar. Esta valorização torna a relação educador/escola-família mais próxima, permite ainda que os familiares sintam confiança e segurança em quem educa e cuida. Deste modo e tal como referem Oliveira-Formosinho & Araújo (2013),

[...] a sua participação poderá constituir um muito bom instrumento para o diálogo intercultural e a inclusão de todas as diferenças em presença. O sentido de bem-estar e participação que se pretende com estas práticas é percebido pelas equipas pedagógicas como um bom passaporte para promover a comunicação com o educador e com outros pais (p. 21).

Tão importante como a criação de uma relação próxima e de parceria com a família, compete também ao educador promover o trabalho em equipa, possibilitando a comunicação, cooperação e colaboração constantes. O próprio educador deve ser capaz de reconhecer que não age sozinho, a adoção de estratégias e a diferenciação do currículo,

com o objetivo de valorizar e respeitar cada característica das crianças, é uma tarefa de toda a equipa educativa. Todos juntos em cooperação criam condições favoráveis a todas as crianças, atendendo sempre às suas necessidades. Post & Hohmann (2011) defendem a perspectiva de que é através de uma relação próxima entre toda a equipa, que se estabelecem “[...] as bases para um ambiente infantil acolhedor” (p.314) e se produzem motivações e boas práticas de trabalho.

O educador, num contexto inclusivo, deve respeitar as diferenças e incentivar as crianças para a “[...] descoberta das semelhanças entre todos” (Kron, Serrano, & Afonso, 2014, p. 11). O olhar atento do educador não deve ter como objetivo diferenciar características negativamente, mas sim reconhecer essas características de forma a criar adaptações pedagógicas que consigam apoiar e ajudar as crianças, de acordo com as suas necessidades individuais. No Decreto-Lei 15/2007 está presente a ideia de que o educador deve:

Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação. [...] estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade. [...] cooperar na promoção do bem-estar dos alunos. [...] (art.º 10.º-A).

É neste sentido que, a formação de profissionais que assumam o papel de incluir como um dos importantes processos da educação, é fundamental, tal como referem Oliveira, Rodrigues & Jesus (2017) “Formar professores com competências que facilitem a inclusão implica desenvolver estratégias que permitam conscientizá-los, [...] de modo que eles possam gerir de forma adequada as suas emoções e responder satisfatoriamente às situações com as quais se deparam” (p. 162).

Como já foi referido anteriormente, é também parte do trabalho do educador promover atitudes inclusivas, fazendo com que todos possam aprender juntos, independentemente das suas características ou das suas dificuldades, só assim se pode alcançar a educação inclusiva na sua plenitude e, por consequência, a criação de escolas inclusivas.

2. Educação Inclusiva e Escola Inclusiva

2.1. O conceito de Educação Inclusiva

No ponto 1.1. acima referido, está presente a ideia defendida por Rodrigues (2006), de que o conceito de inclusão não é uma evolução do conceito de integração, é neste sentido que também a Escola Inclusiva, não surge como evolução da escola integrativa. A Escola Inclusiva pretende sim, por princípio, excluir concepções da escola tradicional, na medida em que se assume “[...] como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos” (Rodrigues, 2000, p. 10).

A Declaração de Salamanca (1994) sublinha o objetivo de responder às necessidades individuais de cada criança, excluindo atitudes discriminatórias, para que o direito à educação e à participação ativa prevalecesse como objetivo principal. Para ser possível chegar a todas as crianças é necessária a criação de pressupostos pedagógicos diferenciados. Neste sentido, e nesta mesma declaração, está presente a ideia de que a educação inclusiva pressupõe “[...] reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (ibid, p. 12).

É através de uma pedagogia diferenciada que se consegue alcançar a educação inclusiva, no sentido em que é necessário adaptar contextos, currículos e práticas pedagógicas às características das crianças que pertencem a esses mesmos contextos. Face a crianças com necessidades educativas especiais, não se pretende discriminar, mas sim mostrar que todos podem aprender e colaborar juntos, tal como Armstrong & Rodrigues (2014) defendem que “A educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo” (p. 13).

No seguimento das ideias acima apresentadas, surge o princípio da existência de grupos heterogêneos em ambientes inclusivos. É neste pressuposto que assenta a Educação Inclusiva. Importa então não encarar a heterogeneidade como um problema, mas sim como um desafio (Sanches & Teodoro, 2006, p. 72), na medida em que independentemente de características, interesses e necessidades diferentes, crianças pequenas podem e devem partilhar experiências e partilhar os mesmos espaços. Esta perspetiva é defendida por Kron, Serrano & Afonso (2014), que nos dizem que educar

pela inclusão pressupõe a organização de um grupo com base nas relações sociais “[...] onde as diferentes individualidades das crianças tenham as melhores oportunidades para se desenvolver” (p. 24) e assim se tornarem participantes ativos nos contextos educativos.

A educação inclusiva defende a exclusão de barreiras na inclusão de crianças em escolas e espaços de educação de infância, por consequência a aceitação da diferença como princípio fundamental. Apenas se consegue um ambiente inclusivo se se transmitir às crianças que as diferenças existentes num grupo não constituem barreiras à criação de relações próximas e de confiança, tal como Kron, Serrano & Afonso (2014) referem. A educação inclusiva “[...] celebra a diferença e a participação de todas as crianças, construindo relações sociais fortes e fornecendo a todos boas experiências de aprendizagem” (ibid, 2014, p. 17). Desta forma, importa realçar que:

[...] representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação [...]. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, a comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas (Luís, Piscalho, & Pappamikail, 2014, p. 75).

A prática inclusiva considera três dimensões, segundo Filomena Pereira (2018), a primeira dimensão refere-se à ética, estando diretamente relacionada com os princípios e valores da educação inclusiva; a dimensão associada à implementação de políticas educativas que visem promover a participação ativa das escolas e da comunidade educativa e por fim a dimensão das práticas educativas.

A legislação relativa à educação considera fundamental o direito de todas as crianças “[...] a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo [...] que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade [...]” (Decreto-Lei 54/2018). É neste Decreto-Lei (art.º 3.º) que são apresentados os princípios orientadores da educação inclusiva, que regem as práticas inclusivas:

- a) [...] todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativos;
- b) Equidade [...] [na medida em que] todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo aos mesmos contextos educativos;
- d) [...] o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências [...];
- e) [...] a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;
- f) [...] o respeito pela autonomia pessoal [...] criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- g) [...] o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- h) [...] a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças [...].

O facto de existir legislação com recomendações de práticas inclusivas, não afasta a ideia de que não apenas de legislações se “constroem” ambientes inclusivos, é necessário que os profissionais que estão inseridos nesses ambientes tenham a conceção de educação inclusiva bem clara nas suas práticas pedagógicas quotidianas. A sua prática deve estar assente no reconhecimento da criança como um ser capaz, ativo e participativo nos contextos, não fazendo da diferença uma barreira na construção do saber.

2.2. O conceito de Escola Inclusiva

Como foi referido anteriormente, a Declaração de Salamanca (1994), apresenta os princípios e pressupostos pedagógicos da Escola Inclusiva. As escolas que incluem são escolas “capazes [de] combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas

[...]; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças [...]" (p. 9) através de um "método de ensino centrado na criança [...]. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão" (ibid, p. 14).

A Escola Inclusiva pretende dá resposta às necessidades de todas as crianças, independentemente das suas especificidades, e, segundo Rodrigues (2006), "[...] possui os recursos necessários para fazer face aos problemas" (p. 8) existentes nos contextos educativos. É no seguimento das ideias anteriormente referidas, que a Declaração de Salamanca (1994) defende que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. [...] devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos [...] (pp. 11-12).

Numa Escola Inclusiva, as crianças aprendem através da participação conjunta e ativa, crianças com diferentes interesses e necessidades podem aprender em cooperação e partilhar experiências entre si. Sanches (2005) defende então que "A aprendizagem com os pares [...] revela-se uma estratégia [...] indispensável numa escola que se quer de todos e para todos [...]" (p. 135). A Escola Inclusiva respeita e valoriza cada criança na sua individualidade, valoriza os seus gostos, os seus interesses e respeita as suas dificuldades, não as encarando como barreiras. Esta é a perspetiva defendida nas OCEPE, onde podemos ler que:

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos [...] se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; [...] (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Todas as crianças têm o direito de desenvolver as suas competências em contextos inclusivos, onde a diferença é aceite, vista como um desafio e não como uma barreira nas relações que as crianças estabelecem entre si. A Escola Inclusiva deve ser um espaço que transmite confiança a crianças e familiares, onde estas se sentem seguras, confiantes,

aceites e capazes de ultrapassar dificuldades. Uma escola que pretende incluir e valorizar cada capacidade das crianças, deve apresentar um currículo e uma prática flexíveis que permita alcançar a inclusão na sua plenitude “[...] gerando [assim] ambientes de confiança mútua em que cada um possa obter consciência das suas limitações individuais e reconhecer as suas competências e as competências dos outros [...]” (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 31).

Em contextos de creche e jardim de infância importa valorizar afetos e garantir às crianças a igualdade de oportunidades educativas, mostrando que esta “[...] não passa pela mera obtenção de um lugar na escola” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 55), mas também pelo desenvolvimento da autonomia da criança e pela promoção do processo de aprendizagem, através da valorização individual de cada um. A escola inclusiva deve proporcionar um ambiente acolhedor que exclua atitudes de desigualdade, promovendo a participação e acesso a uma diversidade de oportunidades de forma equitativa (Oliveira, Rodrigues, & Jesus, 2017, p. 24). Assim como refere Correia (2018), “Há necessidade de assegurar uma garantia de igualdade de oportunidades, pois em vez de instituições de excelência para alguns privilegiados, precisamos de estabelecimentos (creches, amas e outras estruturas) de boa qualidade para todos” (p. 25).

Como já foi referido anteriormente, os currículos flexíveis e diferenciados constituem uma grande relevância quando se fala em Inclusão de crianças com ou sem Necessidades Educativas Especiais. Este tipo de diferenciação tem como principal objetivo respeitar e valorizar cada criança independentemente dos seus gostos, dos seus interesses e das suas necessidades. É neste seguimento que o Decreto-Lei 3/2008 apresenta a perspetiva de que “[...] importa planejar um sistema de educação flexível que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos [...].”

Um dos objetivos da Escola Inclusiva é fazer com que as escolas tradicionais rejeitem atitudes discriminatórias e aceitem a diferença como um desafio constante no seu quotidiano. Tal como Oliveira, Rodrigues & Jesus (2017) defendem, a

[...] escola inclusiva requer, necessariamente, que se efetive no contexto educacional a ideia de ambientes dinâmicos, ricos envolventes para estimularem todos os alunos. [...] o que se tem em mente é que a escola comum seja capaz de dar conta das especificidades e peculiaridades de todas as crianças de modo que

estas não sejam confinadas em salas especiais no interior de escolas que se dizem inclusivas (p. 200).

A ideia de que a escola tem de ser um lugar para todos, tem de estar bem presente nos profissionais que nela exercem a sua profissão. Neste sentido, todas as crianças devem ser aceites e apoiadas independentemente das suas dificuldades. Cabe então à escola inclusiva “[...] promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 12).

3. Adaptação: um conceito transversal a todos os contextos educativos

3.1. Conceito de Adaptação

O conceito e processo de Adaptação está diretamente relacionado com o conceito e processo de Inclusão. Uma criança para se sentir verdadeiramente incluída num contexto tem de ultrapassar algumas angústias e frustrações que, neste caso constituem o processo de Adaptação na educação de infância. É neste sentido que Oliveira Formosinho & Araújo (2013) apresentam a sua perspetiva associada ao processo de adaptação:

Para a maioria das crianças, a transição para a creche representa a primeira grande exigência de adaptação a um novo contexto, a qual é paralela em exigências para os pais. Antes da entrada na creche, existem rotinas específicas promover o conhecimento e respeito mútuo e para iniciar uma colaboração sistemática. A construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância (p. 19).

Em primeiro lugar devemos afastar a ideia de que a adaptação apenas corresponde a um tempo específico no início de um momento que apresenta algumas modificações para a criança. O educador deve estar consciente de que a criança se encontra em constante adaptação ao meio e às pessoas que a rodeiam. Tarquinio & Spitz (2014) apresentam uma definição concisa, mas mais ligada à psicologia, referindo assim que a adaptação

Designa um processo dinâmico de mudança ligado às capacidades inatas ou adquiridas [...] de um indivíduo ou de um grupo para reagir a [...] constrangimentos ou conflitos, ao procurar reduzir ou eliminar as suas

consequências desfavoráveis através de ajustamentos diversos que favorecem um novo equilíbrio compatível com a sua sobrevivência (p. 12).

Como estes autores referem, a adaptação é considerada um processo dinâmico, que está em constante modificação, na medida em que não se trata de um momento apenas. Este é também um processo que engloba vários tipos de reações “[...] (neurofisiológicas, comportamentais, cognitivas, emocionais) e que revelam a diversidade das respostas que cada um pode apresentar perante as modificações do meio ou as mudanças do seu próprio organismo” (Tarquinio & Spitz, 2014, p. 12). É importante reconhecer que não é apenas a adaptação que constitui um meio de mudança para a criança, a própria criança sofre modificações e procura encontrar estratégias para combater as suas dificuldades, os seus constrangimentos e obstáculos que vão surgindo no dia-a-dia, reduzindo e eliminando “[...] as suas consequências desfavoráveis através de ajustamentos diversos” (ibid, 2014, p. 41).

O processo de adaptação de uma criança integra a realidade de um momento angustiante de quando se chega a um sítio novo, com pessoas novas, é neste sentido que se considera que “[...] não dá como negar que as pessoas ficam mais sensíveis neste período. [...] é justamente essa sensibilidade que pode facilitar ou dificultar as relações entre as pessoas” (Rossetti-Ferreira, Vitória, & Goulardins, 2001, p. 48). É neste momento que o educador assume o papel principal de incluir e facilitar a adaptação da criança ao meio, valorizando capacidades, interesses e gostos e respeitando necessidades e dificuldades que a criança apresenta. Também as OCEPE (2016) referem que:

Esta transição merece uma atenção especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta a chamada “adaptação” da criança, [...] exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 100).

4. Necessidades Educativas Especiais

4.1. O conceito

O conceito de Necessidades Educativas Especiais é então um “[...] conceito composto que apenas fará sentido se for percebido e contextualizado num quadro educativo inclusivo” (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 14). Uma criança que tem necessidades educativas especiais não é obrigatoriamente uma criança diagnosticada com algum tipo de deficiência e/ou dificuldade cognitiva específica. Apesar disso, ainda estamos longe de encontrar um consenso entre diferentes autores, de forma a não “rotular” crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Sanches & Teodoro (2006) defendem que “[...] uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagens que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (p. 64). Quando se fala numa intervenção educativa especial, fala-se numa pedagogia diferenciada que respeita a especificidade de cada criança e encara-a como um desafio e não como uma barreira na sua prática pedagógica. Cabe ao educador fazê-lo, bem como proporcionar a estas crianças autonomia e estabilidade emocional, valorizando a individualidade que os diferencia.

A Declaração de Salamanca (1994) também se refere às necessidades educativas especiais e defende que a escola deve ser “capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso” bem como construir uma sociedade “orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos” (pp. 6-7). Como referido anteriormente, crianças com diferentes características e dificuldades podem e devem aprender juntas no mesmo contexto. Neste caso específico em que falamos de NEE, importa dizer que crianças com necessidades educativas especiais devem ser incluídas, afastando atitudes de discriminação e desigualdade.

Moura, Figueira, Amaral & Matias (2018) defendem que “[...] não é possível apoiar eficazmente as necessidades educativas especiais de todos os alunos sem uma política e uma prática educativa, que sejam verdadeiramente inclusivas” (p. 15). É neste sentido que surge a perspetiva de um ambiente plenamente inclusivo que aceita e valoriza cada criança na sua individualidade, independentemente das suas dificuldades. O educador

deve então reconhecer as características e dificuldades de cada criança como um desafio, procurando estratégias que visem apoiar a resolução de problemas e conflitos que surjam no quotidiano.

É expectável que em contextos inclusivos o educador assuma o papel de mediador entre o contexto e as famílias. Uma relação de confiança, segurança e partilha de experiências deve estar na base da comunicação com famílias de crianças com necessidades educativas especiais. Tal como Gonzalez-Mena & Eyer (2014) mostram que:

Ajudar as famílias em seus esforços de encontrar os recursos mais apropriados e ajudá-los a lidar com o estresse frequentemente associado aos cuidados de uma criança com necessidades educativas especiais podem ser desafios até mesmo para os cuidadores mais experientes (p. 108).

Crianças com ou sem necessidades educativas especiais têm direito à educação e conseqüentemente à participação ativa nos espaços educativos em que estão incluídas, onde os educadores ocupam a posição, não só de transmissores de conhecimentos, mas também de facilitadores de criação de relações próximas entre crianças com diferentes características. Esta é uma perspectiva defendida pelos autores Gonzalez-Mena & Eyer, que consideram que:

O acesso a um grande número de oportunidades de aprendizagem e atividades e contextos baseados na brincadeira é uma característica-chave de programas de inclusão da primeira infância. Adultos nesses contextos promovem participação, envolvimento e senso de pertencimento para todas as crianças. Quando uma intervenção específica é requerida para uma criança com necessidades especiais, as atividades são baseadas na rotina e nunca ignoram a criança em todos os seus aspectos (2014, p. 172).

Incluir crianças com necessidades educativas especiais nas escolas e instituições de educação de infância, facilita posteriormente a inclusão na sociedade e comunidade envolvente. Uma vez que se pretende “[...] proporcionar às pessoas com necessidades educativas especiais as condições de desenvolvimento, de interacção, de educação, de emprego e de experiência social em tudo semelhantes às que as pessoas teriam se não tivessem sofrido uma condição de deficiência” (Nirjke, 1969, cit. in Rodrigues, 2001, p. 23).

Capítulo II – Metodologia de Investigação

O presente capítulo tem como objetivo principal explicitar a metodologia de investigação utilizada para o desenvolvimento do projeto. Utilizei como metodologia de referência a investigação-ação. Esta metodologia tem estado associada a estudos de carácter educativo e maioritariamente a professores investigadores. É uma metodologia conhecida por exigir uma constante reflexão por parte dos investigadores e, desta forma, é notável uma relação estreita entre a componente prática de intervenção e a componente teórica que fundamenta e está na base do estudo.

Nesta sequência, a investigação-ação enquadra-se na investigação qualitativa e no paradigma interpretativo. Os autores de referência utilizados neste capítulo foram Bogdan e Biklen, Lídia Máximo-Esteves e Luísa Aires, comparando perspetivas, definindo conceitos e enumerando os diferentes instrumentos de recolha de informação utilizados nos contextos de estágio, assim será conduzida esta parte do estudo.

1. Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo

A investigação qualitativa desenvolve-se no centro de um paradigma interpretativo. Este último definido por Guba (1990, p. 17) como “um conjunto de crenças que orientam a ação” (citado por Aires 2011, p. 18) do investigador. Bogdan & Biklen (1994) apresentam-nos a mesma perspetiva, referindo que os investigadores interpretativos têm como principal objetivo compreender as razões pelas quais decidiram investigar situações concretas preocupantes, colocando questões que possam ser a resposta às suas dúvidas e preocupações. Neste sentido Spodek (2002), apresenta a perspetiva de que:

Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de actividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas indiosincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas – ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar (pp. 1040, 1041).

A investigação qualitativa abrange diversas perspectivas que permitem ao investigador o contacto com visões distintas acerca do estudo abordado, o que, de acordo com Aires (2011), por vezes pode até causar alguma “falta de coerência” na perspectiva teórica. Esta falta de coerência está também associada ao excesso de “produção de conhecimento” que, ao mesmo tempo que é encarada como uma dificuldade, acaba por representar “[...] um desafio ao investigador, na medida em que, [...] tem de fazer opções também a este nível” (ibid, p. 18).

Porém, na perspectiva de Walsh et al, o paradigma interpretativo “[...] é um termo mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não-quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social e a sua elucidação explanação pelo investigador” (2010, p. 1038). Este paradigma exige que se crie uma relação estreita entre quem investiga, o meio em que este está inserido e a análise que é feita aos resultados das intervenções. No foco deste tipo de investigação “[...] encontra-se paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as acções situadas que levam a cabo no quotidiano [...]” (Spodek, 2002, p. 1039), na medida em que o investigador não investiga só comportamentos, mas também situações desfavoráveis, procurando adotar estratégias para contornar essas mesmas situações.

O paradigma interpretativo inclui várias estratégias e métodos de investigação. Segundo Aires (2011), começamos por encarar a realidade da pesquisa, definir objetivos de estudo e conseguir estratégias adequadas para recolher a informação necessária à investigação em estudo. “O projecto de pesquisa descreve um conjunto flexível de linhas orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico” (ibid, 2011, p. 20).

As estratégias de pesquisa do paradigma interpretativo permitem ao investigador estar em contacto com “[...] métodos específicos de recolha e análise de material empírico que integram o estudo de caso [...]” (Aires, 2011, p. 21). O investigador interpretativo pode recolher informação de três formas, através da observação, da entrevista e da análise documental. “A observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto” (Spodek, 2002, p. 1055), permitindo adotar diferentes técnicas de observação, começando pelo “observador isento”, que apenas observa de forma distante do ambiente, até ao observador participante, tornando-se parte importante do grupo onde está inserido. As entrevistas surgem após a observação e permitem ao investigador questionar os

participantes, obtendo respostas às perguntas acerca do tema em estudo e de situações concretas. Já a análise documental está associada a documentos formais pertencentes aos grupos e instituições que estão no momento a ser estudados (ibid, p. 1055).

Bogdan & Biklen (1994) consideram que é através da observação direta, que o investigador qualitativo se aproxima cada vez mais do ambiente em que está inserido e das pessoas que nele se encontram. Esta aproximação vai permitir mais tarde uma evolução notória no estudo decorrente.

A investigação qualitativa obriga o uso de diferentes técnicas de recolha de informação, que influenciam a evolução da mesma. São essas técnicas: “materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, [...]” (Aires, 2011, p. 13), entre outras. Estas técnicas de recolha de informação exigem uma ligação estreita entre os investigadores, os investigados e o ambiente em que o investigador está inserido, de forma a privilegiar de um posterior tratamento rigoroso da informação recolhida.

De acordo com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características distintas: a **primeira** refere que a principal fonte de recolha de informação é o ambiente em que o investigador se encontra, privilegiando o contacto direto com as situações e permitindo que os dados recolhidos sejam complementados com a observação que é realizada em momentos de contacto direto. A forma como os investigadores observam as situações em estudo influencia a opinião formada acerca do que é observado. Desta forma podemos retirar desta primeira característica que a interpretação das observações constitui um dos pilares da investigação, na medida em que o investigador terá de ser capaz de compreender o meio em que está inserido, refletindo sempre acerca do observado. Neste sentido, as situações estudadas e observadas podem ser alvo de uma melhor compreensão se forem investigadas no seu “habitat natural”. A **segunda** característica define a investigação qualitativa como um tipo de investigação bastante descritiva, onde todos os dados recolhidos são descritos e analisados de forma pormenorizada, valorizando os mais pequenos detalhes. Os investigadores não têm tendência para resumir a informação recolhida, nesta perspectiva valorizam a sua riqueza e respeitam a forma como foram registadas as informações e dados recolhidos a priori; a **terceira** característica está associada à valorização de todo o processo de investigação e não apenas dos resultados da mesma. Todas as etapas ultrapassadas e todo o caminho percorrido durante o processo de investigação constituem um papel fundamental, de

forma a valorizar os métodos adotados na investigação; a **quarta** caracteriza a análise da pesquisa dos investigadores qualitativos como indutiva, na medida em que estes não têm como principal objetivo provar hipóteses que foram construídas a priori, pelo contrário pretendem que as ilações sejam feitas à medida que os dados recolhidos vão sendo analisados e posteriormente agrupados. Ainda no seguimento desta ideia, o investigador pretende que parte do estudo seja utilizado para perceber quais as questões centrais do estudo, isto é, não subentende que já existe informação suficiente para encontrar as questões principais antes de começar qualquer estudo; a última e **quinta** característica assume o *significado* como conceito de grande importância na abordagem qualitativa. Os investigadores têm perfeita consciência de que existem diferentes significados e perspectivas daquilo que estudam e pesquisam, desta forma estão constantemente a questionar os investigados de modo a perceber as suas interpretações acerca de determinadas situações observadas e vivenciadas (pp. 47-51).

A investigação qualitativa apresenta diversas modalidades de estudo, uma delas é a investigação-ação. Na qual está inserido o presente projeto de investigação e sobre a qual passo a refletir no próximo ponto.

2. A Investigação-Ação

Quando falamos de investigação-ação falamos, especialmente, em pesquisas de carácter educacional, este tipo de investigação está diretamente ligada a estudos de ciências sociais. É necessário que, numa investigação de carácter educacional, o investigador se questione e que esteja em contante reflexão acerca do que observa para poder intervir em problemáticas concretas. Dada a amplitude do campo de estudo da educação, existe uma grande variedade de autores e, por conseguinte, diversas perspectivas teóricas que caracterizam a investigação-ação como parte crucial da investigação qualitativa. James McKernan (1998 cit. in Máximo-Esteves 2008, p. 20) define pormenorizadamente a investigação-ação como:

[...] um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. [...] é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação-, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é

efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p.5).

No processo da investigação-ação, o investigador torna-se agente na implementação de mudanças consideráveis nos ambientes educativos. Este é o grande objetivo do investigador, procurar estratégias que visem promover uma melhoria significativa relativamente a problemáticas encontradas nos contextos em estudo. Autores como John Elliot e Lídia Máximo-Esteves, partilham desta perspetiva, neste sentido Elliot (1991) apresenta-nos a definição de investigação-ação “[...] como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.69). Já a segunda autora considera que:

A investigação-ação surge num quadro em que se podem articular as duas vertentes na mesma investigação, através da participação conjunta dos cientistas e das pessoas diretamente envolvidas numa situação concreta. Em síntese, aponta para a colaboração dos intervenientes na investigação como forma de articular a teoria e a prática, procurando, deste modo, responder à crítica tantas vezes formulada pelos seguidores da investigação-ação – a de que a teoria e a prática pertencem a mundos com poucos cruzamentos referenciais (Máximo-Esteves, 2008. p. 19).

Este tipo de metodologia, a investigação ação, é a mais utilizada em estudos de caráter educacional. Segundo Arends (1987), a investigação-ação apresenta “[...] um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (citado por Fernandes, 2006, p. 2).

Em estudos de caráter educacional, o investigador assume o papel de participante ativo na investigação, tal como defendem Bogdan & Biklen (1994) este “[...] é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (pp. 292-293). É papel ativo na investigação e tem como objetivo permitir melhorias significativas na problemática identificada, como vim analisando.

Neste sentido, Coutinho et al. (2009) apresentam cinco diferentes aspetos que caracterizam a investigação-ação: como *participativa e colaborativa* na medida em que

todos os intervenientes participam e colaboram na investigação de forma ativa; *prática e interventiva*, exigindo não só a observação, mas também a intervenção nos contextos em causa; *cíclica*, não apresentando em parte nenhuma estagnação na informação recolhida, podendo sim surgir novas questões e conhecimentos; é *crítica*, dado que o investigador está em constante reflexão das suas ações, tornando-se autocrítico; é *auto-avaliativa*, exigindo do investigador a avaliação dos seus conhecimentos com o objetivo de melhorar.

Kurt Lewin (1945), um dos primeiros estudiosos deste processo de investigação, referido por Cardoso (2014), analisa o processo de investigação contém três fases: **planificação, ação e avaliação**. Neste sentido, este tipo de estudos segue esta ordem para se tornarem mais perceptíveis e explícitos. Como já foi referido anteriormente, quem investiga tem de apresentar um carácter bastante reflexivo, na medida em que questiona o que observa e o que põe em prática para melhorar, interligando sempre a reflexão com ação. Uma das fases mais importantes de um estudo de investigação-ação é definir a questão, ou seja, o ponto de partida do projeto. Neste sentido, Lúcia Máximo-Esteves (2008) refere que “a formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o estilo da investigação em causa” (p. 80).

As fases do processo de investigação, acima mencionadas, são expostas no esquema espiral apresentado abaixo, que muito apoia o entendimento do processo:

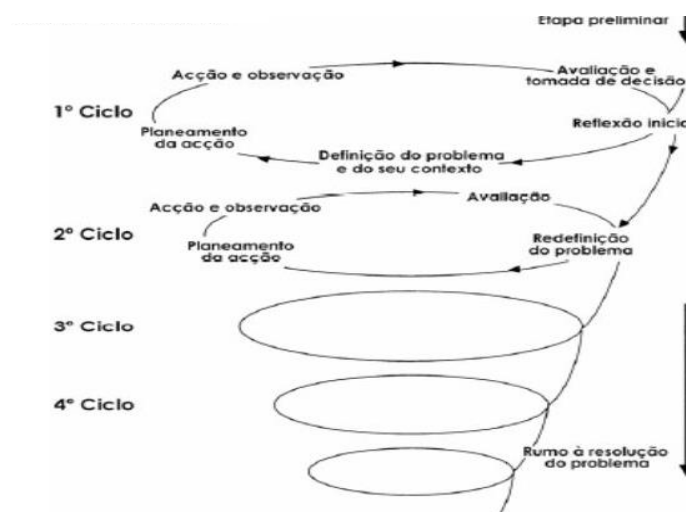


Figura 1 – Espiral auto-reflexiva lewiniana. Fonte: Santos, Morais e Paiva (2004)

3. Procedimentos de Recolha de informação

Os procedimentos de recolha e análise de informação estão diretamente relacionados com a escolha do tema e questão de partida do estudo. Após tomada a decisão sobre a questão de investigação, foquei-me na escolha dos procedimentos de recolha e análise da informação. Sublinhado este aspeto, Aires (2011) refere que a escolha destes procedimentos “constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p. 24). Os procedimentos de recolha de informação são de grande importância na medida em que, é através deles que o investigador reflete sobre os contextos, o sujeito e as interações e, assim, consegue intervir de acordo com os seus objetivos, de forma a melhorar situações consideradas problemáticas.

É importante referir que a recolha de informação nos contextos assume um papel fundamental na investigação, estando diretamente ligada à prática pedagógica inerente aos contextos em estudo. Esta perspetiva é defendida por Coutinho *et al*, na medida que o professor investigador “[...] tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu olhar [...]” (2009, p. 373). Neste sentido, é de salientar a importância de que o investigador se mantenha, o mais possível, imparcial durante a recolha e análise da informação, permitindo o foco no que realmente é o seu objetivo/objeto de estudo, assim como o rigor e profissionalismo durante os processos de recolha e análise.

Sintetizando, na metodologia de investigação, foi importante a seleção de técnicas e procedimentos que fossem ao encontro dos objetivos do meu estudo. Dentro das diferentes técnicas e procedimentos existentes, na recolha de informação durante a investigação foquei-me na observação (participante e não-participante), notas de campo, registos audiovisuais (fotografia e vídeo), entrevistas e pesquisa documental. Estas técnicas dividem-se, segundo Colás (1992b, p. 255), referido por Aires, (2011), em dois grupos distintos. A observação participante e as entrevistas qualitativas são consideradas técnicas diretas ou interativas, já os documentos oficiais e outros documentos, como diários estão dentro do grupo das técnicas indiretas ou não-interativas (p. 25).

Desta forma, foram organizados os pontos que se seguem este capítulo da investigação, com o objetivo de definir e explicitar cada uma das técnicas de recolha de informação,

justificando e fundamentando o porquê da escolha das mesmas de acordo com o tema da investigação.

3.1. A Observação participante e não-participante

A observação surge como o instrumento primordial de recolha de informação, em estudos educacionais, “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto¹.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), ajudando ainda “[...] a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimento e as suas interacções” (ibid, 2008, p. 87).

A observação é uma das técnicas de recolha de informação mais utilizada em estudos de carácter qualitativo e, segundo Aires (2011), “[...] consiste na recolha de informação, de modo, sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p. 24-25). Ainda a mesma autora defende que o investigador, durante o processo de observação, não deve “manipula[r] nem estimula[r] os seus sujeitos” (p. 25), permitindo que o que está a ser observado seja espontâneo e sem alterações comportamentais causadas por quem investiga. O ato de observar exige treino da parte do investigador, observar não é apenas olhar, é necessário que se mobilizem conhecimentos de forma a poder fundamentar, justificar e compreender o que se observa. Tal como nos diz Carmo & Ferreira (1998), o investigador “[...] necessita de um treino continuado da atenção, possuir experiência anterior, de preparação empírica e teórica e, assim, ter a capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior” (p. 95).

O investigador torna-se capaz de compreender e interpretar aquilo que observa quando o seu foco é a própria observação ao contexto, aos intervenientes e às ações que decorrem. Neste sentido, podemos afirma que a observação não é um processo implícito e exige rigor da parte de quem investiga. Para Carmo & Ferreira (1998) é expectável “[...] criar uma atitude de observação consciente e um treino da atenção de forma a poder aprofundar a nossa capacidade de selecionar informação pertinente através de órgãos sensoriais” (p.

¹ *Contexto* é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem (Máximo-Esteves, 2008, p. 87)

94). No seguimento da mesma ideia, Máximo-Esteves (2008) afirma que “a regra de ouro para evitar a dispersão é a concentração da atenção nas questões formuladas” (p. 87).

A observação revelou-se um procedimento de recolha de informação fundamental para o desenvolvimento desta investigação, na medida em que me permitiu estar mais atenta às situações da rotina e, por conseguinte, aos pormenores nelas presentes.

No início do estudo é necessário que o investigador adote a posição de observador não participante, na medida em que ainda se está a adaptar ao contexto, ao ambiente e a quem pertence a esse mesmo contexto. De seguida, à medida que o investigador se apropria do espaço e do contexto, começa a tomar uma posição de observador participante e interventivo na prática em estudo. Foi assim que aconteceu durante a minha investigação e, foi também através de uma observação atenta e cuidada que consegui encontrar um tema que me interessasse para o projeto de investigação, assim como identificar a situação-problema associada a esse mesmo projeto.

Numa fase inicial, observei tudo à minha volta e fui questionando membros da equipa acerca das minhas dúvidas. Nesta fase, o principal objetivo era recolher informação sobre o contexto, sobre os seus intervenientes, assim como as ações que decorriam. Numa fase posterior, adotei a posição de observadora participante, na medida em que me tornei mais interventiva e ativa nos contextos, participando na rotina e apropriando-me dos espaços em que as crianças estavam já ambientadas. Esta posição de observador participante assume um papel de extrema importância no começo do projeto de investigação.

É importante haver um equilíbrio entre a observação e a participação, de forma a que nenhum destes processos seja desvalorizado e posto de parte durante a investigação, tal como Bogdan & Biklen (1994) defendem “[...] é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (p. 125). A observação é fundamental, assim como a participação, tornando-se um complemento um do outro e tornando a investigação mais completa e concisa.

3.2. Notas de Campo

As notas de campo surgem na sequência das observações realizadas e são consideradas registos escritos daquilo que observamos, são uma forma de não perder informações significativas do que se observa. Existem vários autores que consideram as notas de

campo como um dos procedimentos de recolha de informação mais utilizados na metodologia de investigação-ação. Neste sentido, Bogdan & Biklen (1994), definem notas de campo como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

O investigador, enquanto observador participante nos contextos de estudo, deve estar constantemente em reflexão sobre as suas ações e práticas. As notas de campo, depois de escritas, exigem uma reflexão e avaliação. Deste modo, espera-se que posteriormente a alguma observação ou qualquer outro tipo de técnica de recolha de informação, o investigador elabore:

[...] uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Ainda segundo os mesmos autores, as notas de campo dividem-se em dois tipos e registo escrito: um primeiro que é mais descritivo e detalhado, “[...] em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (ibid, p. 152) e outro que é mais reflexivo e exige do investigador um maior foco nas suas ideias e observações. A parte mais descritiva é sem dúvida a mais extensa e representa “[...] o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. Consciente de que qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos” (ibid, p. 152/163). Na parte mais reflexiva espera-se que o investigador:

[...] confesse os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que está a empreender (ibid, p. 165).

Os investigadores qualitativos têm de apresentar rigor e detalhe na forma como registam as suas observações, de forma a que os seus registos tomem a forma de notas de campo, que representam a descrição das observações. Não se pretende, neste caso, que os

registros sejam resumidos e avaliados, mas sim descritivos e focados naquilo que é mais significativo para o estudo em causa (idem, p. 163). Na mesma ordem de ideias, Máximo-Esteves refere que o grande objetivo das notas de campo “[...] é registrar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem, nesse contexto” (2008, p. 88).

As notas de campo podem ser produzidas na forma escrita ou audiovisual. A **forma escrita** consiste em “anotações condensadas” realizadas durante a observação; as **produções audiovisuais** podem ser áudios, fotografias ou vídeos e permitem a reprodução exata do observado/ouvido. No caso do áudio, posteriormente passará a um documento transcrito na íntegra, descrevendo conversações e “emoções. Já a fotografia tem como principal objetivo “registrar as expressões das crianças ou a movimentação [...]” (Máximo-Esteves, 2008; p. 88).

Esta autora defende ainda que existem dois momentos em que as notas de campo podem ser escritas: “o momento em que [as observações] ocorrem” e o “momento pós-ocorrência”. No momento em que ocorre a observação, as notas de campo podem surgir de forma escrita e, neste caso, apresentam-se “condensadamente”, podendo conter frases e palavras-chave que são desenvolvidas numa fase posterior. Já as anotações que ocorrem pós-observação, são escritas de forma mais “extensas, detalhadas e reflexivas”. Este tipo de anotações deve surgir o mais rápido possível, não deixando passar muito tempo após a observação e assim, deste modo, permitir registos detalhados das observações (ibid, 2008, p. 88).

Relativamente ao registo das minhas notas de campo, não consegui registar no momento da ocorrência, uma vez que sentia alguma dificuldade na observação a par do registo. Desta forma aproveitava alguns momentos fora das atividades, como a hora da sesta, hora de almoço, ou até após o período de estágio. No entanto tinha sempre um bloco de notas no bolso do bibe para, assim que fosse possível, registar momentos, ações ou diálogos significativos. Após o registo em pequenas notas, refletia e transformava essas notas em registos detalhados e pormenorizados.

3.3. Os Registos audiovisuais

Os registos audiovisuais têm-se tornado registos recorrentes em investigações de carácter educacional, uma vez que o investigador pretende muitas vezes mostrar através de imagens ou áudios, a espontaneidade de alguns momentos observados. É isto que registos audiovisuais representam para a investigação, espontaneidade.

As fotografias são um apoio e um complemento das notas de campo, na medida em que no momento em que é feito algum tipo de registo escrito, pode escapar algo ao investigador. Esta ideia é apresentada por Bogdan & Biklen (1994), que consideram estes registos “[...] como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (p. 189). Os registos fotográficos “[...] podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar [...]” (Máximo-Esteves, 2008, p.91).

Apesar de todas estas vantagens deste tipo de registo, o investigador deve tomar consciência do momento apropriado para captar imagem/áudio. É conveniente para a investigação que, o momento em que se capta imagem ou áudio, seja o mais espontâneo possível e rico em situações chave. A presença do material audiovisual não deve ser um entrave às ações da criança, tentando não inibir a mesma. Este aspeto segue na ideia de Máximo-Esteves, que considera que “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (2008, p. 91).

Nos contextos em que realizei o estágio, ambas as educadoras usavam a máquina fotográfica como recurso frequente de recolha de informação, tendo uma das educadoras chegado a admitir que, a escolher um objeto que esteja diretamente ligado à sua prática, escolhia sem dúvida a máquina fotográfica. Uma vez que considera ser um instrumento fundamental na prática de quem quer captar o momento tal como é, tornando esses registos em documentação pedagógica.

Relativamente ao uso destes registos durante as minhas intervenções do projeto de investigação, estes foram reduzidos uma vez que, como irei explicar no capítulo das intervenções, estas nunca foram previamente planeadas. Porém, existe um registo vídeo

que constituiu grande importância na escolha do tema do projeto de investigação, que irei descrever no capítulo IV.

3.4. As Entrevistas

A entrevista é um dos procedimentos mais utilizados em estudos de investigação-ação e, de acordo com a perspectiva de Máximo-Esteves (2008) “[...] é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p. 93).

A investigação qualitativa abrange diferentes tipos de entrevistas: entrevista em profundidade, entrevista de história de vida, formais e informais, com diferentes graus de estruturação: entrevista não estruturada, semiestruturada e estruturada.

De entre esta diversidade de géneros de entrevistas e para enriquecer a recolha de informação, escolhi a entrevista semiestruturada. Porém, esta não foi a minha escolha inicial, pois tinha pensado em realizar um inquérito por questionário por considerar menos complexo. A escolha da entrevista surgiu após algumas conversas com a minha orientadora, que me aconselhou, de acordo com o meu tema de investigação, que seria mais proveitosa a realização da **entrevista semiestruturada**. Esta “está orientada para a intervenção mútua”, na medida em que o entrevistador coloca as questões “amplas” permitindo que o participante possa responder de acordo com os seus conhecimentos e as suas concepções. Relativamente à ordem pela qual as questões são efetuadas, esta “[...] é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta” (Máximo-Esteves, 2008, p.96).

A entrevista foi realizada a ambas as educadoras cooperantes, de forma individual com o intuito de conhecer as suas concepções relativamente ao tema do projeto de investigação e as suas práticas em situações concretas de inclusão de crianças.

Para a realização destas entrevistas recorri a um guião com perguntas de resposta aberta que permitissem uma conversa fluida entre os intervenientes, eu enquanto entrevistadora e os entrevistados. Uma das minhas dificuldades foi realizar as perguntas de forma suficientemente clara, de modo que não levasse nem as educadoras a serem influenciadas por mim nas respostas que iriam dar. Isto porque quando entrevistamos

alguém, devemos tentar não influenciar as respostas dos entrevistados através da forma como colocamos as questões.

O guião da entrevista às educadoras continha as seguintes questões:

Educadora de Creche	Educadora de Jardim-de-Infância
Como se sentiu com a presença do João na sala?	Como se sentiu com a presença do Pedro na sala?
Pensa que os seus princípios pedagógicos influenciaram o processo de inclusão?	Pensa que os seus princípios pedagógicos influenciaram o processo de inclusão?
Como descreve o processo de inclusão do João?	Como descreve o processo de inclusão do Pedro?
Considera a presença do João ter sido uma mais valia para o grupo e para si enquanto pessoa e educadora?	Considera a presença do Pedro ter sido uma mais valia para o grupo e para si enquanto pessoa e educadora?

3.5. Pesquisa Documental

A análise detalhada dos documentos oficiais possibilita, a quem investiga, uma melhor perceção dos princípios e fundamentos que regem as práticas pedagógicas das instituições. Esta análise permitiu descrever e caracterizar os contextos de estágio de forma rigorosa. Tal como refere Aires (2011) “Os *documentos oficiais* (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc” (p. 42).

Este foi um procedimento de recolha de informação fundamental para o desenvolvimento do projeto de investigação, na medida em que me ajudou a caracterizar as instituições educativas. Apenas no contexto de creche tive acesso a documentação oficial, nomeadamente o Projeto Curricular de Creche e Projeto Educativo de Escola, disponibilizados pela coordenadora da Creche e diretora da instituição respetivamente. No Jardim-de-Infância não tive acesso a nenhum documento oficial para consulta, apenas a algumas informações contidas no Projeto Educativo de Escola que são apresentadas no site da instituição.

Esta pesquisa, como já referi anteriormente, representou um apoio na descrição e caracterização das instituições e respectivas práticas pedagógicas, assim como dos espaços e das equipas educativa e pedagógica.

4. Análise da Informação Recolhida nos Contextos

É através dos vários procedimentos de recolha de informação que o investigador compreende o contexto em que está inserido, bem como os seus intervenientes e as suas ações, facilitando a adoção de estratégias que visem melhorar a situação problema identificada previamente. Após a recolha de informação, inicia-se a fase de análise, que “[...] envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994; p. 205).

Quando damos início à análise da informação recolhida é importante questionar o significado de tudo o que encontramos nos contextos, na medida em que “a procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação. O ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

O investigador, adotando o papel de observador participante, torna-se membro do contexto e encontra-se sempre em contacto com os intervenientes desse mesmo contexto. Procura refletir acerca de diálogos e observações e permite que sejam criadas “[...] as primeiras triangulações de dados [...]. A triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. [...] formular as primeiras reflexões a serem eventualmente apresentadas [...]” (Máximo-Esteves, 2008; p. 103). Este processo requer que o investigador qualitativo seja capaz de interpretar e analisar a informação recolhida de forma a compreender se essa interpretação encontra concordância com o que foi recolhido através dos vários instrumentos de recolha de informação. Neste caso, a informação recolhida através das entrevistas deve apresentar coerência com a informação analisada nos contextos.

Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos

O presente capítulo é referente à caracterização dos contextos educativos onde realizei os estágios nas valências de creche e jardim-de-infância. O capítulo está organizado em duas partes, uma primeira referente ao primeiro estágio, realizado na valência de creche e uma segunda parte que corresponde ao estágio II realizado na valência de jardim-de-infância.

Por questões éticas, será mantido o anonimato no que concerne à identificação dos intervenientes dos contextos e respetivas instituições, neste sentido, todos os nomes utilizados serão de origem fictícia. As instituições serão denominadas de Instituição A – Creche e Instituição B – Jardim de Infância.

No que diz respeito à organização dos vários momentos de estágio, ocorreram durante os dois anos letivos do mestrado e dividiram-se em quatro períodos, estando clarificados na tabela abaixo representada.

	Ano Letivo 2017/2018		Ano Letivo 2018/2019	
	Estágio I	Estágio II	Estágio III	
Contexto	Creche - 17 crianças - 2/3 anos - 1 educadora - 1 auxiliar	Jardim-de-Infância - 17 crianças - 5/6 anos - 1 educadora - 1 auxiliar	Creche - 10 crianças - Doze/vinte e quatro meses - 1 educadora - 1 auxiliar	Creche² - 15 crianças - Vinte e dois/vinte e nove meses - 1 educadora - 1 auxiliar
Duração e período de estágio	10 semanas De 23 de outubro a 10 de janeiro	10 semanas De 12 de março a 5 de junho	2 semanas De 24 de setembro a 4 de outubro	2 semanas De 8 de outubro a 19 de outubro

Tabela 1 – Organização dos Estágios I, II e III

² O Estágio III não representou uma continuidade do Estágio II, uma vez que no Estágio II se tratava de um grupo “finalista” e a educadora cooperante começou o ano letivo 2018/2019 num grupo de creche.

1. Instituição A – Contexto de Creche³

A instituição onde realizei o estágio em contexto de Creche é um estabelecimento de ensino privado localizado no concelho do Seixal e dá resposta a cerca de 240 crianças distribuídas pelas valências de Creche (incluindo berçário), Jardim-de Infância e 1º Ciclo, contando com cerca de trinta funcionários distribuídos pelos vários serviços disponibilizados pela instituição.

O estabelecimento foi fundado em 1989, ano em que apenas existiam duas salas, uma de pré-escolar e outra de A.T.L., com o objetivo de responder às necessidades da comunidade envolvente. Com uma grande vontade de crescer, a equipa deu “asas” à realização de um sonho e, em 2004, foi inaugurado aquele que é o atual edifício. Este novo edifício permitiu a criação de mais e melhores condições para as crianças que o frequentam, pensando sempre nas suas necessidades e interesses e proporcionando às mesmas uma educação de excelência assente num ambiente acolhedor e afetivo que transmite confiança a crianças e familiares.

Esta mesma instituição funciona das 7h30 às 19h30 de segunda a sexta-feira e está aberta durante todo o ano. Esta é uma opção da equipa, que pretende chegar a todas as crianças e seus familiares, de acordo com as suas necessidades. É neste sentido de responder às necessidades das crianças que a instituição estabelece a sua organização relativamente ao espaço físico.

O edifício encontra-se dividido por dois pisos, tendo como elementos de acesso ao primeiro piso as escadas e o elevador. No piso inferior encontramos a área correspondente às valências de creche e jardim-de-infância, bem como a área administrativa e área de refeições, composta por um refeitório comum entre crianças da creche (Sala de 2 anos), do jardim-de-infância e 1º. Ciclo, refeitório destinado à creche, que serve também como espaço de acolhimento no período da manhã e ainda uma copa de leite onde são preparadas as refeições dos bebés e crianças do berçário e creche, respetivamente. As valências de creche e jardim-de-infância são compostas por uma sala berçário, por duas salas de creche, a Sala 1, que integra crianças entre os doze e os vinte e quatro meses e a

³ Adaptado do Dossier Pedagógico de Creche, elaborado por mim em Estágio I no 1º ano do Mestrado e da Descrição dos Contextos Educativos (Aspetos Variantes e Invariantes), elaborado também por mim em SIP II, no 2º ano do Mestrado.

Sala 2 que é constituída por crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses.

No que diz respeito à valência de jardim-de-infância, esta é composta por quatro salas (A, B, C e D), cada uma tem capacidade para 25 crianças que formam grupos heterogéneos (idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos). Esta área onde se encontram as salas está equipada com casas de banho adequadas a cada faixa etária, sendo que as salas de creche partilham o mesmo espaço de cuidados de higiene, o qual tem acesso para as duas salas através de duas portas. Tanto as salas de creche como as de jardim-de-infância têm uma educadora e uma auxiliar de ação educativa que compõem a equipa pedagógica, enquanto a sala berçário conta com duas auxiliares de ação educativa apoiadas pela coordenadora da creche, que desempenha também o papel de educadora numa das salas de creche.

No piso superior encontram-se as instalações do primeiro ciclo, que contam com cinco salas, casas de banho devidamente equipadas, uma sala de informática, uma biblioteca, um ginásio destinado a todas as valências e ainda um espaço destinado apenas às crianças da creche, a Bebeteca, equipada com diferentes materiais que visam promover o desenvolvimento das crianças e realizar um conjunto de atividades com as mesmas.

A instituição defende o contacto com a natureza desde os primeiros anos e, é neste sentido, que oferece às crianças um espaço exterior amplo e seguro que está dividido por valências, sendo que a creche tem um espaço próprio, assim como o jardim-de-infância e o 1º. Ciclo. Esta divisão tem como principal objetivo responder às necessidades e interesses de todas as crianças de acordo com a sua faixa etária. Todos estes espaços apresentam uma grande variedade de equipamentos que promovem o desenvolvimento motor das crianças, assim como o contacto com elementos da natureza.

A prática pedagógica da instituição está assente numa pedagogia participativa e interativa, onde se valorizam sentimentos e afetos. É neste sentido que tem como um dos objetivos principais despertar nas crianças o gosto pela descoberta, pela experiência, pela partilha e pela cooperação e colaboração, resumidamente o saber estar em grupo e com o grupo. Esta prática está na base dos princípios do Movimento da Escola Moderna, modelo pedagógico pelo qual a instituição se rege. No seguimento destas ideias, está presente no Projeto Educativo 17/18, a crença de que

As crianças deverão criar, com os seus educadores, as condições materiais, afetivas e sociais, para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (p. 13).

1.1.O grupo⁴

O grupo que acompanhei no primeiro momento de estágio era constituído por dezassete crianças (oito meninas e nove meninos) entre os vinte e os trinta e seis meses. A maior parte das crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, sendo que duas meninas vinham do meio familiar e um menino de um outro colégio.

A nível da minha presença na sala, o grupo mostrou ser bastante recetivo, não tendo sentido em momento algum que a minha presença fosse um entrave à espontaneidade das crianças nos momentos de brincadeira livre ou nas relações e interações com os pares. O grupo mostrou um interesse genuíno em criar uma relação próxima comigo a partir do momento em que perceberam que eu iria fazer parte do seu dia-a-dia e da sua rotina na sala. Começaram a recorrer à minha ajuda e ao meu apoio nas brincadeiras e atividades orientadas, aspeto que considerei bastante positivo à minha adaptação.

O grupo era no geral bastante comunicativo e interativo, a partilha de novidades era uma constante na rotina do grupo, uma vez que era visível uma grande vontade em conversar e contar o que faziam fora da instituição. Apesar da existência de pouco vocabulário, as crianças faziam-se perceber e verbalizavam com convicção aquilo que queriam. A nível das interações, estabeleciam facilmente relações através de brincadeiras e atividades orientadas. Nomeadamente nos momentos de exploração das áreas, bastante valorizados pela educadora, que considerava importante a relação e interação adulto-criança durante esses momentos, isto é, a partilha de conhecimentos e interesses no brincar.

⁴ Adaptado do Dossier Pedagógico de Creche, elaborado por mim em Estágio I no 1º ano do Mestrado e da Descrição dos Contextos Educativos (Aspetos Variantes e Invariantes), elaborado também por mim em SIP II, no 2º ano do Mestrado.

As crianças que constituíam este grupo eram bastante autónomas nos diferentes momentos da rotina, poucos elementos recorriam ao apoio do adulto na sua totalidade e interessavam-se por procurar estratégias que atenuassem as suas maiores dificuldades. Eram muito atentos e observadores relativamente ao que acontecia no seu dia-a-dia, construíam relações de confiança e valorizavam momentos de troca de afetos, algo que tanto eu como a educadora considerávamos ser a chave para um ambiente acolhedor em creche. A autonomia e a proximidade entre crianças e crianças e adultos era reflexo do trabalho da educadora, que reconhecia cada criança na sua individualidade, respeitando ritmos de aprendizagem e diferenças de interesses.

Estas crianças gostavam muito de ouvir contar histórias e recorriam autonomamente à área da biblioteca não só para exploração livre dos livros, mas também para nos levarem, a nós adultos, histórias para lermos. Um aspeto curioso, mas característico de crianças nesta faixa etária, era o facto de pedirem para lermos histórias que eles já conheciam, uma vez que o que eles podem prever torna-se mais confortável e dá-lhes mais confiança, pois participam com mais facilidade na leitura da história. Era também bastante recorrente as crianças levarem histórias de casa para mostrar e contar aos amigos, isto é espelho da importância que os próprios pais e familiares dão aos livros nesta idade. A par do gosto pela leitura está também o gosto bastante visível pelos momentos de música que surgiam tanto pela educadora, como pelo professor de música. A educadora cantava muito durante o dia e o grupo interessava-se muito pelas canções e gestos que estavam associados a essas mesmas canções. O professor de música ia à sala uma vez por semana e, não só as músicas despertavam interesse nas crianças, mas também o facto de o professor levar instrumentos musicais para a sala e permitir que o grupo explorasse livremente.

Relativamente ao trabalho em pequeno e grande grupo, era claro um maior interesse das crianças nos momentos de trabalho em pequeno grupo, também devido a ser o mais adotado pela educadora. Nestes momentos, o grupo sentia-se mais apoiado e seguro. Porém, ainda que este seja o método mais adotado, surgiam também alguns momentos em grande grupo e era bastante perceptível um nível de curiosidade e concentração por parte das crianças, tanto como nos momentos de pequeno grupo. O grupo integrava uma criança com necessidades educativas especiais, tendo sido sinalizada aos dois anos com perturbações do espectro do autismo. Este foi um aspeto logo transmitido pela educadora, que referiu que embora o menino tivesse dificuldades a nível da socialização, era afetuoso e via no adulto segurança e confiança, criando relações. Foi a partir desta criança que

surgiu interesse e vontade em fazer incidir no projeto de investigação o tema da Inclusão de crianças nestes contextos, o que fez com que, juntamente com a educadora e a auxiliar, tentasse encontrar estratégias para apoiar as maiores dificuldades deste menino, promovendo o seu desenvolvimento e momentos de interação entre ele e os pares. Foi também importante durante o estágio, adotar uma postura de observadora participante com olhar atento perante as interações e relações criadas.

O João⁵ era hipersensível auditivamente, o que fazia com que reagisse agressivamente a estímulos sonoros elevados, como por exemplo o choro, um tom de voz elevado e ambientes confusos e barulhentos. A estas características, juntava-se também o facto de que reagia negativamente a alterações na rotina, sendo estas alterações encaradas de forma perturbadora emocionalmente. Nestes momentos recorria frequentemente à autoagressão e à agressão a quem estivesse perto dele. O comportamento mais característico quando da existência de estímulos sonoros elevados era “atirar-se” para o chão e “bater” com a cabeça no chão. Estes comportamentos foram observados e transmitidos aos pais pela educadora ainda antes da criança completar os dois anos de idade, porém apenas aos dois anos foi possível chegar a um consenso entre a equipa pedagógica e a família, na medida em que seria necessária a presença de um terapeuta na sala para que a criança pudesse ser e acompanhada.

Como já referi anteriormente, o João apresentava muitas dificuldades a nível da socialização e interação com as outras crianças. Além desta criança, uma outra apresentava também dificuldades de interação, no entanto interagiam bastante um com o outro, este menino era para o menino sinalizado com perturbações do espectro do autismo, uma figura de referência. A interação do grupo com o João era bastante positiva, pois era visível alguma consciência e compreensão acerca do que perturbava emocionalmente o João. Gostavam de ajudar e sentiam-se capazes de o fazer quando ele demonstrava alguma dificuldade de concretização de tarefas, atividades ou brincadeiras livres. A entreatajuda e a cooperação eram aspetos bastante valorizados no grupo, que contribuía para relações próximas, seguras e de confiança.

A interação entre crianças e crianças e adultos era, a par da entreatajuda e cooperação, também muito valorizada neste grupo. A educadora promovia tanto momentos em grupo como individualizados, em que as crianças facilmente recorriam ao adulto para ajudar,

⁵ Nome fictício para identificar a criança com necessidades educativas especiais

apoiar e confortar receios e angústias. Também momentos de troca de afetos eram predominantes no quotidiano destas crianças, considerando no geral um grupo bastante afetuoso e carinhoso que via nestas relações estreitas a possibilidade de crescer num ambiente acolhedor e seguro. Todas estas características do grupo eram sem dúvida reflexo da importância que a educadora tem no dia-a-dia destas crianças e o que esta faz para promover momentos de partilha de experiências, conquistas e afetos.

Importa salientar a ideia de que valorizar cada conquista e cada desafio e obstáculo ultrapassado está na essência da inclusão de crianças desta idade em contextos educativos.

1.2. Equipa pedagógica⁶

A equipa pedagógica da sala onde realizei o estágio era constituída pela educadora Joana⁷ e por uma auxiliar de ação educativa. A educadora é formada em Educação de Infância pelo Instituto Superior Jean Piaget e desempenha a função de educadora nesta instituição há dezoito anos, tendo feito toda a sua formação de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna e revelando que parte do seu tempo livre é dedicado ao investimento na sua profissão, de forma a evoluir e proporcionar uma educação inovadora às crianças que passam por si. A auxiliar tem formação em animação sociocultural nível III e de auxiliar de ação educativa nível IV, fazendo parte da equipa educativa da instituição apenas desde o ano letivo (2017/2018) no qual decorreu o meu estágio.

Durante o estágio era visível a constante necessidade de ambas construírem uma relação próxima e afetiva, de forma a proporcionarem um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento das crianças. Como já foi referido anteriormente, a equipa tinha como principal objetivo promover e apoiar relações e interações entre pares. Tanto a educadora como a auxiliar, valorizavam cada criança na sua individualidade e especificidade, respeitando a diferença e fazendo com que cada criança se sentisse segura e confiante no meio onde se encontram. Era através de relações próximas que as crianças contruíam as suas próprias ideias e conceções sobre o que as rodeia, desde a equipa pedagógica, ao grupo e ao espaço. O ambiente vivido na sala e a relação estabelecida

⁶ Adaptado do Dossier Pedagógico de Creche, elaborado por mim em Estágio I no 1º ano do Mestrado

⁷ Nome fictício

entre a educadora e a auxiliar assentam no trabalho em parceria, cooperação e comunicação constantes, bem como a partilha e aprendizagem mútua. Este ambiente proporciona ao grupo sentimentos de segurança e confiança devido à estabilidade e harmonia vivida entre a equipa e a equipa e as crianças. As crianças eram visivelmente felizes e respeitadas naquele ambiente, onde a educadora e a auxiliar procuravam sempre promover o bem-estar e a segurança de cada criança e do grupo.

A prática pedagógica da educadora estava essencialmente assente na promoção da autonomia das crianças associada à valorização de cada um como ser individual, com características e interesses próprios. Era neste sentido que a educadora construía todos os dias a sua prática, valorizando gostos e interesses e proporcionando ao grupo aprendizagens significativas através da autonomia que lhes dava. Associada a esta ideia está a importância que a educadora dava a momentos de exploração sensorial, no sentido em que defendia que é através do toque/tato que as crianças aprendem e dão sentido àquilo que as rodeia. A criança era reconhecida como um ser ativo da sua própria aprendizagem. “A educadora escuta-os e sabe criar andaimes para que a intencionalidade das crianças se abra à intencionalidade cultural, social e educacional” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*, 2011, p. 18).

A equipa pedagógica valorizava a comunicação aberta com as famílias e, considerava este um dos aspetos fundamentais para uma relação próxima e de confiança, onde pais e equipa pedagógica partilham conquistas e angústias. Desta forma, tanto a educadora como a auxiliar apresentavam uma relação bastante próxima com as famílias, como foi referido anteriormente, a comunicação aberta era uma constante, a equipa pedagógica dava espaço para a participação e intervenção das famílias em momentos específicos da rotina. Momentos como o acolhimento e a despedida eram bastante valorizados, na medida em que era ali que se estabelecia uma “ponte” entre o que acontecia em casa e o que acontecia na instituição. “Esta parceria entre a família, a criança e os colaboradores deve ser caracterizada por uma partilha activa de informação e por um respeito mútuo, promovendo momentos de trabalho conjunto entre ambos para melhor benefício da criança (Manual dos Processos-Chave em Creche, p. 38).

Relativamente à relação entre a equipa pedagógica e a família do João, era uma relação de proximidade da parte da equipa, enquanto da parte da família era visível alguma resistência. Esta resistência derivava de todas as dúvidas e angústias que os pais tinham relativamente ao problema que esta criança tinha. Apesar disso, a equipa procurava

sempre manter um contacto constante com a família, de forma a partilhar conquistas, bem como momentos mais difíceis e perturbadores para ele.

Apesar da existência de algumas dificuldades, a educadora era e mostrava-se capaz de incluir o João, adotando estratégias que captassem a sua atenção. Uma das estratégias passava por despende uma pequena percentagem do seu tempo com o grupo para lhe proporcionar um trabalho individualizado. Estes momentos individualizados eram vividos não apenas pela educadora, mas também pela auxiliar e por mim enquanto estagiária, que procurávamos formas diferentes de lidar com as alterações emocionais de modo a possibilitar um ambiente calmo para este menino. Importa salientar que tanto a educadora como a auxiliar geriam muito bem situações imprevistas que surgiam e perturbavam emocionalmente a rotina da criança, esta forma de gerir este tipo de situações passava também por pôr em prática estratégias que permitissem que ele se habituasse ao inesperado sem que recorresse ao autoagressão e a agressão ao outro, assim como incluí-lo sempre em todos os momentos da rotina, atividades orientadas e brincadeira livre.

Desta forma, considero que o trabalho da equipa pedagógica é significativamente importante na medida em que é com a educadora e com a auxiliar que o grupo estabelece uma relação próxima, é através dessa relação que se torna possível criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças e, por sua vez um ambiente em que se incluem crianças com diferentes dificuldades.

1.3.A Sala 2 e o espaço exterior⁸

O espaço era organizado pela educadora no início do ano letivo, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, bem como as suas capacidades motoras e cognitivas. Este deve ser um espaço em que a educadora proporciona a exploração livre, a descoberta, a resolução de desafios e a promoção da autonomia, criando nas crianças sentimentos de conforto, confiança e segurança. Esta perspetiva é apresentada por Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011), que defendem que uma sala de creche deve ser:

⁸ Adaptado do Dossier Pedagógico de Creche, elaborado por mim em Estágio I no 1º ano do Mestrado

[...] um espaço de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. [...] conduz-nos à ideia de espaços pedagógicos como lugares que integram intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. [...] um lugar para brincar e para trabalhar. [...] Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (p. 11).

No seguimento de todas as ideias supramencionadas, evidencio também a perspectiva de Zabalza (1998), que reconhece o espaço pedagógico como um elemento da equipa. Considera que este constitui grande importância para o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento de relações entre pares. Neste sentido, a sala deve ser um espaço seguro e confortável para o grupo e propício a momentos de brincadeira livre e espontânea, características visíveis na sala 2.

De acordo com todas estas características a ter em consideração na organização de um espaço de creche, é de realçar que estas foram tidas em conta pela educadora cooperante quando da organização da sala 2. Neste sentido considero que a sala apresentava as condições necessárias e favoráveis ao desenvolvimento das crianças. Também o facto de o espaço ser amplo e adequado às características do grupo e, conter nele uma grande diversidade de materiais que promoviam experiências sensoriais autónomas, era um aspeto bastante positivo na organização da sala. Este tipo de organização fazia com que o contacto com os materiais fosse constante, bem como a criação de relações mais próximas entre pares através de brincadeiras e trocas de experiências.

A sala 2 estava organizada por áreas de interesse de acordo com os princípios orientadores do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna adaptados ao contexto de creche. Este tipo de organização permitia desenvolvimento da autonomia, uma relação próxima com os materiais disponíveis e, por sua vez, o desenrolar de um conjunto de interações entre pares. Assim como referem Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011),

A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais [...] são a primeira forma de intervenção do educador. Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma

aprendizagem significativa, e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais [...] (p. 12)

Importa referir que embora haja uma organização pré-definida, neste caso no início do ano letivo, é importante que a educadora proporcione às crianças, mudanças no sentido de tornar o espaço mais desafiador e promotor de novas experiências e descobertas.

Relativamente ao espaço de higiene pessoal, encontra-se dentro da sala e é partilhado com a sala 1 da instituição, sala onde se encontram as crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses de idade. Desta forma, a sala dispõe de uma casa de banho/fraldário. É espectável que este seja um espaço que possibilite um apoio constante e um contacto individualizado e afetuoso durante as rotinas de higiene, de forma a que as crianças se sintam seguras e valorizadas na sua individualidade, recebendo atenção promovendo interações verbais e não verbais com os adultos que constituem a equipa pedagógica. É neste sentido, que considero que o espaço apresentava todas as condições e equipamentos necessários tendo em vista a faixa etária das crianças que o utilizavam. Os equipamentos e materiais utilizados nos momentos de higiene encontravam-se todos ao alcance das crianças, sendo este um pormenor valorizado em áreas de higiene de crianças pequenas. Neste espaço, as crianças podiam ser elas próprias, seres autónomos e capazes de ajudar, desenvolviam sentidos de higienização, do que são capazes de fazer sozinhos e do que já sabem sobre o seu corpo.

A organização do espaço é um aspeto crucial no desenvolvimento de práticas inclusivas, esta era uma opinião partilhada por mim e pela educadora Joana, no sentido em que todas as crianças têm direito a um espaço seguro que responda às suas necessidades e que seja capaz de colmatar as suas maiores dificuldades. Daí a importância de a “[...]flexibilidade na organização dos espaços, tal como a flexibilização curricular [...] serem “[...] princípios fundamentais para gerar espaços interactivos de aprendizagem e de inclusão” (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 36). A sala 2 era então um espaço favoravelmente organizado para o desenvolvimento motor e cognitivo para todas as crianças, incluindo o João, que mostrava uma maior resistência na apropriação dos espaços e materiais.

No cerne da questão das práticas inclusivas e associado à organização do espaço pedagógico está também o espaço exterior. A organização do espaço exterior tem uma grande importância no desenvolvimento de todas as crianças, incluindo crianças com

necessidades educativas especiais. Prova disso era o facto de este ser o espaço predileto do João, surgiam alguns desenvolvimentos nas interações com as outras crianças, ainda que recorresse bastante à aprovação do adulto nas suas decisões. O adulto era, neste caso, uma figura de referência e um apoio constante no dia-a-dia desta criança. O espaço exterior estava também organizado de forma adequada às necessidades das crianças, proporcionando desafios e possibilitando às crianças estratégias de resolução desses desafios colocados nas suas brincadeiras. A sala tem fácil acesso ao espaço exterior, aspeto bastante positivo na organização da sala, uma vez que o acesso ao exterior com crianças pequenas deve ser facilitado. O espaço está equipado de acordo com a faixa etária das crianças da creche, disponibilizando materiais e equipamentos desafiadores, tais como um escorrega, uma casa de brincar, triciclos e ainda um túnel que promove e estimula o desenvolvimento motor.

1.4. Organização da rotina

A organização da rotina da sala 2 era estabelecida pela educadora de acordo com os princípios pedagógicos da instituição e em função dos interesses, necessidades e ritmos de cada criança e do grupo. Parafraseando Júlia Formosinho e Sara Araújo:

No que concerne à dimensão pedagógica do tempo, o ritmo do dia, torna-se bastante óbvia a necessidade de pensar acerca de processos educativos de organização temporal que criem espaço para o individual, para pequenos grupos, para o grupo como um todo; que promova interesses e motivações plurais, assim como identidades e culturas plurais, que promova explorações comunicativas (...) e facilite o uso dos sentidos inteligentes e inteligências sensíveis (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

A necessidade de organizar uma rotina de forma linear e formal não afasta o facto de a rotina desta sala ser uma rotina visivelmente flexível e respeitadora relativamente a ritmos diferentes. Esta flexibilidade temporal enquadra-se na prática pedagógica da educadora, que considera ser necessário dar espaço e tempo a cada criança para ser autónoma, valorizando as suas características individuais, como está apresentado na seguinte tabela:

Hora	Momento da Rotina
7h30 – 9h	Acolhimento
9h15 – 9h45	Momento em grande grupo (Mapa das presenças; Mapa do tempo; Mapa de tarefas; Leitura de uma história)
9h45	Reforço da manhã
10h – 11h	Exploração livre da áreas de interesse/Atividades orientadas
11h15 – 11h45	Momento de brincadeira no espaço exterior
11h45	Momento de higiene
12h	Almoço
12h40	Momento de higiene/repouso
15h30	Momento de levantar/higiene
15h45	Lanche
16h30 – 19h30	Atividades livres/brincadeira no espaço exterior

Tabela 2 – Organização da rotina da sala 2

Durante algumas conversas informais, a educadora revelava que, como já foi referido anteriormente, uma rotina em contexto de creche deve ser organizada com base nos interesses e necessidades e que esta apenas é alterada caso a educadora observe algum tipo de resistência do grupo a um momento específico da rotina, neste sentido considera relevantes os sinais não verbais das crianças.

O modelo do MEM está na base da organização desta sala, modelo pedagógico que defende que as crianças devem, desde tenra idade, ter um elevado sentido de exploração e descoberta associados ao desenvolvimento da autonomia. Este tipo de organização sustenta-se através de sentimentos de segurança, confiança e transmissão de afetos nos diferentes momentos da rotina, nomeadamente em momentos de refeição e higiene quando estamos em contacto íntimo com crianças em idade de creche. Estes momentos têm uma grande importância para o grupo e para cada criança individualmente, na medida em que é na relação de vinculação com a figura adulta que as crianças se apoiam diariamente. “Nesta faixa etária, uma rotina educativa é aquela que é intencionalmente planeada pela educadora e conhecida pela criança, de forma a proporcionar-lhe autonomia na sua ação e oportunidade de prever a sucessão dos vários momentos que organizam o

dia” (Oliveira, et al., 2016, p. 134). Um dos objetivos principais da educadora na organização da rotina diária do grupo era privilegiar momentos de autonomia e trocas de afetos, valorizando as capacidades e as conquistas das crianças nos diferentes momentos da rotina. No geral, o grupo mostrava-se recetivo e autónomo nos diferentes momentos da rotina, porém o momento da separação da família, quando a chegada à sala era para as crianças, um momento de angústia e resistência. Apesar das dificuldades existentes, tanto a educadora como a auxiliar e eu enquanto estagiária, tentávamos encontrar estratégias que pudessem proporcionar às crianças um momento menos angustiante através da troca de afetos e do tão desejado colo do adulto.

A educadora considerava importante a existência de uma reflexão constante sobre a própria prática pedagógica, na medida em que é através dessa reflexão que consegue melhorar aspetos cruciais na vida de um grupo de creche. Aspetos como a observação permanente sobre as ações das crianças e o reconhecimento dos interesses e necessidades das crianças para a criação de rotinas estáveis, mas ao mesmo tempo flexíveis e respeitadoras dos ritmos das crianças. Esta é uma perspetiva defendida por Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011),

A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências, sejam elas a preparação das festas, a organização de uma visita ou até a resposta aos “correspondentes” do grupo (p. 157).

Como já foi acima referido, é necessário que a educadora apresente alguma flexibilidade na organização das rotinas, esta é uma característica das práticas inclusivas, onde é expectável que o surgimento de situações inesperadas não constitua um entrave à organização pré-estabelecida, mas sim um desafio que pode e deve ser superado pela equipa pedagógica. É no seguimento destas ideias que considero que a rotina da sala 2 não era, de todo, um entrave ao desenvolvimento e crescimento do João. Na medida em que a equipa tentava adaptar e conciliar o que estava planeado com o que surgia de novo associado às emoções desta criança. Sintetizando, nunca a flexibilidade na organização da rotina deve ser descorada em contextos educativos, principalmente quando estamos na presença de alguma criança com dificuldades específicas e diagnosticadas.

Todas as ideias supramencionadas estão na base da perspectiva de Post & Hohmann (2011), que defendem que:

A construção de um ambiente de aprendizagem ativa [...] significa ter em conta todas as suas necessidades – necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, [...] (p. 22).

Instituição B – Contexto de Jardim de Infância⁹

A instituição onde realizei o estágio na valência de jardim-de-infância, à semelhança do contexto A, é um estabelecimento privado, localizado no concelho de Almada. Abriu portas em 1992 com o objetivo de atender às necessidades da comunidade envolvente, nesse ano apenas dava resposta às valências de Jardim de Infância e 1º Ciclo, tendo surgido mais tarde a valência de creche e por último os 2º e 3º ciclos de ensino. Atualmente conta com uma vasta oferta educativa, tendo capacidade para 715 crianças distribuídas pelas várias valências e contando com uma equipa educativa que trabalha em prol das necessidades não só das crianças, mas também das famílias.

A nível da organização do espaço físico da instituição, esta está dividida em dois pisos e blocos diferentes. No piso inferior encontram-se as valências de creche e jardim de infância e todos os espaços de brincadeira, higiene e alimentação a que estas concernem e ainda um ginásio e a área administrativa. Esta área referente aos cuidados de educação de infância é constituída por uma sala berçário, três salas de creche e seis salas de jardim-de-infância. Em todas as salas as equipas pedagógicas são constituídas por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, à exceção da sala berçário e sala de 1 ano, que têm três auxiliares e uma educadora e duas auxiliares, respetivamente. Todas as salas estão identificadas através de cores e conseqüentemente, da faixa etária a que está associada. Ao contrário da instituição A, as valências de creche e jardim-de-infância são constituídas por grupos homogêneos, tal como é apresentado na tabela abaixo:

⁹ Adaptado da Descrição dos Contextos Educativos (Aspetos Variantes e Invariantes), elaborada por mim em SIP II, no 2º ano do Mestrado e de um dos produtos de avaliação da unidade curricular de Dimensões Sócio Históricas da Educação referente ao 2º ano do Mestrado.

Sala Rosa	1 ano
Sala Laranja	2 anos
Sala Lilás	2/3 anos
Sala Verde	3 anos
Sala Vermelha	3 anos
Sala Castanha	4 anos
Sala Branca	4 anos
Sala Amarela	5/6 anos
Sala Azul	5/6 anos

Tabela 3 – Organização das Valências de Creche e Jardim-de-Infância da Instituição B

No 1º piso encontramos as salas e espaços correspondentes ao 1º, 2º e 3º CEB, incluindo um auditório, o refeitório comum, os gabinetes de coordenação pedagógica, sala de música e sala de informática. No que diz respeito ao espaço exterior, este apresenta excelentes condições que favorecem e facilitam o crescimento de todas as crianças que frequentam o colégio, atendendo sempre aos seus gostos e preferências. De ressaltar que, também à semelhança do Contexto A, a instituição oferece a cada valência um espaço exterior próprio que permite a cada grupo o contacto com equipamentos e materiais adequados às diferentes faixas etárias.

No projeto pedagógico é a oferta educativa, caracterizando todas as valências e serviços que disponibiliza (incluindo atividades curriculares e extracurriculares). O principal objetivo¹⁰ da equipa do colégio é proporcionar a todas as suas crianças um ensino diversificado, diferenciando e de excelência, valorizando sempre a educação pelos valores e pela solidariedade. As crianças que frequentam o colégio são desde cedo incentivadas a promover a sua autonomia. Para que isto seja possível o papel da família neste ambiente educativo é fundamental, neste sentido a instituição defende uma relação próxima e afetuosa entre a escola e a família, facilitando o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

À semelhança do primeiro contexto, também esta instituição se rege totalmente pelos princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna. É dentro destes princípios que

¹⁰ Adaptado do Projeto Educativo da Instituição B (2017-2020)

a instituição pressupõe uma educação diferenciada e um sistema de organização cooperada, na medida em que educadoras trabalham em parceria, mais concretamente em pares pedagógicos. Este sistema de organização permite às educadoras a partilha de ideias e experiências, que acaba por ser um exemplo do que se vive também nas salas de atividades da instituição. As crianças são crianças ativas e participativas no quotidiano da instituição, são capazes de tomar decisões, bem como gerir os seus próprios conflitos e criar com outras crianças relações afetivas e de cooperação, onde se partilham experiências.

2.1.O grupo¹¹

O grupo que acompanhei no estágio em contexto de jardim de infância era constituído por dezassete crianças entre os cinco e os seis anos de idade. A maior parte das crianças já frequentavam o colégio desde as salas de creche, apenas um menino e uma menina vindos de uma escola pública e ainda um menino sueco que chegou a meio do ano letivo no qual decorreu o meu estágio.

Quando da minha chegada à sala, o grupo mostrou-se bastante recetivo e acolhedor, tendo sido rapidamente visível uma grande facilidade e capacidade de interagir e comunicar entre eles e comigo. As crianças que constituíam este grupo foram sem dúvida uma grande ajuda na minha adaptação ao contexto, na medida em que relativamente às rotinas e à organização do espaço, foram as crianças juntamente com a equipa pedagógica que me apoiaram e facilitaram o meu percurso na sala. A relação que criaram comigo foi uma mais valia não só para mim, mas também para eles, na medida em que começaram a olhar para mim como um membro da equipa e conseqüentemente, recorriam à minha ajuda e ao meu apoio tanto para a realização de atividades ou brincadeira livre nas áreas como para situações inesperadas e de maior desconforto. Esta aproximação por parte das crianças revelou-se um aspeto bastante positivo para mim enquanto estagiária.

O grupo era dinâmico e participativo nos diferentes momentos da rotina, bem como nas atividades livres e/ou orientadas/planificadas. Estas características presentes no grupo eram também reflexo do trabalho da educadora, em prol dos interesses e das vontades das crianças, promovendo sobretudo momentos autónomos, de comunicação e participação

¹¹ Adaptado da Descrição dos Contextos Educativos (Aspetos Variantes e Invariantes), elaborada por mim em SIP II, no 2º ano do Mestrado

em grupo. As crianças eram valorizadas nas suas individualidades e capacidades, reconhecendo-as como seres ativos na vida da sala e da instituição. A educadora procurava motivá-los para a exploração e descoberta do mundo que os rodeia, era através desta motivação que as crianças se sentiam capazes de se desafiar a si próprias. Procuravam sempre encontrar diferentes estratégias que as ajudassem a ultrapassar os desafios colocados pela educadora, que considerava ser este um dos aspetos que dava às crianças o sentido de responsabilidade e autonomia. Também a cooperação e a colaboração eram duas das características visíveis no grupo, a necessidade de se ajudarem uns aos outros fazia com que o grupo fosse, de facto, muito unido. Os interesses eram valorizados, as crianças eram ouvidas e as suas vontades eram muitas vezes realizadas de acordo com o que era viável ser feito, era nesta liberdade e flexibilidade que o grupo se sentia confiante e respeitado de acordo com os seus interesses.

Estas crianças eram no geral autónomas e interessadas, apesar de que alguns elementos procuravam ainda a aprovação do adulto nas suas decisões em brincadeiras e resolução de conflitos. A autonomia do grupo era maioritariamente perceptível na apropriação dos espaços, a movimentação das crianças pela sala refletia o à vontade existente na realização de tarefas e/ou atividades livres ou orientadas. Esta autonomia era também demonstrada nos diferentes momentos da rotina, bem como nos momentos de transição, na medida em que as crianças eram capazes de se organizar em pequenos grupos ou mesmo em grande grupo, de acordo com o que queriam fazer e o momento da rotina em que se encontravam. Exemplos desses momentos era a planificação conjunta de atividades, entre a educadora e as crianças, posterior reflexão e avaliação, bem como a realização das tarefas diárias do grupo, como a marcação das presenças e mapa das atividades, a ajuda nos momentos de refeição e higiene, a arrumação dos materiais que constituem a sala.

Os momentos em pequeno grupo constituíam para estas crianças elevados níveis de confiança e autonomia, pois podiam decidir qual a área que queriam explorar e o que fazer em cada área. Importa salientar que este era um grupo que valorizava estes momentos de exploração das áreas, principalmente a área das construções, que era sem dúvida a predileta do grupo. Aqui as crianças demonstravam o seu lado mais criativo e original, pois surgiam os mais diversos tipos de construções, com uma diversidade de materiais disponibilizados pela educadora.

No grupo existia uma criança de nacionalidade sueca que apenas chegou a meio do ano letivo, para ser mais precisa a sua chegada correspondeu exatamente ao início do meu segundo momento de estágio, aspeto que já me havia sido transmitido pela educadora na reunião que antecedeu o início do estágio. Se foi no Estágio I que surgiu o interesse por realizar o projeto de investigação acerca da Inclusão, foi aqui, no Estágio II, que essa ideia foi posta em prática. Neste sentido, procurei junto da educadora estratégias que pudessem tornar a adaptação e a inclusão desta criança na sala e no grupo menos angustiante.

O Pedro¹² era muito tímido e introvertido, o que para quem chega a um país novo e consequentemente a um contexto educativo diferente, é muito natural. Apesar da resistência às interações, rapidamente encontrou em alguns elementos do grupo um apoio constante na rotina da sala, que explicavam através de gestos e mesmo do português o que era para fazer e o que ele podia brincar. A linguagem foi no início uma barreira, porém depressa deixou de o ser pois o grupo incluía o Pedro nas brincadeiras e ajudava-o até na realização das tarefas diárias da sala. No decorrer do estágio foram surgindo grandes mudanças e evolução na comunicação e interação com os pares, começando também a apropriar-se, ainda que pouco, de algum vocabulário que foi facilitando a comunicação com o grupo e os adultos.

2.2. Equipa pedagógica

A equipa pedagógica da sala onde realizei o estágio em contexto de jardim-de-infância era constituída pela Educadora Sofia¹³ e por uma auxiliar de ação educativa. A educadora é formada em Educação de Infância pelo Instituto Superior Jean Piaget e desempenha a função de educadora nesta instituição desde 2003. A auxiliar tem formação de auxiliar de ação educativa e, à semelhança da educadora faz parte da equipa educativa da instituição também há já largos anos.

O trabalho em equipa era algo visível no contexto, uma vez que a relação entre a educadora e a auxiliar era assente na parceria, cooperação, comunicação constantes, bem como a partilha a aprendizagem em conjunto. Ambas tinham como objetivo comum a

¹² Nome fictício para identificar a criança de nacionalidade sueca

¹³ Nome fictício para identificar a educadora cooperante

criação de uma relação próxima e afetiva com o grupo e procurava sobretudo que as crianças fossem responsáveis e autónomas nas suas decisões. A reflexão conjunta era uma constante no trabalho da equipa pedagógica da sala, era nesta reflexão que a educadora acreditava ser possível construir um ambiente favorável ao crescimento do grupo, uma vez que a relação estabelecida entre a educadora e a auxiliar era de proximidade e parceria.

Importa salientar que ainda que fosse um grupo homogéneo de jardim-de-infância, a educadora considerava importante que o sentimento de segurança e confiança fosse estabelecido através da troca de afetos, valorizando e respeitando as características e diferenças de cada criança e fazendo com que estes sentimentos estivessem diretamente relacionados com o desenvolvimento da autonomia de cada um e do grupo no geral. O grupo estava no centro dos interesses da educadora, que procurava promover a comunicação e a participação ativa das crianças nos diversos momentos da rotina, nomeadamente nos momentos específicos de comunicação em grupo. Esta valorização dos momentos de comunicação e partilha de experiências e descobertas estava diretamente associada ao desejo que a educadora tinha de que o grupo fosse ativamente participativo na vida da sala e da instituição.

No seguimento das ideias já referidas, no que diz respeito à prática pedagógica da educadora, esta estava visivelmente assente na promoção da autonomia e na valorização de cada criança e do grupo de acordo com as características individuais e gerais, na medida em que a educadora pretendia proporcionar ao grupo aprendizagens significativas e a participação na planificação da sala. Esta oportunidade de participar na planificação dava ao grupo um grande sentido de responsabilidade e autonomia, na medida em que lhes era dada a liberdade para expressarem as suas ideias e colocarem-nas em prática. No geral, o ambiente que se vivia na sala era sobretudo reflexo do trabalho que a educadora e a auxiliar tinham no dia-a-dia do grupo, uma vez que possibilitavam um clima acolhedor, afetuoso e promotor de interações entre pares.

Relativamente à relação estabelecida entre a equipa pedagógica e as famílias, considero que era uma relação bastante próxima e assente na comunicação aberta, na medida em que os pais eram também “elementos” da vida da sala. A participação dos pais em atividades e/ou dias festivos era algo habitual tanto na sala como na própria instituição. Para a educadora esta participação era importante, bem como a existência de uma relação próxima e de partilha de informações.

Neste sentido, importa descrever a relação que surgiu entre a equipa pedagógica e a família do Pedro. Era uma relação de proximidade ainda que com algumas dificuldades inerentes à “barreira” da linguagem, apesar disso a equipa da sala procurava manter uma relação estreita com base na adaptação gradual do menino, na comunicação constante e na partilha de conquistas. A sua mãe fez parte, em alguns momentos, da rotina do grupo durante os primeiros dias do menino na instituição, de forma a possibilitar uma adaptação gradual e confortável. Também o trabalho de equipa aquando da chegada do Pedro à sala foi fundamental para que se sentisse seguro e confiante num ambiente estranho. Tanto a educadora como a auxiliar procuravam promover alguns momentos individualizados e de maior contacto com o menino, era através destes momentos que era possível a criação de uma relação de confiança entre a equipa e o menino.

No geral considero que o trabalho realizado pela equipa pedagógica constitui um significado importante para o grupo, na medida em que é a equipa o principal elemento responsável pela organização da vida da sala, ainda que esta organização seja sempre feita em função dos interesses e necessidades do grupo. Também a relação entre a equipa e o grupo, sendo uma relação próxima e assente na partilha e aprendizagens, possibilita a existência de um ambiente favorável para o grupo.

2.3.A Sala Amarela e o espaço exterior¹⁴

À semelhança do que foi referido na caracterização da sala 2 (contexto A), também no jardim de infância é importante que a sala seja um espaço apelativo e que represente para as crianças um lugar seguro e confiante para o seu crescimento e para o desenrolar de ações e descobertas, bem como a necessidade de ser um espaço desafiador para as crianças. “A sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11).

Neste sentido, considero que a sala amarela apresentava um espaço amplo e adequado às necessidades do grupo, bem como à sua faixa etária. Também um aspeto em comum com o contexto A, era o facto de a disposição e organização da sala ser definida no início

¹⁴ Adaptado da Reflexão Cooperada de Jardim-de-Infância sobre o Espaço e a Rotina

do ano letivo, contudo podia sofrer algumas alterações caso a educadora considerasse relevante para o grupo e para a sua prática pedagógica. Estas alterações surgiam também a nível do material, na medida em que em função dos interesses e das sugestões das crianças iam sendo acrescentados novos recursos materiais nas diferentes áreas da sala.

A sala deve ser um espaço em que a educadora proporciona, através da organização dos espaços e materiais, sentimentos de responsabilidade e autonomia através da experimentação associada à descoberta. Todas estas características eram bastante visíveis na sala Amarela e, é desta forma, tal como já foi referido anteriormente, que considero que a sala apresentava as condições necessárias ao crescimento das crianças e ao seu desenvolvimento enquanto seres ativos e participativos, valorizados na sua individualidade e nos seus interesses.

A sala amarela estava organizada segundo os princípios e convicções do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, isto é, por áreas de interesse. Este tipo de organização permitia desenvolvimento da autonomia do grupo, bem como do interesse pela descoberta e pela criação das mais diversas brincadeiras nas diferentes áreas. É de salientar que todas as áreas apresentavam uma grande diversidade e quantidade de materiais desafiadores e adequados à faixa etária das crianças, materiais esses que eram devidamente identificados e etiquetados com código escrito e imagem, o que facilitava a leitura por parte das crianças. Associada a este aspeto estava o facto de a educadora considerar importante que todos os materiais estivessem ao alcance do grupo, tanto para a sua utilização como para posterior arrumação, característica também visível na organização da sala amarela.

Ainda no seguimento da organização dos materiais, surge a perspetiva ecológica bastante presente no dia-a-dia do grupo, no sentido em que a educadora considerava importante que a mensagem da proteção do ambiente fosse transmitida, esta perspetiva estava presente na sala através da adoção de materiais recicláveis e de desperdício que constituíam as diferentes áreas de interesse. Esta preocupação da educadora surgia como objetivo a ser alcançado pelo grupo, na medida em que as crianças se tornavam sensíveis e em alerta para as questões da proteção do ambiente. Hohmann & Weikart (1997), no seguimento destas ideias, referem que

Materiais naturais como conchas, bolotas ou pinhas, e materiais de desperdício como caixas de cartão ou tubos de papel higiénico são apelativos para as

crianças porque podem ser usados de diversíssimas formas para atingir inúmeros objetivos. São igualmente atraentes para os adultos dado que são facilmente acessíveis (...) e, são gratuitos. (p. 42).

Como foi referido na caracterização da sala do contexto A, considero que a organização de uma sala é um fator de extrema importância no desenvolvimento de práticas inclusivas, pois a educadora deve proporcionar ao grupo um espaço amplo e seguro, de acordo com as características individuais das crianças e do grupo. Relativamente ao Pedro, a organização da sala não constituía um entrave à sua movimentação e apropriação dos espaços, por ser um espaço amplo e favoravelmente organizado. Importa dizer que o menino passava grande parte do tempo na área das construções, mostrava muito interesse em contruir, recorrendo aos diferentes materiais existentes na área. Era aqui que ele se sentia seguro e confiante, porém com o passar do tempo tanto eu como a educadora e a auxiliar fomos incentivando a participação em atividades orientadas, bem como a experimentar áreas diferentes, como a do faz de conta, onde surgiam interações interessantes a nível da comunicação não verbal.

Também o espaço exterior constitui um elo de ligação entre as práticas inclusivas e o grupo de crianças. Este era constituído por um espaço de amplas dimensões com escorrega, baloiços e ainda um espaço com relva sintética onde as crianças podiam brincar com bolas.

2.4. Organização da Rotina¹⁵

A forma como a rotina da sala amarela é organizada tem inerente a si intencionalidades pedagógicas associadas aos princípios orientadores do MEM e à própria prática pedagógica da educadora. De salientar que a rotina do grupo não parte apenas da orientação educadora, mas da instituição, uma vez que esta oferece às crianças das diferentes valências uma grande diversidade de atividades de enriquecimento curricular que são logo incluídas na rotina do grupo. “Algumas rotinas têm tempo cronometrado, definindo os limites precisos e externos ao grupo de crianças, ao educador e à atividade; outras apresentam uma maior flexibilidade, não cerceando diretamente o processo de desenvolvimento do trabalho” (Barbosa, 2006, p. 147).

¹⁵ Adaptado da Reflexão Cooperada de Jardim-de-Infância sobre o Espaço e a Rotina

Este aspeto era para a educadora um obstáculo aquando da planificação diária, uma vez que restava pouco tempo para momentos de brincadeira livre. Neste sentido, a educadora procurava tornar o tempo da sala num tempo flexível para grupo, respeitando ritmos e necessidades distintas. Em dias em que a rotina das crianças incidisse maioritariamente nas AEC's, a educadora tinha a preocupação de fazer com que os poucos momentos na sala fossem de exploração livre das áreas, o que para o grupo era um grande “alívio” na medida em que podiam ser eles próprios a decidir o que fazer, não estando novamente expostos a atividades orientadas, neste caso pela educadora.

A organização da rotina da sala amarela está descrita na tabela abaixo representada:

Hora	Momento da Rotina
7h30 – 9h	Acolhimento
9h15 – 9h45	Momento em grande grupo (Conselho de planificação)
9h45	Reforço da manhã
10h – 11h15	Trabalho em projeto/ Exploração das áreas de interesse/ Atividades de Enriquecimento Curricular
11h15 – 11h45	Momento de brincadeira no espaço exterior
11h45	Momento de higiene
12h	Almoço
12h40	Momento de higiene
12h50 – 14h	Momento de brincadeira no espaço exterior
14h-15h30	Trabalho participado/Atividades de Enriquecimento Curricular
15h30 – 16h	Conselho de avaliação
16h	Momento de higiene
16h15	Lanche
16h45 – 19h30	Atividades livres/Brincadeira no exterior

Tabela 4 – Organização da Rotina da Sala Amarela

Um dos principais objetivos da educadora na organização da rotina diária do grupo era privilegiar momentos de autonomia e participação/comunicação ativa. A educadora valorizava cada criança na sua individualidade e fazia com que as crianças criassem nelas próprias, sentimentos de conquista e confiança no que sabiam e estavam a aprender a fazer. A comunicação era uma constante na rotina do grupo e a educadora dava oportunidade a que esses momentos fossem recorrentes, dando voz e ouvindo as crianças e os seus interesses e desejos. Era neste clima de autonomia e comunicação que a rotina da sala era organizada e que as crianças se sentiam realmente valorizadas e capazes de fazer mais e ser mais.

A reflexão sobre a sua prática era um aspeto que a educadora Sofia considerava fundamental para o seu crescimento profissional, através dessa reflexão conseguia identificar constrangimentos ou pontos positivos na organização temporal da sala e, por conseguinte, encontrar estratégias que pudessem colmatar esses constrangimentos apresentados pelo grupo. A observação era um dos “instrumentos” ao qual recorria para conseguir refletir acerca do grupo e de cada criança e criar uma rotina minimamente flexível que proporcionasse às crianças um ritmo próprio nos diversos momentos que constituem o tempo da sala.

À semelhança do que referi na caracterização da rotina do contexto A e a par da organização dos espaços pedagógicos, também a organização temporal e a necessidade da adoção de práticas flexíveis constituem o desenvolvimento das práticas inclusivas, neste caso concreto na prática de inclusão de uma criança que não comunica em português. O surgimento de situações inesperadas associadas à adaptação desta criança na sala não constituía um entrave ao trabalho da educadora, mas sim um desafio na sua prática, que era totalmente superado, sempre com o apoio da auxiliar. Apesar disso o Pedro mostrava ainda alguma resistência nos diferentes momentos da rotina, na medida em que como foi referido anteriormente, passava grande parte do tempo na área das construções, o que se revelava uma preocupação minha e da educadora, pois pretendíamos que ele explorasse outras áreas e descobrisse os diferentes materiais existentes, começando a apropriar-se deles. Em conjunto, eu e a equipa pedagógica procurávamos estratégias que pudessem possibilitar a esta criança novas experiências e novas descobertas no amplo espaço que constituía a sala.

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções em Contexto de Estágio

Este capítulo é referente à apresentação e interpretação das minhas intervenções nos dois contextos de estágio. Importa referir que quando iniciei o estágio em creche não tinha ainda definido o tema do projeto de investigação, neste sentido as minhas primeiras intervenções e observações não tinham um foco específico. Foi através de algumas conversas com a educadora cooperante do primeiro contexto e, devido à existência de um menino com necessidades educativas especiais, que considerei relevante abordar o tema da inclusão e o papel do adulto na promoção de ambientes inclusivos. Após a decisão do tema do relatório de projeto, as minhas intervenções e observações foram mais focadas na perspetiva das práticas inclusivas, com o objetivo de possibilitar às crianças de ambos os contextos um ambiente inclusivo, seguro e desafiante. De sublinhar que, foi através das minhas observações às interações entre as crianças, à relação entre a educadora e o grupo e o papel que esta assumia na promoção de um ambiente inclusivo, que foi possível dar início à minha investigação, de acordo com as minhas convicções acerca do tema escolhido.

No início de cada um dos momentos de estágio foi necessária a criação de uma relação próxima com as crianças, conhecer as suas características e os seus interesses. Esta relação criada com ambos os grupos permitiu que as crianças se sentissem seguras e confiantes na minha presença, recorrendo à minha ajuda para brincadeiras, resolução de conflitos e realização de atividades orientadas, o que facilitou as minhas intervenções junto das crianças em diversas situações.

Relativamente às intervenções nos dois contextos, é importante referir que não foram planificadas, nem previamente pensadas, surgiram em diferentes momentos da rotina dos grupos, em situações concretas, que considerei ser possível intervir de acordo com as perspetivas do tema do projeto de investigação. As intervenções foram sempre centradas nas ações e interesses demonstrados pelas crianças, bem como no respeito pelo seu tempo e espaço, possibilitando um ambiente favorável à criação de relações próximas com outras crianças. Todas as minhas intervenções foram alvo de auto reflexão e posterior avaliação com as educadoras cooperantes, que me transmitiram conhecimentos e conceções acerca da Inclusão.

1. Intervenção no Contexto de Creche

Este primeiro momento de estágio foi o ponto de partida para a escolha do tema do projeto de investigação, na medida em que como foi supramencionado, foi neste contexto que decidi a temática, muito relacionada com a existência de um menino com necessidades educativas especiais. Apesar de o tema da Inclusão não estar somente associado a crianças com necessidades educativas especiais, tal como defendi ao longo de todo o relatório, as minhas intervenções relativas ao estágio em contexto de creche foram focadas nas interações e comportamentos do menino, bem como na relação que o próprio grupo e a equipa pedagógica estabeleciam com ele.

Como já referi anteriormente, o João era um menino hipersensível auditivamente, reagia de forma agressiva a estímulos sonoros elevados, como por exemplo o choro e um tom de voz mais elevado, que o perturbavam emocionalmente. As minhas intervenções decorreram no sentido de proporcionar um ambiente calmo e seguro, onde se pudesse sentir feliz e confiante. Neste sentido comecei por estabelecer uma relação estreita com ele e, ao mesmo tempo, tentei promover algum tipo de interações com as outras crianças, uma vez que isto era ainda algo inexistente.

Todas as intervenções abaixo descritas foram escolhidas em função do tema posteriormente escolhido, desta forma importa salientar novamente que nenhuma intervenção foi planeada e pensada *a priori*. Apesar de ter sido neste momento de estágio que surgiu o interesse pelo tema da Inclusão, algumas das intervenções surgiram antes de ter o tema bem definido e delineado.

- 1ª Intervenção

Situação observada a 30 de novembro de 2017, no espaço exterior com o João

Era habitual na sala 2, depois do momento do reforço da manhã, as crianças irem brincar para o espaço exterior. Foi o que aconteceu nesse dia. Já anteriormente me tinha apercebido que o João no espaço exterior estava muito mais calmo e confiante das suas ações, porém havia algo que para mim se revelava ser uma preocupação, este menino apenas passava este tempo no exterior a subir e a descer o escorrega, não contactando com os restantes equipamentos existentes no exterior. Importa ainda referir que o João

procurava a “aprovação” do adulto nestes momentos, pelo que sempre que descia o escorrega, aproximava-se da educadora, que involuntariamente tocava na sua cabeça encaminhando-a novamente para as escadas do escorrega. Considero que este era um ato involuntário da educadora, na medida em que apenas pretendia dar segurança ao menino naquilo que estava a fazer.

No exterior observei que o João repetia muitas vezes a mesma brincadeira, subia e descia o escorrega repetitivamente. O que se revelou preocupante para mim pois não explorava outros espaços. Pensei como poderia intervir no sentido de possibilitar novas brincadeiras. (Nota de campo, 30 de outubro de 2017)

Foi depois desta observação que pensei como poderia intervir junto do João de forma a possibilitar novas descobertas e experiências no espaço exterior. Na semana seguinte, novamente no exterior, aproximei-me dele e procurei dar-lhe mais atenção e possibilitar o contacto com outros materiais e/ou equipamentos do espaço exterior. Neste espaço existe um pequeno túnel que está ligeiramente acima do nível do chão, foi então que tentei que aos poucos ele se dirigisse àquele espaço, sempre com o meu apoio. Como já era visível uma relação de proximidade entre mim e o João, foi fácil acompanhá-lo ao túnel para que ali pudesse brincar e descobrir novos desafios. É um facto que a ligeira diferença entre o nível do chão e a altura da entrada do túnel representava para ele um grande obstáculo, fazendo-se notar inicialmente alguma resistência na exploração do túnel. Porém, neste momento surgiu uma outra criança que facilmente entrou e saiu do túnel, tendo demonstrado ao João que também seria capaz de o fazer. Na primeira tentativa dei-lhe a minha mão para que se sentisse seguro e confiante daquilo que ia fazer, porém logo nas tentativas seguintes foi experimentando diferentes estratégias que permitissem tanto a entrada como a saída do túnel, tendo encontrado a solução para aquele que era inicialmente um problema para ele.

O risco no brincar possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação. [...] Através das experiências de risco, a criança aprende a lidar com o medo, percebe quais as consequências da sua ação e ganha confiança para tomar decisões. (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 70)

Num momento de brincadeira exterior estive mais próxima do João para que pudesse explorar outras coisas para além do escorrega, como era habitual. No espaço exterior existe um túnel não está ao nível do chão. Dei-lhe a mão e fui com ele até lá, deixei que explorasse tanto a forma de entrar como a forma de sair. Na primeira tentativa ajudei-o para que se sentisse seguro. Todas as tentativas seguintes deixei que sozinho descobrisse a forma de sair do túnel, até que percebeu que podia colocar as mãos no chão e depois descer as pernas uma de cada vez. (Nota de Campo, 4 de novembro de 2017)

Esta intervenção foi partilhada com educadora cooperante, que revelou que o João não experimentava outras brincadeiras por essa mudança implicar a necessidade de sair da sua zona de conforto, que para esta criança representava alguma insegurança. Aquela brincadeira de subir e descer o escorrega repetitivamente constituía para o João um sentimento de segurança e confiança. Porém, a educadora considerou importante a minha preocupação de querer que o menino explorasse algo diferente do que era habitual, tendo esta intervenção possibilitado novas aprendizagens, alertando-me sempre para o facto de que nem sempre as diferentes estratégias resultam, tal como referiu na entrevista:

(...) as nossas estratégias têm que alterar de segundo a segundo porque uma estratégia que resulta hoje poderá não resultar amanhã (Entrevista à educadora Joana)

- 2ª Intervenção

Situação observada/intervencionada a 15 de novembro de 2017, no refeitório da creche com o João.

Se para grande parte do grupo, os momentos de higiene e refeição já constituíam algum nível de autonomia, para o João representavam momentos de insegurança e falta de confiança associadas às suas características individuais e consequentemente causavam alguns constrangimentos. Em momentos anteriores já tinha observado na hora do lanche, que esta criança nunca comia sozinha, era sempre a educadora, a auxiliar ou eu mesma a dar-lhe a papa. Nos primeiros dias de estágio não questionei, nem me apercebi que não lhe era dada essa oportunidade, por termos pensado que não seria capaz de o fazer. Num dia específico observei que o João estava bastante atento à colher que se encontrava no

interior tigela da papa, queria tocar e agarrar. Neste sentido pensei que podia ajudá-lo, sentei-me junto dele e deixei que, sozinho, segurasse na colher e levasse à boca, promovendo a sua autonomia. Foi na sequência deste momento, em que lhe foi dada alguma autonomia, que o João começou a comer sozinho, ainda que sempre com a observação constante do adulto.

Hoje na hora do lanche observei que o João estava atento à colher da papa. Sentei-me junto a ele e reparei que tentava segurar na colher e levá-la à boca, deixei que o fizesse promovendo a sua autonomia. Foi a partir daqui que começou a comer sozinho, mas sempre com o apoio do adulto. (Nota de campo, 15 de novembro de 2017)

À semelhança do que aconteceu na primeira intervenção, em que a ação da educadora tinha sido involuntária, o facto de ser sempre um dos membros da equipa a dar a papa ao João também não era algo propositado, nem com uma razão de ser. Em conversa com educadora chegámos à conclusão de que realmente ele já tinha mostrado alguma vontade de segurar a colher, porém talvez nós, enquanto adultos, tivéssemos pensado que ele não conseguiria. Foi neste sentido que a educadora considerou a minha observação e posterior intervenção bastante importante, pois constituiu para o João uma aprendizagem significativa e que era bastante visível no rosto dele, que compreendeu ter feito algo novo e que era realmente capaz de o fazer.

[...] é característico que a criança sinta vontade de tocar, sentir as formas, sabores e texturas, cheirar, olhar, ou seja, explorar o alimento. Este é um momento muito importante em que a criança começa a manifestar autonomia e independência. É importante apoiar o interesse das crianças em comerem sozinhas [...] (Oliveira, et al., 2016, p. 138) .

Juntamente com a educadora e a auxiliar combinámos que poderíamos dar mais espaço e tempo ao João para ele se descobrir e descobrir as suas próprias ações. Na perspetiva dos autores acima mencionados, devemos “[...] assumir uma postura de observador participante, ativo, carinhoso, que pretende observar e compreender a criança, orientando a sua ação educativa com base nesse entendimento” (Oliveira, et al., 2016, p. 73).

- 3ª Intervenção

Situação observada/intervencionada a 13 de dezembro de 2017, na sala 2 com o grupo

A rotina da sala 2 contemplava, no momento da manhã, o preenchimento do mapa das tarefas e conseqüente a distribuição das mesmas. Era visível e recorrente serem as mesmas crianças a voluntariarem-se, porém, a educadora tinha o cuidado de, em alguns momentos intervir de forma a que outras crianças tivessem o mesmo interesse por participarem nas tarefas da sala. O João não compreendia estes momentos, então era necessária a intervenção do adulto para que ele participasse na vida da sala.

Numa manhã durante a distribuição das tarefas e como a partir da segunda semana de estágio, fui quase sempre eu a dinamizar o momento do tapete, decidi dar oportunidade ao João para colaborar na realização das tarefas, nomeadamente na distribuição dos chapéus ao grupo. Quando o grupo acabou de comer a fruta, fui buscar os chapéus e, juntamente com a auxiliar pensámos como poderíamos ajudar o João, naquele momento, a verdade é que foi sem dúvida um momento espontâneo. Eu e a auxiliar concordámos em pedir a cada criança que levantasse o braço quando chamássemos pelo seu nome, de forma ao João poder observar e associar cada chapéu à cara de cada criança, uma vez que ele não associava o nome aos meninos.

Hoje, eu e a auxiliar colocámos o João a distribuir os chapéus pelos amigos. Pensámos naquele momento como o iríamos ajudar, uma vez que ele não reconhece nem associa os nomes aos meninos. Então combinámos com o restante grupo que quando disséssemos o nome de cada criança, essa criança levantaria o braço para que o João percebesse a quem dar o chapéu. Foi um momento muito genuíno, o grupo estava visivelmente preocupado e empenhado em ajudá-lo nesta tarefa, que foi cumprida com sucesso.

(Nota de campo, 13 de dezembro de 2017)

A educadora tinha estado ausente nessa manhã devido a uma reunião, o seu regresso à sala coincidiu exatamente com a distribuição dos chapéus pelo João. Foi bastante engraçado ver a reação da educadora naquele momento, reconhecendo que foi sem dúvida uma excelente ideia da nossa parte e que esta tinha representado um momento de partilha com as outras crianças e, conseqüentemente um ambiente de confiança. Também a

colaboração do grupo nesta tarefa revelou ser de grande importância, uma vez que todas as crianças perceberam como poderiam ajudar o João e cumpriram em conjunto a tarefa com grande sucesso.

Este comportamento estava associado às características que eles apresentavam enquanto grupo. No capítulo da caracterização dos contextos, na parte do grupo da sala 2, já tinha referido que estas crianças apresentavam algum nível de autonomia, bem com uma grande preocupação com os comportamentos do João, algo que também foi referido e lembrado pela educadora durante a entrevista:

Numa sala 2 eles já sentiam que o João tinha comportamentos diferentes, mas eles ajudavam o João... Ajudavam o João a dar a mão, quando ele às vezes tentava agredir no adulto, eles já diziam “Não faz isso João” ... Isso piorava o estado emocional do João, mas eles faziam isso no sentido de ajudar. Portanto o João sempre foi acolhido por estes meninos e nunca senti dificuldade em incluir, tanto que numa fase de sala 2 quando ele começava a chorar, eles já cantavam porque sabiam que o cantar era algo que... [o acalmava] (Entrevista à educadora Joana)

2. Intervenção no Contexto de Jardim de Infância

No início do estágio em contexto de jardim-de-infância já tinha definido o tema no qual iria incidir o meu projeto de investigação. No entanto, à semelhança do que aconteceu no contexto de creche, também aqui surgiram algumas dificuldades a cerca do tipo de intervenções que poderia ter junto do grupo. É importante referir que logo na reunião com as educadoras, que antecedeu este segundo momento de estágio, a educadora Sofia partilhou comigo o facto de que iria chegar à sala uma criança que vinha da Suécia e não falava nem português, nem inglês. O que com que a escolha do tema da Inclusão fizesse cada vez mais sentido, na medida em que ia acompanhar esta criança desde o início do seu percurso na sala amarela.

O Pedro tinha acabado de chegar a Portugal quando começou a sua caminhada na instituição B, exatamente na altura em que iniciei o meu estágio em contexto de jardim de infância. Este aspeto revelou ser importante para a construção do projeto de investigação em função das perspetivas das práticas inclusivas, na medida em que iria ter

oportunidade contactar com o processo de adaptação e inclusão deste menino na sala amarela.

Esta criança, de nacionalidade sueca, era muito tímida e mostrou alguma resistência, devido às circunstâncias em que se encontrava, no processo de adaptação ao espaço e às crianças e adultos que constituíam a sala amarela. Apesar disso, o grupo de crianças mostrou bastante entusiasmo em recebê-lo e procuraram incluí-lo da melhor forma na rotina da sala e nas brincadeiras que tinham habitualmente. Também a equipa pedagógica procurava diferentes estratégias que possibilitassem ao Pedro um sentimento menos angustiante, assegurando um ambiente seguro e acolhedor onde ele se podia sentir confiante.

O processo de adaptação decorreu de forma gradual, isto é, nos primeiros dias contámos com a presença da mãe num período da manhã, em que se dirigia com o menino ao mapa das presenças para que ele se comesçasse a apropriar destes instrumentos. Isto aconteceu porque anteriormente já tinha havido uma conversa entre a educadora cooperante e mãe do Pedro, no intuito de que a mãe compreendesse a importância de acompanhar o filho nestes pequenos momentos, a fim de promover um clima afável. O facto de esta ser uma criança um pouco tímida e introvertida fez, no início, com que eu sentisse algumas dificuldades em aproximar-me e estabelecer uma relação de confiança, ainda assim não desisti e procurei a pouco e pouco criar uma ligação afetuosa com o Pedro, procurando também promover interações com as outras crianças.

À semelhança do que aconteceu no contexto de creche, todas as intervenções que decorreram no jardim-de-infância, surgiram de interações, momentos espontâneos e não planificados e previamente pensados. Apenas surgiu a ideia de realizar uma tabela com os vários momentos da rotina que contivesse imagens e palavras em português e sueco, partilhei com a educadora, mas com o passar do tempo considerámos que não era relevante, não tendo sido posta em prática.

- **1ª Intervenção**

Situação observada/intervencionada a 13 de março de 2018, na sala 2 com o B

A minha primeira semana de estágio coincidiu com a preparação do presente do dia do pai, o que acabou por ser positivo na receção ao Pedro. Uma vez que a educadora

transmitiu à mãe do menino o que iria ser feito naquela semana e a mãe retribuiu dizendo que ele tinha uma relação muito próxima com o pai e iria gostar de participar na atividade. Foi aqui que decorreu a minha primeira aproximação ao Pedro. Como já referi anteriormente a minha principal preocupação no início foi criar uma relação próxima e afetuosa para que ele se sentisse seguro e acolhido. Enquanto já o restante grupo havia começado o desenho do dia do pai, o Pedro estava um pouco “perdido” pois apesar de a mãe ter sido avisada do que iria decorrer na sala naquele dia, o menino não tinha compreendido. Assim que me apercebi dessa situação, aproximei-me dele e tentei, através de gestos, explicar o que era para fazer, sem sucesso da minha parte. Foi então que me lembrei do Google tradutor e, como a educadora já antes tinha utilizado, pedi para utilizar novamente e descobri, através dessa aplicação digital, como se dizia “Pai” em sueco, assim que coloquei a aplicação a “falar” e o Pedro percebeu do que se tratava, esboçou um sorriso e imediatamente pegou nos lápis de cor e começou a desenhar.

“A utilização do Google tradutor tem sido recorrente para comunicarmos com o Pedro. Na sequência da celebração do dia do pai, pedi (através do tradutor) ao Pedro que desenhasse o pai.” (Nota de campo, 13 de março de 2018)

Durante a análise das notas de campo relativas o estágio neste contexto, pensei se esta seria realmente uma intervenção pertinente e significativa para ser incluída no relatório, na medida em que “apenas” se tratava de uma breve utilização de uma aplicação online. Porém, após refletir, considerei que tinha a importância necessária em função do processo de inclusão e adaptação do Pedro. Pois não só do “politicamente correto” se constituem estes momentos, a utilização do “Google tradutor”, ainda que não seja o recurso mais apropriado, revelou-se importante para a realização da atividade. E, numa conversa posterior com a educadora cooperante, ambas concordámos que os tradutores online estavam a ser uma grande ajuda, na medida em que não queríamos de todo que a linguagem constituísse uma barreira, e estes ajudavam imenso quando precisávamos de comunicar algo ao Pedro. Até as próprias crianças do grupo às vezes já nos perguntavam se podiam utilizar o tradutor para fazer alguma pergunta ao B.

Ainda que a utilização dos tradutores fosse algo que acontecia com frequência, como foi supramencionado, também a comunicação não verbal era algo constante: os gestos, o

apontar... Estes momentos permitiam-me a mim e à educadora “[...] conceber dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas” (Sanches, 2005, p. 132). Algo que a educadora Sofia revelou, durante a entrevista, ser bastante importante no processo de inclusão do Pedro:

Foi muito por expressões, muito por gestos, muito levá-lo aos locais, mostrar-lhe os gestos e como ele poderia fazer, dar-lhe um modelo primeiro, se havia coisas que eu pedia para fazer, tentava primeiro mostrar-lhe um modelo [...] (Entrevista à Educadora Sofia).

- **2ª Intervenção**

Situação observada/intervencionada a 9 de maio de 2018, na sala amarela com o grupo

Apesar da resistência visível à comunicação oral, o Pedro encontrava-se numa fase de apropriação de algum vocabulário português, reflexo da insistência e trabalho da equipa da sala e do próprio grupo de crianças. A principal estratégia passava pela repetição/imitação. Esta estratégia estava bastante presente no grupo, uma vez que procuravam, junto do Pedro, ensinar-lhe algumas palavras e fazer com que ele as repetisse, ainda que soubessem que ele não iria entender o seu significado sem a existência de um termo de comparação. Ele compreendia através da associação imagem/objeto-palavra.

A presente intervenção ocorreu num momento após brincadeira no exterior. Sendo que na manhã desse dia tinha ficado acordado que eu ficaria com o grupo depois do almoço, uma vez que a educadora tinha uma reunião. Logo nessa altura pensei no que poderia fazer para os manter ocupados com alguma brincadeira e/ou atividade, tendo-me lembrado que poderia fazer algo com o grupo para ajudar o Pedro a falar português. Quando me dirigi com o grupo à sala pedi que se sentassem no tapete e comuniquei que iríamos realizar uma brincadeira com o Pedro, pedindo para que cada um deles dissesse o seu nome e a sua idade e, de seguida, pedi o Pedro que repetisse. Depois deste momento, sucedeu-se a identificação de alguns brinquedos e objetos através da imitação e associação palavra/objeto. O Pedro demonstrou-se bastante recetivo e participou ativamente na brincadeira, tendo ainda estabelecido algumas interações com o restante grupo, que considerou este momento bastante divertido e positivo para o Pedro.

“Hoje na parte da manhã tinha ficado combinado que depois da minha hora de almoço iria ser eu a ir buscar o grupo ao espaço exterior e acompanhá-lo à sala, pois a educadora tinha uma reunião e a auxiliar iria estar na sua hora de almoço. Quando chegámos à sala comuniquei ao grupo que iria ficar com eles até ao regresso da educadora, então decidi que poderíamos fazer algumas brincadeiras no tapete. Sentámo-nos em roda e pedi a cada um dos elementos do grupo que dissesse o seu nome e a sua idade, pelo que depois pedi ao Pedro que repetisse o nome de todos os amigos, incluindo o meu, o da auxiliar e da educadora, bem como o nome de alguns objetos e brinquedos que estavam presentes nas diferentes áreas da sala. Foi visível um grande interesse por parte do grupo em ajudar o Pedro, foi um momento bastante divertido e de partilha de sorrisos e saberes” (Nota de campo, 9 de maio de 2018).

Quando refleti sobre este momento, a educadora referiu que me confiou aquele período de tempo por saber que eu seria capaz de o dinamizar sem grandes dificuldades, tendo considerado a minha intervenção bastante positiva para o Pedro e para o grupo. Uma vez que promovi interações entre todo o grupo com o objetivo de “[...] construir confiança em suas relações com os outros [...]” (Faure, 2008, p. 52). Este momento constituiu também importância para o desenvolvimento de novas aprendizagens para o Pedro, nomeadamente a nível da comunicação oral.

O perfil do educador de infância deve assentar na promoção do desenvolvimento “[...] da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos” (2001). Algo que era bastante visível na rotina da sala amarela, a atenção individualizada ao Pedro de forma a possibilitar novas aprendizagens constituía para ele um sentimento de segurança e apoio.

- **3ª Intervenção**

Situação observada/intervencionada a 21 de maio de 2018, na sala amarela com o grupo

Como já foi referido anteriormente na caracterização do Contexto B, o grupo passava grande parte do seu tempo de brincadeira livre na área das construções, algo que rapidamente foi transmitido ao Pedro, que muito bem se apropriou dessa mesma área. Esta terceira intervenção surgiu de um momento em que o grupo de crianças que estava

a brincar na área das construções não se conseguia organizar tranquilamente e, por sua vez, discutiam bastante sem conseguirem resolver os conflitos. Isto foi observado tanto por mim como pela educadora que concordámos ser importante naquele momento intervirmos junto do grupo de forma a possibilitar escolherem outra área para brincar. Foi então que retirámos as peças lego da área das construções e eles sentiram que deviam experimentar outras brincadeiras, bem como contactar com outros brinquedos e materiais. O Pedro era um dos elementos que se encontrava na área das construções, o seu comportamento perante esta situação foi surpreendente: não mostrou qualquer resistência e teve a necessidade de procurar outra área. Dirigiu-se à área do faz de conta, vestiu o fato de bombeiro e brincou, junto de outras crianças, com a máquina registadora, chegando até a fazer um “piquenique” com eles, que foram percebendo que tipo de objetivos seriam necessários para o piquenique.

[...] a ideia de Vigotsky de que o jogo de faz-de-conta tem mais potencialidades para melhorar a auto-regulação em crianças extremamente impulsivas, “difíceis de controlar”, o que, no entanto, só acontece quando as crianças são capazes de criar, em conjunto, uma situação imaginária, assumindo papéis de várias personagens imaginárias [...] (Bodrova & Leong, 2007, p. 11).

Hoje tirámos os legos porque estavam a discutir e não se organizavam, a educadora Sofia tomou a decisão de os retirar por algum tempo (uma semana). O que obrigou o Pedro a procurar outros locais e outras brincadeiras. Até chegou a vestir o fato de bombeiro e brincou com a máquina registadora. (Nota de campo, 21 de maio de 2018)

Em conversa com a educadora, ambas considerámos esta intervenção bastante positiva, não só para o Pedro, mas também para o grupo no geral. Uma vez que uma das dificuldades destas crianças era procurarem outro tipo de brincadeiras que “saíssem da sua zona de conforto”. Tanto o meu papel nesta situação, como o papel da educadora, constituiu uma mudança para o grupo, na medida em que possibilitámos o contacto com outras áreas, outros materiais e outras brincadeiras. De acordo com o Perfil do Educador de Infância, no âmbito da relação e da ação educativa, é necessário que se estimule “[...]”

a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (2001).

3. Concepções pedagógicas das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas às entrevistas

A par das técnicas e procedimentos utilizados durante toda a investigação, nos estágios surgiram também momentos de conversas informais com as educadoras cooperantes, durante as quais foram partilhadas experiências, conhecimentos e aprendizagens. As concepções das educadoras estiveram sempre na base dessas conversas, pois ambas acreditavam que as suas convicções influenciavam a sua prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito à inclusão.

Como referi no capítulo da Metodologia de Investigação, para melhor compreender a prática pedagógica das educadoras cooperantes em de situações concretas de inclusão, recorri à entrevista semiestruturada. É importante referir que ambas as entrevistas foram realizadas pessoalmente e nos contextos educativos, após o término dos estágios, com recurso a gravador áudio e a um guião. Posteriormente à realização das entrevistas, procedi à sua transcrição e à análise e interpretação das respostas dadas pelas educadoras cooperantes.

A análise das respostas das educadoras permitiu-me conhecer as suas concepções acerca do tema da inclusão e, no caso específico da minha investigação, do processo de inclusão de duas crianças com necessidades diferentes. Durante esta análise irei comparar fragmentos do discurso de cada educadora de forma a compreender pontos de vista semelhantes ou discordantes, de acordo com as questões que foram colocadas. As situações de referência abordadas em cada uma das entrevistas eram bastante diferentes, mas constituíram para ambas as educadoras um desafio.

No que diz respeito à primeira questão: *Como se sentiu com a presença do João/Pedro na sala?* verificamos alguma concordância, ainda que com diferentes pontos de vista associados à diferença de situações vividas com cada uma das crianças. Ambas concordam que para incluir uma criança, mesmo sem necessidades educativas especiais, é necessário um olhar atento e que a própria forma de estar influencia a inclusão de uma criança na creche ou no jardim de infância. Também a constante necessidade de

questionar a prática é comum, tanto a educadora cooperante de creche como a de jardim de infância consideravam importante refletir e questionar a prática para permitir encontrar estratégias de inclusão.

A educadora Joana referiu a questão de “[...] queremos que corra tudo bem, [...] e todos os dias era uma evolução a nível profissional e pessoal”, enquanto a educadora Sofia questionava “Como é que eu vou comunicar [perante a presença de uma criança sueca]?”. Esta capacidade de reflexão das educadoras revelava também muita preocupação em incluir e estar próximo daquelas crianças e do grupo. Também a importância da comunicação não verbal é referida nas respostas à primeira questão, a educadora de creche dá especial atenção à relação afetuosa criada com as crianças e, no seguimento desta ideia a educadora de jardim de infância refere que “[...] a nossa forma de estar, o nosso olhar, toda a comunicação não verbal serve de comunicação [...]” (Entrevista à Educadora Sofia). É na mesma linha de pensamento que Correia (2018), apresenta a sua ideia associada à “[...] necessidade de pensar o papel dos profissionais, no sentido de uma maior disponibilidade para compreender as expressões e ações dos bebés e crianças pequenas” (p. 15), porque é expectável que as educadoras procurem observar e “olhar atentamente” as crianças de modo a compreenderem aquilo que é observado e, posteriormente, poderem avaliar e intervir em situações complexas.

Ainda sobre a primeira questão, a educadora Sofia refere várias vezes, que para incluir o Pedro foi necessário valorizar a comunicação não verbal e, neste sentido:

[...] levá-lo aos locais, mostrar-lhe os gestos, como ele poderia fazer, dar-lhe um modelo primeiro, se havia coisas que pedia para fazer, tentava primeiro mostrar-lhe um modelo daquilo que era pretendido e depois ele aí já conseguia. Ele próprio também foi criando as suas estratégias, [...] se inicialmente ele se afastava porque não conseguia nem interagir com o grupo, [...] foi observar primeiro (Entrevista à Educadora Sofia).

As situações vividas nos dois contextos eram muito diferentes, as características de cada uma das crianças e também a idade, influenciaram o seu comportamento na rotina da respetiva sala. Se para o Pedro, a certa altura foi mais fácil encontrar estratégias para se incluir na sala e no grupo, para o João, devido à idade e à especificidade do seu problema, continuava a ser difícil e angustiante. Porém, a educadora Joana (contexto de creche), referiu que “[...] foi um crescimento também para mim. Logo no primeiro dia

que o recebi, logo em adaptação percebi que havia alguma coisa diferente nele e vi-o logo como um desafio” (Entrevista à educadora Joana). Nunca tendo excluído esta criança de qualquer momento da rotina, bem como de alguma atividade ou brincadeira. Gonzalez-Mena & Eyer (2014) defendem que:

[...] a inclusão na primeira infância não é conquistada simplesmente colocando a criança com deficiência em um contexto que inclua colegas que se desenvolvem de maneira típica. A participação significativa [...] é necessária para que cada criança atinja todo o potencial que tem disponível em si mesma (p. 175)

Relativamente à segunda questão: de *que forma as suas concepções práticas e pedagógicas ajudaram no processo de inclusão?* Existem algumas diferenças nas respostas, mas que, analisadas pormenorizadamente, vão ao encontro da mesma ideia.

A educadora Joana, no contexto de creche, considera que o seu olhar atento foi uma mais valia para compreender e avaliar a situação, bem como os seus conhecimentos, que permitiram que contactasse pessoas especializadas na área, para também ela própria perceber até que ponto as suas observações, preocupações e angústias eram reais. Também a forma como abordou os pais do João sobre a problemática e como conseguiu passar-lhes a angústia e preocupação constantes perante situações perturbadoras para o menino, estiveram sempre por base as suas concepções pedagógicas.

[...] quando a creche e a família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador, as interações entre contextos aumentam, os pais percebem a creche e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da instituição, a ação do educador e acompanham melhor os progressos da criança (Oliveira, et al., 2016, p. 79/80).

Para a educadora Sofia, as suas concepções fizeram com que incluísse o Pedro, como outra criança “qualquer”, respeitando e valorizando sempre as suas características e especificidades. A educadora procurou sempre incluir o grupo no processo de inclusão desta criança, porque a sua principal preocupação era fazer com que o Pedro se sentisse parte integrante do grupo e das rotinas da sala, o que numa fase inicial foi mais difícil. É neste sentido que a educadora referiu durante a entrevista que:

[...] o peso do grupo é tão importante, tão ou mais importante que o adulto [...]. Se nós conseguirmos trabalhar aqui o grupo inteiro, vamos conseguir uma melhor adaptação dessa criança [...]. Este sentido de grupo é muito importante para mim, sobretudo nos quatro e cinco anos, que é quando eles começam a descentrar-se um bocadinho deles próprios e perceber, que são uma mais valia para essa que criança se está a adaptar. (Entrevista à Educadora Sofia).

No seguimento destas ideias apresentadas pelas educadoras na resposta à segunda questão, apresento a perspetiva de Post & Hohmann (2011):

Os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas. As experiências-chave guiam os adultos [...], definindo em termos latos as ações e aprendizagens das crianças [...], à medida que vão construindo um entendimento do seu mundo através da experiência direta com pessoas e objetos (p. 52).

Nas respostas à terceira questão, relacionada com a descrição do processo de inclusão do João e do Pedro nos respetivos contextos educativos, não encontrei aspetos concordantes, uma vez que se tratavam de duas crianças diferentes, com características diferentes. Porém, ambas as educadoras eram atentas e sensíveis perante estas situações concretas de inclusão de crianças com necessidades especiais. No que diz respeito ao processo de inclusão do João, a educadora Joana, tal como a educadora Sofia, revelou que o grupo foi também importante para a adaptação e inclusão desta criança na sala. A forma como o grupo soube acolher e incluir uma criança “diferente” influenciou o processo de adaptação desta criança, tal como a educadora referiu na entrevista “[...] quando eles são pequeninos, numa sala 1, estão numa fase muito egocêntrica, são os primeiros passos de socialização... Numa Sala 2 eles já sentiam que o João tinha comportamentos diferentes, mas eles ajudavam-no...” (Entrevista à Educadora Joana)

A educadora Sofia, do contexto de jardim de infância, foi enumerando alguns pontos de referência do processo de inclusão do Pedro, não tendo sido necessário colocar a terceira questão diretamente. A educadora falou muitas vezes na importância que o grupo teve neste processo, acabando por constituir um “andaime” para a adaptação e inclusão do Pedro na sala amarela. Sobre a sua inclusão na comunidade educativa, a educadora salientou um aspeto bastante curioso, referindo-se ao grupo “[...] eles gostavam de apresenta-lo à comunidade... Que é o Pedro... «Ele fala sueco, não fala como nós».

Portanto esse prazer que eles também têm é gratificante para o grupo” (Entrevista à Educadora Sofia). Também a forma como o Pedro se foi apropriando dos instrumentos de regulação do MEM constituiu, para a educadora, um papel fundamental na sua adaptação aos espaços e, mais uma vez, o grupo foi uma grande ajuda.

[...] chegou a uma altura que eram os amigos a ajudá-lo o que é que ele tinha que fazer. Depois rapidamente ele próprio também começou a utilizá-los e fazer uma leitura, sobretudo o mapa das tarefas... Uma leitura daquilo que o mapa implica (Entrevista à Educadora Sofia).

A quarta e última questão: *Considera que a presença do João/Pedro tenha sido uma mais valia para si, enquanto educadora e pessoa, e para o próprio grupo?* Levou as educadoras a abordar o tema de uma forma mais sensibilizada e atenta às necessidades das crianças e das próprias famílias, sendo visível uma grande preocupação.

A educadora Joana revelou que o processo de inclusão do João na sala 2 foi, sem dúvida, um desafio, porém não descarta a importância de outros grupos e outras crianças para o seu crescimento pessoal e profissional: “[...] todos os grupos nos fazem crescer [...] porque eles são todos diferentes” (Entrevista à Educadora Joana). No caso do João, “[...] por ser um menino que não verbalizava, tinha atitudes de descontrolo emocional e agressivas, fez-me crescer no sentido de: por vezes nós olharmos para o grupo e querermos que seja tudo igual e que seja tudo perfeito e não é...” (Entrevista à Educadora Joana). A situação de inclusão do João foi para a educadora, um grande desafio.

No caso da educadora Sofia, à semelhança da educadora Joana, considera também que a presença do Pedro na sala foi sem dúvida um desafio: “Eu acho que estas situações que nos destabilizam são sempre boas, porque nós com o passar dos anos vamos criando uma «rotinice¹⁶» e a vinda de alguém... [torna-se também um desafio]” (Entrevista à Educadora Sofia). Associada a existência deste desafio estava a constante necessidade de refletir e questionar a sua prática de forma a conseguir proporcionar ao Pedro um ambiente inclusivo de aprendizagens. “Às vezes sentimo-nos um bocadinho... Não é incompetentes, mas impotentes de «Ok, como é que eu vou ajudá-lo? Que estratégias é que eu vou utilizar? Como é que eu vou chegar lá?»” (Entrevista à Educadora Sofia). No seguimento dessa reflexão da prática a educadora referiu que nós, enquanto adultos, devemos criar estratégias não só para alguém em específico, mas para o grupo em relação

¹⁶ Refere-se a algo rotineiro

a alguém, fazendo a diferenciação de atividades, algo que era visível na planificação diária da sala amarela.

Ao longo das entrevistas, tudo o que as educadoras referiram revelou concordância com as minhas observações ao longo dos estágios. Ambas eram sensíveis e reconheciam as características individuais de cada criança e, era neste sentido que eu também me revia na prática pedagógica de ambas as educadoras, porque considerávamos importante valorizar cada criança na sua individualidade, bem como organizar o espaço educativo em função das características individuais de cada criança e conseqüentemente proporcionar um conjunto de aprendizagens.

Esta perspetiva está associada à ideia que Correia (2018) apresenta na sua Tese de Doutoramento, quando defende que:

para a compreensão das especificidades do desenvolvimento da criança nos primeiros anos, como ponto fundamental para o educador organizar um ambiente de estímulos, vivências, convivências e aquisições, para que ela construa e amplie os seus conhecimentos e estabeleça mais e novas relações entre objetos e pessoas [...] (p 66).

No geral, ambas as educadoras, durante estes dois processos de inclusão de crianças com NEE, adotaram posturas atentas, sensíveis e respeitadoras da individualidade de cada criança, permitindo ao João e ao Pedro e aos respetivos grupos, ambientes inclusivos e de partilha de aprendizagens.

Comparando processos e conceções pedagógicas, é de salientar que as características individuais do João dificultaram o seu processo de inclusão na sala 2, comparativamente à situação do Pedro, em que “apenas” existia a especificidade da linguagem. No caso do João, diagnosticado com perturbação do espectro do autismo, apenas com dois anos de idade, foi mais complicado encontrar estratégias que lhe transmitissem segurança e confiança, porém a educadora mostrou-se sempre disponível e com um olhar atento perante o comportamento da criança. É visível a adoção de atitudes de abertura/inclusão quando refere que “cresceu com a situação”, manifestando sempre uma reflexão pessoal e profissional de aceitação e diferença.

Durante a entrevista a educadora expressou as suas emoções, as suas ideias, as suas respostas evidenciavam conteúdo bastante amplo do ponto de vista emocional, que não

teria sido possível através da realização do inquérito por questionário (ideia inicial). Outro aspecto importante referido ao longo da entrevista à educadora Joana, foi a preocupação com os pais do João e a forma como a educadora, todos os dias, tentava comunicar algumas conquistas ou angústias do João. Houve da parte da educadora uma constante compreensão e empatia na relação profissional e emocional que estabeleceu com a família.

Um dos aspetos comuns referido por ambas as educadoras foi a importância da diferenciação pedagógica para estas duas crianças e para os próprios grupos onde estavam incluídos. No caso da educadora Sofia manteve-se sempre atenta aos comportamentos do Pedro e à reação do grupo à sua presença. Foram visíveis a atenção individualizada, o acompanhamento de perto da evolução do Pedro e das suas interações com as outras crianças.

A educadora tinha a preocupação de possibilitar ao Pedro, brincadeiras em que ele procurasse comunicar com as outras crianças, incentivando a apropriação de algum vocabulário em português.

Capítulo V - Considerações Finais

Este último capítulo evidencia o fim de um longo percurso académico, mas é também um espaço de reflexão sobre as aprendizagens e experiências significativas vividas nos contextos de estágio. Ao concluir uma das mais significativas experiências do meu percurso académico revejo as dificuldades iniciais e as que foram surgindo ao longo da realização do projeto, mas que ao serem ultrapassadas, constituíram aprendizagens.

A escolha do tema constituiu uma das fases mais importantes da realização do relatório, como referido anteriormente, surgiu da observação de uma criança de dois anos, diagnosticada com perturbação do espectro do autismo e das dificuldades que a educadora cooperante sentia na criação de um ambiente inclusivo. A partir desta observação surgiram-me algumas preocupações relativamente às necessidades desta criança, estas preocupações levaram-me a pensar na forma como poderia de intervir e apoiar.

Relativamente ao tema do projeto: *A Inclusão e a Diferenciação Pedagógica*, é um tema ainda pouco valorizado na área da educação. Seria expectável que os profissionais de educação fossem capazes de enfrentar situações concretas de inclusão/exclusão de crianças com algum tipo de necessidade educativa, em contextos educativos. Esta foi sem dúvida uma das razões pela qual escolhi a Inclusão como tema do meu projeto, tendo como questão de partida: *De que forma pode o educador promover um ambiente inclusivo e diferenciado?* Foi neste sentido que procurei respostas a esta questão, através do estudo de perspetivas teóricas e de investigação, assim como da observação, intervenção e reflexão acerca do que observava, bem como, fundamentalmente, através da relação que fui criando com os grupos de crianças dos dois períodos de estágio.

O tema escolhido despertou, logo desde início, curiosidade e interesse em saber e conhecer mais. Enquanto estagiária e investigadora, permitiu com que aprofundasse de forma fundamentada, a nível teórico, as perspetivas da *inclusão* associadas à promoção de um ambiente inclusivo e diferenciado. Nunca é demais referir que as educadoras cooperantes tiveram um papel central na realização do presente relatório, foi através de todas as conversas informais e reflexões cooperadas, que pude conhecer as suas conceções pedagógicas acerca do tema, compreender a forma como intervinham e encaravam as diversas situações inesperadas, o que permitiu, enquanto estagiária, alargar

conhecimentos e expandir as minhas próprias concepções acerca das práticas inclusivas de diferenciação pedagógica.

Uma das grandes dificuldades sentidas ao longo de todo o percurso foi, sem dúvida, a complexidade de adotar a postura de estagiária e investigadora em simultâneo. Durante o decorrer dos estágios foi difícil encontrar um equilíbrio entre investigar, observar e intervir em função do tema escolhido. Também o facto de ser estudante estagiária e, a esse papel estarem inerentes inúmeros produtos de avaliação das unidades curriculares, fez com que o tempo parecesse pouco para tanto que havia para ser feito. E, por último a vontade e o interesse da minha parte em poder usufruir e aproveitar a experiência dos estágios através do contacto com as crianças e respetivas educadoras cooperantes. Realço ainda, a dificuldade de passar de uma postura observadora a uma postura interventiva. O medo de errar fazia com que me retraísse em momentos que me eram confiados para dinamizar, porém, o “à vontade” que me era transmitido pelas educadoras cooperantes e as conversas que foram surgindo fizeram com que eu me fosse libertando e criando estratégias que combatessem a minha timidez e falta de confiança.

Importa referir que no decorrer da presente investigação foi possível compreender as perspetivas associadas às práticas inclusivas e, também a realidade de que não é fácil encontrar estratégias para combater situações complexas e que nem sempre estamos preparados para encarar e valorizar a diferença como um desafio. Foi neste sentido que quis abordar a inclusão e a diferenciação pedagógica em contextos de creche e jardim de infância.

Em situações de inclusão, o educador de infância representa o papel principal, quando é capaz de possibilitar um ambiente acolhedor, seguro e confiante, onde as crianças se sintam parte integrante da vida das instituições e onde são valorizadas na sua individualidade e encaradas como seres ativos, participativos e capazes de tomar as suas próprias decisões. Tal como foi sendo referido ao longo do presente estudo, aspetos como a organização do ambiente e tempo educativo, assim como a relação que o educador estabelece com o grupo, equipa pedagógica e família, são de grande importância na criação e gestão de práticas inteiramente inclusivas. Assim sendo, o educador assume o papel de impulsionador destes aspetos, organizando o tempo e o espaço em função das características e dos interesses das crianças, independentemente das dificuldades associadas.

A presente investigação, bem como as experiências vividas nos dois contextos de estágio, revelaram-se uma base forte para a construção da minha identidade pessoal e profissional. Sinto que estas experiências contribuíram significativamente para a minha evolução, não só enquanto estagiária, mas também como investigadora e, certamente, como futura educadora.

Estou convicta de que os contextos de educação de infância, para serem contextos inclusivos, devem ser ricos em interações, trocas de afetos, partilhas de experiências e conhecimentos, valorizando sempre as características individuais de cada criança. Tal como refere Sarmiento (2009), a construção da identidade:

corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolvem-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (p. 48)

Relativamente à questão de investigação-ação: *De que forma pode o educador promover um ambiente inclusivo e diferenciado?* Procurei algumas respostas tendo como base a fundamentação teórica, técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizados, bem como o apoio das inúmeras conversas informais com as educadoras.

Uma resposta central é o papel do educador na criação e promoção de ambientes inclusivos e diferenciados. Como já referi, o educador deve adotar uma postura de observador e cuidador, sempre atento às necessidades das crianças, possibilitando um ambiente seguro e desafiador independentemente das características e dificuldades de cada criança. Post & Hohmann (2011) concordam com esta ideia quando referem que “[...] um contexto de aprendizagem activa em funcionamento [tem de ser] um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as acções, as escolhas e as ideias das crianças” (p. 101).

Reafirmo que a forma como o educador se relaciona com as crianças e famílias, não só reflete a sua prática e influencia o desenvolvimento das crianças, como pode ser facilitador de inclusão: “a colaboração, a democratização, a participação,... são os factores, [...] que reconhecemos como fundamentais enquanto facilitadores do processo de inclusão” (Moura, Figueira, Amaral, & Matias, 2018, p. 39).

Organizar o tempo e o espaço em função dos interesses e necessidades das crianças, revela que o educador valoriza cada característica e dá voz às crianças, reconhecendo-as como seres ativos e capazes de desenvolver o seu próprio conhecimento. Na construção de ambientes inclusivos, não apenas o papel do educador assume a maior importância, os materiais que constituem os espaços e também representam para as crianças um aspeto de grande relevância, tal como refere Correia (2018):

Para que se efetive um atendimento personalizado qualificado com crianças pequenas [...] há necessidade de toda uma estrutura que o possibilite, pois as exigências não se situam somente ao nível do papel/função do profissional, mas igualmente ao nível dos recursos materiais e humanos, à qualidade dos espaços físicos, à formação contínua dos profissionais entre outros aspetos. (p. 67)

Em relação à entrevista, é importante, mais uma vez, referir que a minha ideia inicial era a realização de um inquérito por questionário, porém, juntamente com a minha orientadora, considerámos que seria mais adequado realizar a entrevista e, após a análise das entrevistas às educadoras cooperantes, consegui compreender que a sua realização foi relevante para o presente estudo. Verifiquei uma maior espontaneidade no discurso das educadoras, que não seria visível caso tivesse realizado o inquérito por questionário. A análise e interpretação das entrevistas foi feita em função dos objetivos da investigação, as respostas permitiram aprofundar a minha problemática no sentido de como intervir em situações concretas de maiores dificuldades. Ambas as educadoras davam grande importância ao olhar atento perante as ações das crianças, aspeto que me foi transmitido e adotado por mim. A observação era constante, daí ter surgido a dificuldade de intervir, mas com o passar do tempo fui encontrando estratégias para intervir da melhor forma junto dos grupos.

Em suma, e fazendo um balanço bastante positivo do meu percurso enquanto estagiária, estudante e investigadora, considero que todas as fragilidades e dificuldades que surgiram e que a pouco e pouco foram ultrapassadas, constituíram uma aprendizagem e ajudaram-me a evoluir e a construir o meu próprio conhecimento e as minhas próprias conceções pedagógicas acerca do tema e das práticas educativas que vivenciei. Importa referir que, apesar das dificuldades sentidas, este estudo permitiu-me adquirir um conjunto de conhecimentos relacionados com a observação, intervenção, análise e avaliação em contextos educativos, que irei certamente mobilizar enquanto futura educadora.

Termino o presente estudo ciente da postura que pretendo e espero conseguir adotar, uma postura assente em práticas inclusivas que respeitam e valorizam cada criança na sua individualidade, que dá voz e espaço à criança para intervir. Enquanto futura educadora, pretendo ser capaz de incluir e valorizar a diferença de forma desafiadora e segura, afastando perspectivas exclusivas e desrespeitadoras das necessidades e interesses de cada criança. Esta capacidade de incluir passa, por todos os dias, conseguir refletir e avaliar a minha prática tendo sempre em vista melhorias significativas. Paraphrasing Morgado (1999):

[...] somos levados a considerar necessária uma atitude de permanente reflexão sobre as práticas que se desenvolvem e os princípios de natureza diferenciada que as sustentam. Esta reflexão poderá constituir-se como um instrumento privilegiado de regulação e avaliação do trabalho desenvolvido, facilitando a introdução, quando justificada, de mecanismos de ajustamento (p. 55).

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*. São Paulo: artmed.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). Redescobrir Vigostky: Jogar para aprender na escola. *Revista Noesis* (nº. 77), 11-12.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, I. M. (2018). *Para além da Dicotomia Cuidar/Educar - Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Cunha Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. XIII, pp. 455-479.
- Elliott, J. (1991). *Action Research For Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Exclusão x Segregação x Integração x Inclusão*. (5 de abril de 2016). Obtido de Sistemas de Gestão Integrada e Cultura Organizacional:

<http://sistemasdegestaointegrada.blogspot.com/2016/04/exclusao-x-segregacao-x-integracao-x.html>

- Faure, J.-P. (2008). *Educar sem punições nem recompensas*. Brasil: Editora Vozes.
- Fernandes, A. M. (junho de 2006). A Investigação-Ação Como Metodologia. Projeto Ser Mais. pp. 1-11.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche - um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kron, M., Serrano, A. M., & Afonso, J. L. (2014). *Crescendo Juntos - Passos para Inclusão na Educação de Infância*. Porto Editora.
- Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). Formar para Incluir - a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Revista Interações, Vol. 10*, pp. 73-83.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva - Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, A. F., Figueira, C., Amaral, J. P., & Matias, N. (2018). *Manual de Educação Especial para Professores do Ensino Primário*. República de Angola - Ministério da Educação.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda - A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Oliveira, A. D., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., . . . Silva, S. (2016). *Juntos... Pela criança na Creche!* CNIS.
- Oliveira, I. M., Rodrigues, D., & Jesus, D. M. (2017). *Formação de professores, Práticas pedagógicas e Inclusão escolar - Perspectivas Luso-Brasileiras*. EDUFES.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva: um imperativo ético. *Jornal de Letras*.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. Em D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições, Lda.
- Rodrigues, D. (2018). Inclusão: notícias a meio da viagem... *Revista Noesis*.
- Rossetti-Ferreira, M., Vitória, T., & Goulardins, L. (2001). Quando a criança começa a frequentar a creche ou a pré-escola. In Rossetti-Ferreira, M. *Os Fazeres na Educação Infantil*, pp. 47-51.
- s.a. (2010). Manual dos Processos-Chave: Creche (2ª. Edição - revista).
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5*, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, 8*, 63-83.

- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). *Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Sarmento, T. (2009). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa da Educação*, pp. 53-75.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sousa, F. (2010). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. Em D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. II, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tarquínio, C., & Spitz, E. (2014). *Psicologia da Adaptação*. Edições Piaget.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção - Na área das necessidades educativas especiais*. Espanha.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité Português para a UNICEF (Edição Revista 2019).
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, pp. 109-126.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A parática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Walsh, D. T. (2010). *A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância*. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, publicado no Diário da República 1.ª Série – n.º 129 (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva)

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, publicado no Diário da República 1.ª Série – n.º 14 (Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro)

Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, publicado no Diário da República 1.ª Série – n.º 4 (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo)

Decreto de Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de outubro de 1986, publicado no Diário da República 1.ª Série – n.º 237 (estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo)

Produções Acadêmicas:

Dossier Pedagógico desenvolvido na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância I (2017/2018).

Produtos Acadêmicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância II (2017/2018).

Produtos Acadêmicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância III (2018/2019).

Produtos Acadêmicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Seminário de Investigação e de Projeto II (2018/2019).

Documentos institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2017/2018)

Projeto Educativo da Instituição B (2017/2020)

Plano Anual de Atividades do Contexto A (2017/2018)

Planificação Semanal da sala 2 (Contexto A) (2017/2018)

Projeto Curricular de Creche (Contexto A) (2017/2018)

Apêndices

Apêndice 1 – Transcrição da Entrevista à educadora cooperante do contexto A

Entrevistador: Marlene Diogo

Entrevistado: Educadora “Joana”

Dia: 7 de maio de 2019

Hora: 14h

Local: Instituição A

Identificação dos constituintes da entrevista:

M - Marlene

EJ – Educadora “Joana”

M: Boa tarde Joana! Desde já obrigada pela disponibilidade...

EJ: Boa tarde Marlene! Não tens de agradecer, espero conseguir ajudar!

M: Para começar... A entrevista está relacionada com o processo de inclusão do João e a minha primeira pergunta é: Como se sentiu com a presença do João, numa primeira fase na sala 1 e depois mais tarde na sala 2?

EJ: O João foi um crescimento também para mim. Logo no primeiro dia que o recebi, logo em adaptação percebi que havia alguma coisa diferente nele e vi-o logo como um desafio. Foi uma mistura de sentimentos, porque há aquele sentimento que queremos que corra tudo bem e que temos que falar com os pais e todos os dias era uma evolução nível profissional e pessoal. Porque ele precisava muito de nós e do nosso olhar atento e de estarmos com ele afetivamente... Portanto eu senti-me sempre como se fosse um desafio. A partir do momento em que falei com os pais, nesse dia senti-me angustiada porque acho que não é fácil falarmos com os pais e a angústia vai de querermos ajudar esta família e

não sabermos como. Porque depois vemos que os próprios pais sentiam esta angústia, mas não queriam ouvir de outras pessoas que sentem as mesmas angústias que eles...

M: Como considera que tenha sido o processo de inclusão do João em relação ao grupo?

EJ: O grupo, era um grupo muito tranquilo e eles próprios, numa sala 1, estão numa fase muito egocêntrica, são os primeiros passos de socialização... Numa sala 2 eles já sentiam que o João tinha comportamentos diferentes, mas eles ajudavam-no... Ajudavam o João a dar a mão, quando às vezes ele tentava agredir no adulto, eles já diziam “Não faz isso João”... Isso piorava o estado emocional dele mas eles faziam isso no sentido de ajudar. Portanto o João sempre foi acolhido por estes meninos e nunca senti dificuldade em incluir, tanto que numa fase de sala 2 quando ele começava a chorar, eles já cantavam porque sabiam que o cantar era algo que...

M: ... o acalmava...

EJ: ... E já era uma rotina que vinha desde a sala 1, quando o João estava a entrar num descontrolo emocional, nós cantávamos para ele e à medida que eles foram crescendo, eles já faziam isso com alguma autonomia.

M: Exato exato... Neste caso, pensa que os seus princípios pedagógicos influenciaram e ajudaram no processo de inclusão do João?

EJ: Os meus princípios ajudaram-me primeiro numa primeira fase para perceber com um olhar atento, que algo era diferente... Depois todo o meu conhecimento permitiu-me falar com pessoas especializadas na área, para também me tentarem ajudar e para tentar perceber se efetivamente as minhas angústias ou as minhas preocupações enquanto educadora eram reais. Depois a forma como falei e abordei os pais, a forma como eu consegui passar para os pais toda a minha angústia e toda a minha preocupação em querer ajudar, foi sem dúvida baseada em todas as minhas conceções pedagógicas, tudo aquilo que aprendi e tudo aquilo que eu sei...

M: Já abordou aqui um bocadinho da reação do grupo... De que forma a especificidade do João contribuiu para o seu crescimento enquanto pessoa e educadora?

EJ: Enquanto pessoa e educadora... Eu acho que todos os anos e todos os grupos nos fazem crescer, não é só o facto do João ser um menino diferente... Todos os anos e todos os grupos que nós recebemos fazem-nos crescer porque eles são todos diferentes. O grupo que tenho este ano é muito diferente do grupo que tinha no ano passado, este ano não

tenho nenhum menino com necessidades educativas especiais, no ano passado tinha dois, que era o Luís e o João. O Luís era um menino que já vinha diagnosticado e já vinha com um PEI quando veio para nós, portanto também fiz um crescimento com ele porque tive algumas preocupações relativamente à necessidade daquele menino. O João, por ser um menino que não verbalizava, tinha atitudes de descontrolo emocional e agressivas, fez-me crescer no sentido de: por vezes nós olhamos e queremos que seja tudo igual e que seja tudo perfeito e não é... E que as nossas estratégias têm que alterar de segundo a segundo porque uma estratégia que resulta hoje poderá não resultar amanhã. E quando neste crescimento uma estratégia resulta com um grupo e resulta com outro, com o João não era assim... E isso fez-me aprender que temos sempre que adequar, estar sempre muito atentas e com um olhar ainda mais sensibilizado. Depois o que eu cresci ainda mais foi a abordagem com as famílias, porque não foi uma família fácil de chegar e esta abordagem com a família fez-me ver as coisas de uma forma diferente. Porque às vezes nós dizemos as coisas de forma a que os pais aceitem e depois esquecemo-nos que eles sofrem, porque eles são pais...

M: Exato...

EJ: Mas acima de tudo cresci muito nesse sentido e depois de ter o A, a minha abordagem com os pais começou a ser diferente. Porque não é fácil eu numa reunião de pais olhar para uma mãe, perceber que o filho é diferente e sentir-se diferente também na reunião... E não é fácil olhar e sentir isso.

M: Muito obrigada Joana, pela partilha e pela disponibilidade!

EJ: De nada Marlene! Espero ter ajudado (risos).

Apêndice 2- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância

Entrevistador: Marlene Diogo

Entrevistado: Educadora “Sofia”

Dia: 6 de maio de 2019

Hora: 13h20

Local: Instituição B

Identificação dos constituintes da entrevista:

M - Marlene

ES – Educadora “Sofia”

M: Boa tarde Sofia! Desde já muito obrigada pela disponibilidade. Para começarmos... A entrevista está relacionada com o processo de inclusão do Pedro na Sala Amarela e vou começar por perguntar como se sentiu com a chegada do Pedro...

ES: Bem, inicialmente senti-me um bocadinho assustada porque sueco não é assim uma língua que seja fácil. Depois por outro lado ele também não sabia inglês, o que para mim, nos primeiros tempos, foi um bocadinho assustador, porque “como é que eu vou comunicar?” Mas também foram ali os dois primeiros dias, porque nós pensamos e, as expressões, a nossa forma de estar, o nosso olhar, toda a comunicação não verbal serve de comunicação.

M: Exato...

ES: Então para aquilo que eu não conseguia comunicar de outra forma com ele, não era através do inglês, não era através do sueco... Foi muito por expressões, muito por gestos, muito levá-lo aos locais, mostrar-lhe os gestos como ele poderia fazer, dar-lhe um modelo primeiro, se havia coisas que eu pedia para fazer tentava primeiro mostrar-lhe um modelo daquilo que era pretendido e depois ele aí já conseguia. Ele próprio também foi criando as suas estratégias, se ele inicialmente se afastava porque não conseguia nem interagir com o grupo, nem perceber o que estávamos a fazer, foi observar primeiro. Portanto aos poucos ele foi-se aproximando da atividade, observando para depois fazer. Mas aqui os meninos têm uma grande capacidade, que é a de receber. E mesmo que às vezes nós adultos não consigamos chegar logo de imediato, o grupo consegue ou pelo menos alguns meninos conseguem com maior facilidade. No caso do Pedro, teve ali dois ou três meninos que souberam acolhê-lo e que não tiveram problemas nenhuns ao facto de ele não saber português e portanto eles foram falando tal e qual como se tivessem a falar com um colega. Eu reparava que em determinadas situações eles para falarem olhavam nos olhos...

M: Sim... (Risos)

ES: ... como se o olhar fosse importante para que ele percebesse o que eles estavam a dizer, havia essa necessidade de olhar para ele. Mas eles conseguiram aos poucos, e acho que o grupo foi uma grande mais valia nesse sentido, tanto acolhê-lo, ajudá-lo nas pequenas tarefas, ajudá-lo a brincar, na brincadeira livre, não é... Porque as construções era uma coisa que eles gostavam, portanto ele vai atrás, no futebol ele também sabia. Só não entendia inicialmente como é que as coisas são feitas. Mas foi muito à base da repetição, da explicação visual, de dizer que os talheres estão naquela caixa, eu não posso dizer de uma ponta que é aquela caixa, tenho que ir lá com ele e mostrar-lhe que naquela caixa estão os talheres e outras coisas não é... Os chapéus... Os chapéus são dentro deste cacifo, vai buscar a bata, não, temos que ir buscar a bata, tenho que ir com ele. Portanto todas estas coisas quotidianas que que no início eram muito rotineiras, teve que ser muito na base da experimentação, do mostrar. Depois aos poucos fomos percebendo que ele já nos entendia, apesar de não falar nem português nem inglês, entendia-nos muito bem e conseguia fazer todas essas tarefas. Depois houve outra fase que ele já começou a dizer palavras em português, pronto isso então foi uma grande alegria (risos)...

M: Claro que sim... (Risos)

ES: ... Para nós, para as crianças, que vinham a correr e diziam “Ele já disse...”, ele disse “Boa”...

M: Até me lembro de ele ter percebido o contexto da palavra “para”...

ES: Exatamente... O “para” com o Guilherme... (Risos)

M: Foi muito bom... (Risos)

ES: Então há pequenas palavras. É engraçado que ele hoje vem aqui com os amigos e ele ri-se, aquele olhar dele mantém-se, ele ainda não fala muito, mas quando vem com elas... A Madalena na semana passada dizia “Ele fala português connosco, só com as professoras é que não”. Portanto ele está aqui a fazer alguma resistência ao adulto. Mesmo já no 1º ciclo, eles conseguem perceber que ele já fala português com eles no parque, mas que na sala ainda não fala. Portanto é natural que ainda haja aqui alguma resistência face ao adulto, mas que aos poucos acredito que vá ser ultrapassada.

M: De que forma os seus princípios pedagógicos ajudaram no processo de inclusão?

ES: ... Depois foi incluí-lo como outra criança qualquer. Lembro-me que quiseste fazer um quadro em sueco, mas na verdade eu acho que nem era necessário. Porque há coisas que podem facilitar, é verdade, e há outras que possam ser até um bocadinho mais... Como é que eu hei de dizer, não é indiferentes, mas que não vão ser assim uma mais valia para a inclusão dele. Eu acho que aqui a base da inclusão é incluí-lo como um elemento do grupo, dentro das suas especificidades. A especificidade dele aqui é a língua, não tinha mais nada de dificuldade, temos aqui a questão da língua, é trabalhá-la de diferentes maneiras. Se calhar numa história, ele vai ter alguma dificuldade em entender a história, mas não deixamos de contar histórias. Portanto conto a história, muitas vezes apontávamos para as imagens, para reforçar que aquilo que estava na imagem era aquilo que estávamos a dizer. Os objetos a mesma coisa, às vezes os objetos que nós trazíamos para o conselho, nós falávamos deles e o Pedro estava um bocadinho, não é renitente, mas fazia só corpo presente. Mas depois tentávamos focá-lo para “Pedro olha...”. E levávamos mais vezes o objeto até ele, para que ele também pudesse ter este contacto mais próximo. Porque aqui eu acho que as minhas conceções em termos de, seja no início do ano ou seja de uma criança que entra a meio, quer seja o Pedro é: incluí-lo da melhor forma, procurar que o grupo saiba acolher “Ok. Ele é novo, temos de ajudá-lo”. portanto vamos ajudá-lo, a dizer onde pode brincar, o que é que pode fazer, vamos ajudá-lo a saber as nossas rotinas. Portanto aqui o grupo é tal e qual como em termos de modelo, o peso do grupo é tão importante, tão ou mais importante que o do adulto. O peso do grupo neste aspeto, acho que se nós conseguirmos trabalhar aqui o grupo inteiro, vamos conseguir uma melhor adaptação dessa criança. Claro que há sempre um ou dois elementos que têm uma maior afinidade com eles, mas o grupo em si perceber “Ok se eu vejo o Pedro no corredor, ele está aflito, eu posso ir ajudar, não vou esperar que venha X para ajudar”

M: Exato, exato...

ES: Este sentido de grupo é muito importante para mim, sobretudo nos quatro e cinco anos, que é quando eles começam a descentrar-se um bocadinho deles próprios, perceber que são uma mais valia para essa criança que se está a integrar. Portanto, se não sabe “Vamos ajudá-lo”, vamos tentar que ele perceba... Não sei se consegui responder à tua pergunta... (Risos)

M: Sim sim! (Risos) Tem é respondido a algumas perguntas que lhe queria fazer, isso é bom. (Risos) Tinha aqui para perguntar qual tinha sido a reação do grupo à presença do Pedro, já falou um bocadinho disso...

ES: Aliás eles gostavam de apresenta-lo à comunidade: Que é o Pedro... Eles diziam assim “Ele fala sueco, não fala como nós”. Portanto esse prazer que eles também têm é gratificante para o grupo.

M: Há pouco quando falou do mostrar os objetos, eu lembro-me de quando ele começou a apropriar-se mais dos mapas, o mapa das tarefas, quando nós mostrávamos as fotografias e ele começou...

ES: ... E depois chegou uma altura que eram os amigos a ajudá-lo, o que é que ele tinha que fazer. Depois rapidamente ele próprio também utilizá-los e fazer uma leitura, sobretudo o mapa das tarefas... Uma leitura daquilo que o mapa implica.

M: Pronto... A última pergunta é se considera que a presença do Pedro tenha sido uma mais valia para o grupo e para si enquanto educadora.

ES: Sim! Sem dúvida! Eu acho que estas situações que nos destabilizam são sempre boas, porque nós com o passar dos anos vamos criando aqui uma “rotinice” e a vinda de alguém...

MS: Torna-se também um desafio...

ES: Sim! Não é de alguém diferente, mas alguém com uma especificidade diferente, torna-se um desafio. Às vezes sentimo-nos um bocadinho... Não é incompetentes, mas impotentes de “Ok como é que eu vou ajudá-lo? Que estratégias é que eu vou utilizar? Como é que eu vou chegar lá...?” Portanto isso é sempre bom para nós, nós enquanto adultos temos de pensar, temos de refletir de criar estratégias não só para ele, mas também para o grupo em relação a ele, temos de fazer a diferenciação nas atividades. E... para o grupo, acho que foi uma mais valia, porque saber acolher alguém que tem essa especificidade, está-se a esforçar muito mais, do que se entrar uma criança que fala português...

M: Em momento algum nós reparámos que eles tivessem o Pedro de parte...

ES: Exatamente... Portanto isto há esforço... Mas isto é um trabalho que, não é só quando o Pedro entra, tem de ser atrás. Porque quando há uma adaptação de uma criança qualquer, nós também fazemos esse trabalho, temos que ajudá-la a acolher... Porque se entra uma criança destas e o grupo não está, não é preparado, se não está sensibilizado para isto, eu também não consigo muitas vezes lá chegar. Perceber que este trabalho tem de ter muito o incentivo do adulto, de “Vai lá ajudá-lo, vê lá se ele precisa, vê lá se consegues entendê-

lo que eu não estou a conseguir”... Passar um bocadinho às vezes até a bola para eles, porque eles depois também sentem “Ela não está a conseguir, eu vou lá e vou entender a coisa toda” (Risos) Sentir que são competentes nestas coisas com os outros, dar-lhes um maior crescimento pessoal. Portanto eu acho que para eles é uma mais valia. Assim como também foi com a da Leonor, portanto nós felizmente no grupo anterior tivemos duas situações, duas crianças com... neste caso a especificidade era a língua, mas que o grupo soube muito bem acolher, soube muito bem resolver, mesmo com as outras pessoas explicarem “Ela não te entende, tens que falar mais com calma, não é assim” ou ir buscá-la logo para dar a mão para ir para determinado espaço... Se nós dizemos “Vamos para o parque”, há sempre um grupo de meninos que se junta para essa ida ao parque e integrá-la nesse momento... O grupo tem de estar sensibilizado, temos que trabalhar no dia-a-dia antes de eles chegarem... Trabalhar a inclusão através das histórias, do dia-a-dia, de situações quotidianas, das campanhas de solidariedade... Porque aqui foi só a questão da língua nas duas situações, mas há outras situações que podem aparecer em sala no futuro, podem aparecer no primeiro ano do primeiro ciclo e depois nós temos de arranjar estratégias para isso. Portanto eu acho que foi uma mais valia... Claro que nós no início ficamos com mais medo que eles, porque para eles é um amigo novo...

M: Muito obrigada Sofia!

ES: De nada minha querida!

Anexos

Anexo 1 – Notas de Campo (Contexto A)

“O João foi diagnosticado com perturbações do espectro do autismo. Não gosta de ouvir crianças a chorar e quando isso acontece começa a dar cabeçadas no chão repetitivamente. Quando brinca no parque faz sempre a mesma coisa.” (Nota de campo, 23 de outubro de 2017)

“Na hora da sesta uma menina chorou e o João começou aos pontapés na cama e a chorar compulsivamente.” (Nota de campo, 23 de outubro de 2017)

“Apesar de o João já estar com este grupo desde o ano letivo anterior, não reconhece nem associa os nomes às crianças, apenas produz sons, não verbaliza nem compreende o que dizemos.” (Nota de campo, 24 de outubro de 2017)

“Estou a tentar criar laços afetivos com João para que ele se sinta seguro comigo e não se sinta desconfiado por ser uma cara estranha.” (Nota de campo, 24 de outubro de 2017)

“À sexta feira vem uma terapeuta à sala para interagir com o João. Hoje surgiu uma tentativa da parte da terapeuta para que o João brincasse em grupo, porém o menino mostra alguma resistência na interação com as crianças.” (Nota de campo, 27 de outubro de 2017)

“O João encontra-se na fase pré-linguística, apenas emite sons e sente necessidade de que comuniquemos dessa forma com ele. Tem o olhar distante, mas é muito interativo a nível do toque: o abraço, o dar a mão e até tocar nele próprio tornam-se para ele atos de confiança e afeto.” (Nota de campo, 27 de outubro de 2017)

“Estamos a tentar fazer com que se habitue a dormir sozinho, sem que seja necessário alguém estar a adormece-lo e/ou constantemente a acalmá-lo.” (27 de outubro de 2017)

“No exterior observei que o João repetia muitas vezes a mesma brincadeira, subia e descia o escorrega repetitivamente. O que se revelou preocupante para mim pois o menino não explorava outros espaços. Pensei como poderia intervir no sentido de possibilitar novas brincadeiras.” (Nota de campo, 30 de outubro de 2017)

“Num momento de brincadeira exterior estive mais próxima do João para que pudesse explorar outras coisas para além do escorrega, como era habitual. No espaço exterior existe um túnel que está ligeiramente acima do nível do chão. Dei-lhe a mão e fui com ele até lá, deixei que explorasse tanto a forma de entrar como a forma de sair. Na primeira tentativa ajudei-o para que se sentisse seguro. Todas as tentativas seguintes deixei que sozinho descobrisse a forma de sair do túnel, até que percebeu que podia colocar as mãos no chão e depois descer as pernas uma de cada vez.” (Nota de Campo, 4 de novembro de 2017)

“O João valoriza bastante a expressão facial de quem o rodeia, sempre que alguém está chateado, quase a chorar ou mesmo a chorar, ele reage negativamente a essas expressões através de cabeçadas, pontapés, mordidas e choro.” (28 de outubro de 2017)

“Em conversa com a educadora, esta referiu que a minha presença na sala foi bastante positiva e salienta a relação e a proximidade que estou a criar com o João” (Nota de campo, 31 de outubro de 2017)

“Hoje na hora do lanche observei que o João estava atento à colher que se encontrava no interior da tigela da papa. Em momentos anteriores reparei que era sempre a educadora ou a auxiliar a dar a papa ao menino e que não lhe era dada a autonomia de comer sozinho por pensarmos que não era capaz devido às suas dificuldades. Hoje sentei-me junto a ele e reparei que tentava segurar na colher e levá-la à boca, deixei que o fizesse promovendo a sua autonomia. Foi a partir daqui que começou a comer sozinho, mas sempre com o apoio do adulto.” (Nota de campo, 15 de novembro de 2017)

“Cada vez que este menino passa muito tempo fora da instituição, quando volta, é como se de um primeiro dia se tratasse, constituindo para ele uma readaptação à sala, ao ambiente, crianças e adultos.” (Nota de campo, 22 de novembro de 2017)

“O João esteve doente e ficou duas semanas em casa, o dia em que voltou correspondeu exatamente ao dia da festa de Natal da creche. Tanto eu como a educadora em conversa concordámos que não foi, de todo, o dia indicado para o regresso do João à instituição. Isto porque como já tínhamos falado, a existência de uma rotina estável era para ele um fator de extrema importância, qualquer alteração à sua rotina fazia com que se sentisse perturbado emocionalmente, resultando em comportamentos agressivos. No dia da festa tive que sair diversas vezes da sala com o menino para que ele se sentisse menos angustiado, isto porque foi um dia que fugiu radicalmente da rotina habitual da sala e por

sua vez, da zona de conforto do menino. Não apenas para o João, este dia foi diferente, também outras crianças se sentiam desconfortáveis com tanta alteração à rotina, resultando em vários momentos de choro, o que para o João, hipersensível auditivamente, se tornava perturbador a níveis elevados.” (Nota de campo, 11 de dezembro de 2017)

“Hoje, eu e a auxiliar, colocámos o João a distribuir os chapéus pelos amigos. Pensámos naquele momento como o iríamos ajudar, uma vez que ele não reconhece nem associa os nomes aos meninos. Então combinámos com o restante grupo que quando disséssemos o nome de cada criança, essa criança levantaria o braço para que o João percebesse a quem dar o chapéu. Foi um momento muito genuíno, o grupo estava visivelmente preocupado e empenhado em ajudar o João nesta tarefa, que foi cumprida com sucesso.” (Nota de campo, 13 de dezembro de 2017)

No momento da distribuição das tarefas era habitual que as crianças se voluntariassem para realizar cada uma delas.

Anexo 2 - Notas de campo (Contexto B)

“A adaptação do Pedro tem sido feita de forma gradual e com a presença da mãe em alguns momentos da rotina. A mãe comunica em inglês connosco. Hoje ficou na sala no período da manhã.” (Nota de campo, 12 de março de 2018)

“O Pedro ficou até depois de almoço. Esteve bem. O restante grupo interage com ele espontaneamente, não fazendo da linguagem uma barreira.” (Nota de campo, 12 de março de 2018)

“A utilização do Google tradutor tem sido recorrente para comunicarmos com o Pedro. Na sequência da celebração do dia do pai, pedi, com o consentimento da educadora, (através do tradutor) ao Pedro que desenhasse o pai.” (Nota de campo, 13 de março de 2018)

“Durante a aula de natação, o Pedro demonstrou bastante segurança e confiança no que estava a fazer. Foi um momento em que a sua timidez ficou de parte e observei um elevado grau de autonomia na realização dos exercícios pedidos pelo professor.” (Nota de campo, 13 de março de 2018)

“A educadora tenta acompanhar o P, sempre que possível, de forma individualizada na realização de atividades, pelo que a pouco e pouco ele vai percebendo o que tem de fazer. A ausência da educadora nestes momentos faz com que chore e se sinta inseguro no que está a fazer.” (Nota de campo, 14 de março de 2018)

“A Maria trouxe umas cartas com bandeiras de alguns países e as suas capitais, Quis rapidamente mostrar a bandeira da Suécia ao Pedro. O menino sorriu, reconhecendo tanto a bandeira da Suécia como a bandeira de Portugal.” (Nota de campo, 15 de março de 2018)

“Hoje o irmão do B veio à sala para brincar um pouco com ele. Foi visível a alegria do Pedro neste momento, enquanto mostrava os brinquedos e matérias com que estava anteriormente a brincar.” (Nota de campo, 15 de março de 2018)

“O Pedro já sabe dizer algumas palavras em português, como “Casa-de-banho”, “pára”, “banana”, “maçã”, “pêra”, “manteiga”, “protetor”, “casaco”, “chapéu” e diz os nomes de todas as crianças e adultos da sala. Neste momento encontra-se numa fase bastante positiva da sua adaptação, tem evoluído bastante a nível das interações e da comunicação oral.” (Nota de campo, 8 de maio de 2018)

“Hoje na parte da manhã tinha ficado combinado que depois da minha hora de almoço iria ser eu a ir buscar o grupo ao espaço exterior e acompanhá-lo à sala, pois a educadora tinha uma reunião e a auxiliar iria estar a sua hora de almoço. Quando chegámos à sala comuniquei ao grupo que iria ficar com eles até ao regresso da educadora, então decidi que poderíamos fazer algumas brincadeiras no tapete. Como o Pedro já se estava a apropriar de algumas palavras em Português, sentámo-nos em roda e pedi ao Pedro para dizer o nome de todos os amigos, incluindo o meu, o da auxiliar e da educadora, bem como o nome de alguns objetos e brinquedos que estavam presentes nas diferentes áreas da sala. Foi visível um grande interesse por parte do grupo em ajudar o Pedro, foi um momento bastante divertido e de partilha de sorrisos e saberes.” (Nota de campo, 9 de maio de 2018)

“F e M: Marlene, o Pedro já sabe mais coisas em Português. Está muito melhor.

Marlene: Que bom! Como está a ser estar no 1º ano?

F: Está a ser bom. Aprendemos muitas coisas novas e o B também, sabe mais palavras em português

M: Eu estou a gostar. E agora o Pedro joga muitas vezes futebol e não brinca tanto com as meninas. Mas estamos contentes porque ele já sabe mais coisas e tenta conversar mais connosco, na sala amarela era muito calado.” (Nota de campo, 9 de outubro de 2018 – registo de uma pequena conversa com duas meninas quando as encontrei na instituição durante o estágio III)