

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Maria Teresa BRANDÃO¹

Marco FERREIRA²

RESUMO: este artigo discute a importância da inclusão nas instituições de educação pré-escolar. Todas as crianças têm direito à educação em classes do ensino regular, em escolas abertas à comunidade, onde se ofereça um ambiente educativo de qualidade e se vá ao encontro das necessidades pedagógicas e terapêuticas de cada criança. Numa filosofia de educação pré-escolar inclusiva, todos os intervenientes no processo educativo, crianças, educadores, terapeutas e órgãos de gestão trabalham de forma cooperativa na tarefa de ensinar e aprender, proporcionando experiências significativas para todas as crianças. Este artigo destaca alguns fatores que consideramos fundamentais para uma plena inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação pré-escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial. Inclusão. Educação Infantil. Relação escola-família.

ABSTRACT: This article discusses the importance of inclusion in preschool education institutions. All children have the right to education in regular classes, in schools open to the community, providing a quality educational environment that addresses each child's needs for education and therapy. When following a philosophy of inclusive preschool education, all those involved in the educational process—children, educators, therapists and school-board—must work collaboratively to address the task of teaching and learning, providing meaningful experiences to all children. This article highlights several vital factors for full inclusion of children with Special Educational Needs in preschool education.

KEYWORDS: Special Education. Inclusion. Preschool education. School/Family relations.

*“Poderá existir uma escola inclusiva, numa sociedade que não o é?”
(RODRIGUES, 2005, p.46)*

1 INTRODUÇÃO

Independentemente do gênero, classe social ou outras características individuais e / ou sociais, a inclusão é um direito fundamental de todas as crianças. Enquanto direito fundamental, o direito à inclusão não pode ser negado a nenhum grupo social nem a nenhuma faixa etária (BAPTISTA, 1999; BÉNARD DA COSTA, 1999; CÉSAR, 2003). A inclusão garante que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.

A inclusão obriga a repensar a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Segundo a perspectiva inclusiva aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando estratégias e

¹ Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Lisboa, Portugal - tbrandao@fmh.ulisboa.pt

² Universidade de Lisboa; Faculdade de Motricidade Humana; Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Lisboa, Portugal. marcoferreira@fmh.ulisboa.pt

recursos educativos capazes de promover o seu desenvolvimento global (AINSCOW, 1999). A ideia central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem de adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. A diferença surge como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento (AINSCOW, 1999; MORATO, 2003).

A filosofia da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção à criança – todo, e não só a criança – aluno, respeitando os níveis de desenvolvimento essenciais (académico, sócio-emocional e pessoal) de forma a lhe proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

O conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças.

A educação pré-escolar tem vindo a ser, de forma progressiva, cada vez mais valorizada, tanto em Portugal, como no resto do mundo. Vários são os agentes que se encontram envolvidos na problemática da educação pré-escolar: pais, outros familiares, docentes, técnicos especializados, políticos, psicólogos, sociólogos e a própria comunidade. Todos estes intervenientes contribuem para o desenvolvimento do processo educativo de cada criança, o qual é inacabável e contínuo, ou seja, a educação é um processo permanente que está sempre presente na vida dos indivíduos, o qual influencia a forma de pensar e agir dos mesmos. Neste artigo enfatizaremos o processo de inclusão de crianças com NEE's na Educação Pré-escolar, desafios e fatores determinantes para o sucesso.

2 VANTAGENS DA INCLUSÃO

A inclusão apresenta inúmeras vantagens (PECK; ODOM; BRICKER, 1993), como nos mostra a investigação realizada nas últimas duas décadas. São diversos os estudos que apresentam claras vantagens da dita Escola para Todos, sendo que o impacto parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente as crianças com necessidades especiais e respectivas famílias e as crianças com desenvolvimento “dito normal” e suas famílias. Quanto aos benefícios para as crianças e jovens ditos “normais” Staub e Peck (1995 apud TANNER; LINSKOTT; GALLIS, 1996) referem a redução das atitudes de receio relativamente às diferenças humanas, o desenvolvimento de princípios pessoais e de relações de amizade calorosas, a melhoria no auto-conceito, e ainda a melhoria na cognição social.

Wolery e Wilbers (1994), num esforço de síntese baseado em resultados de trabalhos de investigação, apresentam-nos um conjunto de benefícios que importa destacar:

Quadro 1 – Vantagens da Inclusão

Benefícios para:	
Crianças com Necessidades Educativas Especiais	<p>São poupadas aos efeitos da educação segregada – incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças “ditas normais”.</p> <p>Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem.</p> <p>Têm a oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas.</p> <p>Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade.</p> <p>Têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento dito normal.</p>
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	<p>Têm a oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiências.</p> <p>Têm a oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas.</p> <p>Têm a oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos.</p> <p>Têm a oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.</p>
Comunidade	<p>Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da Educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados.</p> <p>Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.</p>
Famílias de crianças com deficiências	<p>Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal.</p> <p>Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade.</p> <p>Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.</p>
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	<p>Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal.</p> <p>Terão a oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.</p>

Fonte: Traduzido e adaptado de Wolery, M. e Wilbers, J. (1994).

Duhaney e Salend (2000), num artigo que analisa as percepções dos pais sobre a inclusão, referem que as atitudes e reações dos pais das crianças com e sem deficiências parecem ser variadas, complexas e multidimensionais. No entanto, de um modo geral, os pais tendem a considerar tais contextos como mais favoráveis para o desenvolvimento da auto-imagem da criança, para a possibilidade dos seus filhos acederem a modelos de comportamento e de desenvolvimento mais apropriados, para desenvolverem amizades, para tornar os seus filhos mais felizes, mais confiantes e extrovertidos, preparando-os para o mundo real.

Alguns estudos realizados com pais de crianças com deficiências graves cujos filhos mudaram de programas de tipo integrado para programas de tipo inclusivo teceram algumas críticas como seja o fato de considerarem que os seus filhos perderam apoios pedagógicos

e terapêuticos, foram isolados dos pares sem deficiência, sentiram excesso e inadequação pedagógica. Estes pais tiveram dificuldade em encontrar escolas de tipo inclusivo e sentiram falta de técnicos especializados e administradores com “*expertise*” necessária a este processo (DUHANEY; SALEND, 2000).

Em face de tantos e tão significativos benefícios entendemos que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento da criança e na sua inserção social, sendo importante analisar algumas das especificidades deste processo em relação aos escalões etários mais baixos.

3 ELEMENTOS-CHAVE PARA UMA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Uma das preocupações centrais sobre a questão da inclusão é saber se ela será bem sucedida. O que significa então uma inclusão de sucesso?

Para Cross et al. (2004) podemos falar em sucesso no processo de inclusão quando:

- As crianças progredem nos objetivos que foram previamente definidos;
- As crianças evoluíram no seu desenvolvimento pessoal bem como na aquisição de conhecimentos e habilidades preconizadas para todas as crianças;
- As crianças foram bem-vindas pelos profissionais e pares dos programas que frequentam e foram aceites como membros do grupo, de pleno direito;
- Os pais estão satisfeitos com as evoluções dos seus filhos e com o fato de os seus filhos parecerem estar bem enquadrados e felizes nos grupos em que estão inseridos.

Se a criança é rejeitada pelos pares, não recebe os apoios adequados por parte dos técnicos ou, ainda, se os técnicos não dão resposta às preocupações dos pais, então a inclusão não pode ser considerada como bem-sucedida. Vários autores têm referido a importância do apoio à família e o seu envolvimento ativo neste processo como um fator crítico no sucesso da inclusão (SALEND, 2004; DUHANEY; SALEND, 2000).

Num estudo realizado por Cross et al. (2004) sobre as práticas dos técnicos que contribuíram positivamente para o processo de inclusão, foram identificados quatro aspectos que nos parecem fundamentais para garantir uma inclusão de sucesso, os quais passaremos a analisar seguidamente:

- Atitudes dos profissionais e das famílias;
- Relação dos pais com os prestadores de cuidados;
- Intervenção pedagógico-terapêutica;
- Adaptações dos contextos físicos.

3.1 ATITUDES DOS PROFISSIONAIS E DAS FAMÍLIAS

Relativamente à questão das *atitudes*, pese embora o fato do termo *atitude* ser difícil de definir, entendemo-lo aqui como a expressão, por parte dos pais ou prestadores de cuidados, de uma perspectiva negativa ou positiva relativamente ao que se irá passar com a criança em ambientes inclusivos (Cross et al., 2004). Do estudo destes autores ressalta que as atitudes, bem

como as práticas do educador do ensino regular, parecem ter uma influência determinante no sucesso de crianças com deficiências significativas, quando estas fazem parte de salas de aula inclusivas.

Também Wolery e Wilbers (1994) referem que, de um modo geral, a atitude dos educadores é bastante positiva, manifestando, ainda assim algum receio da inclusão poder não resultar devido aos elevados rácios criança-técnico, à falta de preparação e à falta de apoio por parte dos educadores do ensino especial. Outro dado que sobressai do mesmo estudo, deriva do fato de uma criança com deficiência incluída na sala de aula parecer ter tido um efeito positivo na consolidação da percepção do educador sobre as suas capacidades para ensinar qualquer criança.

Ainda no estudo de Cross et al. (2004) verificou-se que quer os terapeutas como os educadores do ensino especial manifestaram opiniões positivas acerca da inclusão, referindo, que apesar de não se sentirem inicialmente preparados para prestar os serviços no contexto inclusivo, tinham verificado que as crianças se esforçaram mais e gostaram mais das sessões quando realizadas em situação de inclusão, com crianças da mesma idade, por oposição a outros modelos pedagógicos. A própria inclusão foi determinante na modificação do modo como os terapeutas trabalhavam com a criança, referindo um deles que aprendeu a trabalhar de forma diferente, por exemplo, este terapeuta passou a desenvolver o seu trabalho na própria sala de aula, não retirando a criança do contexto.

Num estudo, realizado na Europa, Nutbrown e Clough (2004) assinalam um conjunto de aspectos favorecedores ou inibidores da inclusão, sendo que um dos aspectos mais referidos pelos educadores tem que ver com a sua experiência pessoal ou profissional prévia.

Quanto aos pares das crianças com deficiência, as opiniões dos pais e dos professores revelaram que aquelas se mostraram muito prestáveis para as crianças com deficiências e que pareciam estar precocemente a aprender questões relacionadas com a solidariedade e a aceitação das diferenças (CROSS et al., 2004; WOLERY; WILBERS, 1994; ODOM; BROWN, 1993).

Os mesmos estudos referem também atitudes muito positivas por parte dos pais das crianças com problemas de desenvolvimento, os quais se prontificaram para colaborar com os educadores em tudo o que pudessem, mesmo na própria sala de aula. Para Diamond (2001) e Diamond e Huang (2005), realizar atividades didáticas e brincar em conjunto como parceiros idênticos permite às crianças sem problemas um melhor conhecimento sobre o que significa ter uma deficiência ou dificuldade e promove atitudes positivas relativamente a estas pessoas.

As crianças com e sem deficiência podem interagir com mais frequência quando os educadores estão presentes, os quais podem orientar as crianças e ajudá-las a iniciar e manter interações com pares com deficiência. Por exemplo, tecer comentários sobre as semelhanças entre as crianças com e sem problemas de desenvolvimento ajuda as crianças a focarem a sua atenção nas capacidades do outro (DIAMOND; HUANG, 2005).

A forma como as crianças ditas “normais” aceitam as crianças com deficiências depende essencialmente de *experiências indiretas*, como, por exemplo, a imagem que delas é transmitida através de mídia, filmes e livros, de *experiências de contacto direto* (ex. na escola, na rua, nos parques infantis), bem como, e não menos importantes, *das atitudes dos membros do*

grupo social mais próximo da criança (ex. pais, avós, professores, educadores, etc.) em relação aos indivíduos com deficiência.

Como Duhaney e Salend (2000) e Salend (2004) referem, as atitudes dos pais (todos os pais) são determinantes instrumentais relativamente ao sucesso da inclusão. A família tem um papel chave neste processo, ensinando aos seus filhos a respeitar as diferenças individuais e a aprender que as diferenças não têm que ser apreciadas de modo negativo.

3.2 RELAÇÕES DOS PAIS COM OS PRESTADORES DE CUIDADOS

Outro dos aspectos que parece ser determinante para uma inclusão de sucesso, tem a ver com a proximidade entre os técnicos e a família, sendo fundamental manter um sistema de comunicação continuada entre ambos (CROSS et al., 2004; KACZMAREK, 2006).

Os profissionais deverão valorizar a participação da família e criar relações de parceria com os pais das crianças (BRANDÃO COUTINHO, 2000), partilhando com eles, de uma forma acessível e culturalmente adequada, informações e estratégias adequadas aos seus interesses e necessidades, visando garantir a sua participação ativa em todos os processos que envolvam a habilitação e integração social dos seus filhos.

Aos pais cabe também um papel determinante, fornecendo à equipe, informação importante sobre os progressos, as necessidades da criança e da família e colaborando nas atividades de aprendizagem, que ocorrem na escola, no domicílio ou na comunidade. Os técnicos devem combinar com as famílias qual a melhor forma de coordenarem os seus serviços e manterem os pais informados. As famílias têm a assim a oportunidade para expressar as suas preferências o que lhes permite sentirem-se valorizadas em todos estes processos.

Em síntese, sugere-se que os educadores apoiem os pais em diferentes dimensões:

- Fornecendo informações sobre os diferentes tipos de deficiências ou problemas de desenvolvimento;
- Fornecendo informações sobre o processo de inclusão;
- Sugerindo estratégias inclusivas;
- Sugerindo formas de ensinar os seus filhos a aceitarem as diferenças e valorizarem as competências;
- Ensinando aos pais atitudes de empatia e formas de saber lidar com a frustração e o conflito.

Sensibilizar as famílias relativamente à diferença parece-nos uma medida determinante em termos de inclusão escolar e social. Uma das estratégias utilizadas para promover ações de sensibilização à problemática da deficiência e assim preparar pais e filhos para a inclusão pode passar por realizar teatros de fantoches (SNART; MAGUIRE, 1986) com bonecos representativos dos diferentes tipos de deficiências. Tais ações podem realizar-se nas próprias escolas ou ter um âmbito de atuação mais alargado, ao nível comunitário.

Para Kaczmarek (2006) uma das formas mais simples que os serviços e programas têm para fornecer informação às famílias será através da divulgação de panfletos ou brochuras. Para além disto, a internet constitui, nos nossos dias, um recurso incrível em termos informativos. As famílias devem ter acesso aos computadores e, caso exista um computador disponível na sala de aula, os educadores poderão convidar as famílias a visitarem “sites” com informação adequada para pais, a qual foi que foi previamente selecionada e organizada pelos técnicos.

3.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-TERAPÊUTICA

Relativamente a esta dimensão, uma enorme diversidade de aspectos são referenciados na bibliografia especializada. Cross et al. (2004) num estudo já citado, salienta quatro elementos fundamentais para o sucesso da inclusão:

- *Individualização*, definindo objetivos realistas e funcionais e adequando os objetivos da sala de aula em função das necessidades e competências da criança com NEE.
- *Intervenção é “encaixada” nas rotinas*, sendo esta abordagem bastante bem conceituada atualmente no âmbito da intervenção precoce. Veja-se o modelo da “*Activity- Based Intervention*” (BRICKER; CRIPE, 1995), a qual permite tornar o ensino e as aprendizagens mais naturais e significativas para a criança mantendo-a nos contextos que habitualmente frequenta.
- *Utilização de modelos de trabalho diferenciados* entre os técnicos da equipe (consultoria; um-para-um; co-intervenção), permitindo aos diversos técnicos ajustarem os diferentes tipos de atividades aos objetivos definidos.
- *Flexibilidade* dos membros da equipe.

A equipe que promove a inclusão deve, em conjunto, planear formas de adaptar o currículo de modo a que todas as crianças possam aprender da forma o mais independente possível (RICHARZ, 1993). Para tal, os técnicos destas equipes devem ser flexíveis criativos e terem um bom nível de comunicação entre si. Uma equipe de inclusão é constituída por pessoas da escola e de fora da escola, que trabalham em conjunto para apoiar as crianças com necessidades especiais. Uma das formas de distribuição /organização dos papéis poderá ser a seguinte:

- o educador organiza o envolvimento e ensina os conteúdos curriculares às crianças;
- o professor de educação especial apoia o educador do ensino regular;
- os auxiliares de educação trabalham com o educador para ajudar as crianças a serem o mais independente possível;
- os outros técnicos (terapeutas, etc.) apoiam os colegas da sala de aula nas decisões relacionadas com a forma como vão trabalhar com a criança com problemas de desenvolvimento, ajudando também a criança a desenvolver novas capacidades para funcionarem de forma o mais competente e independente possível, na sala de aula e fora dela;

Uma equipe que promove a inclusão deve reunir regularmente para planificar o currículo, o espaço físico e os apoios especializados, de uma forma integrada. O educador do ensino regular não está sozinho, ele deve ter o apoio de retaguarda por parte da equipe e proceder às modificações com base no “*in-pui*” da mesma. Como refere Bruder (1993) a

colaboração (“*collaboration*”) entre técnicos e serviços parece ser uma das palavras-chave em todo este processo.

No que se refere à inclusão, na sala de aula propriamente dita, particularmente no que se refere à realização das atividades e ao tipo de estratégias de ensino a utilizar. Wolery e Fleming (1993) sugerem que o educador pode proceder a um conjunto de modificações em vários parâmetros, as quais terão como finalidade possibilitar uma participação mais ativa da criança com necessidades especiais na sala de aula.

De entre os muitos aspectos referidos pelos autores, destacamos:

- *Quantidade* - Adaptar o número de itens que se espera que a criança aprenda. (Por exemplo: reduzir o número de termos que a criança deve reter sobre determinada matéria).
- *Tempo* - Adaptar o tempo dedicado e permitido para a finalização de determinada tarefa. (Por exemplo: individualizar o tempo dedicado à finalização de cada tarefa em função de cada aluno).
- *Nível de ajuda* - Aumentar a quantidade de ajuda em relação a determinadas tarefas. (Por exemplo: definir pares-mentores ou outros ajudantes).
- “*Out-put*” - Adaptar o tipo de resposta que a criança pode dar relativamente à determinada tarefa. (Por exemplo: em vez de escrever, a criança pode responder verbalmente ou utilizar sistemas de comunicação aumentativos, como um quadro de comunicação para a criança apontar ou selecionar o símbolo).
- “*In-put*” - Adaptar a forma como a instrução é dada à criança. (Por exemplo: utilizar pistas visuais).
- *Grau de dificuldade* - Adaptar o nível de capacidade, as regras ou o modo como a criança pode realizar a tarefa. (Por exemplo: definir pares-mentores ou outros ajudantes).
- *Currículo* - Fornecer diferentes tipos de instruções e materiais. Por exemplo: no ensino de conceitos, utilizar fotografias familiares em vez de figuras em livros. Ou encaixar os objetivos na mesma atividade. (Por exemplo, o educador está a realizar uma tarefa relacionada com a ordenação de cartões em função de determinado critério, a criança com problemas pode participar na mesma atividade, mas para ela o objetivo pode ser agarrar, largar os cartões).
- *Alternar* - Adaptar os objetivos, utilizando o mesmo material. (Por ex. cortar uma figura por cima das linhas retas enquanto que as outras crianças podem cortar, contornando a figura pelas linhas curvas)
- *Tipo de participação* - Adaptar o grau de envolvimento da criança, na tarefa. (Por exemplo: Numa atividade pedir a uma criança para segurar ou mostrar o material para os outros apontarem algo).

Para além destes aspectos, existe um enorme conjunto de adaptações que deverão ser realizadas nos contextos físicos, que passaremos a analisar de seguida.

3.4 ADAPTAÇÃO DOS CONTEXTOS FÍSICOS

Como é sabido, as interações que ocorrem entre a criança e o envolvimento podem ser positivas ou negativas, quanto ao impacto que têm em termos do seu desenvolvimento, sendo particularmente benéficas as interações que são iniciadas e dirigidas pela criança (WOLERY, 1994). É comumente aceite que se as crianças estiverem amplamente envolvidas (“*engaged*”), tal é extremamente vantajoso para o seu desenvolvimento. O “*engagement*” constitui uma recente e profícua linha de investigação que tenta compreender a forma com as crianças exploram e se envolvem com os objetos e as pessoas, sendo que, quando mais envolvida estiver a criança, mais vantajoso em termos de aprendizagem. McWilliam e Bailey (1995) definem o “*engagement*” como a interação ativa com pessoas, objetos ou atividades, de forma adequada ao nível de desenvolvimento da criança.

As adaptações dos contextos podem fazer toda a diferença entre uma criança estar meramente presente na sala de aula ou estar ativamente envolvida com os seus pares ou nas atividades propostas. Tais adaptações, também por vezes referidas como manipulação do envolvimento (“*environmental manipulation*”), são segundo vários autores, consideradas como o tipo de *intervenções menos intrusivas* (“*less intrusive*”). Atuam essencialmente ao nível das variáveis do envolvimento ou contexto físico, ou seja, em aspectos que se relacionam com características inanimadas do envolvimento, como sejam: os espaços, equipamentos, objetos, fatores ambientais como a temperatura, a cor, a luminosidade, o som, a densidade populacional (nº de pessoas dum determinado espaço) (THURMAN, 1997).

O crescente interesse na área da psicologia do envolvimento - “*Environmental Psychology*” - tem permitido aumentar a quantidade de estudos neste âmbito, permitindo demonstrar os efeitos diretos e sutis das variáveis do envolvimento físico sobre o comportamento humano (BRANDÃO COUTINHO, 1989).

Uma das linhas que mais interessa aos profissionais vocacionados para as idades etárias mais baixas relaciona-se com os efeitos de determinados tipos de brinquedos e objetos na atividade lúdica e social das crianças com problemas de desenvolvimento (BRANDÃO COUTINHO, 1989).

Em nossa opinião, esta linha de investigação oferece múltiplas e ricas possibilidades, pois desafia-nos a tentar compreender e isolar melhor variáveis que, de uma forma menos clara, influenciam o comportamento e desenvolvimento da criança. Por outro lado, um conhecimento mais aprofundado e fundamentado nesta área, será extremamente útil na concepção de contextos lúdicos que ofereçam maiores possibilidades de desenvolvimento, promoção de aprendizagens e inclusão de todas as crianças com necessidades educativas especiais.

Como organizar ambientes inclusivos?

Primeiro há que ter em atenção aspectos vulgarmente designados como condições ambientais de “*background*” (WOHLWILL; HEFT, 1987), que se relacionam com aspectos como a *iluminação*, o *barulho*, o “*in-put*” auditivo (ex. música ambiente) e *visual* (ex. decorações nas paredes), a *organização física do espaço* (ex. caminhos bem delimitados e livres de objetos espalhados pelo chão, para que as crianças com deficiências motoras ou

visuais se possam movimentar livremente, prateleiras com materiais acessíveis a crianças que se desloquem em cadeira de rodas) ou o equipamento e acessibilidade dos materiais.

Por outro lado, serão também determinantes as adaptações nos materiais didáticos (condições focais de estimulação), também segundo Wohlwill e Heft (1987) que podem implicar, entre outros aspectos: aumentar a estabilidade, facilitar o manuseamento (aumentar a dimensão, tesouras e lápis adaptados), reduzir a informação extra e aumentar o contraste (ex. figura-fundo), tornar mais concreto ou familiar (ex. utilizar figuras ou fotografias adequadas ao contexto da criança) (MUSSELWHITE, 1986).

Por último, convém também referir que este tipo de adaptações não deve ser exclusivo da creche ou do jardim-de-infância, mas deve ser estendido a todos os contextos comunitários nos quais a criança participa habitualmente ou deveria participar, em situação de real inclusão.

Promover a criação de contextos lúdicos de tipo comunitário, como por exemplo: ludotecas e “playgrounds”, nos quais a acessibilidade e a flexibilidade sejam características dominantes; e que se encontrem equipados com materiais pedagógicos variados e adaptados às necessidades específicas de crianças com diversos tipos de deficiências ou dificuldades parece-nos primordial numa perspectiva verdadeiramente inclusiva. Nos nossos dias e particularmente em Portugal, são escassos ou mesmo inexistentes os parques infantis que sejam acessíveis a crianças com problemas motores, por exemplo. O elevado custo de tais adaptações constitui um dos argumentos, frequentemente aduzidos para justificar a inexistência das mesmas, no entanto, por vezes, as adaptações podem ser muito menos dispendiosas do que o que se supõe e terem imensos benefícios para a criança com deficiência, promovendo um espírito verdadeiramente inclusivo que se espera que todas as comunidades e sociedade em geral desenvolvam.

Ainda no domínio das alterações a introduzir nos contextos por forma a garantir a melhor participação de todas as crianças surgem com um papel determinante as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A este respeito a *European Agency for Development in Special Needs Education*, (2003) refere a importância de “[...] aproveitar o potencial das TIC para reduzir as desigualdades na educação e apoiar a inclusão educativa através da resposta às necessidades individuais específicas dos alunos”(p. 10).

Van Scoter, Ellis e Railsback (2001) fazem notar que o relatório do *National Research Council* produzido em 1999, refere claramente que algumas das características das TICs são consistentes com os princípios duma nova ciência da aprendizagem, tornando mais fácil criar contextos nos quais os estudantes podem aprender, fazendo e ajudando-os a visualizar conceitos difíceis de aprender. Ao analisarmos a importância das novas tecnologias na educação e inclusão de crianças com necessidades especiais deparamo-nos essencialmente com uma tipologia bipartida:

1. As tecnologias de apoio (“*assistive technology*”) que permitem às crianças com deficiência moverem-se, brincar, comunicar, escrever, falar e participar em atividades que seriam impossíveis sem este tipo de instrumentos;
2. Os jogos de computador e afins, concebidos em função de objetivos diversificados, permitindo às crianças aprendizagens nos diferentes domínios comportamentais (motricidade, cognição, linguagem, etc.)

A *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) (1996) considera as tecnologias, no jardim-de-infância como um método para apoiar as aprendizagens de crianças de idades baixas, bem como aumentar as suas habilidades cognitivas e sociais e sugere a sua introdução no currículo do ensino pré-escolar. Recomenda ainda esforços no sentido de assegurar a adequada tecnologia para crianças com necessidades especiais, para quem as “*assistive technologies*” podem ser essenciais para garantir a participação e uma inclusão de sucesso.

De acordo com Guralnick e Neville (1999) e à semelhança de outros trabalhos, as crianças com problemas de desenvolvimento que frequentam jardins-de-infância inclusivos não participam tanto nas interações sociais como os seus pares com um desenvolvimento dito normal, existindo uma maior probabilidade de se sentirem rejeitados. Assim, é necessário intervir de forma planificada para melhorar as interações entre crianças com e sem deficiência ou problemas de desenvolvimento, sendo que este tipo de intervenções implica habitualmente:

- Modificações do envolvimento (GRUBBS; NIEMEYER, 1999; ODOM; BROWN, 1993; WOLERY, 1994);
- Instrução mediada por pares (GRUBBS; NIEMEYER, 1999; ODOM; BROWN, 1993);
- Ensino acidental (“Incidental Teaching”) de competências sociais (ODOM; BROWN, 1993);
- Ensino de competências sociais, de forma explícita (GRUBBS; NIEMEYER, 1999; ODOM; BROWN, 1993);

As novas tecnologias têm provado constituir um poderoso instrumento na intervenção em crianças com necessidades especiais. Diversos autores referem o seu efeito altamente motivador e mesmo “mágico” para as crianças, bem como a enorme flexibilidade e possibilidade de adaptação a diferentes tipos de necessidades e capacidades, promovendo, não só ganhos em diversos domínios do desenvolvimento e aprendizagem, como também sentimentos de independência, competência e controlo (SWINTH, 1999; HUTINGER; JOHANSON, 2000). Para as crianças com limitações nos domínios: motor, sensorial, cognitivo ou mesmo social, as novas tecnologias constituem verdadeiras “janelas de oportunidade”, pelas múltiplas possibilidades de aplicação e utilização.

As TICs permitem às crianças ditas “normais”, fazerem coisas especiais e às crianças ditas “especiais”, fazerem coisas normais (BRANDÃO COUTINHO, 2002), aspectos que serão particularmente determinantes numa inclusão que se quer, de sucesso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente não é possível ignorar a diversidade da população escolar, diversidade que decorre de diferentes interesses, experiências, vivências, estilos cognitivos, estilos de aprendizagens, entre outros, que se entrecruzam nos contextos escolares e que devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados. A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça

a diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

Conforme referem Odom et al. (2006) embora não exista uma única definição específica de inclusão no contexto pré-escolar, existem elementos facilitadores comuns às várias definições, a saber:

- Participação ativa de crianças de idade pré-escolar com deficiências ou problemas de desenvolvimento, conjuntamente com crianças com desenvolvimento dito “normal” na mesma sala de aula e nos mesmos contextos comunitários.
- Os serviços / apoios devem ser prestados, de forma a apoiar a criança na realização dos objetivos estabelecidos pelos pais e técnicos (estabelecidos no Plano Educativo Individualizado (PEI) ou no Plano Individual de Apoio à Família (PIAF).
- Este tipo de serviços / apoios implica a estreita colaboração entre profissionais de diferentes disciplinas (educadores, professores do ensino especial, terapeutas, psicomotricistas, psicólogos, etc.).
- Os efeitos do programa de inclusão são avaliados para verificar se a criança está a evoluir conforme os objetivos estabelecidos pelos pais, educadores e outros técnicos.

Também no âmbito da educação pré-escolar, os resultados de vários trabalhos de investigação têm destacado:

1. As crianças com deficiência em regime de inclusão fazem, pelo menos, tantos progressos nos domínios da linguagem; cognição, motor e social, como aquelas que não estão em regime de inclusão (BUYSSE; BAILEY, 1993);
2. Quando os educadores promovem a integração social, as crianças com deficiências evoluem mais no *domínio da linguagem* e das *competências sociais* (JENKINS; ODOM; SPELTZ, 1989, apud Odom et al., 2006). Num estudo recente, Stahmer e Carter (2005) analisaram o desenvolvimento de crianças, que frequentavam um jardim de infância inclusivo, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Os resultados indicaram excelentes ganhos nos domínios cognitivo e da linguagem, quando comparados com as normas para essas avaliações, não se tendo verificado nenhuns efeitos negativos relativamente a aspectos comportamentais.
3. Existem dois fatores que parecem influenciar a prestação das crianças com e sem deficiências em contextos inclusivos, ou seja, o *tipo de currículo* (COLE et al., 1993) e o *critério de constituição dos grupos*, sendo que grupos heterogêneos em termos etários parecem ser mais favoráveis (MCWILLIAM; BAILEY, 1995).
4. As famílias das crianças com e sem deficiências que frequentam jardins-de-infância inclusivos têm habitualmente atitudes positivas relativamente à inclusão (BAILEY; WINTON, 1987, apud ODOM et al., 2006; STAHMER; CARTER, 2005; WINTON, 1993).
5. Quanto às atitudes dos educadores relativamente à inclusão, Nutbrown e Clough (2004) verificaram em dois estudos, que pese embora o fato de muitos educadores apresentarem

uma retórica política pró-inclusão, na verdade eles mantêm algumas reservas em relação a este processo, com base em vários tipos de argumentos como por exemplo: as necessidades das crianças; o seu nível de conhecimento profissional; o nível e a qualidade do apoio especializado que lhes é disponibilizado para procederem à inclusão de determinada criança.

No nosso entender, a inclusão implica o total envolvimento da criança nas rotinas da família, nas atividades sociais com familiares e amigos, bem como nas diversas oportunidades educativas e recreativas que as comunidades têm a oferecer. Infelizmente, quando a criança tem uma deficiência ou problema de desenvolvimento, algumas forças podem exercer pressão no sentido da exclusão e do isolamento, sendo que tal pode mesmo acontecer no seio da própria família. Tal situação aumentará o isolamento em relação aos pares e às atividades comunitárias. A atitude dos pais face à problemática dos seus filhos será, sem dúvida, um fator determinante na plena inclusão social do seu filho. Para apoiar as famílias neste processo, que se pretende que se inicie o mais precocemente possível, as famílias das crianças com deficiência necessitam, frequentemente de informação relativamente a tópicos de vária ordem, nomeadamente sobre:

A filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocarem ambientes de aprendizagem de entre ajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho em equipe. Aliás, um dos fatores, desde sempre, destacado para o sucesso da inclusão é precisamente a colaboração entre os professores, pais e todos os agentes educativos. Por outro lado, a implementação de parcerias e de redes com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde e de reabilitação constituem facilitadores imprescindíveis no desenvolvimento de apoios para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e o caminho que se deve enfatizar no futuro.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press. 1999.
- BAPTISTA, J. A. O sucesso de todos na escola inclusiva. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação. 1999. p.123-132.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999. p.25-36.
- BRANDÃO COUTINHO, T. Percepções dos pais e dos profissionais sobre as necessidades e expectativas das crianças com necessidades especiais. In: FONTAINE, A. (Ed.). *Parceria família – escola e desenvolvimento da criança*. Porto. Edições ASA. 2000. p.277- 302.
- BRANDÃO COUTINHO, T. Intervenção precoce e novas tecnologias. In: EXPO CRIANÇA, 2002. *Resumos...* Santarém, Centro Distrital de Segurança Social, 2002.
- BRICKER, D.; CRIPE, J. *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., 1995
- BRUDER, B. The provision of early Intervention and early childhood special education within community early childhood programs: characteristics of effective service delivery. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.13, n.1, p.19-37, 1993.

BUYSSE, V.; BAILEY, D. Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, v.26, p.434-461, 1993.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, D. (Ed.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora. 2003. p.117-149.

COLE, K. et al. Interaction between early intervention curricula and students characteristics. *Exceptional Children*, v.60, p.17-28, 1993.

CROSS, A. et al. Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.24, n.3, p.169-183, 2004.

DIAMOND, K. Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* v.21, n.2, p.104-113, 2001.

DIAMOND, K. E.; HUANG, H. H. Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants and Young Children*, v.18, n.1, p.37-46, 2005.

DUHANEY, L.; SALEND, S. Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, v.21, n.29, p.121-128, 2000.

EUROPEAN AGENCY for Development in Special Needs Education. *Princípios-chave para a educação especial: recomendações para os responsáveis políticos*. Brussels, Belgium, 2003.

GRUBBS, P.; NIEMEYER, J. Promoting reciprocal interactions in inclusive classrooms for young children. *Infants & Young Children*, v.11, n.3, p.9-18, 1999.

GURALNICK, M.; NEVILLE, B. Designing early intervention programs to promote children's social competence. In: GURALNICK, M. *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1999. p.579-610.

HUTINGER, P.; JOHANSON, J. Implementing and maintaining an effective early childhood comprehensive technology system. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.3, p.159-173, 2000.

KACZMAREK, L. A team approach: Supporting families of children with disabilities in inclusive programs. Beyond the Journal: Young Children on the Web, 1-10, 2006. Disponível em: <<http://journal.naeyc.org/btj/200601/KaczmarekBTJ.pdfLink>>. Acesso em: 16 nov. 2006.

MORATO, P. Mais ética, menos estética. Contributo para uma cultura da inclusão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, v.10, n.1, p.7-11, 2003.

McWilliam, R.; BAILEY, D. Effect of classroom structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.15, p.123-148, 1995.

MUSSELWHITE, C. *Adaptive play for special needs children: strategies to enhance communication and learning*. Boston: A College-Hill Publication, 1986.

NAEYC. *Position statement on technology and young children - Ages 3 through 8*. Washington, DC: NAEYC, 1996.

NUTBROWN, C.; CLOUGH, P. Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*, v.19, n.3, p.301-315, 2004.

- ODOM, S.; BROWN, W. Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In: PECK, C. A.; ODOM, S.; BRICKER, D. (Eds.). *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation*. Baltimore: Maryland: Paul.H. Brookes Publishing Cº. 1993. p.39-63.
- ODOM, S. et al. Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. 2006. Disponível em: <<http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/information/schwartz1.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2006.
- PECK, C; ODOM, S.; BRICKER, D. (Eds.). *Integrating young children with disabilities into community programas: ecological perspectives on research and implementation*. Baltimore: Maryland: Paul.H. Brookes Publishing, 1993.
- RICHARZ, S. Innovations in early childhood education: models that support the integration of children of varied developmental levels. In: PECK, C. A.; ODOM, S.; BRICKER, D. (Eds.). *Integrating young children with disabilities into community programs: ecological perspectives on research and implementation*. Baltimore: Maryland: Paul.H. Brookes Publishing Cº. 1993. p.93-107.
- RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, N. S. (Eds.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005.
- SALEND, S. Fostering inclusive values: what families can do. *Teaching Exceptional Children*, v.17, n.1, p.64 -69, 2004.
- SNART, F; MAGUIRE, T. Using puppets to increase children's knowledge and acceptance of handicapped peers. *Canadian Journal for Exceptional Children*, v.3, n.2, p.57-59, 1986.
- STAHMER, A.; CARTER, C. An empirical examination of toddler development in inclusive childcare. *Early Child Development and Care*, v.175, n.4, p.321-333, 2005
- SWINTH, Y. The use of computers by infants and toddlers: A descriptive study. In: BUHLER, C.; KNOPS, H. (Eds.). *Assistive Technology of the New Millenium*, USA: IOS Press. 1999. p.374-377.
- TANNER, C.; LINSKOTT, D.; GALLIS, S. Inclusive education in the United States: Beliefs and practices among middle school principals and teachers. *Education Policy Analysys Archives*, v.4, n.19, 1996. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v4n19.html>>. Acesso em: 14 nov. 2006.
- THURMAN, K. Systems, ecologies, and the context of early intervention. In: THURMAN, K.; CORNWELL, J.; GOTTWALD, S. (Eds.). *Contexts of early intervention: systems and settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 1997. p. 3-17.
- VAN SCOTER, J.; ELLIS, D.; RAILSBACK, J. Technology in early childhood education: Finding the Balance. Northwest Regional Educational Laboratory. 2001. Disponível em: <<http://www.nwrel.org/request/june01/technology.html>>. Acesso em: 14 nov. 2006.
- WINTON, P. Providing family support in integrated settings. In: PECK C. A.; ODOM, S.; BRICKER D. (Eds.). *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation*. Baltimore: Maryland: Paul.H. Brookes Publishing Cº. 1993. p.65- 82.
- WOHLWILL, J.; HEFT, H. The physical environment and the development of the child. In: STOKOLS, D.; ALTMAN, I. (Eds.). *Handbook of environmental psychology*. New York: Jonh Wiley and Sons, 1987. p.281-328.

WOLERY, M. Designing inclusive environments for young children with special needs. In: WOLERY, M.; WILBERS, J. S. (Eds.). *Including children with special needs in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. 1994. p.97-118.

WOLERY, M.; FLEMING, L. Implementing Individualized curricula in integrated settings. In: M. WOLERY; WILBERS, J. S. (Eds.). *Including children with special needs in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. 1993. p.109-132.

WOLERY, M.; WILBERS, J. S. Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. In: WOLERY, M.; WILBERS, J. S. (Eds.). *Including children with special needs in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1994. p.1-22.³

Recebido em: 18/11/2013

Reformulado em: 21/11/2013

Aprovado em: 25/11/2013