



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PRÁTICAS CURRICULARES EM JARDIM DE INFÂNCIA
COM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação - Especialização em Educação Especial

Sandra Marques
2013



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PRÁTICAS CURRICULARES EM JARDIM DE INFÂNCIA
COM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação - Especialização em Educação Especial

Sandra Marques
2013

Orientação: Professora Doutora Teresa Santos Leite

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu marido e aos meus filhos, pelo tempo em que os privei da minha presença e atenção.

À Professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora neste estudo, pela disponibilidade e todo o apoio prestado no decorrer desta dissertação.

Às minhas colegas e amigas Susana Rodrigues e Paula Almeida, que foram as impulsionadoras do início desta caminhada.

Às minhas colegas de mestrado Liana Pais e Cláudia Marques que foram uma mais valia em todos os trabalhos que realizámos juntas.

À “mãe” Marta Nunes por ter sido o fio condutor entre mim e o agrupamento de escolas onde realizei este estudo.

Às educadoras de infância que participaram neste trabalho de investigação, pela sua disponibilidade e simpatia, pois sem elas não teria sido possível a sua realização.

Aos meus pais, obrigada por todo o apoio que me prestaram durante a realização deste estudo e obrigada pela educação que me deram, que permitiram fazer de mim aquilo que sou hoje.

A todas as pessoas que contribuíram, de alguma forma, na realização deste trabalho.

Muito obrigada!

RESUMO

A educação inclusiva assume um papel central na sociedade e as escolas, nomeadamente, os docentes, têm a função de proporcionar experiências de aprendizagem bem sucedidas a todos os alunos.

Com formas únicas e alternativas de pensar e encarar o mundo, as crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA), integram as turmas de jardim de infância do ensino regular, cada vez com mais frequência. Tendo em conta que a intervenção com as PEA deve ser o mais intensiva e precoce possível, o educador de infância tem um papel preponderante nesta intervenção.

Este estudo tem como objetivo conhecer as conceções e as práticas dos Educadores de Infância na sua atividade diária com crianças com PEA em grupos de educação regular, procurando compreender: as suas principais preocupações e dificuldades no trabalho com a criança com PEA, as adequações no planeamento curricular para a criança com PEA e o tipo de participação da criança com PEA nas tarefas e rotinas do grupo. De carácter exploratório, este trabalho centrou-se em três grupos de jardim de infância do mesmo agrupamento de escolas, que incluíam crianças com PEA. Para a recolha de dados utilizámos as técnicas da entrevista e da observação direta em sala de jardim de infância.

Concluimos que os educadores de infância sentem dificuldades no trabalho com crianças com PEA devido, principalmente, às características específicas da problemática mas também, devido à falta de recursos humanos. Existe a preocupação com a incerteza do futuro destas crianças e com os efeitos que esta inclusão possa ter na aprendizagem do restante grupo. Escasso trabalho em equipa por parte dos agentes educativos e uma avaliação desadequada são outras das preocupações referidas. Realizando adequações em algumas das atividades, existe uma tentativa constante em incluir as crianças com PEA em todas as rotinas e tarefas do grupo e em promover a interação entre todas as crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Perturbações do Espectro do Autismo, jardim de infância, práticas de intervenção

ABSTRACT

Inclusive education plays an essential role in society and schools, namely, to teachers whose job implies providing successful learning experiences to all students.

With unique and alternative ways of thinking and facing the world, children with autism spectrum disorders (ASD) are attending classes in regular preschools more often. Given that intervention must be made the more intense and early as possible, the preschool teacher has a preponderant role in this intervention.

The aim of this study is to identify the functions and practices of preschool teachers in their daily activities with children suffering from ASD in groups of regular education, and to understand: their main concerns and difficulties in their work with children with ASD, the adequacy of curricula planning for children with ASD, and the participation of children with ASD in activities and group daily tasks. This study, with an exploratory approach, has focused on three preschool groups of the same school grouping which included children with ASD. For data collection we used interviews and direct observation in preschool classrooms.

We concluded that preschool teachers have many difficulties on their work with ASD children not only, and mainly, due to the specific problems of the disorder, but also due to the lack of human resources. There is great concern about the uncertainties of the future of these children, and also about the effects this inclusion may have on other children. Other concerns refer to little teamwork between teaching professionals, and inadequate assessment. The adequacy of some activities leads to a permanent attempt to include children with ASD in routines and group activities and to promote interaction between all the children.

Keywords: Inclusive education, autism spectrum disorders (ASD), preschool, intervention practices

ÍNDICE

ABREVIATURAS

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	3
1. Educação Inclusiva	4
1.1. O Decreto-lei 3/2008.....	6
1.2. Práticas de Educação Inclusiva	10
1.3. A inclusão no jardim de infância.....	13
2. Perturbações do Espectro do Autismo	16
2.1. Definição.....	16
2.2. Critérios de diagnóstico.....	20
2.3. Etiologia.....	23
2.4. Intervenção.....	24
2.4.1. Programa Teacch	26
2.4.2. Programa ABA.....	28
2.4.3. PECS.....	29
2.4.4. SON-RISE	30
2.5. A inclusão de crianças com PEA no jardim de infância.....	31
3. Currículo no Jardim de infância.....	34
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	39
1. Definição do Problema e Questões orientadoras do estudo	40
2. Objetivos, natureza e plano do estudo	42
3. Caracterização dos Participantes.....	46
3.1. Caracterização das Educadoras	47
3.2. Caracterização dos grupos	48
3.3. Caracterização das crianças com PEA	51
4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	53
4.1. Entrevista.....	53
4.2. Análise de conteúdo.....	55
4.3. Observação naturalista	56
4.4. Análise das observações naturalistas	57
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
1. ANÁLISE DOS RESULTADOS POR CASO.....	62

1.1. Caso E1	62
1.2. Caso E2	74
1.3. Caso E3	84
2. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS	96
2.1. Resultados das entrevistas	96
2.1.1. Os educadores e a inclusão de crianças com PEA	97
2.1.2. O educador face à criança com PEA	99
2.1.3. O trabalho do educador com a criança com PEA	100
2.2. Resultados gerais das observações naturalistas	102
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
DOCUMENTOS NORMATIVOS	121
ÍNDICE DE ANEXOS	

ABREVIATURAS

CIF Classificação Internacional de Funcionalidade

EE Educação Especial

Fq/UR Frequência de Unidades de Registo

NEE Necessidades Educativas Especiais

P. Página

PCG Projeto Curricular de Grupo

PEA Perturbações do Espectro do Autismo

PEI Programa Educativo Individual

UR Unidades de Registo

UR/ind. Unidades de Registo por Indicadores

UR/T Unidades de Registo por Temáticas

UR/Cat Unidades de Registo por Categorias

ÍNDICE DE QUADROS

N.º do quadro	Título	Página
Quadro 1	Resultados da investigação sobre a inclusão no pré-escolar segundo Odom (2007)	15
Quadro 2	Principais características do Autismo segundo Lewis (2005)	18
Quadro 3	Critérios de Diagnóstico do DSM-IV-TR para a Perturbação Autística	21
Quadro 4	Principais ideias da proposta do Comité DSM-V segundo Wing <i>et al.</i> (2011)	21
Quadro 5	Categorias de tratamentos para PEA segundo Bower <i>et al.</i> (2010)	25
Quadro 6	Frequência do uso dos tratamentos por categoria segundo Bower <i>et al.</i> (2010)	26
Quadro 7	Caracterização das educadoras participantes	47
Quadro 8	Guião da entrevista	54
Quadro 9	Qualidades do Ponto 5, de total empenhamento	58
Quadro 10	Qualidades do Ponto 1, Ausência total de empenhamento	59
Quadro 11	Qualidades do Ponto 5, Apoio Total	59
Quadro 12	Qualidades do Ponto 1, Ausência de apoio	60
Quadro 13	Resultados gerais E1	62
Quadro 14	Resultados 1.º tema E1	63
Quadro 15	Resultados 2.º tema E1	64
Quadro 16	Resultados 3.º tema E1	66
Quadro 17	Adequação da resposta educativa E1	70
Quadro 18	Apoio e empenhamento do adulto E1 (baseado em Bertram & Pascal, 2009)	71
Quadro 19	Resultados gerais E2	74
Quadro 20	Resultados 1.º tema E2	75
Quadro 21	Resultados 2.º tema E2	77

N.º do quadro	Título	Página
Quadro 22	Resultados 3.º tema E2	78
Quadro 23	Adequação da resposta educativa E2	81
Quadro 24	Apoio e empenhamento do adulto E2 (baseado em Bertram & Pascal, 2009)	81
Quadro 25	Resultados gerais E3	85
Quadro 26	Resultados 1.º tema E3	86
Quadro 27	Resultados 2.º tema E3	88
Quadro 28	Resultados 3.º tema E3	90
Quadro 29	Adequação da resposta educativa E3	93
Quadro 30	Apoio e empenhamento do adulto E3 (baseado em Bertram & Pascal, 2009)	94
Quadro 31	Temas e Categorias – Resultados gerais da AC	96
Quadro 32	Resultados 1.º tema da AC	97
Quadro 33	Resultados 2.º tema da AC	99
Quadro 34	Resultados 3.º tema da AC	99
Quadro 35	Adequação da resposta educativa	103

ÍNDICE DE FIGURAS

N.º Da figura	Título	Página
Figura 1	Plano de estudo	46

ÍNDICE DE GRÁFICOS

N.º do gráfico	Título	Página
Gráfico 1	Distribuição das crianças do grupo E1 por género e idade	48
Gráfico 2	Distribuição das crianças do grupo E1 de acordo com as que já frequentavam ou não Jardim de Infância	48
Gráfico 3	Distribuição das crianças do grupo E2 por género e idade	49
Gráfico 4	Distribuição das crianças do grupo E2 de acordo com as que já frequentavam ou não Jardim de Infância	49
Gráfico 5	Distribuição das crianças do grupo E3 por género e idade	50
Gráfico 6	Distribuição das crianças do grupo E3 de acordo com as que já frequentavam ou não Jardim de Infância	50
Gráfico 7	Análise do apoio do adulto baseado em Bertram e Pascal (2009)	104
Gráfico 8	Análise do empenhamento do adulto baseado em Bertram e Pascal (2009)	105

INTRODUÇÃO

“As intervenções precoces asseguram que mesmo as crianças pequenas com PEA têm mais probabilidades de serem satisfeitas as suas necessidades educacionais individuais” (Hewitt, 2006, p. 17)

A educação pré-escolar é primeira etapa da educação básica e a sua importância tem vindo a evidenciar-se nos últimos anos. Com características próprias, que a distinguem dos restantes níveis educativos, a educação pré-escolar visa o desenvolvimento global da criança, através da prática de uma pedagogia diferenciada que inclui todas as crianças, aceita as suas diferenças, apoia as aprendizagens e responde às necessidades individuais.

As recentes orientações de políticas educativas em Portugal, consagradas em documentos legislativos em vigor e a crescente heterogeneidade nos jardins de infância, vieram trazer aos educadores de infância novos desafios. A presença de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) é um dos maiores desafios pois, para atender às suas características individuais e às suas necessidades educativas específicas, os educadores necessitam encontrar estratégias diversificadas e inovadoras que lhes proporcionem as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao êxito educativo.

A presença de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) é cada vez mais frequente nos jardins de infância pois, é consensual, que os ambientes regulares beneficiam estas crianças (Hewitt, 2006). Apesar disso, Cavaco (2009) afirma que a maioria dos educadores não está preparada para intervir com estas crianças, muitas vezes por falta de conhecimento sobre a problemática. Também Preto (2010) descreve que a falta de apoio permanente especializado, de formação, de material e de espaços adequados para trabalhar com a criança dificultam o trabalho dos educadores com as crianças com PEA.

Cavaco (2009) mostra que o trabalho do educador junto da criança com PEA é extremamente difícil e coloca-o à prova a nível profissional e pessoal. Neste sentido, o docente de educação especial tem um papel muito importante na inclusão destas crianças no jardim de infância (Cumine, Leach e Stevenson, 2006, citado por Freire, 2012). É igualmente importante que o docente de educação especial intervenha juntamente com uma equipa multidisciplinar composta pelo educador, pelo psicólogo e outros técnicos que trabalhem com a criança. No entanto, nem todos os educadores conseguem ter o apoio necessário (Hewitt, 2006).

O presente trabalho segue uma estrutura baseada na coerência sequencial da dinâmica da pesquisa, apoiada teoricamente e pretende aprofundar a compreensão da atuação dos educadores de infância junto das crianças com PEA.

O estudo encontra-se organizado por quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta as linhas gerais e orientadoras sobre a temática em questão, incluindo os seguintes pontos: educação inclusiva, perturbações do espectro do autismo e currículo no jardim de infância. O primeiro ponto expõe a perspetiva histórica da inclusão, apresenta o decreto-lei 3/2008, através do qual se rege a educação especial em Portugal, aborda práticas de educação inclusiva defendidas por vários autores e, como o tema deste trabalho se debruça sobre a inclusão de crianças no pré-escolar, concluímos este primeiro ponto abordando a inclusão no jardim de infância. No segundo ponto centramo-nos nas perturbações do espectro do autismo, apresentando a sua definição, os critérios de diagnóstico, a etiologia e formas de intervenção. Concluimos abordando a inclusão destas crianças no jardim de infância. No terceiro ponto referimos as orientações curriculares para a educação pré-escolar e qual o seu papel no trabalho com os alunos com PEA.

O segundo capítulo aborda, de uma forma geral, o procedimento metodológico adotado, apresentando os objetivos, a natureza, a estrutura da investigação, as opções que levaram à escolha da metodologia, a caracterização da amostra do estudo e a descrição dos instrumentos utilizados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados do estudo e a discussão dos mesmos, sendo esta apresentação feita numa primeira fase por caso e numa segunda fase pelos resultados gerais.

O quarto capítulo apresenta as considerações finais e procura dar resposta às questões levantadas. Este capítulo apresenta também as limitações do estudo e possíveis estudos futuros.

O trabalho termina com as referências bibliográficas e anexos relativos à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

1. Educação Inclusiva

Existe uma grande diversidade de definições do termo *inclusão* e, segundo Odom (2007), na sua maioria apresentam falta de especificidade, apresentando um ponto de partida para discutir a sua filosofia mas sem abordar pormenores específicos sobre a sua implementação.

A fim de contextualizar o nosso estudo, apresentamos três definições de *inclusão*:

“Inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiem de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades. Por outro lado, significa também fornecer o apoio e a assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem sucedidos no programa de integração. Mas a escola inclusiva vai para além de tudo isto. Uma escola inclusiva é um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas e outros membros da sua comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas satisfeitas” (Stainback e Stainback, 1990, citado por Odom, 2007, p.17).

“A inclusão, enquanto valor, defende o direito de todas as crianças, independentemente das suas diversas capacidades, participarem ativamente em contextos naturais nas suas comunidades. Um contexto natural é o local onde a criança passaria o seu tempo se não tivesse necessidades educativas especiais.” (Division for Early Childhood, 2000, citado por Odom, 2007, p.17).

“A inclusão não é um conjunto de estratégias ou uma questão de colocação. Trata-se da pertença a uma comunidade – um grupo de amigos, uma comunidade escolar ou uma área de residencial”. (Allen e Schwartz, 2001, citado por Odom, 2007, p. 17)

Não existe, portanto, uma definição única para o termo *inclusão*, embora alguns aspetos que ajudam a definir o conceito sejam referidos pelos vários autores: direito de participação, inserção na comunidade educativa, resposta adequada às necessidades.

Podemos reportar a origem dos programas de inclusão aos inícios da década de 1970, quando o conceito de normalização surgiu, introduzido por Woolfensberger,

defendendo que os indivíduos com atraso mental deveriam estar, na medida das suas capacidades, integrados na comunidade a que pertencem.

De acordo com os movimentos internacionais que se manifestam em documentos como Public Law, nos EUA (1975), após a revolução de Abril, a ideia de integração em Portugal, tornou-se incontornável, tal como afirma Lima-Rodrigues (2007). Assim, no final dos anos 70, assistia-se aos primeiros passos da integração das crianças com deficiências nas estruturas regulares.

Em 1978, o Warnock Report, veio definir que se entende por aluno com necessidades educativas especiais (N.E.E.), aquele que apresentava “qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz” (p.41).

Também em Portugal surge, nessa altura, uma primeira tentativa de integração de crianças cegas em estabelecimento regulares de educação, começando a ser atendidas em classes especiais. Inicialmente a responsabilidade desta integração pertencia ao Ministério dos Assuntos Sociais, para posteriormente serem assumidas pelo Ministério da Educação (Ferreira, 2007).

Segundo Bairrão-Ruivo (1998), foi nos anos 80 que se reorganizaram os serviços de atendimento a estas crianças e jovens, publicando a Lei de Bases do Sistema Educativo e criando-se estruturas regionais, que proclamavam a igualdade de oportunidades e o direito de todas as crianças à educação independentemente das suas características físicas, sociais e étnicas.

Nos anos 90, com a publicação do Decreto-lei 319/91, atribui-se à escola regular um importante papel na educação de crianças portadoras de deficiência e prevê-se a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativa Especiais.

Baseado nas recomendações contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 1990), e na Declaração de Salamanca (1994), o pensamento sobre o atendimento aos alunos com diferenças sofre, novamente, alterações conceptuais. Progressivamente surge a necessidade da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem.

Neste âmbito entra em vigor em Portugal a 1 de Julho de 1997 o Despacho Conjunto n.º105/97. Este Despacho aponta para um sistema educativo único, englobando

simultaneamente a educação regular e a especial, numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na turma. O enfoque do atendimento educativo a todos os alunos centra-se na escola, assistindo-se, pela primeira vez à colocação de docentes nas escolas para apoio educativo (Lima-Rodrigues, 2007).

O movimento da Inclusão preconiza uma mudança de valores, mentalidades e de práticas de sala de aula, dado que prevê um trabalho de parceria, colaboração entre todos os intervenientes e uma resolução cooperativa dos problemas, bem como estratégias diferenciadas de ensino, adaptação e apoio na turma do ensino regular e uma sala de aula receptiva e flexível (Lima-Rodrigues, 2007).

Desde 2005 que se encontra em curso uma reorganização da educação especial em Portugal. O objetivo dessa reorganização é o de possibilitar a todos os alunos com necessidades educativas especiais as melhores condições para a aprendizagem numa escola que se quer inclusiva (Ministério da Educação, 2009).

Segundo a mesma fonte, é a orientação política e a capacidade de implementar as decisões que efetivem essa orientação, que distinguem o atual contexto dos anteriores.

A diferenciação de respostas desenvolve-se através de um conjunto de medidas, entre os quais estão, para além do Decreto-lei n.º3/2008, o Despacho n.º453/2004 (criação de cursos de educação e formação), o Despacho Normativo n.º50/2005 (elaboração de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento) e o Despacho n.º1/2006 (constituição de turmas de percursos curriculares alternativos). “Estes diplomas determinam o envolvimento de todos os docentes nas respostas a alunos com dificuldades na aprendizagem ou na adaptação à escola, resultantes de desvantagens de diversa ordem: cultural, social ou económica” (Ministério da Educação, 2009, p. 10).

1.1. O Decreto-lei 3/2008

O decreto-lei 3/2008 define os apoios especializados, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente e das quais resultam dificuldades contínuas e acentuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. O principal objectivo é promover a autonomia destes alunos e levá-los o mais longe possível.

O documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação é o Programa educativo Individual (PEI). Este documento integra o processo individual do aluno, documenta as respostas educativas e formas de avaliação e descreve as nee do aluno a partir da observação em sala de aula e informações dos agentes educativos. A sua elaboração, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo de ensino básico, fica a cargo do docente do grupo/turma, do docente de educação especial, dos encarregados de educação e outros técnicos envolvidos. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial e por outros técnicos envolvidos.

As principais medidas educativas preconizadas no decreto-lei 3/2008 são:

- a) **Apoio personalizado** (Prestado pelo educador de infância, professor de turma ou de disciplina, consiste no “reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades”);
- b) **Adequações curriculares individuais** (adequações que “se considere que têm como padrão o currículo comum”. Estas podem abranger a “introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum”, “a introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos” e “na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade (...) quando o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente”. Para os alunos surdos com ensino bi, a adequação “consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3)”);
- c) **Adequações no processo da matrícula** (a matrícula não depende da área de residência, “em situações excecionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória por um ano, não renovável”, “a matrícula por disciplinas pode efetuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário”, “as crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência”, as crianças e jovens cegos ou com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas referenciadas para a sua problemática, independentemente da sua área de residência);

- d) **Adequações no processo de avaliação** (“podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.”)
- e) **Currículo específico individual** (“pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”).
- f) **Tecnologias de apoio** (“dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social”.)

Este decreto tem sido bastante discutido e apontados aspetos positivos e negativos. Segundo os resultados de um estudo realizado por Correia e Lavrador (citado por Lobo, 2010), sobre a utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em Educação, um dos erros cometidos no Decreto-Lei n.º 3/2008, foi obrigar ao uso da CIF para servir de base à elaboração de um PEI. Lavrador (citada por Lobo, 2010) afirma que o uso da CIF em educação "é altamente desaconselhado", pelo que na sua opinião o decreto-lei devia ser "suspensão" ou "revogado".

Para além do referido, Correia (2008) e Lima e Bento (2009), apontam mais aspetos negativos ao decreto-lei:

- aparenta excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes, deixando de fora mais de 90% desses alunos, todos eles com NEE permanentes;
- não operacionaliza conceitos, deixando-os às mais variadas interpretações;
- apresenta várias inconsistências;
- é “sintática e semanticamente confuso e é retórico”
- entrega a responsabilidade da coordenação do PEI aos docentes do ensino regular ou diretores de turma (que se sentem mal preparados e pressionados pelo sistema);
- Usa frequentemente o termo "deficiência" em vez de “necessidades educativas especiais”.

Segundo a Associação Portuguesa de deficientes (APD) (2008), o diploma nega os princípios de igualdade de oportunidades para todos os alunos com deficiência,

facilitando a sua exclusão e limitando o seu acesso à educação inclusiva. São aspetos negativos referidos pela APD:

- São excluídos um número significativo de alunos com NEE, entre os quais, os que provêm de etnias diferentes, de meios socialmente desfavorecidos e de famílias de imigrantes, que necessitam de apoios educativos;
- A criação das escolas de referência e das unidades especializadas levam a que estas crianças apenas convivam com crianças com a mesma deficiência, levando ao isolamento;
- A frequência das escolas de referência/unidades especializadas implicará, em alguns casos, sair do seu grupo de referência, da sua comunidade, deslocações de vários kms e encargos elevados;
- A CIF não é um instrumento adequado para a referenciação e muitos docentes de educação especial não o conseguem aplicar;
- Não estão contempladas as medidas a adotar para tornar as escolas acessíveis do ponto de vista físico.

Correia (2008) reconhece no decreto-lei alguns aspetos positivos:

- A obrigatoriedade da elaboração de um PEI;
- A promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar;
- A confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes;
- A criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos.

Como aspetos positivos, Lima e Bento (2009) acrescentam aos aspetos referidos anteriormente:

- A revisão anual do PEI;
- A elaboração de um relatório avaliativo do trabalho desenvolvido;
- O alargamento do âmbito do diploma para o pré-escolar e ensino particular e cooperativo.

A APD (2008) encontra no decreto-lei os seguintes aspetos positivos:

- A obrigatoriedade de aceitação da matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com necessidades educativas especiais;
- a participação dos pais ou encarregados de educação no processo educativo;
- a inclusão de medidas nos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas.

Os vários autores parecem concordar na maioria dos aspetos negativos e positivos do decreto-lei 3/2008, sendo que são enumerados mais aspetos negativos do que positivos.

1.2. Práticas de Educação Inclusiva

Do conceito de escola inclusiva vai emergindo o de escola compreensiva, caracterizando-se por uma “vontade de tornar possível uma educação comum e individualizada, mediante a oferta de opções múltiplas e diversas em um mesmo contexto escolar” (Gortázar, 1995, citado por Serrano, 2005, p.69).

Neste sentido, a UNESCO (2000, citada por Serrano, 2005, p.70) apresenta algumas considerações:

- “Caminhar para a inclusão não é essencialmente um trabalho de reestruturação da educação especial, nem sequer da integração. Tem a ver com todos os alunos e não unicamente com aqueles que têm necessidades especiais.
- Tão pouco é algo que possa ser considerado como um objectivo em si, mas, principalmente, uma intenção de melhorar a qualidade de todo o sistema educativo para que este possa atender adequadamente, todos os alunos.
- Não é uma questão puramente de recursos, conquanto, estes, sejam necessários.
- A educação inclusiva reporta-se à capacidade de construir uma escola que responda à diversidade das necessidades dos alunos.
- A inclusão pressupõe a reorientação dos serviços de apoio e do conhecimento especializado e não o seu abandono.
- A educação inclusiva é vista como um projecto da comunidade e da sociedade.”

A concepção de uma escola inclusiva presume a adoção de práticas pedagógicas que respondam, com qualidade, a todos os alunos e em particular aos alunos com NEE. No entanto, esta tarefa não se afigura como simples. Para que tal se mostre possível, as escolas devem assumir a nível organizacional e de gestão pedagógica, um postura de inovação que não assente na tradicional visão de educação, que privilegia a homogeneidade (Serrano, 2005).

Para o desenvolvimento de linhas orientadoras das dinâmicas de inovação escolar favoráveis à inclusão, Ainscow (1997, citado por Serrano, 2005) apresenta seis condições:

- “Liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola

- Um compromisso relativo a uma planificação realizada sob dinâmicas de colaboração
- Estratégias de coordenação
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.”
(p.92)

Por sua vez, Correia (2003) realça que nesta mudança deverão ser sempre salvaguardados os direitos dos alunos com NEE e por isso é necessário ter em conta:

- “Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências. A frequência da escola da zona de residência beneficia a criança com NEE, porque promove a sua inclusão social nas atividades da comunidade, permite-lhe conviver e pertencer a um grupo de estudo e desenvolver amizades.
- A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência. Desta forma, as responsabilidades são distribuídas por todos os professores, aumentando a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si.
- As escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero”. Nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática.
- Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino. Esta componente tem gerado bastante controvérsia, especialmente porque continua a não existir um consenso acerca da eliminação do continuum de serviços educativos, acerca da quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e acerca do significado dado à expressão “todos os alunos” para fins de colocação na classe regular.
- O ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE.
- Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE. Podem ser utilizados para beneficiar os alunos e professores da escola.” (p. 9 e 10)

A Educação Inclusiva prevê uma escola que se centre na comunidade, fomente colaboração e igualdade, rejeite a exclusão e promova a aprendizagem conjunta e sem barreiras. No entanto, na realidade ainda existe uma grande distância entre o que

está escrito na legislação, o que surge no discurso dos professores e a prática das escolas (Rodrigues, 2006).

Segundo Booth & Ainscow (2002) a inclusão em educação pressupõem a adoção de princípios que valorizem toda a comunidade escolar, de forma a aumentar a participação de todos os estudantes, sem qualquer tipo de exclusão. A escola deve procurar responder à diversidade, tentando superar as barreiras de acesso a certos estudantes, aprendendo com essas tentativas e usando a diferença como recurso de apoio. A escola e a comunidade devem trabalhar juntas no desenvolvimento de valores e no aumento do sucesso escolar, reconhecendo que a inclusão em educação é um importante fator da inclusão na sociedade.

A escola, enquanto instituição responsável pela educação de todos os alunos, enfrenta desta forma, o desafio da educação inclusiva, procurando combater atitudes discriminatórias e tentando criar sociedades inclusivas através da defesa dos princípios já referidos. Assim, à escola compete educar com sucesso os seus alunos, através de uma pedagogia que se centre na criança e que possa incluir todas as crianças e jovens, mesmo aqueles que apresentam incapacidades graves.

Segundo Madureira e Leite (2003), a pedagogia centrada na criança aceita com naturalidade as diferenças entre os alunos, favorecendo dessa forma a igualdade de oportunidades na educação das crianças, mesmo que estas tenham incapacidades graves. Desta forma, para que todos possam aprender numa escola que se pretende inclusiva, será necessário:

- “desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;
- criar e implementar currículos adequados à população escolar;
- organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem atividades funcionais e significativas para os alunos,
- desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere, e
- utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes”. (Madureira & Leite, 2003, p. 36)

No que se refere à sala de aula inclusiva, o professor deverá conseguir planificar para todo o grupo e ao mesmo tempo conseguir alterar essa planificação em função dos comportamentos manifestados pelos alunos. Estes alunos podem ser um recurso humano na sala, cooperando uns com os outros. (id)

As mesmas autoras afirmam que, para que as escolas possam educar com sucesso os alunos com necessidades educativas especiais, adotando uma pedagogia centrada na criança, é necessário que ocorram mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos docentes, que insistem em centrar-se no professor e a encarar o aluno com NEE como uma presença perturbadora. Não sendo fácil gerir um grupo diferenciado, segundo Tomlinson (2008) existem estratégias que podem ajudar no trabalho do docente, tais como: usar “atividades-âncora” para quando os alunos acabam uma tarefa, promover a permanência na tarefa, minimizar o barulho, ter um aluno responsável por ajudar os colegas, criar e atribuir cartões ou fichas de tarefas...

Presentemente, segundo Leite (2010), as nossas escolas aparentam ter interiorizado o princípio da inclusão e todos reconhecem os benefícios da socialização em contextos regulares, no entanto, só isto não é suficiente. A autora defende que “é no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão” (2010, p.9).

Parece estar garantido o acesso *para todos*, no entanto é agora necessário organizar as escolas, e com as escolas, a aproximação do *sucesso para todos*, para que se possam atingir os objetivos da escola inclusiva (Serrano, 2005).

Vários aspetos do sistema educativo precisam ser repensados e os recursos existentes nas escolas rentabilizados, para que as “boas práticas” possam ser potenciadas. Por outro lado, a resposta para as necessidades de cada aluno deve passar por todos os contextos (família, comunidade, câmaras municipais, centros de saúde...) e não apenas limitar-se à sala de aula (Booth & Ainscow, 2002).

1.3. A inclusão no jardim de infância

De acordo com Odom (2007), as crianças com NEE que frequentam o jardim de infância e que beneficiam de serviços do sistema escolar, devem ter um Plano Educativo Individualizado (PEI). Idealmente, este plano deveria ser desenvolvido por uma equipa de profissionais: um educador de educação especial, um terapeuta da fala, um administrador e um educador de infância. Para além dos profissionais, também a família deve ter um papel importante na equipa.

Para que a inclusão no jardim de infância seja bem sucedida, é necessário que as necessidades da aprendizagem das crianças com NEE sejam consideradas e, para isso, a criança deve ter oportunidades de participar em todas as atividades e rotinas. O educador terá a tarefa de fazer as adaptações e modificações adequadas e de saber desenvolver o ensino individualizado nas atividades e rotinas da sala. (Odom, 2007).

Algumas crianças com NEE podem ser postas de parte pelos seus colegas, enquanto outras são bem aceites. É essencial que os educadores se certifiquem que estas crianças estão envolvidadas em interações positivas e que são criadas estratégias de ensino naturalistas, a par de abordagens intensivas, para aquelas que não são aceites socialmente. (id.)

Odom, Beckman, Hanson, Horn, Lieber, Sandall, Schwartz e Wolery, iniciaram uma investigação em 1994, através de um projeto a cinco anos, chamado Early Childhood Research Institute on Inclusion (ECRII), sobre a inclusão na educação pré-escolar. Este projeto tinha dois objetivos:

1. Descobrir como funcionavam os programas de educação pré-escolar inclusivos e quais os fatores que influenciavam o seu êxito e quais os fatores que impediam o sucesso.
2. Usar esta informação para criar estratégias de ensino e formas de trabalhar com educadores, outros profissionais, membros da família e administradores, de modo a apoiar a inclusão bem sucedida de crianças com NEE em programas com crianças sem NEE.

O estudo sobre sistemas ecológicos constituiu a base da investigação. Neste estudo participaram 16 programas da educação pré-escolar inclusivos (112 crianças com e sem NEE), distribuídos por quatro regiões dos Estados Unidos. A informação quantitativa foi recolhida através de: Inventário de desenvolvimento de Batelle, observações CASPER (código para a participação e envolvimento ativos do aluno - revisto), escala de impressões do observador pós-CASPER, avaliação feita pelos colegas, questionário sobre o estabelecimento de amizades, feito a pais e educadores e inquérito sobre modificações curriculares. A informação qualitativa foi recolhida através de: observação não participada/participada e notas de campo, entrevistas feitas aos pais, entrevistas feitas a educadores, assistentes e profissionais de serviços de educação especial, entrevistas feitas a diretores de programas, supervisores de educação especial e outros administradores ligados ao programa e entrevistas feitas a administradores do Estado ou de instituições.

Os autores apresentaram oito pontos síntese da investigação sobre a inclusão do pré-escolar:

1. A inclusão significa pertença e participação numa sociedade.
2. Os indivíduos – educadores, famílias, administradores – definem inclusão de maneira diferente.
3. As crenças sobre inclusão influenciam a sua implementação.
4. Os programas, e não as crianças, devem estar “preparados para a inclusão”.

5. A colaboração é a chave da eficácia dos programas inclusivos.
6. A Educação Especial é um aspeto importante da inclusão.
7. É necessário apoio adequado para fazer com que os ambientes inclusivos sejam eficazes.
8. A inclusão pode ser benéfica para crianças com e sem NEE.

De acordo com os pontos síntese da sua investigação, os autores mostram de que forma estes resultados podem ter implicações práticas para os educadores (quadro 1).

<p>A inclusão significa pertença e participação numa sociedade diversificada.</p> <p>Os educadores deveriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planejar atividades que estimulem a participação ativa de todas as crianças do grupo. • compreender e apoiar as famílias quando estas definem prioridades de inclusão para além da sala de educação pré-escolar. • planejar um ambiente de sala que contemple as diversas necessidades de todas as crianças.
<p>Os indivíduos – educadores, famílias, administradores – definem inclusão de maneira diferente.</p> <p>Os educadores deveriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer os diferentes significados atribuídos pelos pais à inclusão e de que modo se identificam com os objetivos que têm para os seus filhos. • trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, em prol de uma definição comum e consensual de inclusão e dos objetivos associados a essa definição (uma possível forma de o fazer, é desenvolver uma declaração de intenções para o programa inclusivo).
<p>As crenças sobre inclusão influenciam a sua implementação.</p> <p>Os educadores deveriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • partilhar experiências, ideias e objetivos com a família e a comunidade escolar. • reconhecer a diversidade como facto para além das questões de cultura ou necessidades especiais. • celebrar as diferenças.
<p>A colaboração é a chave da eficácia dos programas inclusivos eficazes.</p> <p>Os educadores deveriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • juntamente com os outros profissionais envolvidos, assegurar que existe uma comunicação constante com a família. • juntamente com os outros profissionais envolvidos, identificar formas através das quais pudessem responder às necessidades da família. • estar conscientes de que a colaboração é uma questão “que pode ditar o sucesso ou o fracasso” do programa de inclusão.
<p>A educação especial é um aspeto importante da inclusão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O apoio da educação especial centra-se nos objetivos educacionais individualizados das crianças e pode ir desde adaptações ou modificações na sala até sessões individualizadas. • Os educadores podem recorrer a diferentes estratégias de ensino em contextos naturais, pois vários objetivos educativos podem ser alcançados nessa abordagem.
<p>É necessário apoio adequado para fazer com que os ambientes inclusivos sejam eficazes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • É fundamental o apoio administrativo pró-ativo. • Para manter e levar ao crescimento de programas inclusivos eficazes é essencial o apoio permanente.
<p>A inclusão pode ser benéfica para crianças com e sem NEE</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças com NEE beneficiam da sua participação em contextos inclusivos a nível social e de desenvolvimento. • A evolução e as experiências diárias das crianças com NEE e pelos seus colegas sem NEE devem ser constantemente acompanhadas, pois, em alguns casos, as experiências inclusivas podem não ser positivas.

- Os colegas sem NEE beneficiam de todas as experiências vividas e o modo como lidam com as crianças com NEE pode ser influenciado de uma forma positiva.

Quadro 1 - Resultados da investigação sobre a inclusão no pré-escolar segundo Odom (2007)

2. Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)

“Autism spectrum disorders are biologically-based developmental disorders, which, although occurring with varying degrees of severity, always have a potentially devastating effect on the social integration of the individuals with this disorder and on their families” (Committee of Ministers, 2009).

2.1. Definição

“O termo Autismo provém da palavra grega *Autos* que significa Próprio/Eu e *Ismo* que traduz uma orientação ou um estado de espírito de alguém que se encontra, involuntariamente, envolvido em si próprio. Daqui resulta o termo autismo que, em sentido lato, pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar involuntariamente absorvido em si próprio” (Marques, 2000, p. 25)

.Em 1943, um periódico, *The Nervous Child*, publicou o primeiro estudo clínico sobre o autismo, da autoria de Kanner: *Autistic Disturbances of Affective Contact*. Este estudo analisou o comportamento de 11 crianças (8 rapazes e 3 raparigas) que apresentavam comportamentos atípicos em relação às outras crianças, mas comuns entre si, nomeadamente: incapacidade fundamental de se relacionarem com os outros, incapacidade para utilizarem a linguagem como forma de comunicação, obsessão pela imutabilidade, medo e comportamento ansioso perante situações comuns (Hewitt, 2006).

Um ano mais tarde, 1944, também Asperger publicou um trabalho sobre “psicopatologia autista” mas apresentou descrições mais amplas do que Kanner (Cavaco, 2009). Tanto Asperger como Kanner caracterizaram esta patologia como sendo uma “perturbação no contato” de natureza sócio – afetiva. Ambos indicaram ainda que a mesma está associada à resistência às adaptações sociais, a movimentos repetitivos e a dificuldades ao nível do desempenho e funcionamento intelectual e cognitivo (Pereira, 1996a).

Para Frith (1989) citado por Pereira (1996a, p. 15),

“autismo é uma deficiência mental específica, suscetível de ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, que afeta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação não verbal e a verbal, a atividade

imaginativa e se expressa através de um repertório restrito de atividades e interesses”.

Loge e Wing (1996, 1988) citados por Marques (2000), assinalam que a terminologia “Espectro do Autismo” abrange uma diversidade de comportamentos distintos provenientes do mesmo distúrbio e que envolvem:

1. Autismo Clássico ou Autismo Infantil – Síndrome do Autismo ou Síndrome de Kanner

- Caracteriza-se por disfunções sociais, com recusa de interação e troca social, por perturbações na comunicação recíproca e no jogo imaginativo e por interesses e atividades restritas e repetitivas. Estes comportamentos deverão manifestar-se desde o nascimento até aos 36 meses de vida e continuam ao longo da vida (id.).

2. Síndrome de Asperger

- Caracteriza-se por manifestações similares às anteriores, mas as crianças demonstram outro nível de funcionalidade não evidenciando debilidade mental, apresentando uma menor perturbação, no que respeita ao desenvolvimento da linguagem precoce e da socialização. Em consequência, o diagnóstico surge mais tarde (id.).

3. Perturbação Desintegrativa da Infância (Síndrome de Heller, Síndrome de Rett)

- Caracteriza-se por um desenvolvimento normal acompanhado de uma desintegração não explicativa, normalmente, durante os primeiros cinco anos de vida. Verifica-se a perda de linguagem adquirida e de prazer no contacto social, o empobrecimento do contacto visual, e também, a perda de outras formas de comunicação não verbal, como o acenar (id.)

4. Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento não Específica (Autismo Atípico)

- Esta perturbação, embora em alguns traços se confunda com o autismo e seja considerado por alguns, como uma variação desta síndrome, mostra um menor compromisso orgânico e conseqüente atraso mental (id.).

5. Traços Autistas

- Constituem comportamentos típicos do autismo, mas que ocorrem no âmbito de outras patologias, assim como a Esquizofrenia, Mutismo Seletivo e Perturbações da Linguagem e da Expressão e ainda Atraso Mental (id.).

Esta diversidade de comportamentos tem aspetos comuns, podendo o autismo ser definido como um conjunto de comportamentos clínicos que se caracterizam pela tríade de deficiências de Wing (Lewis, 2005): alheamento social, problemas de comunicação e comportamento repetitivo e estereotipado. Esta tríade engloba características comuns

às diversas perturbações, variando em nível de incidência conforme a perturbação. Essas características são apresentadas no quadro infra, elaborado a partir de Lewis (2005).

Quadro 2 – Principais características do Autismo segundo Lewis (2005)

CARACTERÍSTICAS	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS
ALHEAMENTO SOCIAL	<p>Na primeira infância, podem ser sinais de alerta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não erguer os braços em resposta à aproximação dos pais; • Não responder à voz dos pais; • Não apontar para atrair a atenção de outra pessoa para alguma coisa. <p>As crianças autistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podem interagir com os outros e demonstrar comportamentos de vinculação diferentes dos adotados pelas outras crianças. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> – Desinteresse pelas outras pessoas ou pelo que fazem; – Não partilham os seus interesses pessoais com outros; • Envolvem-se de forma obsessiva em atividades aparentemente sem sentido (ex.: remexer objetos ou papéis, balancearem-se para trás e para a frente no mesmo sítio); • Raramente adotam comportamentos com o intuito de iniciar uma interação com os outros; • Apresentam pouca capacidade para reconhecer pessoas familiares; • Demonstram pouca ou nenhuma reação às emoções dos outros, podendo adotar comportamentos desadequados às situações.
PROBLEMAS DE COMUNICAÇÃO	<p>As crianças autistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentam ausência de intenção comunicativa; • Desenvolvem a linguagem mais tarde e cerca de 50% destas crianças não consegue produzir um discurso útil e intencional; • Tendencialmente, não usam meios verbais ou não verbais para comunicar com os outros; • Apresentam um rosto pouco expressivo; • Não usam a direção do olhar ou os gestos para comunicar ou interagir; • Podem chorar ou gritar, mas não exprimem ou explicitam as razões desse comportamento; • Podem, com a idade, começar a indicar o que querem, mas será sempre de forma diferente das restantes crianças (ex.: podem orientar a mão da mãe para um objeto que pretendam, mas não irão olhar para a mãe quando o fizerem); • Podem desenvolver um vocabulário razoável e uma sintaxe adequada, mas vão apresentar uma linguagem caracterizada por anormalidades pragmáticas: <ul style="list-style-type: none"> – Prosódia anormal; – Dificuldades de alternância dialogal; – Interrupções inadequadas; – Repetição automática de palavras ou sons (ecolalia); • Podem falar espontaneamente, mas apresentam um discurso centrado nos seus interesses particulares e não se concentram no discurso dos outros; • Apresentam uma linguagem literal e centrada em informações concretas (ausência de metáforas e alusões); • Têm dificuldades em entender as metáforas e a ironia.
COMPORTAMENTO REPETITIVO E ESTEREOTIPADO	<p>As crianças autistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessitam de um ambiente imutável onde podem adotar sempre o mesmo tipo de comportamentos; • Apresentam comportamentos obsessivos por padrões regulares nos objetos e podem colecionar objetos que dispõem de forma sistemática e regular, demonstrando ansiedade quando ocorrem alterações;

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Adotam comportamentos como o embalar, o remexer constantemente um pequeno objeto, a ecolalia;• Não brincam espontaneamente e manipulam os brinquedos sem se envolverem de forma significativa. |
|--|---|

Deste modo, esta tríade de deficiências, que atualmente está presente nos critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo, limita o que é comum a todas elas, abrangendo três áreas do desenvolvimento. Contudo, cada área isolada não pode ser encarada como reveladora de autismo. É o conjunto das três áreas, que mostra se existe um padrão de desenvolvimento anómalo. Caso apenas uma das áreas indique uma deficiência, a mesma pode ter origem numa causa completamente diferente (Jordan, 2000).

Mais especificamente, podemos caracterizar a tríade de deficiências da seguinte forma:

- **Dificuldades de relacionamento social**

Verificam-se dificuldades de relacionamento com adultos e como seus pares. De forma mais concreta, podemos encontrar desde o típico caso da criança fechada e alheia ao que a rodeia, até à criança que responde a uma interação social, embora se possa revelar incapaz de a iniciar, passando pela criança que se apresenta como ativa, mas imprevisível, que tenta relacionar-se, mas de forma desajeitada, dada a sua inexperiência ou até mesmo ingenuidade nos relacionamentos sociais (id.).

- **Dificuldades de comunicação**

As dificuldades são perceptíveis em todos os aspetos da comunicação, pois o autismo reflete-se mais na comunicação do que na linguagem em si. Consequentemente, verificar-se-á dificuldades em manter conversas, pois a criança com autismo irá falar “às” pessoas e não “para” ou “com” as pessoas. As dificuldades comunicativas abrangem a compreensão e o uso da expressão facial, da postura corporal e da gestualidade. Outras crianças poderão demonstrar dificuldades semelhantes na compreensão de todas as formas de comunicação, mas não farão uso da fala, nem irão recorrer facilmente à comunicação gestual. A todos os níveis, a sua comunicação é diretamente dirigida à satisfação de necessidades que se lhe deparam, muito mais do que a uma partilha ou troca de informação ou de interesses (Jordan, 2000).

- **Dificuldades de Flexibilidade**

São evidentes as dificuldades no que se refere à flexibilidade de pensamento e de comportamento. Consequentemente, verifica-se a ocorrência de comportamentos estereotipados repetitivos e, em algumas crianças, uma reação desproporcionada face a qualquer alteração imprevista da rotina. Brincar não se apresenta como uma atividade criativa ou simbólica, sendo, frequentemente, uma prática isolada, com atividades como a rotação de objetos ou um fascínio por luzes ou reflexos. As crianças

mais dotadas apresentam dificuldades semelhantes, no entanto, a expressão das mesmas ocorre de um modo intelectualmente mais exigente no modo como desenvolvem os seus interesses obsessivos, os quais se sobrepõe a tudo o que os rodeia. A ficção é de difícil compreensão, relacionando-se com questões mais importantes ou chocantes (muitas vezes associados a um vídeo/a uma imagem). A aprendizagem efetua-se através da memorização, apresentando grandes dificuldades em efetuar generalizações (Jordan, 2000).

2.2. Critérios de diagnóstico

Segundo a *American Psychiatric Association*, o autismo insere-se nas “perturbações globais do desenvolvimento”, existindo critérios para o seu diagnóstico. No quadro infra, adaptado a partir de APA (2002), apresenta-se os critérios de diagnóstico presentes na DSM-IV-TR.

Quadro 3 - Critérios de Diagnóstico do DSM-IV-TR para a Perturbação Autística

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e (3).
(1) Défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:
(a) Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social;
(b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
(c) Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
(d) Falta de reciprocidade social ou emocional.
(2) Défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:
(a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas);
(b) Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
(c) Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem idiossincrática;
(d) Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.
(3) Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:
(a) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e repetitivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objetivo;

(b) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
(c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou os dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
(d) Preocupação persistente com partes de objetos.
B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade:
(1) interação social;
(2) linguagem usada na comunicação social;
(3) jogo simbólico ou imaginativo.
C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

Os critérios de diagnóstico propostos no DMS-IV-TR estão a ser revistos, tendo já sido publicada recentemente, pela comissão do DSM-V, uma proposta de critérios de diagnóstico para as perturbações do espectro do autismo, a qual está a ser analisada pela comunidade científica, prevendo-se a sua publicação definitiva para 2013. Wing, Gould e Gillberg redigiram um artigo que analisa a proposta de critérios de diagnóstico para o autismo elaborada pelo comité da DSM-V e apresenta alguns pontos de reflexão. O quadro 4 apresenta uma breve síntese do artigo “Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV?”

Quadro 4 – Principais ideias da proposta do Comité DSM-V segundo Wing *et al.* (2011)

DSM-IV	DSM-V
Define uma tríade de critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na interação social • Dificuldades na comunicação social • Padrões de comportamento restritivos 	Define uma díade de critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na interação e comunicação social • Comportamento restritivo
Não inclui nos critérios de diagnóstico as dificuldades em responder a inputs sensoriais, problema muito comum nas perturbações do espectro do autismo.	
Não menciona a falta de imaginação que leva à incapacidade de prever as consequências que as acções podem ter em si próprios ou nos outros, uma das principais origens das dificuldades sentidas na área da socialização.	
Não inclui critérios de diagnóstico eficazes para os primeiros sinais/sintomas que surgem nos primeiros anos.	
Não inclui características específicas do autismo em pacientes do sexo feminino, que apresentam características diferentes dos pacientes do sexo masculino.	
N.A.	Remove alguns subgrupos de critérios na identificação da síndrome de Asperger e da Perturbação Desintegrativa da Infância (Síndrome de Heller, Síndrome de Rett)

Apresenta critérios de diagnóstico para avaliar as necessidades individuais e indica a importância da obtenção de informações adicionais para além dos critérios apresentados.

Apresenta uma abordagem dimensional da avaliação das necessidades individuais relacionada com a idade proposta.

Leboyer (1995) refere que não existe total concordância quanto aos testes que permitem fazer um diagnóstico desta problemática. No entanto, existe um conjunto de instrumentos que auxiliam o diagnóstico, destacando-se:

- **CARS- *Childhood Autism Rating Scale***

Desenvolvida por Schopler *et al.* em 1988, esta escala comportamental é composta por 15 itens e permite identificar a síndrome autista, permitindo ainda uma classificação clínica da sua incidência (desde ligeiro, a moderado a severo).

- **CHAT - *Checklist for Autism in Toddlers***

Esta lista foi elaborada por Baron-Cohen, Allen e Gillberg em 1992. O seu objetivo ajudar a identificar, aos 18 meses de idade, crianças com perturbações da relação e comunicação do espectro autista.

- **PEP-R – Perfil Psico-Educativo de Schopler**

Escala desenvolvida por Schopler *et al.* em 1994, que é utilizada para completar o processo de diagnóstico da escala comportamental CARS.

- **PIA- *Parentes Interviews for Autism***

Entrevistas parentais para o Autismo.

- **P/CIS- Escala de Envolvimento Parental/ Prestadores de Cuidados**

Escala desenvolvida por Farran *et al.* em 1986.

- **BRIAC- *Behavior Rating Instrumental for Autistic and Other Atypical Children***

Instrumento de Classificação do Comportamento para autistas e outras Crianças Atípicas, desenvolvido por Rutter, em 1996 (Leboyer, 1995).

Segundo a mesma fonte, todos estes instrumentos são importantes para avaliar e caracterizar o quadro neuro psicopatológico nas áreas de interação social, comunicação, repertório restrito de comportamentos, atividades e interesses. Para a utilização destes instrumentos, é importante recorrer à observação direta dos comportamentos das crianças, à entrevista parental e às possíveis informações dos professores. O autor destaca igualmente a importância da avaliação, e posterior acompanhamento, do contributo das equipas transdisciplinares e dos projetos de intervenção precoce para apoiar as crianças, as famílias e as escolas.

2.3. Etiologia

Pouco se sabe acerca das causas da origem desta patologia, sendo a etiologia do autismo um enigma controverso e complexo, com o qual os investigadores se debatem, entrecruzando-se entre aspectos de natureza psicológica e biológica (Pereira, 1996a).

Atualmente, existem várias teorias para tentar explicar as causas do autismo, entre as quais as teorias biológicas, psicogenéticas e psicológicas.

Teorias Biológicas

Segundo Garcia e Rodrigues (1997), a ênfase destas teorias está na causa fisiológica do aparecimento do Autismo. É aceite que o défice cognitivo tem um papel crucial na génese do mesmo. Não se sabe se a causa advém de um único fator ou da combinação de vários.

Marques (2000) defende que a origem do autismo é de base neurológica. Na base desta perspetiva, estão alguns estudos realizados em meados dos anos setenta que apontavam para a existência de perturbações neurológicas. Estes estudos destacaram a importância da componente genética no aparecimento do distúrbio autista, pois o autismo tem uma maior incidência no sexo masculino quando comparado com o sexo feminino, com prevalências de quatro para um. O autismo tem sido biologicamente associado à presença de outros distúrbios como: anomalias bioquímicas, infeções, disfunções cerebrais do hemisfério esquerdo, teorias imunológicas (Marques, 2000).

Teorias Psicogenéticas

Segundo Garcia e Rodrigues (1997, p. 251) “as crianças autistas eram normais no momento do nascimento, mas (...) devido a fatores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento, desencadearam um quadro autista”. Cantweel, Baker e Rutter (citados por Garcia e Rodrigues, 1997) consideram que existem quatro grupos de fatores que intervêm na origem e desenvolvimento do autismo:

- Perturbação psiquiátrica ou características de personalidade anómalas dos pais;
- Quociente intelectual e classe social dos pais;
- Interação anormal entre pais e filhos;
- Elevados níveis de stress, bem como acontecimentos traumáticos numa fase precoce da vida da criança.

Teorias Psicológicas

Hermelin e O’Conner (citados por Marques, 2000) tentaram identificar o défice cognitivo básico subjacente às alterações fundamentais do autismo. Segundo estes

autores, os autistas armazenam a informação verbal de forma neutra, sem que haja uma análise prévia, não lhe atribuindo qualquer significado, contrariamente ao que faria um indivíduo considerado normal. Os autistas apresentam uma incapacidade de extrair regras ou de estruturar experiências, tanto a nível verbal como não-verbal, o que explica a grande dificuldade na realização de tarefas orientadas pela linguagem ou pelas interações sociais.

Rutter (citado por Marques, 2000), no fim dos anos 70, constatou que a maioria destas crianças apresenta deficiência mental associada, sendo que, neste grupo, cerca de metade delas apresenta um QI inferior a 50. No autismo, reconhece-se que o nível de inteligência e a presença ou não da linguagem comunicativa são dois dos melhores sinais do prognóstico, sendo igualmente dois fortes indicadores da evolução funcional destas crianças. De acordo com Marques (2000), estas crianças sofrem de défices cognitivos, que se encontram presentes desde os estados precoces do seu desenvolvimento.

2.4. Intervenção

A presença da deficiência numa família pode ter impacto na identidade da mesma:

“Os pais das crianças e jovens com deficiência vivenciam muitas vezes dificuldades nos seus sentimentos de competência e de auto-estima como pais, situação que em parte se deve ao facto de os filhos serem parceiros comunicativamente menos competentes e menos responsivos; proporcionando menos experiências contingentes aos seus pais” (Leitão, 1993, citado por Pereira, 1996, pág.36).

Marques (2000) considera ser necessário, aprofundar os conhecimentos no que diz respeito aos processos cognitivos que permitem o melhor delinear de estratégias de intervenção. Segundo o mesmo autor, só nos anos setenta foram aprofundados estudos acerca do funcionamento cognitivo das pessoas com Autismo.

A falta de estudos empíricos sobre a eficácia dos tratamentos disponíveis é uma das dificuldades sentidas no momento da escolha de um tratamento. Neste sentido, Bower, D'Angelo, Hicks, & Wells (2010) efetuaram um estudo sobre o tipo de tratamentos escolhidos pelas famílias de crianças com perturbações do espectro do autismo, bem como sobre a perceção que os pais têm dos resultados dos mesmos. Através de um questionário online e de uma amostra de 970 pais, os autores identificaram os tratamentos que os pais tinham escolhido, quais descontinuaram, e por que razão, e a quais continuavam a recorrer.

Perante as diversas categorias de tratamentos para as PEA (quadro 5), os autores constataram que os pais que foram inquiridos optaram por uma abordagem múltipla face aos tratamentos disponíveis, ou seja, os pais tendem a combinar diversos tratamentos, o que veio confirmar os dados de estudos anteriores.

Quadro 5 – Categorias de tratamentos para PEA segundo Bower et al. (2010)

Category	Example of treatment
Standard Therapies	Speech therapy, music therapy, osteopathy
Other skills based	Fast forward, Lindamood bell, social stories, visual schedules
Applied Behaviour analysis (ABA)	Discrete trial teaching, applied verbal behaviour, pivotal response training, picture exchange communication system
Medications	Haldol, Risperdal, Zoloft, secretin, luvox, tegretal, paxil
Physiological	Auditory integration training, sensory integration, occupational therapy, physical therapy, neuro-feedback
Vitamin supplement	Dmg, Mega-Vitamin therapy, Magnesium
Alternative diets	Gluten Free, casein free, Feingold diet, yeast free diet
Alternative therapies and medicines	Craniosacral manipulation, weighted vests, aromatherapy, dolphin therapy, hippo therapy
Relationship based treatments	Holding therapy, gentle teaching, son rise, floor time, play therapy, counselling
Combined programs	Teacch, giant steps, eden
Detoxification	Chelation, clathration, reduced l-glutathione
Medical procedure	Vagal nerve stimulation
Special Education	Specialized preschool or school services
Other	Non-specific responses such as “early intervention”

Este estudo revela que o diagnóstico específico da problemática contribui para aumentar as probabilidades destas crianças terem acesso a tratamentos adequados e direcionados às suas necessidades. A Análise Comportamental Aplicada (*Applied Behavioral Analysis - ABA*) é o tipo de intervenção com mais estudos empíricos que comprovam a sua eficácia e o tratamento que reúne a preferência de mais pais neste estudo. Contudo, 63% dos pais que constituem esta amostra, não utiliza a Análise Comportamental Aplicada (*Applied Behavioral Analysis - ABA*), tendo-se verificado adicionalmente que diversos tratamentos, cuja eficácia na intervenção com as PEA não se encontra empiricamente estabelecida, são usados habitualmente, como, por exemplo, os suplementos vitamínicos, as desintoxicações e as dietas alternativas (Bowker et al., 2010). O quadro 6 apresenta a frequência do uso dos tratamentos por categoria.

Quadro 6 – Frequência do uso dos tratamentos por categoria segundo Bower et al. (2010)

RANK	CATEGORY	FREQUENCY	PERCENTAGE
1	Applied Behavioural Analysis	359	37%
2	Physiological	339	35%
3	Standard Therapies	338	34.9%
4	Medicattions	141	14.6%
5	Alternative diets	133	13.7%
6	Special Education	116	11.9%
7	Relationships based	97	10%
8	Vitamin Supplements	85	8.7%
9	Detoxification	45	4.6%
10	Alternative therapies	45	4.6%
10	Other (not specific)	44	4.5%
11	Combined programs	20	2.1%
12	Other skills based	8	0.8%
13	Medical procedure	0	0

Este estudo aprofunda mais alguns resultados, analisando as razões que levam os pais a descontinuar um tratamento e sobre a percepção que têm da eficácia dos tratamentos. Nestes resultados, destaca-se a percepção que os pais têm sobre a eficácia dos tratamentos, pois consideram que existem maiores probabilidades de conseguirem bons resultados ao nível comportamental e menores probabilidades de obter bons resultados ao nível da socialização (Bower et al., 2010).

Neste sentido, serão apresentados procedimentos adotados na intervenção desta problemática.

2.4.1. Programa *Teacch*

O programa *Teacch* (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) teve origem em 1966, nos Estados Unidos, na Universidade de Carolina do Norte, Escola de Medicina, Divisão de Psiquiatria, a partir de investigações realizadas pela equipa do Dr. Eric Schopler.

De acordo com Rocha (2009), as principais prioridades do programa *Teacch* são:

- Focalização no portador de autismo e desenvolvimento de um programa elaborado em torno das suas potencialidades, interesses e necessidades individuais, identificadas por cuidadosa observação e análise de respostas face a estímulos;

- Atendimento individualizado - o autismo é parte de um grupo distinto de perturbações com características comuns com incidência diferente; deve-se entender e aceitar a criança tal como ela é, sem alimentar menores ou maiores expectativas;
- Ensino Estruturado - a estrutura vai ao encontro das características e necessidades decorrentes do autismo; mais que qualquer outra técnica, é importante organizar o meio ambiente e desenvolver rotinas de horários e de trabalho;
- Desenvolvimento de capacidades e de interesses – esta é uma área muito importante, que deve ser prioritária em relação a redução dos deficits. Contudo, os programas para pessoas com deficiências devem sempre definir objetivos quer no desenvolvimento das potencialidades, quer na redução das deficiências. Neste sentido, o Programa *Teacch* não difere de outros programas.

Trata-se de um modelo de intervenção que, através de uma “estrutura externa”, organização de espaço, materiais e atividades, possibilita a criação mental de “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança, em “estratégias” e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula, em ambientes menos estruturados. Desta forma, pretende-se ensinar a criança a dar sentido e ordem a seu mundo, como um reflexo prático do objetivo geral de ajudá-la a inserir-se na nossa cultura, quando adulto (Fernandes, 2010).

A ênfase é colocada na ajuda às pessoas com autismo e as suas famílias, de forma a reduzir os comportamentos mais característicos desta patologia (Fernandes, 2010).

Rocha (2009) afirma que os objetivos da intervenção deste programa são:

- Promover o desenvolvimento normal, através da criação de vínculos sociais e do desenvolvimento da comunicação e da linguagem;
- Diminuir a severidade dos estereótipos e da automutilação;
- Incluir os pais como coterapeutas, facultando apoios para alívio da tensão familiar.

Neste sentido, o programa Teacch trabalha as seguintes áreas:

- Relacional;
- Coordenação sensório-percetivo-motora (olhar, ouvir e fazer);
- Imitação;
- Comunicação pela linguagem ou pelos sistemas alternativos.

O ensino estruturado é uma das principais componentes deste programa, existindo uma relação entre a previsibilidade do meio e a estruturação do ambiente e a

diminuição dos problemas de comportamento. Segundo a Gonçalves et al. (2008), “através do ensino estruturado é possível:

- Fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas;
- Manter um ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;
- Promover a autonomia.” (p.17 e 18)

Em Portugal, existem salas a funcionar segundo o programa *Teacch*, tendo a primeira surgido em Coimbra, em 1996. (Santos, 2005)

2.4.2. ABA

A Análise Comportamental Aplicada (*AppliedBehavioralAnalysis* - ABA) é um processo sistemático de aplicação de intervenções que resultam numa alteração comportamental. (Centro de Terapias Comportamentais, n.d.) Através de etapas, este programa tem como objetivo ensinar novas competências à criança. O método é aplicado individualmente através de indicações ou instruções no meio ambiente. Uma resposta correcta à instrução é seguida de um reforço positivo (algo que seja agradável para a criança).

A metodologia utilizada tem como base os princípios da aprendizagem e do condicionamento operante presentes nos trabalhos de investigadores como Thorndike e Skinner, tratando-se de uma abordagem behaviorista.

A aprendizagem é feita de forma natural, de modo a que a criança se sinta bem. A criança deve conseguir identificar os diferentes estímulos que lhe são dados. As respostas problemáticas ou negativas, como “birras”, não são reforçadas (Mello, 2005).

Esta estrutura prática tem um conjunto de princípios e orientações sobre os quais programas educacionais e clínicas se baseiam:

- “O programa deve ser aplicado – os comportamentos escolhidos devem ter valor social.
- O programa deve ser comportamental – o ambiente e acontecimentos físicos devem ser registados com precisão e de forma objetiva.
- O programa deve ser analítico – devem existir provas claras e convincentes, através de informação recolhida, de que a intervenção é responsável pela mudança do comportamento.
- O programa deve ser tecnológico – as técnicas utilizadas devem descrever as condições ao ponto de permitir replicação por outra pessoa.

- O programa deve ser conceitualmente sistemático – deve existir uma relação direta com princípios e conceitos cientificamente reconhecidos (por exemplo: o princípio do condicionamento operante).
- O programa deve ser eficaz – o programa deve procurar mudar o comportamento alvo a um grau significativo.
- O programa deve ser generalizado – deve se verificar uma mudança no comportamento numa variedade de ambientes, ou deve se estender para uma variedade de comportamentos relacionados ou semelhantes” (Centro de Terapias Comportamentais, n.d.).

Para que os resultados sejam alcançados com sucesso é necessário:

1. “Seleção do comportamento alvo;
2. Identificação dos objetivos;
3. Estabelecimento do procedimento de avaliação;
4. Avaliação dos níveis iniciais do comportamento alvo;
5. Design e implementação das intervenções e estratégias que levarão à mudança do comportamento;
6. Avaliação contínua dos comportamentos alvo, de modo a determinar a eficácia da intervenção” (Centro de Terapias Comportamentais, n.d.).

2.4.3. PECS

Com origem na década de 80, PECS significa “sistema de comunicação por troca de imagens” (Picture Exchange Communication System) e foi criado para ser utilizado por crianças mais novas, no entanto acabou por ser utilizado também com alunos mais velhos e com adultos. (Associação Portuguesa para as Perturbações de Desenvolvimento e Autismo, s.d)

Este programa pretende ajudar pessoas com autismo, pessoas sem discurso verbal, pessoas que têm uma linguagem pouco estruturada, crianças que ainda não desenvolveram um discurso e crianças que tenham comportamentos desadequados por não se conseguirem fazer entender. (id.)

O PECS procura levar a pessoa a compreender que ao utilizar a comunicação consegue alcançar mais rapidamente o que deseja, estimulando-a assim a comunicar e possivelmente a diminuir drasticamente problemas comportamentais. O programa tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, uma vez que é um material simples, barato, relativamente fácil de aprender, pode ser utilizado em qualquer lugar e apresenta resultados inquestionáveis, quando bem aplicado. (Mello, 2005)

O PECS consiste, basicamente, na aplicação de seis fases:

- Fase 1 - A troca fisicamente assistida
- Fase 2 - Aumento da Espontaneidade
- Fase 3 - Discriminação de Figuras
- Fase 4 - Estruturação das Frases
- Fase 5 – Resposta à questão «O que é que tu queres?»
- Fase 6 - Respostas e Comentários Espontâneos

Na 1ª fase, o que se pretende é a troca a figura. Depois a criança aprende a generalizar essa habilidade de forma a poder comunicar com um leque mais vasto de pessoas, em diferentes contextos e por diferentes motivos. A fase 6 é, geralmente, a mais difícil do PECS, por isso, nesta fase a criança precisa de muito apoio, motivação e paciência. (APPDA, n.d.)

2.4.4. SON-RISE

O programa Son-Rise foi criado nos EUA há mais de 30 anos por Kaufman e Kaufman, pais de uma criança diagnosticado com Autismo severo. (Associação Vencer o Autismo, 2011)

Fundada e dirigida por Tolezani, a *Inspirados pelo Autismo* (2009) aponta o programa Son-Rise como inovador e cuidadoso no tratamento de crianças com autismo e outras problemáticas com características semelhantes.

Este programa tem como base uma abordagem relacional, onde a relação entre as pessoas é muito valorizada, e implica um conhecimento profundo das características da criança, nomeadamente: o seu comportamento nos diversos contextos, como comunica, como interage e quais os seus gostos e interesses. (Inspirados pelo Autismo, 2009)

De acordo com os autores deste programa, esta metodologia é descrita como o “ir até ao mundo da criança”, pois permite fazer a ponte entre o mundo convencional e o mundo de cada criança com PEA. (id.)

Este é um programa criado por pais e para pais, considerando-se que ajuda as crianças com autismo a crescer, a mudar e a superar as expectativas determinadas pelos seus prognósticos iniciais. Segundo o método proposto, os pais aprendem a interagir com prazer, com dinâmica e espontaneidade junto dos seus filhos, contribuindo, desta forma, para que estes atinjam melhores níveis no desenvolvimento social, emocional e cognitivo (id.)

De acordo com a mesma fonte, os testemunhos de vários pais indicam que, através deste programa, os seus filhos evoluíram significativamente ao nível da comunicação,

passando de um estúdio desprovido de comunicação, para a construção completa de frases. Referem também que as crianças cujas famílias adotam este programa participam em jogos e brincadeiras com a família e amigos.

“O papel dos pais é essencial neste processo de tratamento. O Programa Son-Rise propõe a implementação de um programa dirigido pelos pais no domicílio da criança, e os instrui na construção um ambiente físico e social otimizado que estimule uma profunda ligação emocional com sua criança e facilite o seu aprendizado social”. (Inspirados pelo Autismo, 2009)

No programa Son-Rise, as sessões são realizadas em casa da criança autista, individualmente, num espaço criado para o efeito, sem estímulos visuais e auditivos que possam ser elementos distratores. Trabalham com materiais e brinquedos atraentes e que facilitem a interação e as respetivas aprendizagens (id.)

Não existem muitos estudos especificamente sobre este programa, mas considera-se pertinente destacar os resultados obtidos por Williams e Wishart (2003), por se referirem ao impacto deste programa na estrutura familiar. Como principal resultado, os autores indicam que as famílias que adotam intervenções centradas na família, como é o caso deste programa, devem ter em consideração as necessidades da família como um todo, pois são intervenções que são muito exigentes para todos os elementos. Alertam em particular para as fases em que os efeitos são menos efetivos, devendo as famílias considerar alternativas para minimizar ruturas na coesão familiar. Este programa ganhou em junho de 2011, o prémio para melhor terapia na conferência anual realizada pela organização Autism One nos EUA (Associação Vencer o Autismo, 2011).

Em Portugal, a Associação Vencer o Autismo foi criada por alguns pais de crianças com autismo que, depois de tentarem várias terapias com resultados frustrantes, implementaram o programa son-rise, obtendo resultados surpreendentes num curto espaço de tempo. Desta forma, estes pais ajudam outras famílias na mesma situação a ter acesso mais facilitado a esta abordagem. (Simões & Mendes, 2012). Esta Associação, criada em 2011, foi a pioneira neste programa em Portugal (Autism Treatment Center of America, 2011).

2.5. A inclusão de crianças com PEA no jardim de infância

Segundo Carvalho (2006), atualmente, a inclusão de crianças com PEA nas nossas escolas é, de forma clara, possível e viável mas devido às suas dificuldades de comunicação e à resistência à mudança que estas crianças ostentam, apresentam enormes desafios aos profissionais que trabalham com elas.

Cavaco (2009) afirma que a intervenção com as PEA deve ser a mais intensiva e precoce possível, pois facilitará a redução de comportamentos inadaptados e promoverá aprendizagens a nível da comunicação e de outras habilidades sociais. Para que isso aconteça é fundamental que a criança esteja inserida num ambiente educativo, com o apoio de um docente de educação especial que intervenha juntamente com uma equipa multidisciplinar composta pelo educador/professor, pelo psicólogo e outros técnicos que trabalhem com a criança. Nos dias de hoje, isso implica, muitas vezes, a frequência de ambientes de jardim de infância regulares, os quais, oferecem à criança com PEA “uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida” (Hewitt, 2006, p. 5).

O trabalho com estas crianças deverá incluir a proximidade dos pais, uma rotina estruturada, utilização de pistas visuais, momentos de aprendizagem individualizada, utilização de sistemas de comunicação alternativos e estratégias específicas de ensino de crianças com PEA, tendo sempre em conta as preferências, as forças e as dificuldades da criança (Wall, 2010). Desta forma, é necessário elaborar um programa interventivo sustentado numa estrutura externa que ofereça pistas orientadoras do processo de aprendizagem. Ambientes estruturados e estratégias individualizadas, sequenciadas e persistentes possibilitam a aprendizagem e uma evolução significativa, a melhoria da adaptação ao contexto escolar, o aumento das capacidades funcionais e a redução das limitações e dos comportamentos disruptivos. (Carvalho, 2006).

No jardim de infância, o educador deverá procurar a construção de uma melhor qualidade de vida da criança com PEA procurando “formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas” (Cavaco, 2009, p.121). A mesma autora afirma que é essencial que estes profissionais, como qualquer outro que trabalhe com estas crianças, tenham conhecimento sobre esta problemática e as suas características. No entanto, a maioria dos educadores de infância não tem formação em NEE nem está preparado para trabalhar com crianças com PEA. De facto, grande parte dos educadores nunca tiveram qualquer tipo de contato com estas crianças. Esta situação, associada à falta de conhecimento sobre a patologia, torna a intervenção muito mais complexa. Muitos educadores têm dificuldades em intervir e comunicar com as crianças com PEA, o que cria muitas vezes insegurança e receio de não conseguirem realizar um trabalho eficaz. Pereira (1996a) destaca que a integração da criança com PEA no jardim de infância requer dedicação, esforço e valorização da pessoa humana mas que é fulcral o conhecimento da problemática. Assim, a fim de melhorarem a sua prática, “os educadores devem assumir uma postura investigativa perante as

questões, os problemas, as necessidades do grupo das crianças, e as suas próprias necessidades como profissionais” (Cavaco, 2009, p.239).

A criança com PEA, de uma forma generalizada, apresenta resistência à mudança e, dessa forma, é importante existir sempre uma familiarização prévia com a escola/grupo (Hewitt, 2006). Esta resistência à mudança que dificulta a adaptação ao grupo, pode, no entanto, ser vantajosa no ensino de comportamentos adaptativos, devido à tendência da criança para preferir rotinas (Siegel, 2008).

As salas de jardim de infância habitualmente têm muitos trabalhos manuais das crianças e outro tipo de elementos decorativos um pouco por todo o lado, o que leva a criança com PEA a distrair-se com tais estímulos exteriores. Neste sentido, Siegel (2008) refere que quanto menos fontes de distração houver, mais fácil se torna ter a atenção da criança no que está a fazer. Salas com áreas delimitadas e isentas de decoração ajudam a dar atenção aos materiais em uso.

A presença de um elemento de apoio na sala (que não precisa ter qualquer formação profissional) é um fator importante, isto porque, através das orientações do docente, permite a instrução individualizada, dando assistência, conduzindo várias tentativas para alcançar algo ou dividindo a tarefa em componentes mais pequenos até a criança começar a dominar. Também durante os períodos de transição o elemento de apoio é importante, pois permite orientar a criança passo a passo. Um elemento de apoio na sala, usado no domínio instrucional é um recurso valioso. (Siegel, 2008).

A educação no jardim de infância caracteriza-se muito pelo ato das crianças seguirem o educador. Uma das principais limitações da criança com PEA, é o facto de não conseguirem imitar espontaneamente. Mesmo quando as competências de imitação já foram alcançadas, normalmente a imitação só ocorre quando é solicitada e, preferencialmente, com estímulos próximos. Desta forma, é essencial proporcionar à criança um elevado grau de rotina e de estruturação porque aprendem a saber o que esperar. Para além da dificuldade no domínio das competências de imitação, a criança com PEA também revela falta de motivação para completar uma tarefa, apenas porque todos os outros o fazem. Para o fazer, a criança poderá necessitar de mais intervenção por parte do adulto, ou seja, poderá precisar de apoio extra (Siegel, 2008). Segundo Cavaco (2009), não existe nenhum modelo teórico que, por si só, explique a complexidade das PEA de forma abrangente e satisfatória. Desta forma, torna-se essencial o trabalho em equipa, através da partilha de ideias e conhecimentos que levem a novos conhecimentos sobre a temática.

Riviére (1984, citado por Cavaco, 2009, p.121 e 122) afirma que...

“esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que

nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador. Como ajudar os autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a comunicar, atrair a sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas para retirá-las do seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo?”

3. Currículo no Jardim de infância

A palavra currículo deriva do latim e significa “ caminho, percurso a seguir, trajetória ou jornada, sustentando a ideia de dinamismo e de acção” (Santos, 2007, p. 29). Segundo Santos (2007), o conceito de currículo está ligado à ideia de currículo nacional, instituído pelo Ministério da Educação, revelando um carácter limitativo, prescritivo, redutor e transmissivo. No entanto, não existe apenas uma definição de currículo.

Segundo Madureira e Leite (2003) o currículo pode ser visto, numa aceção restrita, como “um plano estruturado de ensino/aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos para alcançar esses objectivos” ou numa numa aceção ampla, como “o conjunto de ações levadas a efeito pela escola para desenvolver a aprendizagem dos alunos, englobando, assim, o conjunto de experiências programadas pela escola (dentro ou fora dela) e o conjunto de experiências efetivamente vivenciadas pelos alunos, sob orientação da mesma.” (p.90).

Segundo Roldão (2003, citado por Santos, 2007) o currículo é constituído por um conjunto de aprendizagens pois, “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um programa, isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida” (p.30).

Tendo carácter facultativo, a educação pré-escolar contempla as crianças desde os 3 anos de idade até ao seu ingresso no ensino básico. Segundo o Ministério de Educação (1997), a sua frequência favorece “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.31).

No jardim de infância não existe um currículo nacional comum, como acontece na escolaridade básica e secundária. Para ser o “ponto de apoio” do educador de infância, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que constituem um instrumento orientador fundamental na elaboração do projeto pedagógico e na organização do ambiente educativo (Lopes da Silva, 2002).

As orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. As orientações curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de Educação pré-escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas conceções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Lopes da Silva, 2002, p. 13).

As orientações curriculares baseiam-se em quatro fundamentos articulados:

- O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo;
- A construção articulada do saber;
- A exigência de resposta a todas as crianças. (Lopes da Silva, 2002)

Sendo o educador o construtor e o gestor do currículo e com suporte nestes fundamentos, deverá ter em conta:

- os objetivos gerais enunciados na Lei-quadro da Educação pré-escolar (ver anexo I);
- a organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade;
- as áreas de conteúdo que constituem referências gerais no planeamento e na avaliação:
 - Área de Formação Pessoal e Social;
 - Área de Expressão e Comunicação:
 - a) domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical;
 - b) domínio da linguagem e abordagem à escrita;
 - c) domínio da matemática;
 - Área de Conhecimento do Mundo;
- a continuidade educativa, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças. (id.)

Para poderem criar e desenvolver um currículo sólido, os educadores precisam despender algum tempo a desenvolver perspetivas conjuntas, para ter a certeza que todos trabalham com o mesmo fim. Para além disso, qualquer currículo tem de ser “bem planeado e basear-se numa prática sólida e construtivista” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 17).

Segundo Bertram e Pascal (2009), cabe ao educador de infância a conceção e o desenvolvimento do respetivo currículo. Para isso, o educador tem de planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, tal como as atividades e os projetos curriculares, visando a construção de aprendizagens integradas.

Para que o currículo possa ser implementado de uma forma eficaz na sala de jardim de infância é necessário conferir a respetiva importância ao contexto onde a aprendizagem ocorre (Siraj-Blatchford, 2004). Assim, a nível da organização do ambiente educativo, o educador de infância:

- Organiza o espaço e os materiais, utilizando-os como meios para o desenvolvimento curricular, permitindo às crianças terem experiências educativas integradas;
- Disponibiliza e utiliza variados materiais que sejam estimulantes para as crianças, aproveitando os que surgem dos contextos e das experiências das mesmas;
- Organiza o tempo de forma flexível e diversificada, levando as crianças a apreender referências temporais;
- Mobiliza e gere os recursos educativos, tal como as tecnologias da informação e da comunicação;
- Proporciona às crianças condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar adequadas. (Bertram & Pascal, 2009)

O planeamento e a avaliação funcionam num “ciclo contínuo” e um só é eficaz se o outro também o for, ou seja, a avaliação é importante quando influencia o que é planeado e o planeamento deve ser influenciado por uma avaliação sistemática (recolhendo informação e observando constantemente) (Siraj-Blatchford, 2004). Esta avaliação, segundo Zabalza (2000, citado por Sousa, 2011), deve ser descritiva e não “valorativa. De acordo com Parente (2004), a avaliação neste nível de ensino afasta-se da avaliação tradicional, supondo um novo olhar sobre a forma de conceber a avaliação.

No planeamento do currículo, o educador de infância deve partir dos conhecimentos e das competências que as crianças já possuem e adequar a planificação de atividades e projetos às necessidades que observa em cada criança e no grupo, gerando aprendizagens nos vários domínios curriculares. Com o intuito de melhorar, deve avaliar o seu trabalho e o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Bertram & Pascal, 2009).

A nível da relação e da ação educativa, educador de infância deve apoiar e promover o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo. Ao mesmo

tempo deve incentivar nas crianças capacidades de realização de tarefas e vontade para aprender, estimulando a cooperação, promovendo a autonomia e envolvendo a família e a comunidade (id.).

A nível da expressão e da comunicação, o educador de infância deve proporcionar o contato com atividades de expressão plástica, musical, dramática e motora, fomentar a comunicação, promove atividades de exploração de materiais escritos que favoreçam o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita e promove o jogo e as respetivas regras, desenvolvendo o controlo motor e a socialização pelo cumprimento de regras (id.).

A nível do conhecimento do mundo, o educador de infância deve fomentar a observação, a exploração e descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos e ajudar a desenvolver a estruturação temporal, espacial e lógica (id.) Assim, com base nas Orientações curriculares, é o educador que constrói e desenvolve o respetivo currículo, no entanto, este, tem de ser bem planeado e aplicado de uma forma sólida e eficaz. Sabendo que a educação pré-escolar visa responder às necessidades individuais de cada criança, aceitando as suas diferenças e apoiando as suas aprendizagens, o educador deverá refletir sobre qual o modelo curricular que melhor se adapta para trabalhar com uma criança com NEE.

Nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar todos os objetivos apontam, claramente, para a promoção do desenvolvimento global e harmonioso da criança em contextos enriquecedores e variados, numa perspetiva de respeito pela individualidade de cada criança, procurando a partilha de experiências individuais e de grupo. Desta forma, e também de acordo com o enquadramento legal, o acesso da criança com PEA à educação pré-escolar está garantido.

Tendo em conta a problemática do nosso estudo, segundo as Orientações Curriculares, na presença da criança com PEA no jardim de infância, deverá ser realizado um planeamento tendo em conta o grupo mas adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer as condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um. Assim, a criança, mesmo sendo “diferente” é incluída no grupo e beneficiará das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos. A diferenciação pedagógica é, desta forma, apontada como um fator determinante, sendo fundamental a observação e a recolha de informações sobre cada criança, para poder adequar o processo educativo às suas necessidades. Para que esta adequação acompanhe a evolução da criança, as Orientações Curriculares juntam à necessidade de uma observação contínua, a

necessidade de referenciais, tais como os produtos das crianças e diferentes formas de registo.

O envolvimento de todos os intervenientes (profissionais, crianças, pais e comunidade), a planificação em equipa e o bom funcionamento do estabelecimento educativo são referidos pelas Orientações Curriculares como condições necessárias para a existência de uma “escola inclusiva”.

ESTUDO EMPÍRICO

1. Definição do Problema e Questões orientadoras do estudo

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lopes da Silva, 2002, p. 15).

Esta primeira etapa da educação básica é, por vezes, o primeiro contato das crianças com o mundo social que ultrapassa o ambiente familiar que até então conheceu. A educação pré-escolar procura o desenvolvimento integral da criança através de experiências significativas que devem ser desenvolvidas em ambientes acolhedores e estimulantes que favoreçam as aprendizagens.

Os educadores de infância, entre os quais me incluo, deparam-se cada vez com mais frequência com grupos heterogêneos. Sendo o trabalho do educador baseado na diferenciação pedagógica, respeitando o ritmo e a forma como cada criança responde aos conteúdos abordados, a heterogeneidade torna o trabalho do educador mais complexo. Esta realidade é agravada pela presença de crianças com NEE.

Nem sempre tendo condições de trabalho favoráveis, os educadores podem sentir-se frustrados mas, muitos deles, com objetivo de tornar a sua prática pedagógica o mais completa e frutífera possível, vão à procura de respostas que os possam ajudar a responder às necessidades das crianças com NEE.

No que diz respeito à criança com PEA, “é consensualmente considerado que os ambientes regulares oferecem (...) uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida” (Hewitt, 2006, p. 5). No entanto, de acordo com Preto (2010), apesar de a criança com PEA ser aceite pelo grupo, não está integrada no mesmo.

A maioria dos educadores não tem a preparação necessária para intervir com estas crianças e, por vezes, devido à falta de reação da criança com PEA, resignam-se e desmotivam-se, prejudicando o seu desenvolvimento (Cavaco, 2009).

No entanto, é importante que o educador, como um ser em constante desenvolvimento, reflita sobre os seus valores, motivações, princípios e atitudes no sentido do seu trabalho ir ao encontro das necessidades de todas as crianças em geral e destas em particular, não menosprezando as suas

capacidades, competências e possíveis aquisições a nível do saber”
(Cavaco, 2009, p. 154).

De acordo com Braga (2010), a formação especializada e a experiência de trabalho com crianças com PEA, são aspetos importantes na manifestação de atitudes e representações sociais mais favoráveis à inclusão.

Nesta inclusão, o papel do professor de educação especial torna-se preponderante, no apoio ao educador. Segundo Cumine, Leach e Stevenson (2006, citado por Freire, 2012), o professor de educação especial é uma mais-valia para todos, pois, devido à sua compreensão especializada da problemática, leva o educador e a própria criança a aumentarem a sua confiança. No entanto, apesar da sua importância, nem todos os educadores conseguem ter o apoio necessário de um docente de educação especial. De acordo com Braga (2010), o acompanhamento por parte da educação especial, é sempre evidenciado quando os docentes afirmam a sua concordância com a inclusão de alunos com PEA.

Preto (2010) também realça que os educadores apontam como fatores de constrangimento da inclusão, a falta de apoio permanente especializado, de formação, de material e de espaços adequados para trabalhar com a criança.

No campo da avaliação, Sousa (2011) mostra que existe algum desacordo por parte das educadoras de infância. Esta situação é justificada pelo caráter redutor e desajustado, nomeadamente, quanto aos instrumentos existentes. No entanto, segundo a mesma autora, por vezes estes instrumentos são elaborados pelas mesmas docentes que os criticam mas que os legitimam pela acomodação e falta de tempo para os reformular.

Assim, tendo observado um aumento progressivo de crianças com PEA nas salas de jardim de infância, enquanto educadora, considero fundamental compreender melhor a problemática e procurar formas facilitadoras, diferenciadas e produtivas de melhorar a qualidade de vida destas crianças, nas salas de jardim de infância.

Ao iniciar o presente estudo pretende-se aprofundar a compreensão da atuação dos educadores de infância junto das crianças com PEA. Desta forma, visamos responder às seguintes questões:

1. Qual a perspetiva dos educadores de infância sobre a inclusão de crianças com PEA em jardim de infância?
2. Como se processa a inclusão das crianças com PEA em salas de jardim de infância?
3. Que medidas e procedimentos poderão ajudar os educadores de forma a melhorar o atendimento a estas crianças em JI?

2. Objetivos, natureza e plano do estudo

O estudo não tem a intenção de generalizar resultados, antes pretendendo dar continuidade aos estudos que visam contribuir para conhecer melhor os educadores que trabalham com crianças com PEA e fornecer informações relevantes para novos planos de ação nesta área.

Assim, o objetivo geral deste estudo é conhecer as concepções e as práticas dos Educadores de Infância na sua atividade diária com crianças com PEA, em grupos de educação regular, procurando contribuir para a análise e reflexão sobre o apoio que a Educação Especial dá a estes educadores e, em última instância, para a sua melhoria. Este objetivo geral concretiza-se em diferentes objetivos específicos:

- Descrever as principais preocupações e dificuldades de quem trabalha com a criança com PEA;
- Conhecer as adequações no planeamento curricular com a criança com PEA;
- Compreender o tipo de participação da criança com PEA nas tarefas e rotinas do grupo;
- Descrever o tipo de interações que são desenvolvidas com a criança com PEA na sala de jardim de infância;
- Propor formas de melhoria do apoio prestado pela EE aos educadores que trabalham com crianças com PEA

Os objetivos definidos para este estudo levam à realização de um trabalho fundamentalmente qualitativo, uma vez que se procura compreender a conduta humana através dos próprios intervenientes, numa perspectiva muito próxima da realidade e com a possibilidade de recolher dados em ambientes naturais (Bogdan & Biklen, 1994).

Em investigação qualitativa existe uma grande diversidade de perspetivas, o que representa o reflexo da produção de conhecimento desenvolvido ao longo do tempo e desafia o investigador a fazer as suas opções face a esta diversidade (Aires, 2011). Apesar dessas diferenças serem autênticas, existem características comuns no trabalho dos investigadores qualitativos. Assim, a investigação qualitativa apresenta cinco características:

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

4. Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital. (Bogdan & Biklen, 1994)

Os investigadores qualitativos estão constantemente a questionar os sujeitos da investigação e a criar estratégias e procedimentos que possibilitem ter em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Estes investigadores afirmam que o comportamento humano é demasiado complexo para ser possível estabelecer relações de causalidade e predizer esse mesmo comportamento. Dessa forma, o seu objetivo é o de “melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

Tal com Bogdan e Biklen (1994), também Erickson (1986, citado por Léssard-Herbert, Goyette & Boutim, 1994) afirma que os investigadores qualitativos dão uma importância crucial ao significado, e que este é o resultado “de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social” (p.32).

Tratando-se de um estudo fundamentalmente qualitativo, esta investigação baseia-se num processo que parte...

“(...) de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica. Este processo de pesquisa vai evoluindo em seis níveis interativamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projeto de pesquisa” (Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995, citados por Aires, 2011, p.17).

A investigação teve lugar num contexto real de educação, decorrente da atividade exercida por Educadoras de Infância, uma vez que neste tipo de estudo os investigadores assumem que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Erickson (1986, citado por Léssard-Herbert et al., 1994) engloba a abordagem qualitativa na «investigação interpretativa» e justifica-o através da sua recusa em definir este tipo de abordagens como não quantitativas.

Guba (1990, citado por Aires, 2011, p.18) define este paradigma como “um conjunto de crenças que orientam a ação”. Também Léssard-Herbert et al. (1994) afirmam que no paradigma interpretativo “o objeto de análise é formulado em termos de ação” (p.39) e citam Erickson (1986) para explicar que essa ação inclui “o comportamento

físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social é a ação e não o comportamento” (p.39).

No processo de investigação no paradigma interpretativo...

“(...) o projeto 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. Este projeto situa o investigador no mundo empírico e relaciona-se com contextos específicos, pessoas, grupos, instituições e materiais relevantes, nomeadamente documentos e arquivos; especifica a forma como o investigador dirige os dois fluxos críticos de representação e legitimação. No que se refere à estratégia de pesquisa, esta compreende um conjunto de capacidades, pressupostos, pressuposições e práticas que os investigadores aplicam à medida que passam do campo teórico (paradigmático) ao campo empírico. As estratégias de pesquisa «põem os paradigmas de investigação em movimento» e simultaneamente colocam o investigador em contacto com métodos específicos de recolha e análise de material empírico que integram o estudo de casos, as técnicas fenomenológicas e etnofenomenológicas, o uso de métodos biográficos, históricos, clínicos, etc. Cada uma destas estratégias e técnicas está relacionada com uma literatura específica, tem uma história diferente, trabalhos e formas específicas de aplicação” (Aires, 2011, pp. 20,21)

Na investigação qualitativa, o estudo de caso é um dos métodos mais comuns (Reichardt e Cook,1986, Lincoln e Guba, 1985, Colás, 1998 e Bogdan e Biklen, 1992, citado por Aires, 2011).

Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994) define o estudo de caso como a “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89)

Para Yin (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008) o estudo de caso é “uma abordagem empírica que:

- investiga um fenómeno atual no seu contexto real; quando,
- os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual
- são utilizadas muitas fontes de dados” (p.234).

Yin (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008) refere que o estudo de caso “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê»; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” (p.234).

O mesmo autor afirma que os estudos de caso podem ser exploratórios, descritivos ou podem ter como objetivo a explicação de fenómenos.

O presente estudo tem um carácter exploratório, facilitando o levantamento das variáveis em jogo, a colocação de questões ou hipóteses e uma melhor compreensão da problemática do objeto de estudo (Yin, 2005).

Yin (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008) revela que num estudo de caso pode estudar-se um caso único ou vários e os dados podem ter um carácter qualitativo, quantitativo ou ambos. No caso do estudo de caso qualitativo, Merriam (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008), resumiu-o em cinco pontos:

1. Particular (focaliza-se numa situação/acontecimento/programa/fenómeno)
2. Descritivo (apresenta uma densa descrição do fenómeno estudado)
3. Heurístico (leva à compreensão do fenómeno)
4. Indutivo (tem por base o raciocínio indutivo)
5. Holístico (encara a realidade na sua globalidade. Saliencia os processos)

Colás (1992, citado por Aires, 2011) afirma que o estudo de caso...

“(...) desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à conceção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções” (p.22).

Na planificação de um estudo de caso de natureza qualitativa, o investigador deverá definir o problema da investigação, que pode emergir da experiência própria ou de deduções ligadas à teoria, revisão da literatura ou de questões sociais ou políticas. Depois do problema definido deverão ser formuladas questões gerais sobre os processos e que levem à compreensão dos acontecimentos (Merriam, 1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008).

A escolha do “caso” qualitativo é intencional, ou seja, os sujeitos que constituem a amostra são escolhidos a partir de critérios específicos, que permitam recolher a maior quantidade de dados possível, de forma a apoiar o estudo e criar uma teoria. Desta forma, o investigador, procura ter na sua amostra a máxima variação (Aires, 2011).

Para poder existir uma base conceptual para o problema, para a realização do estudo e a para a interpretação dos resultados é fulcral proceder-se à revisão da literatura correspondente à temática em estudo, quer de natureza teórica, quer de natureza investigativa (Carmo & Ferreira, 2008).

Carmo e Ferreira (2008) apontam como técnicas de recolha de dados no estudo de caso: entrevista, observação, análise documental e questionário.

Os mesmos autores salientam a importância de uma análise rigorosa, bem como a garantia de validade (garantir que traduzem a realidade estudada) e fiabilidade (garantir a replicação do estudo). Quanto à análise, no estudo de caso, deverá decorrer à medida que se procede à sua recolha.

Neste trabalho, realizaram-se 3 estudos de caso de situações de inclusão de crianças com PEA, recorrendo, para tal, a entrevistas às educadoras dos grupos em que essas crianças estavam inseridas e ainda a observações diretas em sala de atividades. Para além desta análise caso a caso, na fase final procedemos à análise conjunta dos dados das entrevistas e dos dados das observações, de forma a procurar regularidades e diferenças nas perceções das educadoras e no funcionamento em situação pedagógica.

A figura infra apresenta as 4 fases seguidas na investigação:

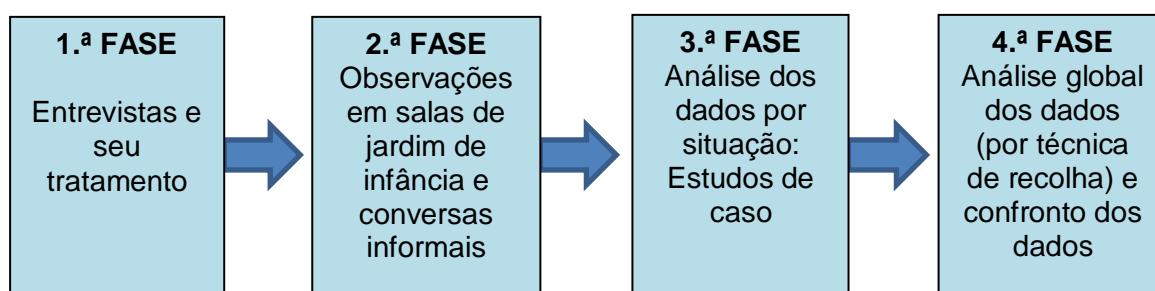


Figura 1 – Plano de estudo

3. Caracterização dos Participantes

O grupo de participantes do presente estudo pertence a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Odivelas. Trata-se, portanto, de uma amostra de conveniência (Carmo e Ferreira, 2008), tendo o agrupamento sido escolhido por apresentar várias salas de jardim de infância com crianças com PEA.

Este agrupamento de Escolas foi homologado em 2004 e é constituído por sete escolas: a escola sede e seis estabelecimentos do 1.º ciclo, dois dos quais têm, também, jardim-de-infância. Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem o Agrupamento criou respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, através da criação de duas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Tendo em conta o objetivo geral deste estudo, o critério para a escolha das educadoras/grupos foi o de trabalharem com grupos de Jardim de Infância com pelo

menos uma criança com PEA.

3.1. Caracterização das Educadoras

Assim, selecionaram-se cujas características socioprofissionais sintetizamos no quadro seguinte.

Quadro 7 – Caracterização das educadoras participantes

Educadora	Idade	Formação Inicial	Formação na área das NEE	Tempo de serviço	Experiência com NEE
E1	34	Licenciatura em Educação de Infância	Pós-graduação	13	Sim
E2	33	Licenciatura em Educação de Infância	----	10	Não
E3	51	Licenciatura em Educação de Infância	Especialização	15	Sim

Da análise destes dados, podemos concluir que todas as participantes são licenciadas e têm formação específica para trabalhar neste nível educativo. No entanto, apenas duas (em três) têm formação na área das NEE. A educadora E1 tem uma Pós-graduação em Educação Especial, domínio cognitivo e motor e a educadora E3 tem uma especialização em saúde mental.

Apenas uma das educadoras nunca trabalhou diretamente com crianças com necessidades educativas especiais

As educadoras têm entre 34 e 51 anos de idade e entre 10 e 15 anos de serviço. Se tivermos em conta as fases da carreira propostas por Huberman (1995)¹, parece possível colocar a hipótese de as educadoras se encontrarem numa fase da carreira a que poderemos chamar de diversificação e experimentação e que vai dos 7 aos 25 anos de experiência. Nesta fase, segundo Huberman (1995), cada docente pode reagir de maneira diferente: procurar em melhorar as suas capacidades e desempenho; tentativa de promoção profissional para cargos administrativos; fase de angústia existencial devido à rotina e às frustrações quotidianas.

¹ Huberman (1995) caracteriza a profissão docente em várias fases:

1. Entrada na carreira (1-3 anos de experiência);
2. Estabilização (4-6 anos de experiência);
3. Diversificação e experimentação (7-25 anos de experiência);
4. Serenidade e conservantismo (25 a 35 anos de experiência);
5. Desinvestimento (35-40 anos de experiência).

3.2. Caracterização dos grupos

Os dados para a caracterização das crianças de cada grupo foram recolhidos através dos planos de grupo (antigo pcg - projeto curricular de grupo).

Grupo E1

O grupo E1 é formado por vinte e cinco crianças: onze do género feminino com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos e catorze elementos do género masculino também com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. O gráfico 1 mostra-nos com mais precisão a sua distribuição:

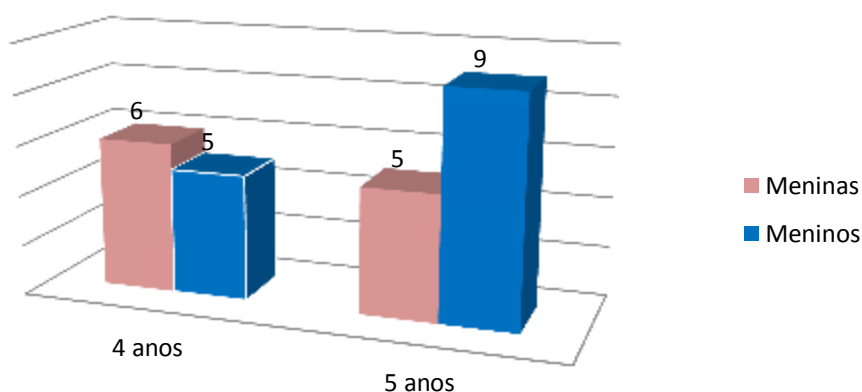


Gráfico 1 – Distribuição das crianças do grupo E1 por género e idade

A maioria das crianças que constituem este grupo vieram de colégios privados e ISPSS, três já frequentavam este Jardim de Infância. Apenas 7 crianças vêm de casa, tal como nos indica o gráfico 2:

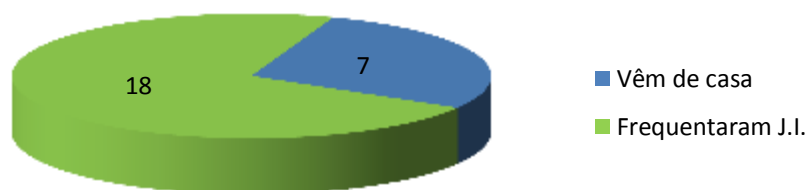


Gráfico 2 - Distribuição das crianças do grupo E1 de acordo com as que já frequentavam ou não Jardim de Infância

Relativamente às famílias, segundo a educadora, o nível sócio – económico é na sua maioria médio. No que se refere às habilitações literárias, a grande maioria encontra-se situada entre o Ensino Superior e o 12º Ano.

Grupo E2

O grupo E2 é formado por vinte crianças sendo que dez são do sexo feminino e dez do sexo masculino, estando a maioria na faixa etária dos cinco anos. Apenas uma destas crianças, já com os seis anos feitos, esteve neste mesmo jardim de infância no passado ano letivo, estando neste momento a beneficiar de adiamento escolar. No gráfico 3 podemos ver a sua distribuição:

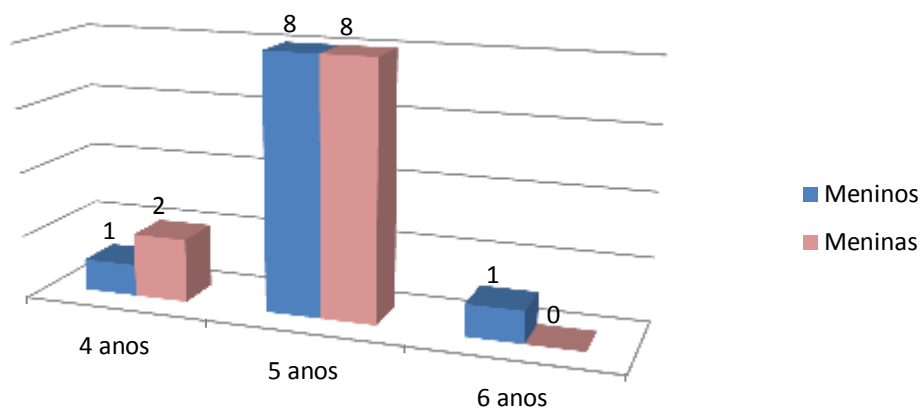


Gráfico 3– Distribuição das crianças do grupo E2 por género e idade

A maioria das crianças que constituem este grupo vieram de colégios privados e três delas frequentaram no ano letivo anterior outro jardim de infância do mesmo agrupamento. Para uma destas crianças esta é a primeira experiência em contexto escolar e educativo, tendo vindo de casa. Podemos ver a distribuição das crianças de acordo com as que já frequentavam ou não Jardim de Infância no gráfico seguinte:



Gráfico 4 - Distribuição das crianças do grupo E2 de acordo com as que já frequentavam ou não Jardim de Infância

Relativamente às famílias, segundo a educadora, verifica-se que o nível sócio-económico é na sua maioria médio, médio alto.

A maioria das crianças/família reside na área ou meio envolvente à escola.

As profissões dos pais são muito diversificadas, existindo à data uma mãe

desempregada, e uma outra a frequentar o Ensino Superior. No que se refere às habilitações literárias, constatamos que a grande maioria das habilitações literárias dos Pais e Mães encontra-se situada entre o Ensino Superior e o 12º Ano.

Grupo E3

O grupo E3 é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que catorze são do sexo feminino e onze do sexo masculino. No gráfico 5 podemos ver a sua distribuição:

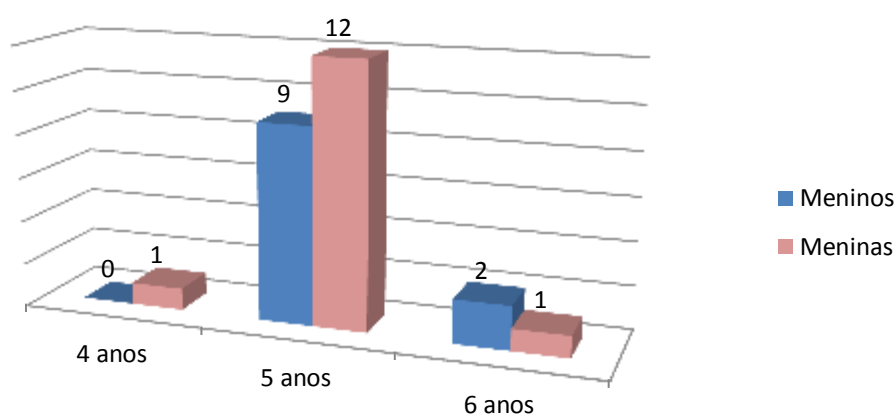


Gráfico 5 – Distribuição das crianças do grupo E3 por género e idade

As crianças que constituem este grupo vieram de colégios privados e ISPSS, com excepção de duas crianças que estavam em casa, uma com a avó e outra com a ama, tal como nos indica o gráfico infra:

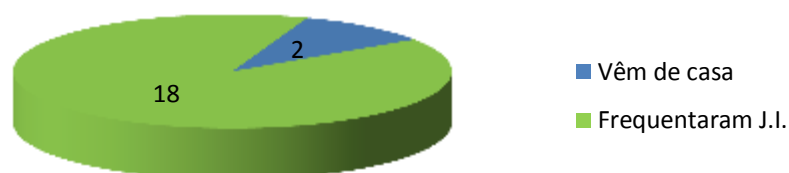


Gráfico 6 - Distribuição das crianças do grupo E3 de acordo com as que já frequentavam ou não Jardim de Infância

Relativamente às famílias, segundo a educadora, verifica-se que o nível sócio-económico é na sua maioria médio, não manifestando nem aparentando nenhum tipo de dificuldade sócio-económica. As habilitações literárias dos pais repartem-se, na sua maioria, pelo ensino secundário e pelo ensino superior.

3.3. Caracterização das crianças com PEA

A informação para a caracterização das crianças com PEA foram recolhidos através dos planos de grupo.

Grupo E1

Este grupo tem na sua constituição uma criança com necessidades educativas especiais, com o diagnóstico de “Perturbação do Espectro do Autismo sem oralidade”. Este diagnóstico foi feito quando a criança tinha 2 anos. Antes de ingressar nesta escola, a criança frequentou primeiro um colégio privado e começou a ser acompanhado pela intervenção precoce aos 3 anos mas esse acompanhamento foi sempre realizado fora do contexto escolar.

Neste momento a criança tem 6 anos e frequenta o pré-escolar por mais um ano, adiando a matrícula no 1º Ciclo, de acordo com o art. 19º do Decreto-Lei nº3/2008. Na escola, apenas tem o acompanhamento Educação Especial. Este acompanhamento é realizado diariamente e durante 45 minutos. Fora do contexto escolar tem o apoio num centro de desenvolvimento 4 dias por semana. Tem também apoio educacional, terapia da fala e psicomotricidade.

O agregado familiar da criança é composto por pai, mãe e filho.

Grupo E2

No grupo E2 existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, que necessitam de um Programa Educativo Individual, tal como Apoio Pedagógico Personalizado, sendo assim acompanhadas pela professora de Educação Especial.

Um dos alunos com NEE, (que permaneceu do ano anterior, beneficiando da medida de adiamento escolar), apresenta um diagnóstico de “Perturbação do Espectro do Autismo”. É uma criança com dificuldades muito acentuadas ao nível do funcionamento mental, das atividades e participação, tal como do comportamento, autonomia e linguagem. Tem sido aplicado um Plano de Reforço e Desenvolvimento de Competências Específicas desenvolvido com a professora de Educação Especial Para além do apoio em Educação Especial, este aluno é acompanhado a nível particular pelo Centro de Desenvolvimento Infantil, beneficiando de terapia da fala, psicologia, psicomotricidade, e ainda beneficia de hidroterapia. Este apoio particular

tem lugar tanto no espaço clínico como no próprio estabelecimento educativo.

A nível de sala, esta criança tem apoio pedagógico personalizado com a professora de educação especial quatro vezes por semana. Visita e realiza trabalhos pontuais na sala da Unidade de Ensino Estruturado como forma de se familiarizar com o espaço que mais tarde (no próximo ano letivo) irá integrar e passar algum tempo.

O outro aluno com NEE apresenta uma “Perturbação do Espetro do Autismo” com atraso cognitivo, traduzindo-se num atraso global psicomotor, sendo uma das áreas mais afectadas a da linguagem. Para além deste quadro apresenta também uma problemática a nível alimentar denominada por “Acidémia Propiónica” que implica alterações nos seus hábitos alimentares. Assim, tem sido aplicado à criança um Plano de Reforço e Desenvolvimento de Competências Específicas desenvolvido pela professora de Educação Especial.

A nível de sala, esta criança tem apoio pedagógico personalizado com a professora de educação especial três vezes por semana. Fora do estabelecimento escolar está a ser acompanhado em terapia da fala.

As duas crianças têm como agregado familiar os pais e uma irmã. No primeiro caso uma irmã mais velha, no segundo caso uma irmã gémea.

Grupo E3

Este grupo tem na sua constituição uma criança com necessidades educativas especiais, com diagnóstico de atraso global de desenvolvimento tipo Essences, a qual

“(…)corresponde, basicamente à co-ocorrência variável de manifestações clínicas evocativas, entre outras, de uma Perturbação de Espetro de Autismo, de uma Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (as mais das vezes de tipo expressivo), de uma Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora, de uma Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção, de uma Perturbação de Tiques e de uma Perturbação do Humor.”
(Palha,2011, p. 13)

Esta criança já tem 6 anos e está a repetir o pré-escolar. É acompanhada em sala, duas vezes por semana, por uma Professora de Educação Especial, efetuando também terapia ocupacional, terapia da fala e outras intervenções fora do contexto escolar. É feito um trabalho de equipa com esta criança com base nas indicações do departamento do Educação Especial.

O agregado familiar é composto por pai, mãe e filho. O pai é militar e encontra-se ausente, em trabalho, durante a semana, regressando a casa aos fins de semana. A mãe é terapeuta da fala e está a terminar o curso de enfermagem.

A criança começou o acompanhamento por volta dos 4 anos, quando ingressou no ensino pré-escolar da rede pública, tendo até então "saltitado" de J.I. em J.I. (particulares) por, segundo os pais, incompatibilidades com as educadoras/assistentes/direcções dos J.I. particulares por onde passou. É acompanhado pelo Dr. Miguel Palha, em terapia ocupacional e consulta de acompanhamento. Tem também consultas em psicologia e terapia da fala no hospital militar. Foi medicado mas a mãe optou, sem conhecimento do médico, por não fazer a medicação, apesar de dizer ao médico que faz.

4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Como metodologia de recolha dos dados serão utilizadas as técnicas da entrevista e da observação naturalista em sala de jardim de infância.

4.1. Entrevista

Para proceder à recolha de dados, na primeira fase realizaram-se 3 entrevistas, que segundo De Ketele e Roegiers (1993, p.22) são...

“(...) um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações”.

Existem diferentes tipos de entrevistas, consoante os objectivos que delineiam a investigação. Neste estudo serão realizadas entrevistas semi-diretivas que, de acordo com De Ketele e Roegiers, ocorrem quando o “entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de referência” (1993, p.21). Os mesmos autores afirmam que este tipo de entrevista apresenta duas grandes vantagens:

“- as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;
- as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes.” (p.193)

A realização das entrevistas foi agendada previamente com cada educadora, bem como esclarecida a temática sobre a qual recairia a entrevista. Foi-lhes também garantido o anonimato, pelo que as entrevistadas (e os respetivos grupos de crianças)

foram codificadas em E1, E2 e E3.

Para todas as entrevista foi utilizado o mesmo guião, sendo este constituído por 5 grandes blocos, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 8 – Guião da entrevista

BLOCOS	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado 	a) Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho a realizar b) Solicitar a colaboração do professor, assegurando o anonimato das informações/opiniões c) Pedir autorização para gravar a entrevista
2. Percepção da inclusão de crianças com PEA no Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Captar as percepções do educador face à inclusão de crianças com PEA • Captar as representações do educador sobre o processo inclusivo na sua escola 	a) O que pensa da inclusão de crianças com PEA no jardim de infância? b) O que pensou/sentiu quando soube pela primeira vez que ia ter uma criança com PEA na sua sala? c) Procurou formação específica? Qual? d) Como acha que reage a maioria dos seus colegas à inclusão de crianças com PEA nas suas salas? E as outras crianças? e) Considera que a sua escola cria condições para a inclusão de alunos com PEA? Em que medida?
3. Percepção do educador face à criança com PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais preocupações de quem trabalha com crianças com PEA • Conhecer as dificuldades sentidas na intervenção com a criança com PEA 	a) Quais são as preocupações face a estas crianças? b) Que dificuldades sente no trabalho com a criança com PEA?
4. Práticas desenvolvidas no trabalho com a criança com PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as formas de planeamento para o grupo, tendo em conta a criança com PEA; 	a) Que adaptações realiza no planeamento para o grupo, tendo em conta a criança com PEA? b) Faz um planeamento específico para a criança com PEA?

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias e actividades desenvolvidas pelo educador em salas inclusivas • Conhecer as formas de avaliação da criança com PEA • Conhecer o tipo de colaboração existente; 	<p>c) A criança com PEA participa em todas as tarefas e rotinas do restante grupo?</p> <p>d) Há adequação na organização e no ambiente da sala de aula? De que forma?</p> <p>e) Diferencia algumas actividades especificamente para esta criança?</p> <p>f) Como promove a interacção desta criança com as restantes?</p> <p>g) De que forma é feita a avaliação das criança com PEA?</p> <p>h) Existe colaboração entre educadores e outros técnicos? Quais?</p>
5. Validação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito. 	Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de crianças com PEA? Deseja acrescentar alguma coisa?

As entrevistas foram registadas em áudio após autorização do entrevistado e posteriormente transcritas (ver anexos II, III e IV).

4.2. Análise de conteúdo

Para analisar as entrevista recorreu-se à análise de conteúdo que, segundo (Bardin, 2008) é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). A análise de conteúdo é um recurso com um papel muito importante na investigação social pois permite a sistematizar “de forma metódica as informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227)

A análise de conteúdo pode ser realizada através de procedimentos abertos ou fechados. Os procedimentos fechados implicam a criação prévia de uma grelha de análise, elaborada com base na revisão da literatura e/ou estudos empíricos anteriores. Os procedimentos abertos pressupõem a construção da grelha de análise a partir do próprio material, tendo em conta os objetivos do estudo. Para a construção da

grelha, é necessário ter em conta as regras básicas enunciadas por Bardin (2008), salientando-se a pertinência face aos objetivos do estudo, a homogeneidade (o respeito por um único princípio de categorização), a exclusão mútua (cada elemento apenas poderá ser incluído numa única categoria, não dando lugar a ambiguidades) e a fidelidade, já que o mesmo material, quando categorizado por outros codificadores, com os mesmos objetivos e referentes, deverá ser codificado do mesmo modo.

Para a elaboração da análise de conteúdo é necessário definir unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração (Bardin, 2008). Por unidade de registo entende-se a unidade mínima com significado em si mesma e por unidade de contexto, aquela que é necessária para enquadrar e interpretar a unidade de registo. A unidade de enumeração pode ser usada para indicar a presença/ausência de unidades de registo, a sua frequência ou a intensidade em que ocorrem.

Neste estudo, foi considerada unidade de registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que mostravam uma ideia única. Considerou-se unidade de contexto a entrevista. A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração, o que permite perceber a frequência com que uma unidade de registo ocorre no discurso de um mesmo entrevistado. Optámos por procedimentos abertos no que respeita à criação de categorias, subcategorias e indicadores, mas os temas encontravam-se pré-definidos, uma vez que recorremos aos blocos temáticos do guião das entrevistas, pelo que este tipo de procedimento ser classificado como misto.

Em primeiro lugar realizou-se o recorte de cada uma das entrevistas em unidades de registo. Seguidamente, as unidades de registo foram transformadas em indicadores para podermos resumir a ideia-chave da unidade de registo (ver anexo V, VI e VII).

Os indicadores resultantes foram depois agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais foram inseridas nos temas que constavam no guião das entrevistas. Este processo foi seguido para a primeira entrevista e as categorias e subcategorias foram reformuladas pela introdução dos indicadores decorrentes das unidades de registo que surgiam nas restantes entrevistas. Procedeu-se a esta reformulação tantas vezes quantas as necessárias para se obter um quadro coerente e adequado aos objetivos do estudo (ver anexo VIII).

4.3. Observação naturalista

Na segunda fase foram realizadas observações nas salas de jardim de infância dos entrevistados. Para Quivy & Campenhoudt (2008) “a observação é uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame

dos dados utilizados para as testar, por outro” (p.155). A importância da observação pode ser verificada pela descrição que fazem os mesmos autores quando afirmam que “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.196).

Neste estudo, recorreu-se à observação naturalista que, segundo Estrela (1994), é a forma de observar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo, presenciados pelo próprio observador. Estas observações irão adotar um caráter não participante, na medida em que o observador não participa na vida do grupo, observa «do exterior» (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Desta forma, foram realizadas duas observações em cada grupo, por um período de 15 minutos cada. Procurou-se que a presença do observador não interferisse com o natural desenrolar dos acontecimentos. Não houve combinação prévia quanto à atividade a realizar pela educadora com o grupo, pelo que ficou ao critério de cada uma a escolha da atividade.

Para estas observações, foi elaborado, a partir de Nunes (2011), um instrumento de registo de observação onde consta a atividade realizada pelo grupo, a adequação da mesma à criança com PEA e o envolvimento e participação da criança com PEA nessa atividade. Através deste registo pretende-se compreender se os educadores facilitam a participação da criança com PEA nas tarefas e rotinas que as restantes crianças realizam, se é desenvolvido algum tipo de trabalho individualizado e que tipo de interações são desenvolvidas com a criança com PEA.

4.4. Análise das observações naturalistas

Com o intuito de analisar as atividades observadas, foram elaborados dois registos de observação a partir de Bertram & Pascal (2009) (ver anexos de IX a XX). Estes registos fazem parte do Manual do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), que é um referencial para a avaliação da qualidade e da eficácia das aprendizagens das crianças que frequentam a educação Pré-Escolar. Este projeto, que teve as suas primeiras referências através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association - EECERA), sendo seguidamente adaptado do projeto inglês EEL (Effective Early Learning) e ajustado à realidade portuguesa, visa apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas, realçando a importância do contexto social da aprendizagem e especialmente o que fazem os educadores para organizar esse contexto.

Assim, um dos registos de observação procura avaliar o empenhamento do adulto em relação à criança com PEA, pois, segundo Rogers (1983, citado por Bertram & Pascal, 2009) “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis” (p.136). Na escala de empenhamento do adulto são identificadas três categorias no comportamento do professor:

- **“Sensibilidade:** a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.
- **Estimulação:** o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
- **Autonomia:** o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.” (Rogers, Ferre Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009, p.136)

Depois da observação das 3 categorias cada uma delas é assinalada numa escala de 1 a 5, de acordo com a forma como o educador age com a criança:

Ponto 5 - Atitudes de total empenhamento

Ponto 4 - Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento

Ponto 3 - Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento

Ponto 2 - Atitudes predominantes de falta de empenhamento

Ponto 1 - Atitudes de total falta de empenhamento

São consideradas qualidades do Ponto 5, de total empenhamento (quadro 9):

Quadro 9 – Qualidades do Ponto 5, de total empenhamento

SENSIBILIDADE	ESTIMULAÇÃO	AUTONOMIA
Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz encorajador. • Faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança • É carinhoso e afetuoso • Respeita e valoriza a criança • Encoraja e elogia • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança 	Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida • É adequada • Corresponde às capacidades e interesses da criança • Motiva a criança • É diversificada e clara. • Estimula a atividade o diálogo ou o pensamento • Partilha e valoriza as atividades da criança • Não verbal 	Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha • Dá oportunidades à criança para fazer experiências • Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou

<ul style="list-style-type: none"> • Ouve a criança e responde-lhe • Fomenta a confiança da criança 		<ul style="list-style-type: none"> • Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras
---	--	---

São consideradas qualidades do Ponto 1, Ausência de total empenhamento (quadro 10):

Quadro 10 – Qualidades do Ponto 1, Ausência total de empenhamento

SENSIBILIDADE	ESTIMULAÇÃO	AUTONOMIA
Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido • É frio e distante • Não liga à criança, não a respeita • Critica e rejeita a criança • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Não ouve a criança e não lhe responde • Fala a outros sobre a criança como se estivesse ausente 	Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro • Falta de energia e entusiasmo • Não motiva a criança • Não corresponde aos interesses e às percepções da criança • É pobre e falta-lhe clareza. • É confusa • Não é adequada • Corta o diálogo, a actividade e o pensamento. 	Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Não permite à criança escolher e experimentar • Não encoraja a criança a dar ideias • Não dá responsabilidades à criança • Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • É autoritário e impositivo • Aplica com rigidez as regras e não permite negociação

O outro registo de observação elaborado a partir do DQP, procura avaliar o apoio do adulto em relação à criança com PEA. Servindo-se das mesmas categorias da Escala de comportamento do professor que utilizou na Escala de Empenhamento do Adulto, este registo (direcionado para adultos que trabalham com crianças com NEE) “tenta capturar a capacidade demonstrada, pelo adulto, em fazer envolver a criança nas atividades que ela necessita de praticar para desenvolver capacidades compensatórias” (Bertram & Pascal, 2009, p. 142). Também aqui, as categorias são avaliadas numa escala de 1 a 5 pontos:

Ponto 5 - Qualidades de apoio total

Ponto 4 - Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio

Ponto 3 - Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio

Ponto 2 - Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio

Ponto 1 - Qualidades com ausência de apoio

São consideradas qualidades do Ponto 5, Apoio total (quadro 11):

Quadro 11 – Qualidades do Ponto 5, Apoio Total

SENSIBILIDADE	ESTIMULAÇÃO	AUTONOMIA
<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certifica-se de que a criança é bem sucedida • Elogia o esforço e resultados genuínos • Envolve a criança nas conversas • Celebra os sucessos da aluna com ela e com o grupo 	<p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como gratificantes • Estimulação breve mas frequente • Instruções claras, acompanhadas por demonstração • Utilização de modalidades visuais, auditivas e táteis • Liga a tarefa com as restantes tarefas do dia • Tarefas e alterações introduzidas etapa a etapa • Revisões frequentes 	<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como um trabalho feito em conjunto • Permite à criança acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma para adulto acabar) • Dá tempo à criança para se habituar à tarefa

São consideradas qualidades do Ponto 1, Ausência de apoio (quadro 12):

Quadro 12 – Qualidades do Ponto 1, Ausência de apoio

SENSIBILIDADE	ESTIMULAÇÃO	AUTONOMIA
<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança não tenha sucesso • Elogia indiscriminadamente • Fala sobre a aluna a terceiros, como se ela não estivesse ao pé • Mantém as atividades da aluna isoladas do grupo 	<p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como maçadoras • Mantém a aluna ocupada na mesma tarefa durante longos períodos • Instruções vagas • As informações são transmitidas numa só modalidade • As atividades novas são muito diferentes e difíceis • Uma vez aprendida, a criança não volta a repetir a atividade • As tarefas são encaradas como “tempo para remediar situações” 	<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como se fossem só um problema da aluna • Espera que a aluna faça o trabalho sem ajuda • Insiste em que a aluna siga, desde o início, o método que lhe apresenta

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO III– APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados das entrevistas às educadoras e das observações naturalistas realizadas em salas de jardim de infância. Apresentaremos primeiro os dados por educadora/grupo/criança com PEA, de forma a permitir conhecer e compreender as concepções e práticas de cada caso em estudo e posteriormente apresentaremos e analisaremos os dados globalmente, por técnica de recolha (entrevistas; observações).

1. ANÁLISE DOS RESULTADOS POR CASO

1.1. Caso E1

Resultados da entrevista E1

De acordo com os temas que constavam no guião da entrevista, iremos apresentar os resultados da AC decorrentes da entrevista à educadora E1. O quadro 13 apresenta os resultados gerais, mostrando as categorias e as subcategorias resultantes da mesma.

Quadro 13 - Resultados gerais E1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Fatores facilitadores	Aceitação da inclusão de alunos com PEA
	Empenhamento do professor
Fatores de constrangimento	Insegurança Profissional
Preocupações	Transição para a escola
Dificuldades	Na intervenção direta com a criança
Intervenção com o grupo	Organização do trabalho
	Orientação do grupo para o apoio à criança com PEA
Intervenção com o aluno com PEA	Organização do espaço
	Adequações no planeamento e intervenção
	Participação nas rotinas e atividades da turma
	Respeito pelos interesses e necessidades
Avaliação da criança com PEA	Formas de avaliação
	Posição em relação à forma de avaliação
Articulação com outros agentes educativos	Articulação com os docentes de Educação Especial
	Articulação com outros agentes educativos

Da entrevista realizada à educadora E1 resultaram oito categorias e as respectivas subcategorias, sendo a categoria Intervenção com o aluno com PEA, a que apresenta mais subcategorias.

Apresentando-se organizadas de acordo com os temas que constavam no guião da entrevista, seguidamente analisaremos cada uma das categorias.

No quadro 14 apresentamos os resultados referentes ao tema Percepção face à inclusão de alunos com PEA no Jardim de Infância, nos quais constam os fatores facilitadores e os fatores de constrangimento referidos pela educadora E1.

Quadro 14 – Resultados 1.º tema E1

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Fatores facilitadores	Aceitação da inclusão de alunos com PEA	Concordância com a inclusão	5
		Condições da escola facilitadoras da inclusão	2
		Aceitação da inclusão pelas restantes crianças	5
	Empenhamento do professor	Empenhamento no trabalho com o aluno com PEA	5
		Curiosidade pelo trabalho com o aluno com PEA	1
		Conhecimentos científicos na área das NEE	1
Fatores de constrangimento	Insegurança Profissional	Receio da inclusão	2

Após a análise do quadro, podemos verificar que a educadora E1 refere dois fatores que facilitam a inclusão de alunos com PEA no jardim de infância: a aceitação da inclusão e o empenhamento do professor.

No caso da aceitação da inclusão, a educadora destaca como principais motivadores desta aceitação, a concordância com a inclusão e a sua aceitação pelas próprias crianças, tal como ilustram os seguintes excertos:

“faz-me todo o sentido a inclusão dos alunos (com PEA), tendo em conta que um dos aspetos que caracterizam estas crianças é o défice de interação social, faz-me todo o sentido a inclusão”

“a reação a eles (crianças com PEA) foi muito positiva. Eu acho que eles nesta idade são muito inclusivos.”

As condições da escola constituem o terceiro aspeto motivador da aceitação da inclusão, referido:

“Uma escola nova que abriu (...) com um pré-escolar com crianças autistas, portanto todas as pessoas foram predispostas para...”

Quanto ao empenhamento do professor, a entrevistada refere sobretudo o seu envolvimento no trabalho com o aluno com PEA:

“ (...) tinha interesse, queria trabalhar e conhecer mais de perto a realidade.”

“(...) foi-se sempre arranjando o que se achava que era melhor para promover uma melhor adaptação deles e um melhor desenvolvimento”

A aceitação da inclusão e o empenhamento do educador, porém, não escondem alguma insegurança face a uma realidade desconhecida, como a Educadora E1 faz notar:

“as pessoas, por norma, ficam um bocado assustadas e foi a realidade que tive quando aqui cheguei. Eu fiquei com eles porque mais ninguém quis ficar. ”

Em síntese, é visível que, para a educadora E1, os fatores facilitadores se sobrepõem aos fatores de constrangimento na inclusão de crianças com PEA na sua sala de atividades e na própria escola; no entanto, é importante salientar que para a educadora, a insegurança profissional por parte dos educadores, é um fator que dificulta a inclusão.

O quadro infra apresenta os resultados referentes ao tema Envolvimento do educador com a criança com PEA, no qual a educadora E1 enumera as suas preocupações em relação às crianças com PEA, bem como as dificuldades que sente no trabalho que desenvolve com estas crianças.

Quadro 15 – Resultados 2.º tema E1

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Preocupações	Transição para a escola	Possível diminuição da proteção ao aluno com PEA a partir do 1.º ciclo	2

		Eventuais atitudes menos inclusivas dos professores do 1º Ciclo	3
		Eventuais atitudes de não aceitação pelos colegas a partir do 1.º ciclo	3
Dificuldades	Na intervenção direta com a criança	Lidar com o aluno com PEA	3
		Identificar os interesses do aluno com PEA	6

De acordo com o quadro, podemos verificar que a grande preocupação da educadora E1, é a transição das crianças com PEA do jardim de infância para o 1.º ciclo. Segundo a mesma, ao ingressarem na escola, diminui a proteção e mudam as atitudes quer dos docentes, quer dos colegas:

“é o saírem dali, daquele ambiente tão contentor e tão protetor (...) que pessoas é que vão encontrar, com que predisposição para eles e para trabalhar de encontro às necessidades deles”.

“eu acho que os colegas (docentes) vão sendo cada vez (...) menos inclusivos. Estão cada vez mais preocupados com o cumprimento dos programas (...) se calhar acham que aqueles elementos são desestabilizadores ou não são elementos que lhes favorecem o cumprimento dos programas e dos conteúdos”.

“os próprios colegas, eles vão sendo menos inclusivos (...) (as crianças com PEA) vão deixando de ter interesse para eles”.

No que diz respeito às dificuldades na intervenção direta com a criança, a educadora reconhece que não é fácil lidar com estas crianças e destaca a dificuldade em encontrar interesses, com os quais possa trabalhar. Tal como afirma nas seguintes passagens:

“As dificuldades são imensas!”

“É tudo difícil, não vou dizer que é fácil.”

“uma delas (criança com PEA) sem interesse nenhum por nada daquilo que lhes era proposto. Houve uma dificuldade enorme (...) partilhada por mim e pela

colega de educação especial, pelas colegas psicólogas (...) É que ele não tem interesse por nada, por nada, é difícil.”

Resumindo, a educadora E1 vê a transição destas crianças para o primeiro ciclo com grande preocupação, pois considera que a aceitação da criança com PEA diminui por parte de colegas e professores, os primeiros devido à mudança de interesses e os segundos por estarem na presença de crianças que podem dificultar o cumprimento dos programas.

O trabalho com as crianças com PEA é referido como muito complexo e desafiador para todos os profissionais que trabalham com elas, não apenas para o educador.

No terceiro tema, práticas desenvolvidas no trabalho com a criança com PEA, a educadora E1 abordou questões relacionadas com o tipo de intervenção que é feita com o grupo, na presença de criança com PEA, o tipo de intervenção que é feito com a criança com PEA e como é feita a sua avaliação e, finalmente, que articulações com outros agentes educativos existem. Os resultados deste tema estão apresentados no quadro 16.

Quadro 16 – Resultados 3.º tema E1

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Intervenção com o grupo	Organização do trabalho	Funcionamento da sala em função da criança com PEA	7
	Orientação do grupo para o apoio à criança com PEA	Escolha de crianças com função de ajudar e apoiar criança com PEA	3
		Sensibilização do grupo para a aceitação da criança com PEA	5
		Promoção da interação entre todas as crianças	3
Intervenção com o aluno com PEA	Organização do espaço	Introdução de simbologia para os diversos espaços	1
		Colocação estratégica da criança com PEA	3
		Espaço próprio para a criança com PEA	1
	Adequações no planeamento e intervenção	Simplificação ou adaptação de estratégias e atividades para as crianças com PEA	5
		Acompanhamento direto à criança com PEA nas atividades	1
		Adaptação às dificuldades que surgem	2
	Participação nas rotinas e atividades da turma	Participação em todas as tarefas e rotinas do grupo	1
	Respeito pelos	Respeito pelos interesses e	3

	interesses e necessidades	necessidades da criança com PEA	
Avaliação da criança com PEA	Formas de avaliação	Avaliação da criança com PEA igual à das restantes crianças	3
	Posição em relação à forma de avaliação	Discordância da forma de avaliação da criança com PEA	9
		Empenhamiento em melhorar a forma de avaliação da criança com PEA	8
Articulação com outros agentes educativos	Articulação com os docentes de Educação Especial	Colaboração com Professoras de Educação Especial	1
	Articulação com outros agentes educativos	Colaboração muito positiva com Centro de Desenvolvimento	6
		Apoio em sala por Técnica do Centro de Desenvolvimento	2

A educadora E1 referiu que, a nível da organização, apesar do funcionamento da sala ser em função do grupo, grande parte do funcionamento é pensado em função da criança com PEA:

“tudo na sala na sala se rege um bocadinho em função deles”.

“Aproveitar um bocadinho os interesses deles. É mais um bocadinho em função deles e não tanto em função de nós”.

“está organizado em função do grupo todo mas temos de ter um método de trabalho só para eles”.

A nível da orientação do grupo para o apoio à criança com PEA, a educadora apontou três estratégias de intervenção:

“em relação ao grupo, tentamos colocar sempre alguém responsável (...) todos os dias um é o ajudante”.

“Em relação às crianças o que eu faço é muita sensibilização. Em relação àquilo que são os cuidados deles”.

“tentamos que eles brinquem um bocadinho com os outros. Se um deles vai para a garagem peço a dois mais crescidos que estejam mais disponíveis para ir tentar estabelecer alguma interação e alguma brincadeira com eles”.

Na intervenção com o aluno com PEA, a nível da organização do espaço, a educadora refere três aspetos:

“eles (crianças com PEA) têm os espaços organizados, com a simbologia deles nos espaços”.

“estão colocados sentados na mesa em lugares fixos (...) estão sentados entre crianças responsáveis. Não vou coloca-los ao pé de dois mais pequeninos”.

“Eles (crianças com PEA) têm lugar na mesa ao pé dos outros todos mas depois há uma mesinha de trabalho”.

Nas adequações no planeamento e intervenção, a educadora E1 afirma que simplifica ou adapta as atividades que o restante grupo realiza, fazendo-o sempre através de um acompanhamento direto à criança com PEA e adaptando-se às dificuldades que vão surgindo, como podemos ver nos seguintes excertos:

“se eles têm 5 anos adaptas as atividades a nível dos 3 anos e eles conseguem. Tu consegues adaptar (...) Há temáticas que dá para adaptar e coisas que dá para fazer, outras que é mais difícil, faz-se outras coisas”.

“as atividades que conseguimos adaptar, temos de estar sempre, nós!”

“No fundo são essas coisas mas isso são dificuldades que vão surgindo. São coisas que vão surgindo depois”.

“foi-se sempre arranjando o que se achava que era melhor (...) aquilo que podia resultar. Fomos sempre experimentando mas é um bocadinho experimentar mesmo.”

A educadora afirma que as crianças com PEA participam em todas as atividades do grupo “de acordo com o interesse deles e com a vontade deles” e que é fundamental o respeito pelos seus interesses e necessidades:

“Andarmos um bocadinho mais de encontro àquilo que são os interesses e as necessidades deles e então a partir daí estabelecer os objetivos.”

Em relação à avaliação das crianças com PEA, a educadora diz ser “a mesma ficha dos outros meninos” mas salienta que discorda com esta forma de avaliação:

“não é uma ficha descritiva, onde eu possa salientar os aspetos positivos. O que é que acontece e me incomoda, é que eles têm n nãoos... n nãoos! (...) Isto a mim incomoda-me (...)Eu não concordo. Eu não concordo”.

Para além desta posição de discordância, a educadora E1 revela empenho em melhorar a forma de avaliação da criança com PEA:

“Eu já no final do 1.º ano falei sobre isto. Pode ser que para o ano se consiga qualquer coisa. Um ano de cada vez. Vamos tentando sempre”

“Que passe a ser uma ficha descritiva. Os mesmos domínios do pré-escolar (...) mas ter de fazer de forma descritiva (...) acho que era menos desgastante para os pais, menos frustrante. E eu estou a avaliá-lo de acordo com os objetivos que estão propostos”.

Na articulação com outros agentes educativos, a educadora refere a colaboração com as Professoras de Educação Especial e com o Centro de Desenvolvimento. A colaboração com o Centro de Desenvolvimento, nomeadamente no apoio em sala por parte de uma técnica, é considerada muito positiva:

“Partilhar um bocadinho e fazer o elo de ligação entre o centro e nós escola. Excelente. Só tenho a dizer bem. E muito útil! Porque ela vai dando sempre muitas dicas e muitas sugestões”.

Em suma, de acordo com a educadora E1, a sala está organizada em função da criança com PEA, existindo simbologia própria, lugares estratégicos e uma mesa de trabalho só para esta criança (em algumas situações). A nível do grupo, a educadora procura fazer uma sensibilização constante, promover a interação da criança com PEA com as restantes e responsabiliza diariamente uma criança por apoiar e ajudar o colega. A educadora refere que é sempre necessário fazer um acompanhamento

direto à criança com PEA, adaptando ou simplificando as atividades e contornando as dificuldades. Neste caso, a criança com PEA participa em todas as atividades e rotinas do grupo, sendo sempre respeitados os seus interesses e necessidades. A educadora mostra-se discordante de uma avaliação que é realizada da mesma forma que para as restantes crianças e aponta alternativas, afirmando que deveria ter lugar uma avaliação descritiva, que fosse de encontro aos objetivos propostos para a criança. Por último, é de salientar a colaboração com o departamento de Educação Especial e com o Centro de Desenvolvimento, o qual, através da presença de uma técnica em sala é considerado como uma mais valia muito importante.

Resultados das observações no grupo E1

As duas observações neste grupo foram realizadas durante aproximadamente 15 minutos, em duas manhãs distintas. As crianças estavam distribuídas por 3 mesas redondas em ambas as atividades e cada uma realizou o seu trabalho individualmente. Como referimos anteriormente, neste grupo, existe uma criança com PEA, que estava sentada numa das mesas.

Adequação da resposta educativa E1

O quadro 17 apresenta-nos a síntese das atividades que foram observadas, as adequações que foram efetuadas ao aluno com PEA e a forma como a criança se envolveu e participou nessas atividades.

Quadro 17 – Adequação da resposta educativa E1

Atividade	Adequação da atividade ao aluno com PEA	Envolvimento e participação do aluno com PEA
<u>Atividade 1</u> Pintura com pincel	A educadora dá ao aluno um pincel mais grosso do que ao restante grupo.	O aluno executa a tarefa sozinho seguindo as instruções e correções da educadora. Interage sorrindo para a educadora, que o apoia posicionando-se de pé junto a ele.
<u>Atividade 2</u> Recorte e colagem	A educadora realiza a atividade juntamente com o aluno com uma tesoura de 2 entradas.	O aluno recorta com o apoio da educadora mas sem revelar interesse na atividade (desviando por vezes o olhar). O aluno cola a figura recortada mas com a educadora a pegar na sua mão para fazer esta tarefa corretamente.

Nas atividades observadas no grupo E1, a criança com PEA realizou as mesmas atividades do restante grupo, tendo sempre o apoio direto da educadora. A atividade 1 permitiu uma maior autonomia e envolvimento da criança do que a atividade 2.

Apoio e empenhamento do adulto E1

O quadro seguinte mostra-nos o nível de apoio e envolvimento da educadora em relação à criança com PEA.

Quadro 18 - Apoio e empenhamento do adulto E1 (baseado em Bertram & Pascal, 2009)

APOIO DO ADULTO		PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	LEGENDA: PONTO 1 - Qualidades com ausência de apoio PONTO 2 - Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio PONTO 3 - Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio PONTO 4 - Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio PONTO 5 - Qualidades de apoio total
ATIVIDADE 1	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia	X					
ATIVIDADE 2	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia		X				
EMPENHAMENTO DO ADULTO		PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	LEGENDA: PONTO 1 - Atitudes de total falta de empenhamento PONTO 2 - Atitudes predominantes de falta de empenhamento PONTO 3 - Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento PONTO 4 - Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento PONTO 5 - Atitudes de total empenhamento
ATIVIDADE 1	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia		X				
ATIVIDADE 2	Sensibilidade	X					
	Estimulação		X				
	Autonomia			X			

Podemos verificar que quer os valores do apoio prestado pela educadora, quer os valores do seu empenhamento são ambos elevados, existindo apenas um ponto abaixo do ponto 4. Desta forma, podemos ver que a educadora revela qualidades de apoio à criança com PEA. Também a nível do envolvimento, a educadora revela boas atitudes, apresentando, predominantemente, atitudes de total empenhamento e atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento.

Depois de analisarmos a entrevista e as observações E1, podemos concluir que a educadora se revela muito empenhada no seu trabalho com as crianças com PEA mas não tem problemas em admitir a complexidade deste trabalho. Com formação e experiência na área das NEE, mostra segurança e vontade de melhorar situações que não beneficiem as crianças com PEA, sendo a forma de avaliação destas crianças a principal crítica da docente. Demonstra também uma grande preocupação com o seu futuro depois de saírem do jardim de infância porque considera que as atitudes dos colegas e professores a partir do 1.º ciclo são menos inclusivas. A educadora sublinha ainda papel preponderante das parcerias no trabalho com estas crianças, dando principal destaque para o Centro de Desenvolvimento.

Fornecendo um forte apoio à criança com PEA, as suas atitudes em sala de jardim de infância confirmam as opiniões manifestadas na entrevista.

Tal como afirma Leite (2010) a respeito das nossas escolas, de acordo com os resultados da entrevista à Educadora E1, quer a sala, quer a escola em questão parecem ter interiorizado o princípio da inclusão, revelando boas condições físicas e aceitação por parte da educadora e das crianças. No entanto, o fator de constrangimento referido por E1, a insegurança profissional, vai ao encontro do que mostra Cavaco (2009), ou seja, muitos educadores ainda não se sentem preparados para trabalhar com crianças com PEA. A docente chega a dizer “ fiquei com eles porque mais ninguém quis ficar!”.

A integração da criança com PEA no jardim de infância requer dedicação, esforço e valorização da pessoa humana mas é fulcral o conhecimento da problemática (Pereira, 1996a). No caso da educadora E1, o seu empenhamento está patente nos seus conhecimentos na área das NEE e na vontade de trabalhar com estas crianças pois, a educadora refere que “tinha interesse, queria trabalhar e conhecer mais de perto a realidade”.

A preocupação com a transição para o 1.º ciclo e o facto de a educadora considerar que alguns professores podem encarar a criança com PEA como um elemento desestabilizador e que não favorece o cumprimento dos programas, parece ir ao encontro da necessidade de mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores, cujas práticas ainda mostram tendência para a uniformidade, pelo que as crianças com NEE são percebidas como uma presença perturbadora (Madureira e Leite, 2003). Para além disso, na opinião da educadora E1, as crianças à medida que crescem vão-se tornando menos favoráveis à inclusão.

Carvalho (2006) refere que, devido às suas dificuldades de comunicação e à resistência à mudança que as crianças com PEA ostentam, apresentam enormes desafios aos profissionais que trabalham com elas. Essa situação é exatamente descrita por E1 ao afirmar “é tudo difícil”. A educadora considera este trabalho muito complexo e desafiador para todos os profissionais.

Segundo Wall (2010), o trabalho com as crianças com PEA deverá incluir uma rotina estruturada, utilização de pistas visuais, momentos de aprendizagem individualizada, utilização de sistemas de comunicação alternativos e estratégias específicas de ensino de crianças com PEA, tendo sempre em conta as preferências, as forças e as dificuldades da criança. Torna-se evidente a preocupação da entrevistada em organizar a sala em função da criança com PEA, utilizando simbologia própria nos espaços e sentando a criança em lugares estratégicos. Destacando a importância do acompanhamento direto à criança, a educadora também vai ao encontro das palavras da autora quando sublinha a relevância do respeito pelos interesses e necessidades da criança.

Odom (2007), por sua vez, assegura que para que a inclusão no jardim de infância seja bem sucedida, é necessário que a criança tenha oportunidades de participar em todas as atividades e rotinas e que o educador terá a tarefa de fazer as adaptações e modificações adequadas e de saber desenvolver o ensino individualizado nas atividades e rotinas da sala. A educadora parece seguir as palavras do autor, pois afirma que a criança com PEA participa em todas as atividades e rotinas do grupo, existindo uma adaptação ou simplificação das mesmas e sempre com acompanhamento direto.

Zabalza (2000, citado por Sousa, 2011) afirma que a avaliação na educação pré-escolar deve ser descritiva e Sousa (2011) mostra que existe algum desacordo por parte das educadoras de infância com os instrumentos de avaliação, justificado pelo seu caráter redutor e desajustado. Esta também parece ser a opinião da entrevistada, que é frontal ao afirmar que não concorda com a forma de avaliação das crianças com NEE que vigora na sua escola e revela estar a tentar alterá-la. De acordo com a mesma, esta avaliação não deveria ser baseada em fichas standard, que se completam com cruces, mas sim ser uma avaliação descritiva que fosse de encontro aos objetivos propostos para a criança. Contrariamente às docentes que criticam os instrumentos mas que o legitimam pela acomodação e falta de tempo para os reformular (Sousa, 2011), a educadora E1 revela empenhamento na melhoria dos instrumentos de avaliação.

Por outro lado, Odom (2007) afirma que a educação especial é um aspeto importante da inclusão. Cavaco (2009) acredita que é fundamental o apoio de um docente de educação especial, que intervenha juntamente com uma equipa multidisciplinar, composta pelo educador/professor, pelo psicólogo e outros técnicos que trabalhem com a criança. Este apoio, segundo a educadora E1, é muito importante, uma vez que “vão dando muitas sugestões de trabalho e organização (...) Porque é uma visão diferente”.

1.2. Caso E2

Resultados da entrevista E2

De acordo com os temas que constavam no guião da entrevista, iremos apresentar os resultados da AC decorrentes da entrevista à educadora E2. O Quadro 19 apresenta os resultados gerais, mostrando as categorias e as subcategorias resultantes da mesma.

Quadro 19 - Resultados gerais E2

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Fatores facilitadores	Aceitação da inclusão de alunos com PEA
Fatores de constrangimento	Condições físicas da escola
	Insegurança profissional
Preocupações	Condições e características da criança
Dificuldades	Na intervenção direta com a criança
Intervenção com o grupo	Orientação do grupo para o apoio à criança com PEA
Intervenção com o aluno com PEA	Organização do espaço
	Adequações no planeamento e intervenção
	Utilização de recursos específicos
	Participação nas rotinas e atividades da turma
Avaliação da criança com PEA	Formas de avaliação
	Posição em relação à forma de avaliação
Articulação com outros agentes educativos	Articulação com os docentes de Educação Especial
	Articulação com outros agentes educativos

Da entrevista realizada à educadora E2 resultaram 8 categorias e respetivas subcategorias. A categoria Intervenção com o aluno com PEA, é a que se divide em mais subcategorias.

Apresentando-se organizadas de acordo com os temas que constavam no guião da entrevista, seguidamente analisaremos cada uma das categorias.

No quadro 20 apresentamos os resultados referentes ao tema Percepção face à inclusão de alunos com PEA no Jardim de Infância da educadora E2, nos quais constam as categorias: fatores facilitadores e fatores de constrangimento.

Quadro 20 – Resultados 1.º tema E2

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Fatores facilitadores	Aceitação da inclusão de alunos com PEA	Concordância com a inclusão	1
		Experiência positiva com criança com PEA	1
		Condições da escola facilitadoras da inclusão	2
		Aceitação da inclusão pelas restantes crianças	6
		Curiosidade pelo trabalho com o aluno com PEA	1
		Formações pontuais na área das NEE	1
Fatores de constrangimento	Condições físicas da escola	Falta de espaço adequado	1
	Insegurança profissional	Escassa experiência prática	3
		Receio da inclusão	1
		Receio de trabalhar com o aluno com PEA	2

Após a análise do quadro podemos verificar que a educadora E2 refere apenas um fator que facilita a inclusão de alunos com PEA no jardim de infância: a aceitação da inclusão. Dentro deste fator existem seis indicadores mas o que mais se destaca é a aceitação da inclusão pelas restantes crianças, referido várias vezes. Os seguintes excertos exemplificam:

“Ele é quase a mascote da sala porque é muito protegido e muito acarinhado por todos”.

“Trabalham muito bem com ele. Apoiam”.

As condições da escola foram referidas duas vezes como promotoras da aceitação da inclusão. Podemos ver que a educadora considera as condições muito favoráveis à inclusão através da seguinte afirmação:

“não vejo nenhum ponto negativo”.

A educadora explicita também a sua própria concordância com a inclusão, a experiência positiva e a curiosidade no trabalho com crianças com PEA e a participação em algumas formações pontuais na área das NEE. Os seguintes excertos ilustram esses indicadores:

“A inclusão é uma coisa que nem se deveria falar porque supostamente já deveria ser feito naturalmente”.

“(ter uma criança com PEA na sala) era uma experiência nova e ia aprender com a situação”.

“é sempre uma boa experiência”.

“A gente vai-se sempre atualizando: seminários, algumas formações pontuais que aparecem”.

Relativamente aos fatores de constrangimento, a educadora E2 indica as condições físicas da escola e a insegurança profissional. A nível das condições físicas da escola afirma:

“(A inclusão) É complicado quando não temos (...) espaço adequado”.

A insegurança profissional destaca-se através da escassa experiência prática:

“gostava de ter mais conhecimentos, não só a partir daquelas formações que nós decidimos ir à procura e fazer.”

“é tudo muito teórico. Gostava de ter um pouco mais de experiência prática”.

A educadora E2 revela ainda que sentiu receio de trabalhar com uma criança com PEA e que considera que a maioria dos educadores têm receio da inclusão:

“há sempre aquele receio de a gente não conseguir atender às necessidades da criança.”

“Todos (os educadores) gostam de trabalhar nesse sentido mas depois todos têm receio das condições que se apresentam.”

Em síntese, a educadora E2 concorda com a inclusão de crianças com PEA e considera que as restantes crianças contribuem muito para o seu sucesso. Considerando o trabalho com a criança com PEA uma experiência positiva, a insegurança profissional dos educadores em geral e a sua própria insegurança são referidas como um fator que complexifica a inclusão. Tendo feito algumas formações pontuais, gostava de ter mais experiência prática. As condições da escola são referidas tanto nos fatores favoráveis como nos de constrangimento da inclusão.

O quadro infra apresenta os resultados referentes ao tema Envolvimento do educador com a criança com PEA, no qual a educadora E2 enumera as suas preocupações em relação às crianças com PEA, bem como as dificuldades que sente no trabalho que desenvolve com estas crianças.

Quadro 21 – Resultados 2.º tema E2

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Preocupações	Condições e características da criança	Institucionalização na ausência dos pais	1
Dificuldades	Na intervenção direta com a criança	Falta de recursos humanos	5

A educadora E2 revela preocupação com o facto das crianças com PEA poderem não ter alternativas, para além da institucionalização, na ausência dos pais:

“Em termos futuros é uma criança que vai estar sempre limitada (...) quando perder os pais provavelmente vai ter de ser institucionalizada. É complicado”.

A nível das dificuldades no trabalho com a criança, apenas refere sentir falta de recursos humanos:

“Em termos de recursos humanos dava jeito ter sempre esse apoio extra”.

“É mais a nível de recursos humanos (...) Eu sozinha não consigo dar a atenção individual que gostaria e conseguir controlar todo o grupo ao mesmo tempo”.

No terceiro tema, práticas desenvolvidas no trabalho com a criança com PEA, a educadora E2 abordou questões relacionadas com o tipo de intervenção que é feita com o grupo, na presença de crianças com PEA, o tipo de intervenção que é feito com a criança com PEA e como é feita a sua avaliação e, finalmente, que articulações com outros agentes educativos existem. Os resultados deste tema estão apresentados no quadro 22.

Quadro 22 – Resultados 3.º tema E2

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Intervenção com o grupo	Orientação do grupo para o apoio à criança com PEA	Escolha de crianças com função de ajudar e apoiar criança com PEA	3
Intervenção com o aluno com PEA	Organização do espaço	Espaço próprio para a criança com PEA	1
	Adequações no planeamento e intervenção	Simplificação ou adaptação de estratégias e atividades para as crianças com PEA	1
		Planeamento específico para a criança com PEA	2
		Modelo <i>Teacch</i> como referência na intervenção direta com o aluno	1
	Utilização de recursos específicos	Construção dos materiais necessários	1
		Trabalho com iPad	1
	Participação nas rotinas e atividades da turma	Tentativa de inclusão da criança com PEA nas atividades	7
Avaliação da criança com PEA	Formas de avaliação	Avaliação da criança com PEA igual à das restantes crianças	1
		Avaliação da criança com PEA feita em conjunto com professora de Educação especial	1
	Posição em relação à forma de avaliação	Discordância da forma de avaliação da criança com PEA	2
Articulação com outros agentes educativos	Articulação com os docentes de Educação	Colaboração com Professoras de Educação Especial	1
		Apoio em sala pelas professoras de Educação Especial	1
	Articulação com outros	Troca de informações com terapeutas e psicóloga	1

A educadora E2, a nível da orientação do grupo para o apoio à criança com PEA, revelou que escolhe crianças com a função de ajudar e apoiar:

“Ela é que vão com ele à casa de banho, ajudar a ir buscar o lanche... elas participam muito em todo o trabalho que ele faz na sala”

Na intervenção com o aluno com PEA, a nível da organização do espaço, a educadora refere que teve de “criar um espaço próprio para a criança poder trabalhar”.

Nas adequações no planeamento e intervenção, a educadora E2 afirma que adequa as atividades e as estratégias, necessitando realizar um planeamento específico para a criança com PEA, tendo o Modelo *Teacch* como referência e utilizando, por vezes, recursos específicos:

“Adequação de atividades, estratégias (...) ele está tão limitado, está tão atrás, que nem sequer é os mesmos temas”.

“tentamos utilizar ali um pouco do modelo *teacch*”.

“Estamos a tentar trabalhar com o iPad”.

“em termos de materiais, nós vamos construindo por nós”.

A educadora afirma existir um grande esforço em incluir a criança com PEA nas atividades:

“Sempre que há atividades de grande grupo tentamos inclui-la”.

“A gente tenta sempre incluir as crianças nas atividades que fazemos”.

“Temos tarefas de distribuir o lanche, ele faz, ajuda”.

Em relação à avaliação das crianças com PEA, a educadora diz ser uma ficha igual à das restantes crianças mas que existe também um relatório, realizado em conjunto com a professora de educação especial, no entanto salienta que discorda com esta forma de avaliação:

“Infelizmente não temos nenhum modelo próprio”.

“não nos podemos basear muito nessa (avaliação) porque não está adequada às capacidades dele”.

Na articulação com outros agentes educativos, a educadora refere a colaboração com as Professoras de Educação Especial, que facultam apoio em contexto de sala, e a troca de informações com terapeutas e psicóloga.

“Em contexto de sala são apenas as professoras de educação especial”.

“Terapeuta da fala, temos psicóloga... Estas são as que eu conheço e tenho contato (...) há trocas de informação”.

Resumindo, a educadora E2 tem na sua sala um espaço de trabalho próprio para a criança com PEA e, devido às dificuldades da criança, necessita realizar um planeamento específico. Utiliza recursos como o iPad e cria os que considera necessários. Tenta utilizar o modelo *Teacch*. Existe um esforço para incluir a criança com PEA nas atividades e rotinas do grupo, existindo sempre algum colega com a função de ajudar e apoiar. A educadora discorda da forma de avaliação, considerando que não é adequada. Existe a colaboração com as docentes de Educação Especial, que facultam apoio em contexto de sala, e a troca de informações com terapeutas e psicóloga.

Resultados das observações no grupo E2

As duas observações neste grupo foram realizadas durante aproximadamente 15 minutos, uma durante a manhã e outra durante a tarde. Na primeira atividade as crianças estavam distribuídas por 3 mesas redondas e cada uma realizou o seu trabalho individualmente e na segunda atividade estavam sentadas em roda no tapete. Neste grupo existem duas crianças com PEA. Nestas atividades, uma das crianças permaneceu sempre junto dos restantes colegas, tanto na mesa como no tapete. A outra criança, na primeira atividade só se sentou no lugar quando a educadora se sentou com ela e na segunda atividade nunca se sentou com o grupo.

Adequação da resposta educativa E2

O quadro 23 apresenta-nos, a síntese das atividades que foram observadas, as adequações que foram efetuadas ao aluno com PEA e a forma como a criança se envolveu e participou nessas atividades.

Quadro 23 – Adequação da resposta educativa E2

Atividade	Adequação da atividade ao aluno com PEA	Envolvimento e participação do aluno com PEA
<p><u>Atividade 1</u></p> <p>Cuisenaire (colocar peças em cima da imagem correspondente)</p>	<p>A educadora realiza a atividade sentada junto dos dois alunos com PEA, os quais fazem primeiro a separação das peças por cores, seguidamente uma ficha simplificada e só depois tentam realizar as fichas iguais aos restantes alunos.</p>	<p>Um dos alunos começa por mostrar desinteresse pela atividade, pretendendo apenas brincar com as peças mas com insistência da educadora realiza o trabalho corretamente.</p> <p>O outro aluno começa por andar pela sala mexendo em diversos materiais. Quando a educadora o vai buscar aceita a atividade mas não consegue realizar as fichas iguais ao restante grupo.</p>
<p><u>Atividade 2</u></p> <p>Instrumentos musicais (identificar sons)</p> <p>Sentados no tapete</p>	<p>Tocam os instrumentos com a educadora.</p>	<p>Um dos alunos, sentado ao lado da educadora, vai mexendo nos instrumentos enquanto esta toca para o restante grupo identificar o som. Quando é pedida a sua colaboração para tocar, o aluno colabora.</p> <p>O outro aluno anda pela sala, por vezes vai buscar cartões para fazer outra coisa (ir à casa de banho, ir almoçar, ouvir uma história) outras vezes vai junto da educadora, toca um instrumento e volta a circular pela sala.</p>

Nas atividades observadas no grupo E2, as duas crianças com PEA tiveram participações e envolvimento diferentes. Uma das crianças participa em ambas as atividades, com o apoio direto da educadora, revelando apenas algum envolvimento. A outra criança apenas participa na primeira atividade, necessitando de bastante insistência da educadora e só conseguindo realizar parte da atividade. A criança revela algum envolvimento.

Apoio e empenhamento do adulto E2

O quadro seguinte mostra-nos o nível de apoio e envolvimento da educadora em relação à criança com PEA.

Quadro 24 - Apoio e empenhamento do adulto E2 (baseado em Bertram & Pascal, 2009)

APOIO DO ADULTO		PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	LEGENDA: PONTO 1 - Qualidades com ausência de apoio PONTO 2 - Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio PONTO 3 - Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio PONTO 4 - Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio PONTO 5 - Qualidades de apoio total
ATIVIDADE 1	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia		X				
ATIVIDADE 2	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			
EMPENHAMENTO DO ADULTO		PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	LEGENDA: PONTO 1 - Atitudes de total falta de empenhamento PONTO 2 - Atitudes predominantes de falta de empenhamento PONTO 3 - Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento PONTO 4 - Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento PONTO 5 - Atitudes de total empenhamento
ATIVIDADE 1	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia			X			
ATIVIDADE 2	Sensibilidade			X			
	Estimulação				X		
	Autonomia		X				

Podemos verificar que todos os valores do apoio prestado pela educadora, à exceção de um, se encontram no ponto 3, ou seja, predominam qualidades com alguma ausência de apoio. Apenas um ponto da autonomia se encontra no ponto 4, onde predominam qualidades principalmente com apoio. Assim de uma forma geral, a educadora E2 demonstra pouca capacidade em fazer envolver as crianças nas atividades.

A nível do envolvimento destacamos o ponto 2 na estimulação, ou seja, na atividade 2 a educadora apresentou atitudes de falta de empenhamento na estimulação. No entanto, na atividade 1 apresentou, maioritariamente, atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento. Assim, podemos dizer que a educadora E2 por vezes revelou atitudes que facilitaram a aprendizagem das crianças e outras vezes teve dificuldade em motivar, promover e envolver as crianças com PEA.

Depois de analisarmos a entrevista e as observações E2, podemos concluir que a educadora tendo iniciado recentemente o contato com crianças com PEA, ainda sente muita insegurança no seu trabalho e amplia essa sensação à maioria dos seus

colegas. Com algumas formações pontuais sobre a problemática, considera que lhe falta experiência prática. Como orientação para trabalhar com as crianças com PEA, tem o apoio da professora de educação especial e tenta seguir o modelo *Teacch*. Vê a sua escola como facilitadora da inclusão mas encara a falta de recursos humanos como um fator que dificulta muito o seu trabalho. Essa situação é bem evidente nas observações realizadas pois, sendo muito difícil manter uma das crianças sentada, torna-se impossível para a educadora fazer o apoio direto, necessário à criança, e orientar o restante grupo simultaneamente. Por isso, a educadora tem de realizar esse trabalho por duas etapas, primeiro com o grupo, enquanto a criança com PEA anda pela sala e, seguidamente, tentar sentar-se com a criança a realizar a atividade. A educadora realiza um planeamento específico para a criança com PEA e considera que também a avaliação deveria ser específica.

Stainback e Stainback (1990, citado por Odom, 2007) afirmam que a escola inclusiva é o local onde todos são aceites e apoiados pelos seus colegas. Segundo a educadora E2, é mesmo isso que acontece no seu grupo pois, as restantes crianças revelam uma predisposição para apoiar e ajudar os seus colegas com NEE. A educadora revela ainda procurar incluir sempre a criança com PEA nas atividades e rotinas do grupo, indo ao encontro do que afirma Odom (2007) quando sublinha que é essencial os educadores planearem atividades que estimulem a participação ativa de todas as crianças do grupo.

O educador deverá procurar a construção de uma melhor qualidade de vida da criança com PEA procurando formas inovadoras, produtiva e que facilitem o desenvolvimento (Cavaco, 2009). Ainda com pouca experiência com crianças com PEA mas considerando-a positiva, a educadora diz criar os recursos que considera necessários para trabalhar com a criança. Naquele momento estava a tentar trabalhar com um Ipad e a compreender se seria um instrumento produtivo ou não.

Para poderem melhorar a sua prática, “os educadores devem assumir uma postura investigativa perante as questões, os problemas, as necessidades do grupo, das crianças, e as suas próprias necessidades como profissionais” (Cavaco, 2009, p.239). Tendo feito algumas formações pontuais, a educadora E2 gostava de ter mais experiência prática, revelando ainda bastante insegurança no seu trabalho.

Considerando a sua escola como sendo muito favorável à inclusão de crianças com PEA, não deixa de referir que por vezes sente falta de espaços adequados e, principalmente, de recursos humano para a apoiar em sala pois, afirma que sozinha é muito difícil apoiar simultaneamente o grupo e estas crianças de forma satisfatória.

Siegel (2008) sublinha a importância de um elemento de apoio na sala (que não precisa ter qualquer formação profissional) porque, através das orientações do docente, permite a instrução individualizada, dando assistência, conduzindo várias tentativas para alcançar algo ou dividindo a tarefa em componentes mais pequenos até a criança começar a dominar.

Os educadores devem planear um ambiente de sala que contemple as diversas necessidades de todas as crianças (Odom, 2007). Orientada pela docente de educação especial, a educadora criou na sua sala um espaço de trabalho próprio para a criança com PEA e tenta seguir o modelo *Teacch*. Neste programa, o ensino estruturado é um dos principais componentes, existindo uma relação entre a previsibilidade do meio e a estruturação do ambiente e a diminuição dos problemas de comportamento (Gonçalves et al., 2008). Para além do espaço de trabalho, devido às limitações da criança, existe um planeamento específico, que se afasta do planeamento do restante grupo. Neste sentido, Carvalho (2006) afirma que ambientes estruturados e estratégias individualizadas, sequenciadas e persistentes possibilitam a aprendizagem e uma evolução significativa, a melhoria da adaptação ao contexto escolar, o aumento das capacidades funcionais e a redução das limitações e dos comportamentos disruptivos.

Para além do apoio prestado pelo departamento de Educação Especial, a educadora refere a existência de troca de informações com terapeutas e psicóloga que acompanham as crianças com PEA. Hewitt (2006) salienta que na intervenção com crianças com PEA é essencial o apoio de um docente de educação especial que intervenha juntamente com uma equipa multidisciplinar composta pelo educador, pelo psicólogo e outros técnicos que trabalhem com a criança. No entanto, nesta situação, apesar da existência de um elo de ligação entre todos, a educadora, não existe realmente um trabalho em equipa.

Usando um planeamento específico, a educadora considera a forma de avaliação das crianças com PEA desadequada, uma vez que é igual à das restantes crianças. Neste sentido, Siraj-Blatchford (2004), afirma que a avaliação e o planeamento funcionam num “ciclo contínuo” e um só é eficaz se o outro também o for, ou seja, a avaliação é importante quando influencia o que é planeado e o planeamento deve ser influenciado por uma avaliação sistemática.

1.3. Caso E3

Resultados da entrevista E3

De acordo com os temas que constavam no guião da entrevista, iremos apresentar os resultados da AC decorrentes da entrevista à educadora E3. O Quadro 25 apresenta os resultados gerais, mostrando as categorias e as subcategorias resultantes da mesma.

Quadro 25 – Resultados gerais E3

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Fatores facilitadores	Aceitação da inclusão de alunos com PEA
	Empenhamento do professor
Fatores de constrangimento	Condições físicas da escola
	Insegurança profissional
Preocupações	Condições e características da criança
	Excesso de terapias
Dificuldades	Na inserção da criança no grupo
Intervenção com o grupo	Organização do trabalho
	Orientação do grupo para o apoio à criança com PEA
Intervenção com o aluno com PEA	Organização do espaço
	Adequações no planeamento e intervenção
	Participação nas rotinas e atividades da turma
	Respeito pelos interesses e necessidades
Avaliação da criança com PEA	Formas de avaliação
Articulação com outros agentes educativos	Articulação com os docentes de Educação Especial
	Articulação com outros agentes educativos

Da entrevista realizada à educadora E3 resultaram 8 categorias e respetivas subcategorias. A categoria Intervenção com o aluno com PEA destaca-se por apresentar quatro subcategorias enquanto as restantes apenas têm uma ou duas. Apresentando-se organizadas de acordo com os temas que constavam no guião da entrevista, seguidamente analisaremos cada uma das categorias.

No quadro 26 apresentamos os resultados referentes ao tema Perceção face à inclusão de alunos com PEA no Jardim de Infância, nos quais constam os fatores facilitadores e os fatores de constrangimento referidos pela educadora E3.

Quadro 26 – Resultados 1.º tema E3

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Fatores facilitadores	Aceitação da inclusão de alunos com PEA	Concordância com a inclusão	9
		Experiência prolongada com crianças com NEE	1
	Empenhamento do professor	Empenhamento no trabalho com o aluno com PEA	6
		Conhecimentos científicos na área das NEE	1
		Procura de informação consoante a necessidade	2
Fatores de constrangimento	Condições físicas da escola	Más condições físicas da escola	6
		Equipamento desadequado	1
		Má insonorização	1
	Insegurança profissional	Receio da inclusão	2
		Preocupação com os efeitos da inclusão na aprendizagem dos outros alunos	2

Após a análise do quadro podemos verificar que a educadora E3 refere dois fatores que facilitam a inclusão de alunos com PEA no jardim de infância: a aceitação da inclusão e o empenhamento do professor.

No caso da aceitação da inclusão, a educadora destaca como principal motivador desta aceitação, a concordância com a inclusão, tal como ilustram os seguintes excertos:

“Não pode ser de outra maneira”.

“acho que é muito saudável quer para a criança com deficiência, quer para as outras crianças”.

“(Num grupo só com crianças com PEA) as crianças aprendiam muitos menos assim, neste contexto”.

Também a experiência prolongada com crianças com NEE revela a aceitação da inclusão por parte da educadora E3:

“só tive um grupo que não tinha nenhuma criança com problemas, em toda a minha carreira”.

No caso do empenhamento do professor, podemos encontrar seis indicadores que revelam o seu envolvimento no trabalho com o aluno com PEA:

“Gosto muito”.

“É uma experiência para mim”.

“Puxa por mim noutras áreas”.

Também os conhecimentos científicos que revela na área das NEE e a afirmação de procura de informação consoante a necessidade, reforçam o seu empenhamento:

“Fiz saúde mental (especialização)”.

“uma pessoa ao sentir necessidade vai investigar”.

A Educadora E3 apontou dois fatores de constrangimento: as condições físicas da escola e a insegurança profissional.

A nível das condições físicas da escola, a educadora considera não serem as melhores, tal como podemos ver nos seguintes exemplos:

“acho que a escola tem um mau investimento nessa parte. Para mim numa escola nova não tem justificação”.

“Às vezes há escolas antigas que estão adaptadas e estão melhor adaptadas que uma escola feita de raiz e que iria ter uma unidade”.

A nível da insegurança profissional, a entrevistada considera que a maioria dos educadores têm receio da inclusão:

“Como nunca experimentaram, têm muito medo”.

A preocupação com os efeitos da inclusão na aprendizagem dos outros alunos é o segundo indicador da insegurança profissional. A educadora considera que a inclusão pode prejudicar o restante grupo:

“O que me preocupa mais neste tipo de trabalho integrador é às vezes nós percebermos que para ajudarmos estas crianças prejudicamos de certa forma o bom desenvolvimento dos outros”.

Resumindo, a educadora E3 desde sempre trabalhou com crianças com NEE e considera a inclusão muito positiva, no entanto, acha que a sua escola tem muitas falhas a nível das condições físicas. Gosta do trabalho, considera que a experiência enriquece, possui formação na área e procura informação sempre que sente necessidade. Preocupa-se com os efeitos da inclusão na aprendizagem das outras crianças e considera que a maioria dos educadores têm medo da inclusão. No entanto, a afirmação de que a inclusão de alunos com NEE pode prejudicar as outras crianças contradiz, de certa maneira, a concordância com a inclusão que antes manifestara, sugerindo alguma ambiguidade na sua posição.

O quadro infra apresenta os resultados referentes ao tema Envolvimento do educador com a criança com PEA, no qual a educadora E3 enumera as suas preocupações em relação às crianças com PEA, bem como as dificuldades que sente no trabalho que desenvolve com estas crianças.

Quadro 27 – Resultados 2.º tema E3

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Preocupações	Condições e características da criança	Dificuldade do aluno com PEA em criar relações próximas	2
	Excesso de terapias	Discordância do excesso de terapeutas sem articulação entre eles	9
		Discordância do tempo que a criança passa em terapias	1
Dificuldades	Na inserção da criança no grupo	Conseguir que o aluno com PEA tenha relações próximas	2
		Não prejudicar o grupo em função das crianças com PEA	3

De acordo com o quadro, podemos verificar que a principal preocupação da educadora E3, é o excesso de terapias. Segundo a mesma, as crianças passam muito tempo nas terapias e estas não são articuladas entre elas. Os seguintes excertos ilustram a opinião da educadora:

“Eu o que acho mais grave (...) tem a ver com o excesso de terapeutas para uma criança só”.

“ele vai passar 3,4 momentos por semana fora daqui, ele chega cá e não percebe nada do que está aqui a fazer”.

“às tantas são 6 ou 7 técnicos a trabalha a mesma criança, sem nunca ter articulado coisa nenhuma e acho isto um bocado prejudicial”.

A outra preocupação revelada pela educadora tem a ver com a dificuldade da criança com PEA em criar relações próximas que, dessa forma, leva ao isolamento:

“Como eles têm dificuldade de comunicação, por vezes é difícil fazerem amigos”.

“Porque as crianças que não têm esses problemas querem interagir com eles e como não têm resposta afastam-se”.

No que diz respeito às dificuldades, a educadora reforça duas situações já referidas: conseguir que o aluno com PEA tenha relações próximas e não prejudicar o grupo em função das crianças com PEA. Tal como afirma nas seguintes passagens:

“Este ano eu tive uma criança que o ano inteiro não conseguiu fazer de facto relações próximas. E é muito difícil”.

“Como é que nós vamos fazer evoluir uma criança que precisa de um grupo e ao mesmo tempo esse grupo precisa de determinadas coisas para evoluir que o outro não permite”.

Em síntese, a educadora E3 vê o excesso de terapias com grande preocupação pois, considera que para além de serem excessivas, são feitas de forma desarticulada.

A dificuldade destas crianças em criar relações próximas é vista com preocupação por poder levar ao isolamento da criança e também como uma dificuldade no trabalho da educadora. Não prejudicar o grupo em função das crianças com PEA é outra dificuldade sentida.

No terceiro tema, práticas desenvolvidas no trabalho com a criança com PEA, a educadora E3 abordou questões relacionadas com o tipo de intervenção que é feita com o grupo, na presença de criança com PEA, o tipo de intervenção que é feito com a criança com PEA e como é feita a sua avaliação e, finalmente, que articulações com outros agentes educativos existem. Os resultados deste tema estão apresentados no quadro 28.

Quadro 28 – Resultados 3.º tema E3

Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind
Intervenção com o grupo	Organização do trabalho	Planeamento igual para todo o grupo	1
	Orientação do grupo para o apoio à criança com PEA	Promoção da interação entre todas as crianças	6
Intervenção com o aluno com PEA	Organização do espaço	Espaço organizado em função do aluno com PEA	1
	Adequações no planeamento e intervenção	Planeamento específico para a criança com PEA	2
	Participação nas rotinas e atividades da turma	Participação em todas as tarefas e rotinas do grupo	2
	Respeito pelos interesses e necessidades	Preocupação com o bem-estar da criança com PEA	1
Avaliação da criança com PEA	Formas de avaliação	Avaliação da criança com PEA igual à das restantes crianças	1
		Avaliação da criança com PEA feita em conjunto com professora de Educação especial	1
Articulação com outros agentes educativos	Articulação com os docentes de Educação Especial	Colaboração com Professoras de Educação Especial	1
		Necessidade de mais trabalho em equipa	5
		Boa relação com técnicos e professores de Educação Especial	3
	Articulação com outros agentes educativos	Troca de informações com terapeutas e psicóloga	2
		Troca de informação com os pais	1

De acordo com o quadro, a educadora E3 referiu que, a nível da organização do trabalho, é realizado um planeamento igual para todo o grupo:

“Eu planeio sempre tudo como se as crianças fossem iguais às outras”.

A nível da orientação do grupo para o apoio à criança com PEA, a educadora reforçou por seis vezes a promoção da interação entre todas as crianças, como podemos ver nos seguintes exemplos:

“Fazendo isto (insistência pra integrar as brincadeiras) o ano inteiro melhora”.

“arranjei estratégias (...)Ele aí já ia mas ia contrariado. Só que já não fugia. Portanto evoluiu. Nós não podemos desistir”.

Na intervenção com o aluno com PEA, a nível da organização do espaço, a educadora refere que está organizado em função da criança com PEA, pois a disposição da sala tem de ser feita a pensar nas reações daquela criança, tal como nos mostra o seguinte excerto:

“é muito desagradável os outros não terem o direito de ter o seu espaço organizado porque ele chega lá e manda tudo ao ar”.

Nas adequações no planeamento e intervenção, a educadora E1 afirma que tem de existir sempre um planeamento específico para a criança com PEA:

“Temos mesmo que fazer”.

“Os objetivos são sempre mais aquém”.

A educadora afirma que as crianças com PEA participam em todas as atividades do grupo e que é fundamental o respeito pelos seus interesses e necessidades:

“Não há nada em que não participe”.

“Eu acho que é muito importante eles serem felizes”.

Em relação à avaliação das crianças com PEA, a educadora diz ser uma ficha igual à das restantes crianças mas, a par disso, também realiza uma avaliação em conjunto com a professora de educação especial:

“Com os meninos integrados faço com a colega do ensino especial. Fazemos sempre em conjunto (...) e utilizo a mesma ficha de diagnóstico e de avaliação, utilizo para eles também”.

Na articulação com outros agentes educativos, a educadora refere a colaboração com as Professoras de Educação Especial e a troca de informações com terapeutas e pais:

“No meu caso, no meu grupo, eu só tive apoio da colega do ensino especial”

“Há sempre um trabalho de comunicação (com os terapeutas), sem ser presencial mas sempre houve comunicação (...) os pais também fazem muito essa ponte”.

A educadora fala sobre a boa relação com técnicos e professores de Educação Especial, mas salienta a necessidade de mais trabalho em equipa:

“Eu já trabalhei em escolas em que havia uma melhor concertação entre os técnicos”.

“Por muito boa vontade que as pessoas tenham e que até às vezes telefonem, que querem saber mas não há um planeamento feito em conjunto”.

Em suma, a educadora E3 realiza um planeamento igual para todo o grupo, no entanto, para a criança com PEA, os objetivos são mais aquém. Existe uma forte promoção da interação, procurando que as crianças com PEA participam em todas as atividades do grupo mas sempre pensando no seu bem-estar. Neste sentido, a sala está organizada em função da criança com PEA. A educadora refere a colaboração com as Professoras de Educação Especial, com as quais também realiza a avaliação das crianças com NEE, a par da avaliação igual a do restante grupo. Salienta também a troca de informações com terapeutas e com pais. Apesar de considerar que existe uma boa relação com técnicos e professores evidencia a necessidade de existir mais trabalho em equipa.

Resultados das observações no grupo E3

As duas observações neste grupo foram realizadas durante aproximadamente 15 minutos, a primeira durante a manhã e a segunda durante a tarde. Na primeira atividade as crianças estavam distribuídas por 3 mesas redondas e cada uma realizou o seu trabalho individualmente. Na segunda atividade as crianças brincavam livremente pela sala e a educadora ia chamando grupos de três crianças para se sentarem numa mesa e fazerem a atividade.

Neste grupo, existe uma criança com PEA. Na primeira atividade estava sentada numa das mesas e na segunda ajudou a educadora a preparar a atividade e integrou o primeiro grupo que realizou a mesma.

Adequação da resposta educativa E3

O quadro 29 apresenta-nos, a síntese das atividades que foram observadas, as adequações que foram efetuadas ao aluno com PEA e a forma como a criança se envolveu e participou nessas atividades.

Quadro 29 – Adequação da resposta educativa E3

Atividade	Adequação da atividade ao aluno com PEA	Envolvimento e participação do aluno com PEA
<u>Atividade 1</u> Pintura com lápis de cor	Não existe	A criança pinta sozinha mas tenta pintar rapidamente e de forma atabalhoada. A educadora vai-a encorajando a pintar melhor e ela corresponde mas sempre tentando despachar a atividade.
<u>Atividade 2</u> Pintura de um rolo de papel com tintas	Não existe	A criança ajuda a educadora a colocar as tintas nos recipientes e depois escolhe as tintas com que quer pintar. A educadora vai corrigindo a forma como segura no rolo e no pincel.

Nas atividades observadas no grupo E3, a criança com PEA realizou as mesmas atividades do restante grupo, sendo orientada pela educadora. A criança foi completamente autónoma nas duas atividades. Na atividade 2 existiu um maior envolvimento do que a atividade 1.

Apoio e empenhamento do adulto E3

O quadro seguinte mostra-nos o nível de apoio e envolvimento da educadora em relação à criança com PEA.

Quadro 30 - Apoio e empenhamento do adulto E3 (baseado em Bertram & Pascal, 2009)

APOIO DO ADULTO		PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	LEGENDA: PONTO 1 - Qualidades com ausência de apoio PONTO 2 - Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio PONTO 3 - Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio PONTO 4 - Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio PONTO 5 - Qualidades de apoio total
ATIVIDADE 1	Sensibilidade		X				
	Estimulação			X			
	Autonomia		X				
ATIVIDADE 2	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			
EMPENHAMENTO DO ADULTO		PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	LEGENDA: PONTO 1 - Atitudes de total falta de empenhamento PONTO 2 - Atitudes predominantes de falta de empenhamento PONTO 3 - Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento PONTO 4 - Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento PONTO 5 - Atitudes de total empenhamento
ATIVIDADE 1	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia			X			
ATIVIDADE 2	Sensibilidade		X				
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			

Podemos verificar que tanto os valores do apoio como os valores do empenhamento se distribuem pelos pontos 3 e 4.

Nas qualidades do apoio prestado pela educadora E3 predomina o ponto 3, ou seja, predominam qualidades com alguma ausência de apoio. Assim, podemos dizer que a educadora E3, na maioria das vezes teve dificuldade em motivar, promover e envolver a criança com PEA.

As atitudes de envolvimento dividem-se pelos pontos 3 e 4. Em ambas as atividades, a nível da sensibilidade, existem atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento (ponto 4) e a nível da autonomia existem atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento (ponto 3). Desta forma, podemos dizer que a educadora E3 revela boas atitudes a nível de capacidade de resposta e

afetividade e atitudes mais vagas em relação ao grau de liberdade para a criança experimentar, escolher e expressar opiniões.

Depois de analisarmos a entrevista e as observações da educadora E3, concluímos que a educadora possui experiência e formação na área das NEE e considera a inclusão muito positiva, no entanto, acha que a maioria dos educadores tem medo dela. Realiza planejamento para o grupo, com objetivos específicos para a criança com PEA. Em sala, presta apenas algum apoio à criança mas procurando uma interação constante, não permitindo muita liberdade de escolha. A sua grande preocupação é com a dificuldade destas crianças em criar relações próximas. Considera que o restante grupo pode sair prejudicado na aprendizagem na presença de uma criança com NEE. Afirma existir pouco trabalho em equipa na sua escola e excesso de terapias feita de forma desarticulada fora da mesma.

Odom (2007) afirma que para que a inclusão no jardim de infância seja bem sucedida, é necessário que as necessidades da aprendizagem das crianças com NEE sejam consideradas e, para isso, a criança deve ter oportunidades de participar em todas as atividades e rotinas. A educadora E3 procura que as crianças com PEA participem em todas as atividades e rotinas do grupo, promovendo a interação pois, a educadora vê com preocupação a dificuldade destas crianças em criar relações próximas. Esta situação vai ao encontro das palavras de Rivière (1984, citado por Cavaco, 2009), ao afirmar que a tarefa educativa com estas crianças põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador pois, tem de encontrar formas de ajudá-las a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas, ajudá-los a comunicar, atrair a sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas, afastando-os do seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo.

É essencial que os profissionais que trabalhem com estas crianças tenham conhecimento sobre esta problemática e as suas características (Cavaco, 2009). A educadora E3 tem muita experiência com crianças com NEE e formação na área, o que faz com que tenha um vasto conhecimento sobre a problemática e lhe confira confiança no trabalho que realiza.

A educadora mostra preferência pelo trabalho com crianças com NEE, revelando que a experiência a valoriza. Mostra também um forte empenho no trabalho com a criança com PEA. Esta atitude é fundamental no processo de inclusão pois, a integração da criança com PEA no jardim de infância requer dedicação, esforço e valorização da pessoa humana (Pereira, 1996a).

A educadora considera que os efeitos da inclusão podem ser prejudiciais na aprendizagem das outras crianças. Odom (2007) afirma que as experiências diárias das crianças com NEE e pelos seus colegas sem NEE devem ser constantemente acompanhadas, pois, em alguns casos, as experiências inclusivas podem não ser positivas.

O educador tem de planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, as atividades e os projetos curriculares, visando a construção de aprendizagens integradas (Bertram e Pascal, 2009). No caso da educadora E3, é realizado um planeamento para todo o grupo e um planeamento específico para a criança com PEA, com os objetivos mais aquém pois, na presença da criança com PEA deverá ser realizado um planeamento tendo em conta o grupo mas adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, assim a criança é incluída no grupo e beneficiará das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos (Lopes da Silva, 2002).

Sendo essencial o trabalho em equipa, através da partilha de ideias e conhecimentos sobre a temática (Cavaco, 2009), a educadora E3 considera que, apesar de existir uma boa relação com técnicos e professores, há pouco trabalho em equipa. Esta situação é reforçada quando refere considerar que existe excesso de terapias realizadas de forma desarticulada.

2. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

Para além da análise de cada um dos casos, procedemos também a uma análise global, reunindo a informação relativa às 3 situações antes apresentadas, visando encontrar regularidades e/ou diferenças que na perceção das educadoras face à inclusão, ao envolvimento e às suas próprias práticas, quer em relação às práticas efetivamente observadas em sala de atividades.

2.1. Resultados das entrevistas

A análise das 3 entrevistas (anexo VII) permitiu-nos chegar aos temas e categorias apresentados no seguinte quadro:

Quadro 31 - Temas e Categorias – Resultados gerais da AC

Temas e Categorias – Resultados gerais da AC					
Temas	UR	%UR/T	Categorias	UR	%UR/Cat

Perceção face à inclusão de crianças com PEA no Jardim de Infância	71	31,4%	Fatores facilitadores	50	70,4%
			Fatores de constrangimento	21	29,6%
Envolvimento do educador com a criança com PEA	40	17,7%	Preocupações	21	52,5%
			Dificuldades	19	47,5%
Práticas desenvolvidas no trabalho com a criança com PEA	115	50,9%	Intervenção com o grupo	28	24,4%
			Intervenção com o aluno com PEA	38	33%
			Avaliação da criança com PEA	25	21,7%
			Articulação com outros agentes educativos	24	20,9%

Conforme podemos verificar através do quadro, existem três temas, que já constavam do guião da entrevista. Destes, a temática mais abordada relaciona-se com as Práticas desenvolvidas no trabalho com a criança com PEA, com 50,9% do total de Unidades de Registo (UR) das entrevistas, o que decorre do guião da entrevista, uma vez que esta continha oito questões sobre a temática.

Seguidamente, apresentaremos os dados relativos a cada um dos temas.

2.1.1.Os educadores e a inclusão de crianças com PEA

No quadro 32 apresentamos os resultados referentes ao tema Perceção face à inclusão de alunos com PEA no Jardim de Infância, onde então patenteamos os fatores facilitadores e os fatores de constrangimento desta inclusão, referidos pelos educadores.

Quadro 32 – Resultados 1.º tema da AC

Categorias	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fq. UR
Fatores facilitadores	Aceitação da inclusão de alunos com PEA	32	64 %	Concordância com a inclusão	15
				Experiência positiva com criança com PEA	1
				Experiência prolongada com crianças com NEE	1
				Condições da escola facilitadoras da inclusão	4
				Aceitação da inclusão pelas restantes crianças	11
	Empenhamento do professor	18	36 %	Empenhamento no trabalho com o aluno com PEA	11
				Curiosidade pelo trabalho com o aluno com PEA	2
				Conhecimentos científicos na área	2

				das NEE	
				Procura de informação consoante a necessidade	2
				Formações pontuais na área das NEE	1
				Grupo vê a criança com PEA como um bebé	2
Fatores de constrangimento	Condições físicas da escola	9	42, 9%	Falta de espaço adequado	1
				Más condições físicas da escola	6
				Equipamento desadequado	1
				Má insonorização	1
	Insegurança profissional	12	57, 1%	Escassa experiência prática	3
				Receio da inclusão	5
				Receio de trabalhar com o aluno com PEA	2
				Preocupação com os efeitos da inclusão na aprendizagem dos outros alunos	2

Atualmente, a inclusão de crianças com PEA nas nossas escolas é, de forma clara, possível e viável (Carvalho, 2006). De acordo com o quadro, o principal fator facilitador da inclusão de crianças com PEA é a aceitação da inclusão (64%). Destacam-se os indicadores concordância com a inclusão e aceitação da inclusão pelas restantes crianças. Segundo Leite (2010), as nossas escolas parecem ter interiorizado o princípio da inclusão e todos reconhecem os seus benefícios, embora nem sempre as práticas em sala de aula correspondam ao discurso que é feito sobre a aceitação da inclusão. As educadoras entrevistadas foram perentórias em afirmar que a inclusão já nem sequer se questiona e que as restantes crianças não só aceitam os seus colegas com PEA, como os protegem e apoiam. Desta forma, as crianças com NEE beneficiam da sua participação em contextos inclusivos a nível social e de desenvolvimento e os colegas sem NEE beneficiam de todas as experiências vividas e o modo como lidam com as crianças com NEE pode ser influenciado de uma forma positiva (Odom, 2007). Os fatores de constrangimento que decorreram das entrevistas distribuíram-se pelas condições físicas da escola e pela insegurança profissional. O primeiro resulta, principalmente, de ser uma escola que nova, construída para ter uma Unidade de Ensino Estruturado e, dessa forma, as educadoras não compreenderem não ter todas as condições físicas essenciais. No segundo fator de constrangimento, as educadores evidenciam que a maioria dos educadores têm receio da inclusão, o que vem reforçar estudos anteriores, que indicam que muitos destes profissionais não estão preparados para trabalhar com crianças com PEA e têm dificuldades em intervir e comunicar com as crianças. Esta situação conduz muitas vezes à insegurança e ao receio de não conseguirem realizar um trabalho eficaz (Cavaco, 2009).

2.1.2. O educador face à criança com PEA

No segundo tema, Envolvimento do educador com a criança com PEA, os educadores enumeraram as suas preocupações em relação às crianças com PEA bem como as dificuldades que sentem no trabalho que desenvolvem com elas. No quadro 33 apresentamos estes resultados.

Quadro 33 – Resultados 2.º tema da AC

Categorias	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fq. UR
Preocupações	Transição para a escola	8	38,1 %	Possível diminuição da proteção ao aluno com PEA a partir do 1.º ciclo	2
				Eventuais atitudes menos inclusivas dos professores do 1º Ciclo	3
				Eventuais atitudes de não aceitação pelos colegas a partir do 1.º ciclo	3
	Condições e características da criança	3	14,3 %	Institucionalização na ausência dos pais	1
				Dificuldade do aluno com PEA em criar relações próximas	2
	Excesso de terapias	10	47,6 %	Discordância do excesso de terapeutas sem articulação entre eles	9
				Discordância do tempo que a criança passa em terapias	1
Dificuldades	Na intervenção direta com a criança	14	73,7 %	Lidar com o aluno com PEA	3
				Identificar os interesses do aluno com PEA	6
				Falta de recursos humanos	5
	Na inserção da criança no grupo	5	26,3 %	Conseguir que o aluno com PEA tenha relações próximas	2
				Não prejudicar o grupo em função das crianças com PEA	3

A falta de estudos empíricos sobre a eficácia das intervenções nesta problemática é uma das dificuldades sentidas no momento da sua escolha. Das preocupação enumeradas no quadro, a que mais se destaca (47,6%) é o excesso de terapias. Esta situação poderá estar relacionada com os resultados do estudo levado a cabo por Bower et al. (2010) no qual, perante as diversas categorias de tratamentos para as PEA, os pais tendem a combinar diversos tratamentos. Neste sentido, Leboyer (1995), destaca a importância do acompanhamento da criança por equipas transdisciplinares e dos projetos de intervenção precoce para apoiar as crianças, as famílias e as escolas.

A intervenção direta com a criança com PEA é a maior dificuldade apontada pelas educadoras entrevistadas (73,7%). Riviére (1984, citado por Cavaco, 2009, p.121)

afirma que “esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor”, devido às dificuldades de comunicação e à resistência à mudança, que as crianças com PEA ostentam, apresentam enormes desafios aos profissionais que trabalham com elas (Carvalho, 2006).

2.1.3. O trabalho do educador com a criança com PEA

No terceiro tema, práticas desenvolvidas no trabalho com a criança com PEA, abordamos questões relacionadas com o tipo de intervenção que é feita com o grupo, na presença de criança com PEA, o tipo de intervenção que é feito com a criança com PEA e como é feita a sua avaliação e, finalmente, que articulações com outros agentes educativos existem. Apresentamos os resultados deste tema no quadro seguinte:

Quadro 34 – Resultados 3.º tema da AC

Categorias	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fq. UR
Intervenção com o grupo	Organização do trabalho	8	28,6 %	Planeamento igual para todo o grupo	1
				Funcionamento da sala em função da criança com PEA	7
	Orientação do grupo para o apoio à criança com PEA	20	71,4 %	Escolha de crianças com função de ajudar e apoiar criança com PEA	6
				Sensibilização do grupo para a aceitação da criança com PEA	5
				Promoção da interação entre todas as crianças	9
Intervenção com o aluno com PEA	Organização do espaço	8	21,1 %	Introdução de simbologia para os diversos espaços	1
				Colocação estratégica da criança com PEA	3
				Espaço próprio para a criança com PEA	2
				Espaço organizado em função do aluno com PEA	2
	Adequações no planeamento e intervenção	14	36,8 %	Simplificação ou adaptação de estratégias e atividades para as crianças com PEA	6
				Planeamento específico para a criança com PEA	4
				Acompanhamento direto à criança com PEA nas atividades	1
				Modelo <i>Teacch</i> como referência na intervenção direta com o aluno	1
				Adaptação às dificuldades que surgem	2
	Utilização de recursos específicos	2	5,3 %	Construção dos materiais necessários	1
				Trabalho com iPad	1
	Participação nas	10	26,3	Participação em todas as tarefas e	3

	rotinas e atividades da turma			rotinas do grupo	
				Tentativa de inclusão da criança com PEA nas atividades	7
	Respeito pelos interesses e necessidades	4	10,5 %	Respeito pelos interesses e necessidades da criança com PEA	3
				Preocupação com o bem-estar da criança com PEA	1
Avaliação da criança com PEA	Formas de avaliação	7	28 %	Avaliação da criança com PEA igual à das restantes crianças	5
				Avaliação da criança com PEA feita em conjunto com professora de Educação especial	2
	Posição em relação à forma de avaliação	18	72 %	Discordância da forma de avaliação da criança com PEA	10
				Empenhamento em melhorar a forma de avaliação da criança com PEA	8
Articulação com outros agentes educativos	Articulação com os docentes de Educação Especial	12	50 %	Colaboração com Professoras de Educação Especial	3
				Apoio em sala pelas professoras de Educação Especial	1
				Necessidade de mais trabalho em equipa	5
				Boa relação com técnicos e professores de Educação Especial	3
	Articulação com outros agentes educativos	12	50 %	Colaboração muito positiva com Centro de Desenvolvimento	6
				Apoio em sala por Técnica do Centro de Desenvolvimento	2
				Troca de informações com terapeutas e psicóloga	3
				Troca de informação com os pais	1

Sendo fundamental o educador certificar-se que as crianças com NEE estão envolvidas em interações positivas (Odom, 2007), é muito importante estimular a cooperação e, os próprios alunos, podem ser um valioso recurso humano, cooperando uns com os outros (Madureira e Leite, 2003, Bertram e Pascal, 2009) . De acordo com o quadro, a orientação do grupo para o apoio à criança com PEA, é o resultado que se destaca na intervenção com o grupo (71,4 %), existindo referência à escolha de crianças com função de ajudar e apoiar a criança com PEA, a sensibilização do grupo e a promoção da interação entre todas as crianças.

Madureira e Leite (2003) afirmam que o docente deverá conseguir planificar para todo o grupo e ao mesmo tempo conseguir alterar essa planificação em função dos comportamentos manifestados pelos alunos. Assim, de acordo com o quadro, na categoria intervenção com o aluno com PEA, são muito evidenciadas as adequações no planeamento e intervenção (36,8 %). Este planeamento adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais da crianças é sublinhado como essencial nas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que o educador deverá refletir sobre qual o modelo curricular que melhor se adapta para trabalhar com uma criança com NEE. Também Wall (2010) reforça que estas crianças precisam de estratégias específicas de ensino, tendo sempre em conta as suas preferências, forças e dificuldades.

A frequência de ambientes de jardim de infância regulares oferece à criança com PEA uma igualdade de oportunidades (Hewitt, 2006). Todos os objetivos deste nível de ensino, apontam para a promoção do desenvolvimento global e harmonioso da criança em contextos enriquecedores e variados (Lopes da Silva, 2002). De acordo com o quadro, é evidente que existe um cuidado por parte das entrevistadas em envolver as crianças com PEA nas atividades e rotinas do grupo. Odom (2007) frisam a importância de planejar atividades que estimulem a participação ativa de todas as crianças do grupo. É necessário que as necessidades da aprendizagem das crianças com NEE sejam consideradas e, para isso, todas as crianças devem ter oportunidades de participar em todas as atividades e rotinas (Odom, 2007).

Parente (2004) refere que a avaliação no pré-escolar se afasta da avaliação tradicional, supondo um novo olhar sobre a forma de conceber a avaliação. De acordo com os resultados das entrevistas, podemos verificar que existe uma forte posição de discordância com a forma como é realizada a avaliação das crianças com PEA nesta escola.

2.2. Resultados gerais das observações naturalistas

Neste ponto são apresentados os resultados da análise das observações naturalistas englobando as três salas de jardim de infância.

Adequação da resposta educativa

O quadro 35 resume como foi realizada a adequação de cada atividade e qual foi o envolvimento e a participação das crianças com PEA nessas atividades.

Quadro 35 – Adequação da resposta educativa

GRUPO	ATIVIDADE	Adequação da atividade ao aluno com PEA			Envolvimento e participação do aluno com PEA					
		Atividade diferente do grupo	Alguns adequação	Nenhuma adequação	Participa	Participa pouco	Não participa	Existe envolvimento	Existe pouco envolvimento	Não existe envolvimento
E1	1		X		X			X		
	2		X		X				X	
E2	1- criança 1		X		X			X		
	1- criança 2		X		X				X	
	2- criança 1			X		X			X	
	2- criança 2			X			X			X
E3	1			X	X				X	
	2			X	X			X		

De acordo com o quadro, podemos constatar que em nenhuma das situações observadas foi realizada uma atividade diferente do restante grupo para a criança com PEA. Em três das atividades, existiu algum tipo de adequação, enquanto que nas restantes três não houve qualquer adequação. No grupo E1 há alguma adequação em ambas as atividades, no grupo E3 não há adequação em nenhuma das atividades e no grupo E2 há adequação apenas numa atividade.

Nas atividades em que existe alguma adequação, as crianças com PEA participaram sempre nessas atividades, demonstrando algum envolvimento. Nas atividades em que não existe nenhuma adequação, no grupo E2 a criança 1 participa pouco e envolve-se pouco e a criança 2 não participa e não se envolve na atividade. No grupo E3, mesmo sem adequação, a criança participa nas duas atividades, sendo que se envolve pouco na atividade 1.

O educador de infância deve partir dos conhecimentos e das competências que as crianças já possuem e adequar a planificação de atividades às necessidades que observa em cada criança e no grupo (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma, podemos verificar que nas atividades onde existiu alguma adequação, esta baseou-se na simplificação da atividade do restante grupo e na realização da mesma com acompanhamento direto por parte da educadora, o que sugere a ideia de que a adequação é realizada no momento da atividade e não necessita planeamento prévio. O acompanhamento à criança revela-se crucial pois, apresentando falta de motivação para completar uma tarefa, apenas porque todos os outros o fazem, a criança com PEA necessita de mais intervenção por parte do adulto, ou seja, poderá precisar de apoio extra (Siegel, 2008).

Podemos verificar que nas atividades onde não existe nenhuma adequação, existe menos envolvimento por parte das crianças nas atividades, mostrando assim a importância dos momentos de aprendizagem individualizada e de estratégias específicas, tendo sempre em conta as preferências, as forças e as dificuldades da criança (Wall, 2010).

Apoio e empenhamento do adulto

De modo a sintetizar a informação referentes às três sala de jardim de infância, procedeu-se à elaboração de um quadro para o apoio do adulto e de um quadro para o empenhamento do adulto (ver anexo XXI e XXII). Apresentamos os respetivos gráficos, que nos permitem ter uma melhor perceção dos resultados. Como referimos antes, a análise destes dados baseou-se em Bertram e Pascal (2009). O gráfico 7 mostra o apoio do adulto à criança com PEA.

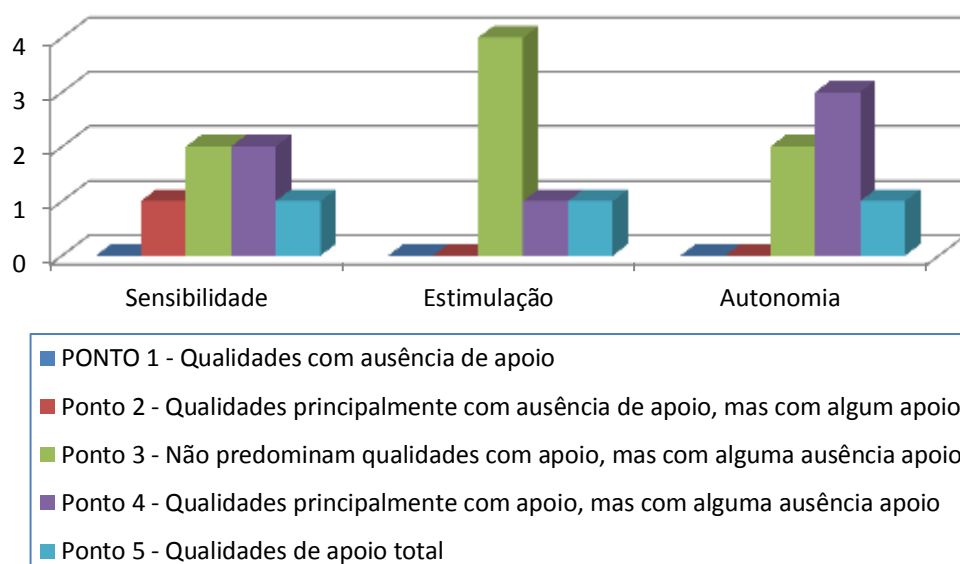


Gráfico 7 - Análise do apoio do adulto baseado em Bertram e Pascal (2009)

Em relação ao apoio prestado pelo adulto à criança com PEA, de acordo com os dados podemos verificar que em nenhuma das categorias (sensibilidade, estimulação e autonomia) existe ausência de apoio (ponto 1), ou seja, o adulto facultou sempre algum tipo de apoio à criança.

O ponto 3, no qual existe alguma ausência de apoio, destaca-se em todas as categorias, não sendo o ponto dominante apenas na autonomia, onde o dominante é o ponto 4, no qual existe bastante apoio à criança.

Existindo em todas as categorias sempre algum tipo de apoio, a categoria de autonomia é a que apresenta valores mais elevados. Nesta categoria, para alcançar o ponto 5, pretende-se que o adulto apresente as atividades como um trabalho feito em conjunto, permita à criança acabar a tarefa começada pelo adulto e dê tempo à criança para se habituar à tarefa (Bertram & Pascal, 2009). Das seis observações realizadas, uma atingiu todas estas qualidades de apoio (ponto 5) e três apenas não deram tempo à criança de se habituar à tarefa, insistindo em que a criança seguisse, desde o início, o método que era apresentado.

A categoria de sensibilidade surge como aquela em que o adulto revela mais ausência de apoio. Nesta categoria, para alcançar o ponto 5, o adulto deverá certificar-se que a criança é bem sucedida, elogiar o esforço e resultados genuínos, envolver a criança nas conversas e celebrar os sucessos da criança com ela e com o grupo (Bertram & Pascal, 2009). Nas observações realizadas apenas uma atingiu todas estas qualidades de apoio. Nas restantes, em nenhuma a educadora comentou o sucesso da criança com o grupo, houve pouca envolvimento da criança com PEA nas conversas e numa das observações a criança manteve-se afastada do restante grupo.

O gráfico 8 mostra-nos o empenhamento do adulto em relação à criança com PEA.

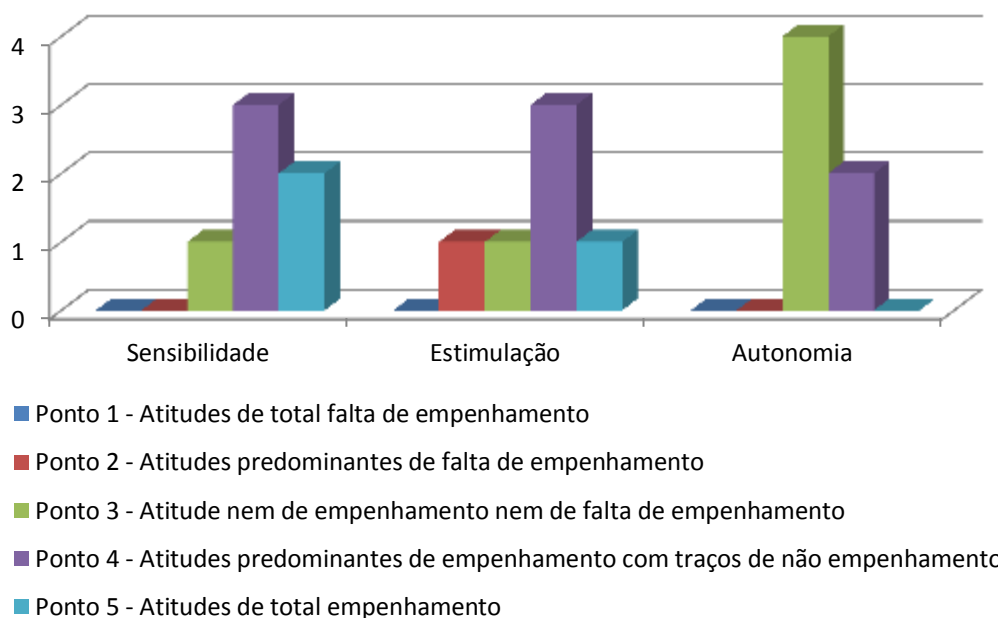


Gráfico 8 - Análise do empenhamento do adulto baseado em Bertram e Pascal (2009)

Nos resultados da análise do empenhamento do adulto, podemos verificar que predominam as atitudes de empenhamento, sendo que o ponto 1 (atitudes de total

falta de empenhamento) nunca se verifica e o ponto 2 (atitudes predominantes de falta de empenhamento) apenas se verifica uma vez na estimulação.

As categorias sensibilidade e estimulação são dominadas pelo ponto 4 (atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento), enquanto a categoria autonomia é dominada pelo ponto 3 (atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento). Na categoria sensibilidade, o ponto 5 (Atitudes de total empenhamento), surge como o segundo ponto dominante, registrando-se uma vez nas categorias estimulação e autonomia.

Desta forma, a categoria sensibilidade, dominada pelos pontos 4 e 5, é a que revela melhores atitudes de empenhamento. São atitudes do ponto 5: ser carinhoso e afetuoso, ouvir a criança e responder-lhe, fomentar a sua confiança, ter um tom de voz e gestos encorajadores, contato visual com a criança, empatia com as suas necessidades e preocupações, encorajar, elogiar, respeitar e valorizar a criança (Bertram & Pascal, 2009). De uma forma geral, as educadoras apresentaram muitas das atitudes acima descritas, sendo que duas observações atingiram o ponto 5.

A categoria autonomia, onde quatro das seis observações se encontram no ponto 3, é a que apresenta menos atitudes de empenhamento. Nesta categoria são atitudes do ponto 5: permitir a escolha e apoiá-la, dar oportunidades para fazer experiências, encorajar a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades, respeitar as opiniões a sobre a qualidade dos trabalhos que realizou, encorajar a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras (Bertram & Pascal, 2009). Tratando-se a autonomia do nível de liberdade que a educadora oferecia à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias (Bertram & Pascal, 2009), estas atitudes não foram registadas na maioria das observações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO IV– CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral conhecer as concepções e as práticas dos Educadores de Infância na sua atividade diária com crianças com PEA, em grupos de educação regular, procurando contribuir para a análise e reflexão sobre o apoio que a Educação Especial dá a estes educadores e, em última instância, para a sua melhoria. As crianças com PEA integram as turmas de jardim de infância do ensino regular cada vez com mais frequência pois a intervenção com estas crianças deve ser a mais intensiva e precoce possível, de modo a facilitar aquisição de comportamentos adaptados e a promover aprendizagens a nível da comunicação e de outras habilidades sociais. Assim, é no jardim de infância que, frequentemente, a intervenção é realizada através do educador de infância com o apoio de outros intervenientes, tais como os docentes de educação especial, os pais, terapeutas...

Tendo um papel crucial na inclusão destas crianças, são os educadores que têm de encontrar estratégias que permitam, quer ao grupo quer às crianças com NEE, beneficiar com esta inclusão. No entanto, muitas vezes deparam-se com muitas dificuldades. Seguidamente procuraremos relacionar os resultados alcançados com os objetivos do estudo, de forma a ser possível extrair algumas conclusões.

Relativamente ao primeiro objetivo do nosso estudo (descrever as principais preocupações e dificuldades de quem trabalha com a criança com PEA), concluímos que estes profissionais sentem muitas dificuldades em relação ao trabalho direto com estas crianças. As características e os comportamentos das crianças com perturbações do espectro do autismo contribuem fortemente para tornar o trabalho mais complexo e, ao mesmo tempo, geram incerteza quanto ao seu futuro. Com efeito, as educadoras entrevistadas referem com preocupação a transição das crianças para o nível de ensino subsequente e a continuidade dos apoios de que elas necessitam.

Ao contrário dos resultados de alguns estudos em que a maioria dos educadores afirma não ter formação nem preparação necessária para intervir com estas crianças, no nosso estudo, as educadoras consideram possuir motivação e conhecimentos sobre a problemática, revelando ainda preocupação com as estratégias, métodos e formas de interação que as ajudem a ter uma atuação mais eficaz, demonstrando capacidade de questionamento e problematização das práticas. No entanto, a insegurança profissional ficou muito patente nos resultados pois todas as educadoras atribuem aos docentes em geral muito receio da inclusão destas crianças. Apesar disso, no que respeita a si próprias, apenas a educadora E2 assume esta insegurança, devido à sua falta de experiência. Podemos assim concluir que apenas os

conhecimentos sobre a problemática não são suficientes para fazerem o educador sentir-se confiante no seu trabalho pois, a educadora E2 considera ter conhecimentos suficientes mas a sua falta de experiência não lhe permite ter uma atuação segura junto das crianças. As educadoras E2 e E3, pelo contrário, mostraram-se seguras do trabalho que realizam com estas crianças, sendo que essa confiança foi bastante evidente nas respostas dadas nas entrevistas. Desta forma, podemos afirmar que as educadoras entrevistadas consideram que apenas a experiência aliada aos conhecimentos sobre a problemática permitem que os educadores se sintam confiantes no seu trabalho com as crianças com PEA.

As entrevistas mostram também que a presença de um elemento de apoio na sala é um fator importante para se poder desenvolver o ensino individualizado que a criança com PEA necessita. A falta de recursos humanos é uma das dificuldades sentidas pelos educadores, que procuram, através da cooperação das restantes crianças, criar elementos de apoio aos colegas com PEA. No entanto, num dos casos, a cooperação dos colegas revela-se insuficiente, uma vez que existem duas crianças com PEA e uma delas apenas se consegue manter sentada e realizar algum tipo de atividade com acompanhamento direto. Na ausência de um elemento de apoio, a educadora, por vezes, tem de “ignorar” a criança com PEA e deixá-la andar livremente pela sala, para poder trabalhar com o restante grupo. Assim, apesar das educadoras entrevistadas reconhecerem que a inclusão é benéfica para todos os intervenientes, este tipo de situação provoca alguma preocupação com os efeitos que a inclusão pode ter na aprendizagem das outras crianças, uma vez que, não existindo um elemento de apoio na sala, é necessário optar pelo grupo ou pela criança com PEA. Esta situação vem reforçar a necessidade de um elemento de apoio, pelo menos quando há crianças com PEA incluídas no grupo. Desta forma, a falta de recursos humanos pode por em causa o trabalho que se desenvolve com estas crianças e com o próprio grupo. As observações realizadas no grupo E2, revelaram que a criança com PEA, não tendo apoio direto, se sentia muitas vezes ansiosa e tentava mesmo recorrer ao observador e, por outro lado, quando a educadora se dedicava a esta criança, o restante grupo destabilizava e perdia a concentração. Assim, não tendo o recurso valioso que é um elemento de apoio na sala, o educador precisa de encontrar estratégias para gerir o seu grupo e apoiar a criança com PEA simultaneamente. Essas estratégias podem passar por estabelecer atividades que as crianças podem fazer quando terminam o que estão a fazer, utilizar cartões para diferentes atividades/brincadeiras que as crianças gerem trocando entre si, nomear uma criança responsável que possa “ajudar” os colegas e fomentar a autonomia das crianças (Tomlinson, 2008).

Quanto à colaboração com outros agentes educativos (pais, terapeutas, psicólogos e técnicos) referida nas entrevistas, parece ainda existir apenas troca de informações e não um verdadeiro trabalho em equipa. Por outro lado, uma das educadoras revela preocupação com o excesso de terapias frequentadas pela mesma criança, fora da escola, de forma desarticulada. Esta situação pode ter origem na quantidade de intervenções disponíveis e na dificuldade em conciliar e articular o trabalho desenvolvido em diferentes espaços e tempos, quando estes se realizam fora do espaço escolar. Muitas vezes, as famílias tendem a combinar diversos tratamentos a fim de alcançar melhores resultados, não existindo por vezes articulação entre eles.

Em relação à articulação com o departamento de educação especial, nos casos estudados, esta parece resultar muito bem, ou seja, as três educadoras sublinham que o departamento tem um papel crucial na sua intervenção com as crianças, facultando apoio sempre que necessário.

A avaliação da criança com PEA é realizada da mesma forma do restante grupo, ou seja, com uma ficha standard, contendo itens de resposta fechada. Sousa (2011) refere que os educadores consideram a avaliação desenvolvida neste nível educativo como redutora e desajustada e duas das educadoras do nosso estudo corroboram essa opinião. Assim, a forma de avaliação revela-se uma das preocupações das profissionais pois, não vai ao encontro dos objetivos propostos para aquelas crianças e pode tornar-se desgastante para os pais, na medida em que os filhos não alcançam nenhum dos objetivos. Uma das educadoras afirma estar muito empenhada na alteração do instrumento de avaliação da criança com PEA. Uma vez que as educadoras legitimam a não alteração dos instrumentos de avaliação pela acomodação e falta de tempo para os reformular (Sousa, 2011), parece-nos que apenas o empenhamento de uma educadora não basta, é necessário que toda a equipa se dedique a este assunto e gaste algum tempo a trabalhar neste sentido.

Desta forma, podemos concluir que as educadoras revelam dificuldades em lidar com a criança com PEA devido às características desta problemática, embora nos casos em estudo se perceba o seu empenhamento na procura de soluções pedagógicas adequadas. Procuram, além disso, desenvolver estratégias de organização do grupo e das atividades que contornem a falta de recursos humanos para apoio em sala. As suas principais preocupações centram-se na forma como é realizada a avaliação da criança, na falta de trabalho em equipa com outros profissionais que apoiam a criança fora do espaço escolar e ainda no futuro da criança. Sentem-se apoiadas, no entanto, pelos docentes de educação especial da instituição.

Relativamente ao segundo objetivo (conhecer as adequações no planeamento curricular com a criança com PEA), os resultados das entrevistas revelam que as educadoras simplificam ou adaptam as atividades que planearam para o restante grupo, considerando que é quase sempre necessário o acompanhamento individual e um planeamento específico para as crianças com PEA. Porém, as observações mostraram que em algumas das atividades não existiu qualquer tipo de adequação e, apesar de todas as educadoras referirem que é necessário um planeamento específico para a criança com PEA, na maioria das situações observadas em que existiu adequação, esta pareceu ser realizada apenas no momento da atividade, não existindo planeamento antecipado. De acordo com os resultados da observação, o envolvimento das crianças foi maior quando existiram adequações do que quando estas não ocorreram, revelando assim a importância da adequação das atividades às necessidades da criança. Tendo em conta as seis observações realizadas, em três não existiu qualquer tipo de adequação, em duas existiu apenas adequação de material (pincel mais grosso, tesoura de duas entradas) e em uma foi acrescentado um exercício, utilizando as peças com que o restante grupo trabalhava e uma ficha de trabalho mais simples. Desta forma, apesar das educadoras salientarem a necessidade de um planeamento específico para estas crianças, este parece não existir ou ser muito frágil, ocorrendo apenas na própria situação, o que, nalgumas das situações observadas levou ao desinteresse por parte das crianças com PEA. Com base nestas constatações, parece legítimo perguntar: tendo em conta que nas atividades onde existiu alguma adequação houve maior envolvimento das crianças, se essa adequação fosse maior seria também o envolvimento da criança maior?

Para além disso, de acordo com as observações e as próprias respostas das educadoras, o planeamento parece ser sempre realizado para o grupo e depois tentam arranjar forma de colocar a criança com PEA a fazer a mesma atividade. Ora as Orientações Curriculares aconselham um planeamento tendo em conta o grupo mas adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um. No entanto, nas nossas observações, a adequação a nível das atividades pareceu ser algo escassa para as características de algumas das crianças.

Tendo em conta o terceiro objetivo (compreender o tipo de participação da criança com PEA nas tarefas e rotinas do grupo) e, sabendo que todas as crianças devem ter oportunidade de participar em todas as atividades e rotinas, podemos constatar que todas as educadoras procuram que as crianças com PEA participem em todas as tarefas e rotinas do grupo. Os símbolos das atividades são utilizados em calendário, o

qual fornece antecipadamente à criança informação clara e objetiva sobre o que vai acontecer ao longo do seu dia e em que sequência. Este calendário estava afixado na parede de duas das salas mas durante as observações nunca assistimos a qualquer tipo de trabalho com esse material e nunca foi referido nas entrevistas. Apesar das educadoras referirem que o espaço está organizado em função dessas crianças, no entanto observamos apenas a presença de uma mesa própria para a criança com PEA (também referida nas entrevistas). Não observamos materiais didáticos adaptados ou tecnologias de apoio, apesar da educadora E2 ter referido estar a experimentar o recurso a um Ipad.

De acordo com as entrevistas, as crianças do grupo parecem ser um ótimo recurso humano no sentido de ajudar e apoiar os colegas com necessidades e, simultaneamente, desenvolvendo o espírito de ajuda. Segundo as educadoras, com o apoio dos colegas, as crianças com PEA conseguem participar em várias rotinas do grupo, beneficiando a nível social e de desenvolvimento e os colegas beneficiam das experiências vividas, podendo ser influenciados de uma forma positiva (Odom, 2007).

Apesar disso, de acordo com as entrevistas e com as observações, esta tentativa de incluir a criança em todas as tarefas e rotinas do restante grupo, por vezes não resulta; no entanto, existe sempre um esforço por parte de todas as educadoras em insistir na sua participação. As entrevistadas revelam que quando a criança com PEA recusa ou foge, a insistência na participação da criança dá resultados, ou seja, com esta insistência a criança pode passar da recusa em participar para a aceitação (embora contrariada) e com o tempo pode conseguir alguns momentos de participação, mesmo que curtos, sendo necessária a insistência constante para poder haver evolução. Numa das observações do grupo E2, a criança com PEA recusou sentar-se e tentou fugir por várias vezes da atividade que a educadora lhe propunha e, neste caso, foi notória a evolução da criança na aceitação da atividade devido à insistência da docente, acabando por realizar corretamente quase toda a atividade. Podemos assim concluir que a participação da criança com PEA nas atividades e rotinas do grupo não só é possível como é essencial para uma real inclusão no grupo.

Descrever o tipo de interações que são desenvolvidas com a criança com PEA na sala de jardim de infância era o nosso quarto objetivo e, neste sentido, segundo as entrevistadas, existe um enorme esforço na tentativa de promover a interação entre todas as crianças, procurando sensibilizar o grupo para a aceitação da criança e insistindo em que a criança participe em brincadeiras e atividades coletivas. A nível das interações adulto-criança com PEA, podemos dizer que as educadoras revelam

atitudes de empenhamento no trabalho com a criança, sendo que é a nível da sensibilidade que apresentam melhores resultados, revelando-se carinhosas, com um tom de voz e gestos encorajadores e fomentando a confiança da criança. As educadoras prestaram sempre algum tipo de apoio à criança com PEA mas apresentando sempre as tarefas como um trabalho igual para todo o grupo. À exceção do caso E1, existiu pouca envolvimento da criança com PEA nas conversas de grupo.

Assim, a promoção da interação é salientada pelas educadoras, as quais referem ser necessária muita insistência com as crianças com PEA e muita sensibilização com as restantes crianças, para que estas possam compreender alguns comportamentos dos seus colegas e tentem interagir com eles. No, entanto, esta interação com as restantes crianças pode torna-se difícil devido às características das crianças com PEA, pois a falta de reação às iniciativas comunicativas dos colegas, bem como as atitudes desadequadas à idade (tal como atirar os brinquedos ao ar), que estas crianças apresentam, por vezes afasta os restantes elementos do grupo. Desta forma, parece-nos que as atitudes de insistência e sensibilização referidas pelas educadoras são essenciais para a promoção da interação, desde que bem organizadas.

Como último objetivo pretendemos propor formas de melhoria do apoio prestado pela EE aos educadores que trabalham com crianças com PEA. Sendo este apoio um forte pilar do trabalho do educador, consideramos em primeiro lugar que é muito importante, em alguns momentos, este apoio acontecer em sala de atividades, promovendo também a sensibilização dos alunos e ajudando o educador a estruturar a sala, as atividades e os materiais. O apoio dos docentes de EE na sala de atividades regular poderia ajudar a colmatar algumas das dificuldades sentidas pelos educadores quando têm que gerir a atenção simultânea ao grupo e à criança com PEA e poderia ainda revelar outras formas de intervenção específica com estas crianças. A colaboração e articulação entre educadora de sala e docente de educação especial tornam-se assim essenciais para uma efetiva participação da criança no grupo e, em última análise para o seu desenvolvimento.

Também consideramos essencial que a EE implemente um verdadeiro trabalho colaborativo com todos os profissionais que trabalham com as crianças e com os próprios pais, de forma a existir um verdadeiro planeamento em equipa e não apenas trocas de informação. Desta forma, será possível evitar a repetição e o excesso de tarefas/terapias, partilhar problemas, apoiar decisões e articular competências, permitindo melhorar a qualidade das intervenções (Odom, 2007).

E, finalmente, a EE pode ter um papel relevante na criação, juntamente com o educador, do instrumento de avaliação mais adequado ao plano educativo individual de cada criança.

Embora não estivesse nos objetivos iniciais, o estudo de casos múltiplos permite esboçar o perfil das educadoras face à inclusão de crianças com NEE.

A educadora E1 encontra-se a meio da carreira profissional e tem experiência e formação na áreas das NEE. Escolheu trabalhar com estas crianças e, dessa forma, revela uma atitude favorável à inclusão, procurando alcançar a resposta mais eficaz para as suas crianças, respeitando os seus interesses e necessidades. Em sala, utiliza as crianças como um recurso para facilitar a aprendizagem dos seus pares e cria uma grande envolvência com a criança com PEA, procurando muitas vezes integrá-la nas conversas de grupo e elogiando-a quando é bem sucedida. Centra-se no grupo mas procura estar sempre o mais próximo possível da criança com PEA, facultando o apoio necessário. Não desiste quando a criança se recusa a interagir.

A educadora E2 encontra-se também a meio da carreira profissional mas não tem experiência nem formação na áreas das NEE, tendo apenas realizado algumas formações pontuais. Revela alguma insegurança profissional, que associa principalmente à falta de experiência. Concorde com a inclusão mas considera que a sua eficácia é uma questão que depende muito dos recursos disponíveis. Em sala, tem dificuldade em encontrar estratégias que permitam controlar as crianças com PEA e o grupo, simultaneamente.

A educadora E3 está mais perto do final da carreira profissional e tem experiência e formação na área das NEE. Revela alguma ambiguidade ao afirmar que a inclusão é indiscutível mas que pode prejudicar a aprendizagem do restante grupo e em sala faz poucas adequações mas estimula a participação da criança com PEA em todas as tarefas e rotinas. Mostra-se consciente de que a colaboração entre agentes educativos é uma questão “que pode ditar o sucesso ou o fracasso” do programa de inclusão.

Em síntese, a formação e a experiência das educadoras com crianças com NEE em geral e com PEA em particular parece ser um fator fundamental nas situações de inclusão. No entanto, motivação e interesse das educadoras, mesmo quando não têm muita experiência nesta área, como é o caso de E2, parecem ser uns fortes alicerces para o desenvolvimento de atitudes e práticas que favoreçam a inclusão, pois um educador motivado consegue dar uma resposta mais eficaz. Por isso, se a falta de experiência se revela uma fonte de insegurança profissional, a motivação e o empenhamento criam oportunidades de desenvolvimento profissional que ajudam a superar essa insegurança.

Com a realização deste trabalho ficamos mais esclarecidos sobre as concepções e as práticas dos Educadores de Infância na sua atividade diária com crianças com PEA, em grupos de educação regular. Os resultados poderiam ter sido enriquecidos se tivéssemos recorrido também à análise do Programa Educativo Individual (PEI) de cada criança. No entanto, não nos foi possível ter acesso a esses documentos. Parece-nos também que a realização de mais entrevistas e de observações em sala de jardim de infância nos teria permitido enriquecer mais o trabalho. No entanto, tivemos algumas dificuldades na obtenção das autorizações, o que nos limitou em termos de tempo.

Importa ainda lembrar que se trata de um estudo com uma amostra de conveniência, pelo que os resultados não são generalizáveis. No entanto, como na maior parte dos estudos qualitativos, as suas conclusões podem ser o ponto de partida para outros estudos.

Assim, a partir destes resultados, parece-nos que seria importante fazer mais observações, durante mais tempo e eventualmente com outro tipo de tratamento que permita perceber e discriminar melhor a forma como as educadoras organizam as atividades e o apoio a essas crianças. A articulação da Unidade de Apoio e com as famílias, parece-nos outro tema que seria pertinente estudar aprofundadamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- APA (2002). *DSM - IV-TR : manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi.
- Associação Portuguesa de Deficientes (2008). Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro - parecer preliminar. *Associação portuguesa de pessoas com dificuldades de aprendizagem específicas Web site*. Acedido abril 28, 2013 em http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer_ao_decreto_lei_n_3_de_2008.pdf
- Associação Vencer o Autismo (2011). Conferência com Raun Kaufman, Coimbra. *Associação. Vencer o Autismo Web site*. Acedido março 16, 2012 em <http://www.vencerautismo.org/conferencia-com-raun-kaufman-em-coimbra/>
- Autism Treatment Center of America. (2011). *The Son-Rise Program Start-Up in Portugal. Autism Treatment Center of America Web site*. Acedido maio 4, 2013, em http://www.autismtreatmentcenter.org/contents/reviews_and_articles/son_rise_program_start_up_portugal.php
- Bairrão-Ruivo, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: DGIDC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index Para a Inclusão*. (LaPEADE, Ed., & M. P. Santos, Trad.) Reino Unido: Centro de Estudos sobre a Educação Inclusiva.
- Bowker, A., D'Angelo, N. M., Hicks, R., & Wells, K. (2010, dezembro 16). Treatments for Autism: Parental Choices and Perceptions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Acedido março 20, 2012 em <http://www.springerlink.com/content/q626805274167705/>
- Braga, C. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. C. (2006). *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial - uma abordagem sobre o autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Centro de Terapias Comportamentais (n.d.). *Centro de Terapias Comportamentais Web site*. Acedido março 18, 2012, em http://www.centroaba.com/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=54
- Committee of Ministers (outubro 21, 2009). *Council of Europe Web site*. Acedido junho 25, 2011, em <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=1526657&Site=CM#RelatedDocuments>
- Correia, L. d. (2008, fevereiro 20). Opinião. *Educare.pt Web site*. Acedido setembro 14, 2013, em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1993) *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamento dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. (2010). *A adequabilidade do modelo Teacch para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo*. Pós-graduação em Educação Especial. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frasinetti.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, C. M. (2012). *Comunicação e Interação Social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Garcia, T., & Rodrigues, C. M. (1997). A Criança Austista. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Gonçalves, Carvalho, Mota, Lobo, Correia, Monteiro, Soares & Miguel (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações de espectro do autismo*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo - estratégias para alunos com Autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (2.^a ed.). Porto: Porto editora.
- Inspirados pelo Autismo. (2009). Programa SON-RISE. *Inspirados pelo Autismo Web site*. Acedido março 18, 2012, em <http://www.inspiradospeloautismo.com.br/3/Programa.html>
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: IIE.
- Leboyer, M. (1995). *Autismo Infantil: Fatos e Modelos*. S. Paulo: Papyrus.
- Leite, T. S. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. *III Seminário de Educação Inclusiva*. Universidade Lusófona.
- Léssard-Herbert, M., Goyette, G., & Boutim, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Inst. Piaget.
- Lewis, V. (2005). Distúrbios do Desenvolvimento. In A. Slater, & G. Bremner, *Uma Introdução à Psicologia Desenvolvimental* (J. Pinheiro, Trad., pp. 449-468). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, C., & Bento, R. (2009). (Des)inclusão: Análise Crítica D.L. 3/2008. *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Atas do X Congresso da SPCE*. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Lobo, A. (maio 31, 2010). Atualidade. *Educare.pt Web site*. Acedido setembro 14, 2013, em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=7803CEAC5A373686E0400A0AB8002553&opsel=1&channelid=0>
- Lopes da Silva, M. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativa Especial*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo - Ensaio de uma Construção Construtivista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mello, A. M. (2005). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: AMA.
- Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do plano de ação 2005-2009*.
- Nunes, C. (2011). *Prática educativa: problemas graves de cognição, multideficiência, surdez, problemas de linguagem*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Aula de 07/11/2011. Lisboa: Documento não publicado.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda*. Porto: Porto Editora.
- Palha, M. (2011). Proposta de classificação das Perturbações do Neurodesenvolvimento. *Diferenças Web site*. Acedido novembro 24, 2012 em www.diferencas.net/.../classif_perturb_desenvolvimento_mpalha_17052011.pdf
- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia de Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, E. (1996a). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: SNRIPD.
- Preto, C. I. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, P. P. (2009). Educação. *Reocities Web site*. Acedido março 18, 2012, em <http://reocities.com/Athens/Agora/4140/paginaedu.html#M%C3%A9todo%20TEACCH>
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.

- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, F. D. (2005). Autismo e psicologia clínica de abordagem dinâmica numa sala teacch: reflexões e partilha duma prática. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 7, pp. 207-217.
- Serrano, J. M. (2005). *Percurso e Práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade de Minho.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações de espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Simões, P., & Mendes, I. (novembro 19, 2012). Vencer o autismo com o Programa Son-Rise. *ABCriança - Revista Online para Pais e Educadores*. Acedido março 21, 2013 em <http://www.abcrianca.com/17/category/vencer%20o%20autismo%20com%20o%20programa%20sonrisee2740ffae0/1.html>
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, S. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Wall, K. (2010). *Autism and early years practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Warnock (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Williams, K., & Wishart, J. G. (2003). The Son-Rise Program Intervention for Autism: an investigation into family experiences. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 291-299. Acedido março 25, 2013 em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2788.2003.00491.x/abstract>
- Wing, L., Gould, J. & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32, 768-773.
- Yin, R. (2005). *Estudos de caso. Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 3/2008

ÍNDICE DE ANEXOS

N.º do anexo	Descrição
ANEXO I	Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
ANEXO II	Transcrição da entrevista à educadora E1
ANEXO III	Transcrição da entrevista à educadora E2
ANEXO IV	Transcrição da entrevista à educadora E3
ANEXO V	1ª fase da AC: recorte da entrevista à E1 em UR e transformação em indicadores
ANEXO VI	1ª fase da AC: recorte da entrevista à E2 em UR e transformação em indicadores
ANEXO VII	1ª fase da AC: recorte da entrevista à E3 em UR e transformação em indicadores
ANEXO VIII	2.ª Fase: análise de conteúdo (entrevistas E1, E2 e E3)
ANEXO IX	Empenhamento do adulto - Educadora 1 /observação1
ANEXO X	Apoio do adulto - Educadora 1 /observação 1
ANEXO XI	Empenhamento do adulto - Educadora 1 /observação 2
ANEXO XII	Apoio do adulto - Educadora 1 /observação 2
ANEXO XIII	Empenhamento do adulto - Educadora 2 /observação 1
ANEXO XIV	Apoio do adulto - Educadora 2 /observação 1
ANEXO XV	Empenhamento do adulto - Educadora 2 /observação 2
ANEXO XVI	Apoio do adulto - Educadora 2 /observação 2
ANEXO XVII	Empenhamento do adulto - Educadora 3 /observação 1
ANEXO XVIII	Apoio do adulto - Educadora 3 /observação 1
ANEXO XIX	Empenhamento do adulto - Educadora 3 /observação 2
ANEXO XX	Apoio do adulto - Educadora 3 /observação 2
ANEXO XXI	Quadro de análise do apoio do adulto
ANEXO XXII	Quadro de análise do empenhamento do adulto

ANEXO I – Síntese da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

De uma forma sintetizada, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Objetivos gerais pedagógicos:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover orientação e acompanhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

ANEXO II –Transcrição da entrevista à educadora E1

Transcrição da entrevista E1

BLOCOS	RESPOSTA ÀS QUESTÕES
2. Percepção da inclusão de alunos com PEA no Jardim de Infância	<p>O que pensa da inclusão de crianças com PEA no jardim de infância?</p> <p>É assim... faz-me todo o sentido a inclusão dos alunos, tendo em conta que um dos aspectos que caracterizam estas crianças é o défice de interacção social, faz-me todo o sentido a inclusão, na medida em que vai facilitar e promover, sempre! Independentemente deles serem mais propícios a deixar o contacto físico ou não. Mas vai sempre promover o contacto e a interacção deles com os outros sim... promover alguma proximidade. Portanto faz-me todo o sentido.</p> <p>O que pensou/sentiu quando soube pela primeira vez que ia ter uma criança com PEA na sua sala?</p> <p>Não senti nada, fui eu que escolhi (risos). Perguntaram quem queria ficar com ele e eu disse que ficava eu. Por curiosidade!</p> <p>Mas na altura já tinha alguma formação?</p> <p>Não. Na altura não tinha formação. Tinha já tido uma criança com asperger. Mas tinha interesse, queria trabalhar e conhecer mais de perto a realidade e portanto...</p> <p>E depois de ficar com essa criança, quando tirou a formação?</p> <p>Tive a criança um ano e no final desse ano inscrevi-me em especialização.</p> <p>Qual foi a especialização?</p> <p>Pós-graduação em Educação Especial, domínio cognitivo e</p>

motor.

Como acha que reage a maioria dos seus colegas à inclusão de crianças com PEA nas suas salas?

A maioria não sei mas, assim por algo que estou a fazer (risos) (eu agora posso decidir, no trabalho que estou a fazer), as pessoas, por norma, ficam um bocado assustadas e foi a realidade que tive quando aqui cheguei. Eu fiquei com eles porque mais ninguém quis ficar.

E as outras crianças da sala?

As outras crianças, eu tenho um feedback muito positivo, porque eles fizeram a adaptação a dois grupos diferentes: no primeiro ano tiveram com um grupo e fizeram adiamento e no segundo levaram com um grupo diferente, não é? E... se o primeiro grupo, talvez por ser um bocadinho mais maduro, foi mais facilitador, ainda assim, este grupo, no início como eram um bocadinho mais imaturos, tiveram um bocadinho de dificuldade em perceber que aquelas crianças... eles achavam que por serem especiais tinham privilégios... acrescidos, que era poder fazer o que queriam (entre aspas), podiam fazer coisas que eles não podiam, não é? E então demoraram um bocadinho de tempo a perceber que isso era devido à condição, não era um privilégio. Mas perceberam ao fim de um tempo. Mas a reacção a eles foi positiva. Claro às vezes há sempre alguma coisa que lhes escapa da boca, porque é assim, há momentos que não são fáceis, não são. Mas a reacção a eles foi muito positiva. Eu acho que eles nesta idade são muito inclusivos. Muito protetores também.

Considera que a sua escola cria condições para a inclusão de alunos com PEA?

Sim.

Em que medida?

	<p>Sim, é assim: eu acho esta escola é uma escola que abriu de nu. E abriu com eles, os dois, ou seja, torna a uma realidade um bocadinho diferente. Uma escola nova...que abriu... abriu com unidade de ensino estruturado para crianças autistas, do primeiro ciclo, com um pré-escolar com crianças autistas, portanto todas as pessoas foram predispostas para. Mais predispostas se calhar. Não eram pessoas que já lá estavam com enraizamento à 10, 15 anos que nunca tinham tido e depois de repente aparecem: BUMM. Não. Foi uma escola que abriu, as pessoas já sabiam que ia ser assim e portanto calharam com uma predisposição maior. Da nossa parte (da nossa parte pré), nós também já sabíamos todas em relação às educadoras, não é, porque também estas crianças são minhas mas é difícil serem só minhas, portanto ficam com o cuidado entre todos: estão na sala, vão para as outras salas... portanto há no fundo um trabalho que tem de ser feito pelos educadores todos.</p>
<p>3. Perceção do educador face à criança com PEA</p>	<p>Quais são as preocupações face a estas crianças?</p> <p>As minhas preocupações... as minhas preocupações são mais até com o futuro deles quando saem da pré do que ali na pré. Porque ali o ambiente é contentor e... a minha grande preocupação com eles é... em termos escolares ou de pessoas? É porque...</p> <p>As duas coisas.</p> <p>Em termos escolares é o saírem dali, daquele ambiente tão contentor o e tão protetor... ahhh... que pessoas é que vão encontrar, com que predisposição para eles e para trabalhar de encontro às necessidades deles. Essa é a uma preocupação. A outra preocupação é que as crianças à medida que vão crescendo, os próprios colegas, eles vão sendo menos inclusivos. Porque vão querendo brincadeiras e as brincadeiras vão deixando de existir e portanto, daí para a frente aquelas crianças vão deixando de ter algum interesse para eles, não é? Vão deixando de ter interesse</p>

para eles. Por enquanto eles ainda os veem um bocadinho como os bebezinhos e acham-lhe piada e tudo mais mas acho que à medida que vão crescendo vão sentindo cada vez menos isso. A minha preocupação é sobretudo no sentido mesmo inclusão, inclusão da palavra em relação aos colegas e em relação aos colegas. Que eu acho também que à medida que nós vamos da pré, eu acho que os colegas vão sendo cada vez ... 1.º ciclo ainda mas depois no 2.º vai sendo gradual. São cada vez menos inclusivos. Estão cada vez mais preocupados com o cumprimento dos programas. Portanto se calhar acham que aqueles elementos são desestabilizadores ou não são elementos que lhes favorecem o cumprimento dos programas e dos conteúdos... é diferente. Eu acho que nós somos mais maternais.

Que dificuldades sente no trabalho com a criança com PEA?

As dificuldades são imensas! Não vou dizer que não são. São imensas. É assim: a minha realidade também não foi nada fácil. E portanto é assim... as dificuldades (suspiro)... é tudo! (risos) É tudo difícil, não vou dizer que é fácil. É assim: é difícil porque eram duas crianças sem linguagem oral nenhuma, portanto zero, intenção comunicativa muito pouca, com estereotípias muito, muito, muito persistentes. Portanto, uma delas sem interesse nenhum por nada daquilo que lhes era proposto. Houve uma dificuldade enorme durante estes dois anos, que foi partilhada por mim e pela colega de educação especial, pelas colegas psicólogas que fazem intervenção no centro de desenvolvimento e que também iam lá. Porque o centro de desenvolvimento onde eles têm apoio (um deles tem apoio), as técnicas iam fazer intervenção lá, a pedido dos pais e o agrupamento permitiu. E as colegas partilhavam também connosco e é assim... uma delas é uma criança... (olha, e é uma das coisas que me preocupa em relação a

	<p>ele). É que ele não tem interesse por nada, por nada, é difícil. Nós não conseguimos durante estes dois anos pegar em nada que dissesse assim, olha ele tem interesse por isto ou por aquilo. Nem nós na escola nem as colegas no centro. Portanto, qualquer coisa de novo que lhe é proposto, ele demora muito tempo para mostrar algum interesse e depois demonstra um interesse muito reduzido e depois já era! Chau! Portanto essa foi uma das minhas maiores dificuldades, qualquer coisa para experimentar, qualquer coisa mais do ponto de vista sensorial, era com muita dificuldade, muita dificuldade... que não fosse sensorial, mas que fosse qualquer outra coisa, sei lá, qualquer outra coisa que tu imagines... muito difícil! Com a outra criança já foi mais fácil. Porquê? Ele tem um interesse muito grande por tudo o que são tecnologias. Portanto, a partir dai...</p> <p>Pegavam por aí?</p> <p>Sim. Puzzles, ah... portanto, já dá para pegares nalguns interesses dele, e como ele demonstra, e consegues trabalhar mais qualquer coisa. Ainda que o interesse dele só seja 5 ou 10 minutos mas consegues! Grafismos, tem interesse, gosta imenso. Portanto, já é mais fácil. A maior dificuldade prende-se mesmo com...com um deles prendeu-se mesmo com isso, com facto de sentir que era difícil arranjar qualquer coisa. Foi difícil.</p>
<p>4. Práticas desenvolvidas no trabalho com a crianças com PEA</p>	<p>Que adaptações realiza no planeamento para o grupo, tendo em conta a criança com PEA?</p> <p>Tudo. É tudo. Eu já me habituei a eles, portanto já foi tudo feito sempre em função deles, não é? Aaah... adaptações no grupo... tudo na sala na sala se rege um bocadinho em função deles. Portanto, eles têm os espaços organizados, com a simbologia deles nos espaços. Depois, em relação ao grupo, tentamos colocar sempre alguém responsável. Eu tento que não seja um elemento. Eu tento que o ajudante do dia, eu não faço por... é por lista, por ordem.</p>

Portanto, por ordem da lista todos os dias um é o ajudante. Eu tento que seja sempre o ajudante a estar responsável por um deles e outro por outro. Não faço só uma criança para eles não se habituarem só a um. Nem ser só aquela criança a ter relação com eles, nem eles se habituarem só a uma criança. Portanto, irem rodando. Depois é assim: a sensibilização do grupo. Quando eles fogem, quando eles saem da sala, eles têm que estar atentos e têm que ajudar e têm que participar sempre. Isso foi uma das coisas que eu consegui durante os dois anos. Quando eles saem da sala: “ele fugiu!”. “Podes ir atrás, podes ir buscar.” Eles estão muito atentos a eles. No fundo é muita sensibilização. Em relação às crianças o que eu faço é muita sensibilização. Em relação aquilo que são os cuidados deles. Quando eles querem ir beber água, nem sempre reconhecem a garrafa deles. Portanto há sempre alguém que vê, que repara e diz e que vai ajudar. Quando eles fogem para a casa de banho: “ele fugiu para a casa de banho, vai lá ver se ele já terminou”. É no fundo este trabalho de sensibilização e de ajuda. Depois em relação ao grupo, claro que eles estão colocados sentados na mesa em lugares fixos. Na mesa nós temos lugares fixos. Portanto eles estão sentados entre crianças responsáveis. É óbvio que temos de ter esse cuidado. Não vou coloca-los ao pé de dois mais pequeninos. Ao pé de dois mais crescidos mais responsáveis. Aaah... toda a dinâmica... o ajudante está sempre responsável por ajudar a marcar a presença... tudo! No fundo são essas coisas mas isso são dificuldades que vão surgindo. São coisas que vão surgindo depois. Quando estás a organizar o grupo, depois quando os tens em sala... “marcar a presença”, eles conseguem ir sozinhos, pronto. Então é o ajudante que fica responsável por.

Quando está a planear uma atividade para o grupo, pensa como pode adaptar aquela atividade para eles

ou...

Não, quando eu consigo adaptar ou as atividades que conseguimos adaptar, temos de estar sempre, nós! Às vezes o que eu faço é, por exemplo, quando são atividades mais de brincadeira, e nós já tentamos um bocadinho agora no final, tentamos que eles brinquem um bocadinho com os outros. Se um deles vai para a garagem peço a dois mais crescidos que estejam mais disponíveis para ir tentar estabelecer alguma interação e alguma brincadeira com eles e eles até conseguem, com um conseguem, com o outro é mais difícil. Eles próprios se desinteressam, porque depois o único interesse dele é mandar tudo ao ar! Depois imagina!(risos) Eles estão a brincar e o outro atira os carrinhos todos ao ar. (risos) O outro como até é mais calminho e até consegue ai estar, eles conseguem ali estar mais com ele. É aproveitar no fundo um momento destes. “Espera lá. Ele foi para a garagem, então deixa-me cá ver.” Peço a dois “vai para ali brincar um bocadinho com o amigo, está bem?” e eles vão. Aproveitar um bocadinho os interesses deles. É mais um bocadinho em função deles e não tanto em função de nós. Porque não adianta muito eu dizer assim “olha...” aaah. Por exemplo, eu faço massa de cores e gosto que eles estejam sentados na mesa. Consigo que eles experimentem mas depois não adianta eu querer que eles estejam ali o mesmo tempo que os outros. Porque eles experimentam, mexem e já se levantaram, já se foram embora e eu não posso pegar neles e obrigá-los a estar sentados. Não vai resultar. Eles precisam de ir dar uma voltinha, deixa-os ir dar uma voltinha. Não dá para impor muito. Quando são estes casos muito graves, não dá para impor. És mais tu a andar em função deles, do que eles a andarem em função de ti. Eu já tive outros casos em que era fácil. Eu pensava “olha depois esta atividade vou simplificá-la para o...”. Vou simplificar. Fazer atividades um bocadinho... se eles têm 5 anos adaptas as atividades a nível dos 3 anos e eles conseguem. Tu consegues adaptar.

Agora com estes eu às vezes tento fazer é, se os outros estão a fazer uma ficha, eu adapto. Sei lá... vou dar um exemplo. Se eu trabalhei a galinha ruiva, se eu der uma ficha para os outros num âmbito mais específico de domínio de linguagem oral, para aqueles faço uma digitinta da galinha com a mão, por exemplo, percebes? De acordo com a atividade que estou a fazer, com eles o que é que dá para fazer? Há temáticas que dá para adaptar e coisas que dá para fazer, outras que é mais difícil, faz-se outras coisas.

Portanto estas crianças vão participando em todas as tarefas e rotinas do restante grupo?

Vão participando, de acordo com o interesse deles e com a vontade deles.

Já falamos na questão da adequação na organização e no ambiente da sala de aula, que portanto é um pouco em função deles?

Está organizado um bocadinho em função deles, sim. Quer dizer, está organizado em função do grupo todo mas temos de ter um método de trabalho só para eles, porque decidimos que era melhor, para estas crianças atenção. Eles têm lugar na mesa ao pé dos outros todos mas depois há uma mesinha de trabalho. Porque em conversa com as colegas do centro de desenvolvimento, arranjou-se. Portanto, tudo aquilo que nós achamos, e as colegas também nos vão dando muitas sugestões de trabalho e organização, termos a mesa só para eles e tudo mais, foi-se sempre criando essas oportunidades. Portanto, foi-se sempre arranjando o que se achava que era melhor para promover uma melhor adaptação deles e um melhor desenvolvimento e ajustar as rotinas aquilo que elas achavam, aquilo que podia resultar. Fomos sempre experimentando mas é um bocadinho experimentar mesmo.

De que forma é feita a avaliação das criança com PEA?

Pronto. Ora aí está! (risos) A avaliação deles é feita pela professora de educação especial nos âmbitos do departamento da educação especial. Connosco, pré-escolar, nós temos de fazer, e isso foi uma coisa que eu já falei porque também me provoca algum incómodo. Aaaah... eles fazem a mesma ficha dos outros meninos, ou seja, eu tenho de os avaliar de acordo com a ficha dos outros meninos. (Pausa)... como é uma ficha... (pausa) é uma ficha onde tem sim, não, por vezes, revela dificuldades e inobservável. Portanto, não é uma ficha descritiva, onde eu possa salientar os aspetos positivos. O que é que acontece e me incomoda, é que eles têm n nãoos... n nãoos! E isto... eu agora vou ser muito sincera. Isto a mim incomoda-me, porque eu coloco-me do lado do pai e da mãe e já viste a frustração que é, ano após ano (e eles estão comigo à 2 anos). E há 2 anos que aquilo é nãoos, nãoos, nãoos... Por exemplo, relativamente ao domínio da linguagem oral, é não em tudo. Eles não têm aquisição. Eles não desenvolveram nada, por tanto, no fundo nem sequer faz sentido estar a avaliar aquela parte, percebes? E no entanto eu já coloquei essa questão e o que dizem é eles têm de ter uma ficha de avaliação, ou seja, eles também passando para o 1.º ciclo também vão ter uma ficha de avaliação do 1.º ciclo, que tem de ser feita. Aaaah... porque depois têm os relatórios do pré-escolar, que ai sim, aaah... da educação especial, onde ai sim, fazem as evoluções. Eu não concordo. Eu não concordo. Eu acho que deviam ter uma ficha descritiva para eles onde eu tivesse, sim senhor, as nossas áreas de conteúdo mas onde eu o fizesse de forma descritiva, para eles de forma descritiva. Porque ai eu conseguia salientar os aspetos positivos e ressaltar os negativos mas se calhar fazia uma linha! Não é? E pronto! E acho que era menos desgastante para os pais, menos frustrante. E eu estou a avaliá-lo de

acordo com os objetivos que estão propostos. Porque não faz sentido nenhum. Porque depois repara, em relação à parte social, e nessa parte, desse ponto de vista até se consegue ir para o revela dificuldades ou por vezes há coisas que eles até já fazem, porque eles permitem contato físico. Eles gostam, tanto um como o outro, de carinho, de mimo, de afeto e portanto dá para... até ai, nós conseguimos salientar algumas coisas boas e puxar um bocadinho para cima. Mas depois há coisas onde é tudo...porque eles são crianças sem intensão verbal, não têm comunicação. Portanto toda essa parte é corrida a não e depois toda aquela parte do conhecimento do mundo, onde ele faz isto, faz aquilo? Não, não faz. Aquela parte da dramatização, não, não faz. Eles não têm jogo simbólico. Não fazem. Não têm linguagem oral. Não fazem. Portanto, imagina a quantidade de nãoos que nós temos. E incomoda-me imenso. Eu já no final do 1.º ano falei sobre isto. Pode ser que para o ano se consiga qualquer coisa. Um ano de cada vez. Vamos tentando sempre. O ano passado não se conseguiu, pode ser que este ano se consiga. Que passe a ser uma ficha descritiva. Os mesmos domínios do pré-escolar, ai eu não vou contra. São os nossos domínios, é o que temos de avaliar. Mas ter os nossos domínios mas ter de fazer de forma descritiva. Não estou a dizer que temos de mentir ou omitir. Não! É a maneira como nós escrevemos, a maneira como nós salientamos os aspetos positivos e achamos os negativos de uma forma mais simples. Dando-lhe menos enfâse, ainda que deixamos lá ressaltado, não é? “A criança não tem linguagem oral”. Mas escusamos de estar ali a esmiuçar aquilo tudo numa página inteira: “diz o nome? Não”, “diz o nome do pai? Não”, é tudo não. “Sabe dizer a morada? Não”. Então? Não tem linguagem oral, não sabe dizer nada! Essa parte incomoda-me.

Já falamos de algumas colaborações. Pode falar-me

	<p>delas?</p> <p>É muito positivo. É assim, educação especial, sempre. Departamento espetacular do nosso agrupamento, tenho a ressaltar. Tudo muito bom. Elas estão sempre prontas e sempre predispostas a ajudar-nos e a tirar-nos dúvidas em tudo, todas. Espetaculares! Parceria com a nossa colega de educação especial, com a colega da unidade de ensino estruturado que está ali na escola e está sempre conosco, sempre. Disponível e pronta para ajudar. Espetacular. Como as outras colegas do departamento. Sempre. O centro de desenvolvimento onde eles (um deles, o outro não tanto) mas o centro de desenvolvimento onde eles estão, faz o acompanhamento já há muitos anos. As técnicas, a diretora do centro. As técnicas vão lá, uma delas fazia-me apoio em sala uma vez por semana, no sentido de dar sugestões, dar dicas, também apoiá-lo um bocadinho em sala de aula, ver quais eram as maiores limitações dele e tudo mais. Essa criança tinha todas as semanas, uma vez por semana, intervenção da técnica em sala de aula. Permitia tirar dúvidas com ela, também saber um bocadinho o que é que as colegas das outras terapias (ele tem terapia da fala lá no centro) ... Partilhar um bocadinho e fazer o elo de ligação entre o centro e nós escola. Excelente. Só tenho a dizer bem. E muito útil! Porque ela vai dando sempre muitas dicas e muitas sugestões. Porque é uma visão diferente, é uma visão diferente. Mas como ela ia à sala, é uma rapariga sensível às dinâmicas de sala de aula ia-nos dando sugestões do que é que podíamos fazer e tudo mais. Muito positiva essa partilha.</p>
<p>4. Validação da Entrevista</p>	<p>Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de crianças com PEA?</p> <p>Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>Eu acho que sobretudo o que nós temos de ser é muito humildes e muito atentos e não termos expectativas de que vamos conseguir ou não querer que eles façam aquilo que</p>

	<p>nós exigimos e tendemos a colocar objetivos. Não! Andarmos um bocadinho mais de encontro àquilo que são os interesses e as necessidades deles e então a partir daí estabelecer os objetivos. Nem sempre é fácil mas tentar agarrar aquilo que é um bocadinho os interesses deles para depois a partir daí então tentar estabelecer alguns objetivos e não o contrário.</p>
--	---

ANEXO III –Transcrição da entrevista à educadora E2

Transcrição da entrevista E2

BLOCOS	RESPOSTA ÀS QUESTÕES
2. Percepção da inclusão de alunos com PEA no Jardim de Infância	<p>O que pensa da inclusão de crianças com PEA no jardim de infância?</p> <p>A inclusão realmente é tudo muito bonito em termos teóricos mas às vezes é difícil por em termos práticos. É complicado quando não temos recursos humanos suficientes, espaço adequado... É complicado! A inclusão é uma coisa que nem se deveria falar porque supostamente já deveria ser feito naturalmente... mas às vezes é muito difícil por em prática. Vamos fazendo mas também depende das condições que nós temos.</p> <p>O que pensou/sentiu quando soube pela primeira vez que ia ter uma criança com PEA na sua sala?</p> <p>Primeiro gostei. Gostei entre aspas, porque era uma experiência nova e ia aprender com a situação e depois tive também aquele receio de não ter aquelas condições necessárias para que a criança desenvolvesse o necessário. Mas aconteceu! A criança teve uma grande evolução mas... é sempre uma boa experiência... mas há sempre aquele receio de a gente não conseguir atender às necessidades da criança.</p> <p>Sendo a primeira vez que se encontra nesta situação, sente necessidade de procurar formação específica?</p> <p>A gente vai-se sempre atualizando: seminários, algumas formações pontuais que aparecem...</p> <p>Mas vai surgindo essa necessidade?</p> <p>Sim. Não só em termos do trabalho prático, que também tenho apoio das professoras de educação especial, que também vão sempre transmitindo tudo aquilo que elas sabem. Mas também em termos teóricos.</p>

	<p>Como acha que reage a maioria dos seus colegas à inclusão de crianças com PEA nas suas salas?</p> <p>Acho que a reação é a mesma. Todos gostam de trabalhar nesse sentido mas depois todos têm receio das condições que se apresentam.</p> <p>E as outras crianças?</p> <p>Lidam muito bem. Vêm aquela criança não como uma criança com necessidades mas, como é uma criança com muitas limitações, vêm como um bebê. Acaba por ser um bebê porque ele não fala, não consegue comer muito bem sozinho, ainda usa fralda. É complicado mas... muito bem. Trabalham muito bem com ele. Apoiam. Ele é quase a mascote da sala porque é muito protegido e muito acarinhado por todos.</p> <p>Considera que a sua escola cria condições para a inclusão de alunos com PEA?</p> <p>Sim... sim. A gente tenta sempre arranjar as condições. Em termos de recursos humanos dava jeito ter sempre esse apoio extra mas tirando isso sim. Não vejo nenhum ponto negativo.</p>
<p>3. Perceção do educador face à criança com PEA</p>	<p>Quais são as preocupações face a estas crianças?</p> <p>Em termos futuros é uma criança que vai estar sempre limitada. Em termos profissionais não sei se terá alguma capacidade. Preocupa-me mais porque eu sei que os pais não vão lá estar para sempre. É essa preocupação. Aquela criança quando perder os pais provavelmente vai ter de ser institucionalizada. É complicado.</p> <p>Que dificuldades sente no trabalho com a criança com PEA?</p> <p>Da pouca experiência que tenho, realmente é em termos de recursos humanos. É a dificuldade maior. Porque em termos de materiais, nós vamos construindo por nós. Agora, acrescentar mais uma pessoa ao espaço para nos ajudar e dar apoio... É mais a nível de recursos humanos. No meu caso, tenho uma</p>

	<p>criança que necessita de algum apoio individual, quase a tempo inteiro, praticamente. Eu sozinha não consigo dar a atenção individual que gostaria e conseguir controlar todo o grupo ao mesmo tempo. É uma preocupação extra.</p>
<p>4. Práticas desenvolvidas no trabalho com a crianças com PEA</p>	<p>Que adaptações realiza no planeamento para o grupo, tendo em conta a criança com PEA?</p> <p>Adequação de atividades, estratégias... é claro que as atividades que tenho de fazer com ele, ele está tão limitado, está tão atrás, que nem sequer é os mesmos temas. Trabalhos próprios, trabalhos específicos para o desenvolvimento dele. Em termos organizacionais de espaço, tivemos de criar um espaço próprio para a criança poder trabalhar. Instrumentos de trabalho, tentamos utilizar ali um pouco do modelo <i>teacch</i> também. Conseguir implementar novas tecnologias. Estamos a tentar trabalhar com o iPad mas aquilo é mais um instrumento de brincadeira para ele do que propriamente um instrumento de comunicação.</p> <p>A criança com PEA participa em todas as tarefas e rotinas do restante grupo?</p> <p>As que ele consegue realizar, sim. Temos tarefas de distribuir o lanche, ele faz, ajuda. A marcação das presenças também o faz com ajuda. Mas sempre com ajuda.</p> <p>Como promove a interação desta criança com as restantes?</p> <p>Sempre que há atividades de grande grupo tentamos inclui-la. É uma criança que não consegue permanecer muito tempo sentada. Mas tentamos! E temos de crianças que normalmente já, entre aspas, ficam com a função de o ajudar e de o apoiar. Elas é que vão com ele à casa de banho, ajudar a ir buscar o lanche... elas participam muito em todo o trabalho que ele faz na sala. Às vezes em termos de trabalho específico, são as crianças que fazem. Fazem trabalho a pares. A gente tenta sempre incluir as crianças nas atividades que fazemos.</p>

	<p>De que forma é feita a avaliação das criança com PEA?</p> <p>Infelizmente não temos nenhum modelo próprio. Nós temos uma avaliação, uma ficha standard, que temos de fazer com todas as crianças, que tem de ser realizada com ele. Mas pronto... não nos podemos basear muito nessa porque não está adequada às capacidades dele. Mas nós fazemos sempre um relatório também com a professora de Educação Especial à parte. Isso fazemos sempre. Tem o PEI dele, o plano de reforços. Depois temos de nos basear nesses documentos para fazer o relatório final.</p> <p>Há colaboração entre educadores e outros técnicos?</p> <p>Há. Troca de informações entre os vários técnicos, isso há. A gente sempre acaba por elaborar, entre aspas, um plano de ação.</p> <p>Em contexto de sala são apenas as professoras de educação especial.</p> <p>Quais são os outros técnicos?</p> <p>Terapeuta da fala, temos psicóloga... Estas são as que eu conheço e tenho contacto. Porque depois sei que a criança está a ser seguida pelo professor de psicomotricidade, que é o único que eu não conheço. Mas...há trocas de informação.</p>
<p>4. Validação da Entrevista</p>	<p>Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de crianças com PEA? Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>Do meu ponto de vista, não em termos de inclusão, mas por exemplo gostava de ter mais conhecimentos, não só a partir daquelas formações que nós decidimos ir à procura e fazer. O agrupamento por acaso tem feito várias ações de sensibilização nesse sentido mas é tudo muito teórico. Gostava de ter um pouco mais de experiencia prática.</p>

ANEXO IV –Transcrição da entrevista à educadora E3

Transcrição da entrevista E3

BLOCOS	RESPOSTA ÀS QUESTÕES
2. Perceção da inclusão de alunos com PEA no Jardim de Infância	<p>O que pensa da inclusão de crianças com PEA no jardim de infância?</p> <p>Acho que tem de ser. Não pode ser de outra maneira.</p> <p>O que pensou/sentiu quando soube pela primeira vez que ia ter uma criança com PEA na sua sala?</p> <p>Já foi há muitos anos. Já tive muitos. Quase sempre trabalhei com crianças integradas e seja qual for a deficiência acho que é muito saudável quer para a criança com deficiência, quer para as outras crianças... que vêm que existem crianças diferentes, com outras características e que ajuda muito a eles também, a refletirem nisso e ajustarem as suas atitudes em relação a alguém com características diferentes.</p> <p>Mas na primeira vez que se deparou com essa situação teve receio?</p> <p>Não. Foi mesmo por opção que fui lá ter. Eu trabalhei há muitos anos num colégio de integração. Na altura fazia-se muito isso. Foi dos primeiros sítios em Portugal onde se fizeram integrações de crianças. Eu tive num colégio que foi dos primeiros a ter um projeto integrador.</p> <p>Procurou formação específica?</p> <p>Fiz formação específica.</p> <p>Qual?</p> <p>Fiz saúde mental depois de educadora.</p> <p>E quanto ao autismo, fez alguma formação específica?</p> <p>Eu não acho que seja mais importante ter bases para trabalhar com crianças autistas, em contexto de sala de jardim de infância, no acho que seja mais importante estarmos preparados para autistas ou para trissomias ou para paralisia cerebral. Nós temos de ter uma filosofia de estarmos com as crianças que permita</p>

que eles tenham o seu espaço e que os outros também tenham de viver com eles. Portanto nunca procurei nada especificamente para o autismo. Aconteceu naturalmente, que uma pessoa ao sentir necessidade vai investigar. Também investiguei outro tipo de problemas não é? Uma pessoa depois vai investindo à medida do que nos vai aparecendo nos vários grupos. Por acaso só tive um grupo que não tinha nenhuma criança com problemas, em toda a minha carreira. Quer dizer, problemas há sempre mas problemas conotados, com alguma severidade só tive um ano. E tive um ano inteiro no ensino especial só com crianças autistas que nenhuma falava. Tive um grupo mesmo! E portanto acho que é tudo áreas muito interessantes. Gosto muito. Comunicava imenso com eles. As pessoas achavam um bocado estranho “Então e tu gostas daquilo?”. É uma experiência para mim. Puxa por mim noutras áreas. Eu falava para eles porque eles entendem a linguagem não-verbal e nós vemos coisas muito engraçadas. E havia pessoas que não eram capazes de pegar naquele grupo. Aliás, aquilo nunca devia ter sido constituído como um grupo mas naquela época era assim que as coisas funcionavam. Mas não deixou de ser uma experiência interessante. Embora eu ache que as crianças aprendiam muitos menos assim, neste contexto. Imagine um grupo de 9 que ninguém fala, não é? É uma coisa perfeitamente atroz. Quando agora pensamos nisso é atroz.

Como acha que reage a maioria dos seus colegas à inclusão de crianças com PEA nas suas salas?

Têm muito medo. Como nunca experimentaram, têm muito medo.

Considera que a sua escola cria condições para a inclusão de alunos com PEA?

Eu penso que poderia ter melhores condições físicas. Em termos de equipa acho ótima. Gosta da equipa, dos técnicos de apoio. Acho bastante equilibrado. Em termos físicos acho muito preocupante para uma escola nova. Não faz sentido. Nem as

	<p>crianças que não têm nenhum problema conseguem abrir uma torneira sozinhas. Coisas assim do género. A altura das mesas, as cadeiras no refeitório... para o pré-escolar em geral. Acho que o barulho devia ser tratado de outra maneira. Se tivessem mais quantidade destas placas o som seria mais abafado e à uma certa calma que as crianças precisam de ter, sejam autistas ou não sejam. E acho que a escola tem um mau investimento nessa parte. Para mim numa escola nova não tem justificação. Às vezes há escolas antigas que estão adaptadas e estão melhor adaptadas que uma escola feita de raiz e que iria ter uma unidade. Já sabiam que iam ter uma unidade. Portanto há aqui qualquer coisa que falha. De comunicação eventualmente, entre quem projeta as escolas e quem pensa a educação... eventualmente.</p>
<p>3. Perceção do educador face à criança com PEA</p>	<p>Quais são as preocupações face a estas crianças?</p> <p>Eu acho que é muito importante eles serem felizes, sentirem que os outros os acolhem e tentar, dentro da medida do possível que eles tenham amigos. Como eles têm dificuldade de comunicação, por vezes é difícil fazerem amigos. Porque as crianças que não têm esses problemas querem interagir com eles e como não têm resposta afastam-se. Portanto eu tento muito arranjar estratégias que eles sintam que fazem parte de um grupo, que apesar da criança autista não estar a responder no momento é na mesma amiga deles. Tento arranjar maneira de sentirem que eles fazem parte do grupo, o que não é nada fácil! Este ano eu tive uma criança que o ano inteiro não conseguiu fazer de facto relações próximas. E é muito difícil.</p> <p>Esta criança vai para o primeiro ano, já ficou um ano a mais na pré, e acho que ele nem considera sequer as outras crianças como iguais. Ele não é um autista chapa 5. Tem umas características. Porque relaciona-se com os adultos. Não se relaciona é com as outras crianças. E os outros vão ter com ele “queres ajuda para isto? Precisas não sei do quê?” e ele ignora. Aquilo é uma coisa um bocado parecida com o mutismo. Mutismo seletivo. É muito semelhante ao mutismo seletivo porque ele seleciona os pares como não interessa e seleciona os</p>

	<p>adultos como os que interessa. Portanto eu acho que ele tem muito mais características do mutismo seletivo do que propriamente do autismo. Porque ele não lhe faz impressão o toque por exemplo nosso. Faz impressão o toque dos outros, iguais a si. Foge de estar sentado ao lado dos outros. Só se eu disser muitas vezes “olha tens lugar aqui mesmo”, com um colega de cada lado. Ele opta sempre por estar o mais longe possível do contato físico com os seus pares. Como isto eu nunca tive assim porque não é uma criança homogênea nas suas características. Não. Tem características de uma coisa, depois tem de outra.</p> <p>Que dificuldades sente no trabalho com a criança com PEA?</p> <p>O que me preocupa mais neste tipo de trabalho integrador é às vezes nós percebermos que para ajudarmos estas crianças prejudicamos de certa forma o bom desenvolvimento dos outros. E isto a nível do quê? Por exemplo, a nível da organização do espaço. As crianças precisam de ter áreas definidas para a expressão plástica, a casinha das bonecas, para fazer as suas dramatizações e ter os seus materiais ao seu alcance e quando há determinadas crianças com características autistas ou até mesmo de outro estilo com uma imaturidade muito grande, muito grande e que estão naquela fase de 1 ano, 2 anos, é muito desagradável os outros não terem o direito de ter o seu espaço organizado porque ele chega lá e manda tudo ao ar. É como se nós pudéssemos juntar na mesma sala meninos de 1 ano com meninos de 5. Está a ver a complicação. E às vezes para nós não é fácil gerir estas duas componentes, não é? Como é que nós vamos fazer evoluir uma criança que precisa de um grupo e ao mesmo tempo esse grupo precisa de determinadas coisas para evoluir que o outro não permite. Aqui está a grande ambiguidade da integração.</p>
<p>4. Práticas desenvolvidas no trabalho com a crianças com PEA</p>	<p>Que adaptações realiza no planeamento para o grupo, tendo em conta a criança com PEA?</p> <p>Eu planeio sempre tudo como se as crianças fossem iguais às outras. Os objetivos são sempre mais aquém. Por exemplo se eu</p>

pretendo que ele consiga fazer uma dramatização com os outros e se ele fizer um minuto num momento da dramatização e sair, para mim é ótimo. E os outros fazem 10 minutos, um quarto de hora. Mas ele participou. Tive grandes evoluções a esse nível.

A criança com PEA participa em todas as tarefas e rotinas do restante grupo?

Não há nada em que não participe.

Faz um planeamento específico para a criança com PEA?

Sim, sim. Temos mesmo que fazer.

Como promove a interação desta criança com as restantes?

Eu promovo imenso. Nos momentos de livre escolha eles entram exatamente como os outros. Às vezes os outros dizem “Ah mas eu não quero brincar com ele”, “Ah mas é que ele quer muito brincar contigo”. Portanto eu aí insisto e às vezes eles vão à mesma embora mas o facto de terem ido é muito importante porque vão vencendo estas barreiras até certo ponto. E ele melhorou. Fazendo isto o ano inteiro melhora. Mesmo, mesmo neste último mês esse menino que tem mais características de mutismo seletivo do que outra coisa, consegui que ele ficasse, já só no mês agora de Junho, a brincar dentro da casinha das bonecas. No momento em que entravam os outros ele saía. E deixou de o fazer. Nós criámos um supermercado, porque eles queriam uma loja. Montámos a loja com caixas de cereais a fingir e caixas de champôs vazios... e montámos a loja, que era para fazer o jogo das compras, que cada um tinha de fazer uma lista das compras, portanto, copiavam as palavras que eu escrevia no quadro do que eles queriam ir às compras. Imaginamos que eles queriam comprar pão, Nestum, água, leite e iogurte, isso havia no supermercado. Portanto, eles tinham de copiar essas palavras e quando eles chegavam à loja, o jogo é assim, eles entregam a sua lista de compras e trazem os produtos. Estão lá dois meninos a fazer de vendedores. E este garoto que estávamos a

	<p>falar não queria ficar na mesma mesa do vendedor, ao lado de outro mas de facto a regra do jogo era ter dois a vender. Mas ele queria tanto, tanto, tanto jogar que acabou por se habituar a ter um colega mesmo ao lado, braço com braço. Para ele em termos de distância interpessoal foi um ganho brutal. E fazia também a lista das compras... e portanto no último mês consegui que ele estivesse ao lado e não saísse de algumas atividades. Por exemplo, se tiver 3 mesas ele ia sentar-se na mesa que não tinha ninguém. Então arranjei estratégias... as mesas todas têm de ter 4, por exemplo. Em vez de ter 2 mesas de 6 e uma sem ninguém, não! Todas as mesas têm de ter 4 para ficarem com mais espaço para trabalharem e não estarem uns em cima dos outros. Ele aí já ia mas ia contrariado. Só que já não fugia. Portanto evoluiu. Nós não podemos desistir.</p> <p>De que forma é feita a avaliação das criança com PEA?</p> <p>Com os meninos integrados faço com a colega do ensino especial. Fazemos sempre em conjunto. Aaaah... e utilizo a mesma ficha de diagnostico e de avaliação, utilizo para eles também.</p> <p>Há colaboração entre educadores e outros técnicos?</p> <p>No meu caso, no meu grupo, eu só tive apoio da colega do ensino especial mas nas outras salas, as outras minhas colegas que foram entrevistadas, havia também terapeutas de fora, vinham à escola. No meu caso, os meus dois, tinham terapeutas que não vinham à escola. Havia sempre cartinha, com algumas indicações, relatórios médicos... portanto, Há sempre um trabalho de comunicação, sem ser presencial mas sempre houve comunicação. E os pais também fazem muito essa ponte, com um e com outro. Portanto eu acho que a esse nível funciona.</p>
<p>4. Validação da Entrevista</p>	<p>Há alguma situação ou opinião que considere relevante no que se refere à inclusão de crianças com PEA? Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>Eu o que acho mais grave, do que se está a passar nos tempos de hoje, não tem a ver com a integração propriamente dita, tem a</p>

ver com o excesso de terapeutas para uma criança só. Eu acho que tem de haver melhor bom senso quando se gere um programa para uma criança evoluir. E hoje em dia, com o acesso que há às clínicas, as pessoas enchem as crianças de terapias. E às tantas são 6 ou 7 técnicos a trabalhar a mesma criança, sem nunca ter articulado coisa nenhuma e acho isto um bocado prejudicial. E depois também por vezes retira a criança de estar no grupo e entre em complacência, entra em desequilíbrio. Isso eu acho que é o mais grave do que se está a passar hoje. A terapia teria de ser sempre centrada numa equipa e não a pessoa “ah eu tenho ADSE vou à terapia da fala ali, eu tenho aqui ao lado de casa o pedopsiquiatra, vou aqui ao lado de casa”. A educadora não sabe quem é um, quem é outro, que trabalho está a fazer com um, que trabalho está a fazer com outro e depois ainda há mais as terapias alternativas e as pessoas misturam tudo e a criança é alvo de muita estimulação às vezes, coisas até repetidas. Devia ser tudo tratado em equipa, como é nas equipas dos hospitais. Eu acho que isto não está bem concertado, não está de todo bem concertado. Eu já trabalhei em escolas em que havia uma melhor concertação entre os técnicos. E também tem um bocado a ver com as clínicas que estão ao perto das escolas. Gostei muito de trabalhar com uma clínica que é ali na Encarnação porque havia uma articulação muito boa entre a CERCI, que tinha os terapeutas, a clínica da Encarnação e os nossos meninos. Por muito boa vontade que as pessoas tenham e que até às vezes telefonem, que querem saber mas não há um planeamento feito em conjunto. Eu tive um menino este ano que eu tive de dizer à mãe “ele vai passar 3,4 momentos por semana fora daqui, ele chega cá e não percebe nada do que está aqui a fazer”. E de facto o menino estava a retroceder numa série de aquisições que já tinha feito no grupo. A este nível acho que se tem de pensar muito bem num outro tipo de trabalho.

Anexo V - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E1 em UR e transformação em indicadores

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores E1

Unidades de registo	Indicadores	UR/ind
faz-me todo o sentido (3)	Concordância com a inclusão	5
Vai facilitar e promover, sempre!		
vai sempre promover o contacto e a interacção deles com os outros		
Fui eu que escolhi	Empenhamento no trabalho com o aluno com PEA	5
tinha interesse, queria trabalhar e conhecer mais de perto a realidade		
no final desse ano inscrevi-me em especialização		
foi-se sempre arranjando o que se achava que era melhor para promover uma melhor adaptação deles e um melhor desenvolvimento		
o que nós temos de ser é muito humildes e muito atentos		
Por curiosidade	Curiosidade pelo trabalho com o aluno com PEA	1
Pós-graduação em Educação Especial, domínio cognitivo e motor	Conhecimentos científicos na área das NEE	1
Eu fiquei com eles porque mais ninguém quis ficar	Receio da inclusão	2
as pessoas, por norma, ficam um bocado assustadas e foi a realidade que tive quando aqui cheguei		
eu tenho um feedback muito positivo	Aceitação da inclusão pelas restantes crianças	5
o primeiro grupo, talvez por ser um bocadinho mais maduro, foi mais facilitador		
a reacção a eles foi positiva (2)		
eles nesta idade são muito inclusivos. Muito protetores também.		
todas as pessoas foram predispostas para. Mais	Condições da escola	2

predispostas se calhar.	facilitadoras da inclusão	
Foi uma escola que abriu, as pessoas já sabiam que ia ser assim e portanto calharam com uma predisposição maior.		
Em termos escolares é o saírem dali, daquele ambiente tão contentor o e tão protetor	Preocupação com a possível diminuição da proteção ao aluno com PEA a partir do 1.º ciclo	2
Eu acho que nós somos mais maternais		
que pessoas é que vão encontrar, com que predisposição para eles e para trabalhar de encontro às necessidades deles.	Preocupação face às eventuais atitudes menos inclusivas dos professores do 1.º ciclo	3
eu acho que os colegas vão sendo cada vez ... 1.º ciclo ainda mas depois no 2.º vai sendo gradual. São cada vez menos inclusivos		
se calhar acham que aqueles elementos são desestabilizadores ou não são elementos que lhes favorecem o cumprimento dos programas e dos conteúdos		
à medida que vão crescendo, os próprios colegas, eles vão sendo menos inclusivos	Preocupação face às eventuais atitudes de não aceitação pelos colegas a partir do 1.º ciclo	3
daí para a frente aquelas crianças vão deixando de ter algum interesse para eles		
A minha preocupação é sobretudo no sentido mesmo inclusão, inclusão da palavra em relação aos colegas		
há momentos que não são fáceis, não são	Dificuldade em lidar com o aluno com PEA	3
As dificuldades são imensas		
É tudo difícil, não vou dizer que é fácil		
É que ele não tem interesse por nada, por nada, é difícil	Dificuldade em identificar os interesses do aluno com PEA	6
Nós não conseguimos durante estes dois anos pegar em nada que dissesse assim, olha ele tem interesse por isto ou por aquilo		
demora muito tempo para mostrar algum interesse e depois demonstra um interesse muito reduzido		
qualquer coisa para experimentar (...) era com		

muita dificuldade		
sentir que era difícil arranjar qualquer coisa		
tudo na sala na sala se rege um bocadinho em função deles	Funcionamento da sala em função da criança com PEA	7
Aproveitar um bocadinho os interesses deles. É mais um bocadinho em função deles e não tanto em função de nós.		
eu posso não pegar neles e obrigá-los a estar sentados. Não vai resultar		
Eles precisam de ir dar uma voltinha, deixa-os ir dar uma voltinha		
És mais tu a andar em função deles, do que eles a andarem em função de ti.		
Está organizado um bocadinho em função deles, sim		
está organizado em função do grupo todo mas temos de ter um método de trabalho só para eles		
têm os espaços organizados, com a simbologia deles nos espaços.		
tentamos colocar sempre alguém responsável. Eu tento que não seja um elemento	Escolha de Crianças com função de ajudar e apoiar criança	3
Eu tento que seja sempre o ajudante a estar responsável por um deles e outro por outro		
Não faço só uma criança para eles não se habituarem só a um (...) nem eles se habituarem só a uma criança.		
a sensibilização do grupo	Sensibilização do grupo para a aceitação da criança com PEA	5
eles têm que estar atentos e têm que ajudar e têm que participar sempre		
Eles estão muito atentos a eles. No fundo é muita sensibilização.		
Em relação às crianças o que eu faço é muita sensibilização		
há sempre alguém que vê, que repara e diz e que vai ajudar (...) É no fundo este trabalho de		

sensibilização e de ajuda.		
eles estão colocados sentados na mesa em lugares fixos (...) entre crianças responsáveis	Colocação estratégica da criança com PEA	3
Não vou coloca-los ao pé de dois mais pequeninos.		
Ao pé de dois mais crescidos mais responsáveis.		
são dificuldades que vão surgindo. São coisas que vão surgindo depois. Quando estás a organizar o grupo, depois quando os tens em sala...	Adaptação às dificuldades que surgem	2
Fomos sempre experimentando mas é um bocadinho experimentar mesmo		
as atividades que conseguimos adaptar, temos de estar sempre, nós!	Acompanhamento direto à criança com PEA nas atividades	1
tentamos que eles brinquem um bocadinho com os outros	Promoção da interação entre todas as crianças	3
Se um deles vai para a garagem peço a dois mais crescidos que estejam mais disponíveis		
eles conseguem ali estar mais com ele. É aproveitar no fundo um momento destes.		
Eu já tive outros casos em que era fácil. Eu pensava “olha depois esta atividade vou simplificá-la”	Simplificação ou adaptação de estratégias e atividades para as crianças com PEA	5
se eles têm 5 anos adaptas as atividades a nível dos 3 anos e eles conseguem.		
Agora com estes eu às vezes tento fazer é, se os outros estão a fazer uma ficha, eu adapto		
Há temáticas que dá para adaptar e coisas que dá para fazer, outras que é mais difícil, faz-se outras coisas.		
Vão participando, de acordo com o interesse deles e com a vontade deles.	Crianças com PEA participam em todas as tarefas e rotinas do grupo	1
Eles têm lugar na mesa ao pé dos outros todos mas depois há uma mesinha de trabalho	Espaço próprio para a criança com PEA	1

as colegas do centro de desenvolvimento (...) vão dando muitas sugestões de trabalho e organização	Colaboração muito positiva com Centro de Desenvolvimento	6
ajustar as rotinas aquilo que elas achavam		
o centro de desenvolvimento onde eles estão, faz o acompanhamento já há muitos anos		
Partilhar um bocadinho e fazer o elo de ligação entre o centro e nós escola. Excelente. Só tenho a dizer bem. E muito útil!		
vai dando sempre muitas dicas e muitas sugestões. Porque é uma visão diferente, é uma visão diferente		
ia-nos dando sugestões do que é que podíamos fazer e tudo mais. Muito positiva essa partilha.	Avaliação da criança com PEA igual à das restantes crianças	3
eles fazem a mesma ficha dos outros meninos		
eu tenho de os avaliar de acordo com a ficha dos outros meninos.		
têm de ter uma ficha de avaliação (...) passando para o 1.º ciclo também vão ter uma ficha de avaliação do 1.º ciclo	Discordância da forma de avaliação da criança com PEA	9
foi uma coisa que eu já falei porque também me provoca algum incómodo		
não é uma ficha descritiva, onde eu possa salientar os aspetos positivos. O que é que acontece e me incomoda, é que eles têm n não... n não		
Isto a mim incomoda-me, porque eu coloco-me do lado do pai e da mãe e já viste a frustração que é, ano após ano(...) não, não, não, não		
Por exemplo, relativamente ao domínio da linguagem oral (...) Eles não têm aquisição (...) por tanto, no fundo nem sequer faz sentido estar a avaliar aquela parte		
Eu não concordo. Eu não concordo.		
Porque não faz sentido nenhum		
toda essa parte é corrida a não (...) parte do conhecimento do mundo (...) parte da		

dramatização (...) Eles não têm jogo simbólico. (...) Não têm linguagem oral (...) a quantidade de nãos que nós temos. E incomoda-me imenso		
escusamos de estar ali a esmiuçar aquilo tudo numa página inteira (...) Essa parte incomoda-me.		
eu já coloquei essa questão	Empenhamento em melhorar a forma de avaliação da criança com PEA	8
Eu já no final do 1.º ano falei sobre isto. Pode ser que para o ano se consiga qualquer coisa. Um ano de cada vez. Vamos tentando sempre		
Eu acho que deviam ter uma ficha descritiva para eles		
as nossas áreas de conteúdo mas onde eu o fizesse de forma descritiva		
ai eu conseguia salientar os aspetos positivos e ressalvar os negativos mas se calhar fazia uma linha		
acho que era menos desgastante para os pais, menos frustrante. E eu estou a avaliá-lo de acordo com os objetivos que estão propostos		
Não (...) temos de mentir ou omitir. Não! É (...) a maneira como nós salientamos os aspetos positivos e achamos os negativos de uma forma mais simples		
Que passe a ser uma ficha descritiva. Os mesmos domínios do pré-escolar (...) mas ter de fazer de forma descritiva.		
educação especial, sempre. Departamento espetacular do nosso agrupamento, tenho a ressalvar. Tudo muito bom. Elas estão sempre prontas e sempre predispostas a ajudar-nos e a tirar-nos dúvidas em tudo, todas. Espectaculares!		
As técnicas vão lá, uma delas fazia-me apoio em sala uma vez por semana	Apoio em sala por Técnica do Centro de Desenvolvimento	2
Essa criança tinha todas as semanas, uma vez por semana, intervenção da técnica em sala de aula.		
não termos expectativas de que vamos conseguir	Respeito pelos	3

ou não querer que eles façam aquilo que nós exigimos e tendemos a colocar objetivos	interesses e necessidades da criança com PEA	
Andarmos (...) de encontro àquilo que são os interesses e as necessidades deles e então a partir daí estabelecer os objetivos		
tentar agarrar (...) os interesses deles para depois a partir daí então tentar estabelecer alguns objetivos e não o contrário.		

Anexo VI - 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E2 em UR e transformação em indicadores

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores E2

Unidades de registo	Indicadores	UR/ind
É complicado quando não temos (...) espaço adequado	Falta de espaço adequado	1
A inclusão é uma coisa que nem se deveria falar porque supostamente já deveria ser feito naturalmente	Concordância com inclusão	1
tive também aquele receio de não ter aquelas condições necessárias para que a criança desenvolvesse o necessário	Receio de trabalhar com o aluno com PEA	2
mas há sempre aquele receio de a gente não conseguir atender às necessidades da criança.		
era uma experiência nova e ia aprender com a situação	Curiosidade pelo trabalho com o aluno com PEA	1
A criança teve uma grande evolução mas... é sempre uma boa experiência	Experiência positiva com criança com PEA	1
A gente vai-se sempre atualizando: seminários, algumas formações pontuais que aparecem...	Formações pontuais na área das NEE	1
também tenho apoio das professoras de educação especial, que também vão sempre transmitindo tudo aquilo que elas sabem.	Colaboração com Professoras de Educação Especial	1
Todos gostam de trabalhar nesse sentido mas depois todos têm receio das condições que se apresentam.	Receio da inclusão	1
Lidam muito bem	Aceitação da inclusão pelas restantes crianças	6
É complicado mas... muito bem		
Trabalham muito bem com ele. Apoiam.		
Ele é quase a mascote da sala porque é muito protegido e muito acarinhado por todos.		
Vêm aquela criança não como uma criança com necessidades mas, como é uma criança com		

muitas limitações, vêm como um bebé.		
Acaba por ser um bebé porque ele não fala, não consegue comer muito bem sozinho, ainda usa fralda.		
Sim... sim. A gente tenta sempre arranjar as condições.	Condições da escola facilitadoras da inclusão	2
Não vejo nenhum ponto negativo		
Preocupa-me mais porque eu sei que os pais não vão lá estar para sempre. É essa preocupação. Aquela criança quando perder os pais provavelmente vai ter de ser institucionalizada.	Preocupação com institucionalização na ausência dos pais	1
às vezes é muito difícil por em prática. Vamos fazendo mas também depende das condições que nós temos.	Dificuldade na inclusão por falta de recursos humanos	5
É complicado quando não temos recursos humanos suficientes		
Em termos de recursos humanos dava jeito ter sempre esse apoio extra		
é em termos de recursos humanos. É a dificuldade maior.		
É mais a nível de recursos humanos (...) Eu sozinha não consigo dar a atenção individual que gostaria e conseguir controlar todo o grupo ao mesmo tempo. É uma preocupação extra.		
Adequação de atividades, estratégias	Adequação das estratégias e atividades	1
ele está tão limitado, está tão atrás, que nem sequer é os mesmos temas	Planeamento específico para a criança com PEA	2
Trabalhos próprios, trabalhos específicos para o desenvolvimento dele		
tivemos de criar um espaço próprio para a criança poder trabalhar.	Espaço próprio para a criança com PEA	1
tentamos utilizar ali um pouco do modelo <i>teacch</i>	Modelo <i>Teacch</i> como referência na intervenção direta com o aluno	1

Conseguir implementar novas tecnologias. Estamos a tentar trabalhar com o iPad mas aquilo é mais um instrumento de brincadeira para ele do que propriamente um instrumento de comunicação.	Trabalho com iPad	1
em termos de materiais, nós vamos construindo por nós.	Construção dos materiais necessários	1
A marcação das presenças também o faz com ajuda.	Tentativa de inclusão da criança com PEA nas atividades	7
Mas sempre com ajuda.		
Sempre que há atividades de grande grupo tentamos inclui-la.		
É uma criança que não consegue permanecer muito tempo sentada. Mas tentamos!		
A gente tenta sempre incluir as crianças nas atividades que fazemos.		
As que ele consegue realizar, sim.		
Temos tarefas de distribuir o lanche, ele faz, ajuda.		
E temos de crianças que normalmente já, entre aspas, ficam com a função de o ajudar e de o apoiar.	Escolha de Crianças com função de ajudar e apoiar criança	3
Elas é que vão com ele à casa de banho, ajudar a ir buscar o lanche... elas participam muito em todo o trabalho que ele faz na sala		
Às vezes em termos de trabalho específico, são as crianças que fazem. Fazem trabalho a pares.		
Nós temos uma avaliação, uma ficha standard, que temos de fazer com todas as crianças, que tem de ser realizada com ele.	Avaliação da criança com PEA igual à das restantes crianças	1
não nos podemos basear muito nessa porque não está adequada às capacidades dele.	Discordância com forma de avaliação da criança com PEA	2
Infelizmente não temos nenhum modelo próprio.		

Mas nós fazemos sempre um relatório também com a professora de Educação Especial à parte	Avaliação da criança com PEA feita em conjunto com professora de Educação especial	1
Terapeuta da fala, temos psicóloga	Troca de informações com terapeuta da fala e psicóloga	1
Em contexto de sala são apenas as professoras de educação especial	Apoio em sala pelas professoras de Educação Especial	1
gostava de ter mais conhecimentos, não só a partir daquelas formações que nós decidimos ir à procura e fazer.	Escassa experiência prática	3
O agrupamento por acaso tem feito várias ações de sensibilização nesse sentido mas é tudo muito teórico.		
Gostava de ter um pouco mais de experiência prática.		

Anexo VII- 1ª fase da AC: recorte da entrevista à E3 em UR e transformação em indicadores

1ª fase: recorte da entrevista em UR e transformação em indicadores E3

Unidades de registo	Indicadores	UR/ind
Acho que tem de ser.	Concordância com a inclusão	9
Não pode ser de outra maneira.		
acho que é muito saudável quer para a criança com deficiência, quer para as outras crianças		
tive um ano inteiro no ensino especial só com crianças autistas que nenhuma falava. Tive um grupo mesmo!		
Imagine um grupo de 9 que ninguém fala		
aquilo nunca devia ter sido constituído como um grupo		
as crianças aprendiam muitos menos assim, neste contexto.		
É uma coisa perfeitamente atroz		
Quando agora pensamos nisso é atroz.		
Foi mesmo por opção que fui lá ter.	Empenhamento no trabalho com o aluno com PEA	6
Gosto muito		
É uma experiencia para mim.		
Puxa por mim noutras áreas		
Comunicava imenso com eles		
Eu falava para eles porque eles entendem a linguagem não-verbal e nós vemos coisas muito engraçadas.		
Fiz saúde mental	Conhecimentos científicos na área das NEE	1
uma pessoa ao sentir necessidade vai investigar.	Procura de informação consoante a necessidade	2
Uma pessoa depois vai investindo à medida do que nos vai aparecendo nos vários grupos.		

só tive um grupo que não tinha nenhuma criança com problemas, em toda a minha carreira.	Experiência prolongada com crianças com NEE	1
Têm muito medo	Receio da inclusão	2
Como nunca experimentaram, têm muito medo		
Em termos de equipa acho ótima	Boa relação com técnicos e professores de Educação Especial	3
Gosta da equipa, dos técnicos de apoio.		
Acho bastante equilibrado		
Eu penso que poderia ter melhores condições físicas	Más condições físicas da escola	6
Em termos físicos acho muito preocupante para uma escola nova. Não faz sentido		
acho que a escola tem um mau investimento nessa parte. Para mim numa escola nova não tem justificação.		
Às vezes há escolas antigas que estão adaptadas e estão melhor adaptadas que uma escola feita de raiz e que iria ter uma unidade.		
Portanto há aqui qualquer coisa que falha.		
Nem as crianças que não têm nenhum problema conseguem abrir uma torneira sozinhas. Coisas assim do género.		
A altura das mesas, as cadeiras no refeitório... para o pré-escolar em geral	Equipamento desadequado	1
Acho que o barulho devia ser tratado de outra maneira. Se tivessem mais quantidade destas placas o som seria mais abafado e à uma certa calma que as crianças precisam de ter, sejam autistas ou não sejam.	Má insonorização	1
Eu acho que é muito importante eles serem felizes	Preocupação com o bem-estar da criança com PEA	1
Como eles têm dificuldade de comunicação, por vezes é difícil fazerem amigos	Preocupação com a dificuldade do aluno com PEA em criar relações próximas	2
Porque as crianças que não têm esses problemas querem interagir com eles e como não têm resposta afastam-se		

sentirem que os outros os acolhem e tentar, dentro da medida do possível que eles tenham amigos	Procura de estratégias para criar relações próximas do aluno com PEA com os restantes colegas	3
eu tento muito arranjar estratégias que eles sintam que fazem parte de um grupo, que apesar da criança autista não estar a responder no momento é na mesma amiga deles.		
Tento arranjar maneira de sentirem que eles fazem parte do grupo		
o que não é nada fácil	Dificuldade em conseguir que o aluno com PEA tenha relações próximas	2
Este ano eu tive uma criança que o ano inteiro não conseguiu fazer de facto relações próximas. E é muito difícil.		
O que me preocupa mais neste tipo de trabalho integrador é às vezes nós percebermos que para ajudarmos estas crianças prejudicamos de certa forma o bom desenvolvimento dos outros	Preocupação com os efeitos da inclusão na aprendizagem dos outros alunos	2
É como se nós pudéssemos juntar na mesma sala meninos de 1 ano com meninos de 5		
é muito desagradável os outros não terem o direito de ter o seu espaço organizado porque ele chega lá e manda tudo ao ar	Espaço organizado em função do aluno com PEA	1
E às vezes para nós não é fácil gerir estas duas componentes	Dificuldade em não prejudicar o grupo em função das crianças com PEA	3
Como é que nós vamos fazer evoluir uma criança que precisa de um grupo e ao mesmo tempo esse grupo precisa de determinadas coisas para evoluir que o outro não permite		
Aqui está a grande ambiguidade da integração		
Eu planeio sempre tudo como se as crianças fossem iguais às outras	Planeamento igual para todo o grupo	1
Os objetivos são sempre mais aquém	Planeamento específico para a criança com PEA	2
Temos mesmo que fazer.		
se ele fizer um minuto num momento da dramatização e sair, para mim é ótimo (...) ele participou.	Crianças com PEA participam em todas as tarefas e rotinas do	2

Não há nada em que não participe.	grupo	
Eu promovo imenso	Promoção da interação entre todas as crianças	6
Nos momentos de livre escolha eles entram exatamente como os outros		
Às vezes os outros dizem “Ah mas eu não quero brincar com ele”, “Ah mas é que ele quer muito brincar contigo”		
às vezes eles vão à mesma embora mas o facto de terem ido é muito importante porque vão vencendo estas barreiras até certo ponto		
Fazendo isto o ano inteiro melhora		
arranjei estratégias (...)Ele aí já ia mas ia contrariado. Só que já não fugia. Portanto evoluiu. Nós não podemos desistir.		
Com os meninos integrados faço com a colega do ensino especial. Fazemos sempre em conjunto	Avaliação da criança com PEA feita em conjunto com professora de Educação especial	1
utilizo a mesma ficha de diagnóstico e de avaliação, utilizo para eles também.	Avaliação da criança com PEA igual à das restantes crianças	1
No meu caso, no meu grupo, eu só tive apoio da colega do ensino especial	Colaboração com professora do Ensino Especial	1
os meus dois, tinham terapeutas que não vinham à escola. Havia sempre cartinha, com algumas indicações, relatórios médicos	Troca de informação com terapeutas	2
Há sempre um trabalho de comunicação, sem ser presencial mas sempre houve comunicação		
os pais também fazem muito essa ponte, com um e com outro	Troca de informação com os pais	1
Eu o que acho mais grave (...) tem a ver com o excesso de terapeutas para uma criança só.	Discordância do excesso de terapeutas sem articulação entre eles	9
tem de haver melhor bom senso quando se gere um programa para uma criança evoluir		
as pessoas enchem as crianças de terapias		

às tantas são 6 ou 7 técnicos a trabalha a mesma criança, sem nunca ter articulado coisa nenhuma e acho isto um bocado prejudicial		
eu acho que é o mais grave do que se está a passar hoje.		
A educadora não sabe quem é um, quem é outro, que trabalho está a fazer com um, que trabalho está a fazer com outro		
ainda há mais as terapias alternativas e as pessoas misturam tudo e a criança é alvo de muita estimulação às vezes, coisas até repetidas		
Eu acho que isto não está bem concertado, não está de todo bem concertado		
A este nível acho que se tem de pensar muito bem num outro tipo de trabalho		
E depois também por vezes retira a criança de estar no grupo e entre em complacência, entra em desequilíbrio		
Eu tive um menino este ano que eu tive de dizer à mãe “ele vai passar 3,4 momentos por semana fora daqui, ele chega cá e não percebe nada do que está aqui a fazer. E de facto o menino estava a retroceder numa série de aquisições que já tinha feito no grupo.	Discordância com o tempo que a criança passa em terapias	1
A terapia teria de ser sempre centrada numa equipa		
Devia ser tudo tratado em equipa, como é nas equipas dos hospitais		
Gostei muito de trabalhar com uma clínica (...) porque havia uma articulação muito boa		
Eu já trabalhei em escolas em que havia uma melhor concertação entre os técnicos		
Por muito boa vontade que as pessoas tenham e que até às vezes telefonem, que querem saber mas não há um planeamento feito em conjunto	Necessidade de mais trabalho em equipa	5

Anexo VIII – 2.ª Fase: análise de conteúdo (entrevistas E1, E2 e E3)

2.ª Fase: análise de conteúdo (entrevistas E1, E2 e E3)

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicador	UR/ind	UR/SC
Percepção da inclusão de alunos com PEA no Jardim de Infância	Fatores facilitadores	Aceitação da inclusão de alunos com PEA	Concordância com a inclusão	5 E1 1 E2 9 E3	32
			Experiência positiva com criança com PEA	1 E2	
			Experiência prolongada com crianças com NEE	1 E3	
			Condições da escola facilitadoras da inclusão	2 E1 2 E2	
			Aceitação da inclusão pelas restantes crianças	5 E1 6 E2	
	Empenhamento do professor		Empenhamento no trabalho com o aluno com PEA	5 E1 6 E3	18
			Curiosidade pelo trabalho com o aluno com PEA	1 E1 1 E2	
			Conhecimentos científicos na área das NEE	1 E1 1 E3	
			Procura de informação consoante a necessidade	2 E3	
			Formações pontuais na área das NEE	1 E2	
Fatores de	Condições físicas da	Falta de espaço adequado	1 E2	9	

	constrangimento	escola	Más condições físicas da escola	6 E3	12	
			Equipamento desadequado	1 E3		
			Má insonorização	1 E3		
		Insegurança profissional	Escassa experiência prática	3 E2		
			Receio da inclusão	2 E1		
				1 E2		
			2 E3			
Receio de trabalhar com o aluno com PEA	2 E2					
Preocupação com os efeitos da inclusão na aprendizagem dos outros alunos	2 E3					
Percepção do educador face à criança com PEA	Preocupações	Transição para a escola	Possível diminuição da proteção ao aluno com PEA a partir do 1.º ciclo	2 E1	8	
			Eventuais atitudes menos inclusivas dos professores do 1º Ciclo	3 E1		
			Eventuais atitudes de não aceitação pelos colegas a partir do 1.º ciclo	3 E1		
		Condições e características da criança	Institucionalização na ausência dos pais	1 E2		3
			Dificuldade do aluno com PEA em criar relações próximas	2 E3		
		Excesso de terapias	Discordância do excesso de terapeutas sem articulação entre eles	9 E3		10
			Discordância do tempo que a criança passa em terapias	1 E3		

	Dificuldades	Na intervenção direta com a criança	Lidar com o aluno com PEA	3 E1	14
			Identificar os interesses do aluno com PEA	6 E1	
			Falta de recursos humanos	5 E2	
		Na inserção da criança no grupo	Conseguir que o aluno com PEA tenha relações próximas	2 E3	5
			Não prejudicar o grupo em função das crianças com PEA	3 E3	
		Práticas desenvolvidas no trabalho com a criança com PEA	Intervenção com o grupo	Organização do trabalho	Planeamento igual para todo o grupo
Funcionamento da sala em função da criança com PEA	7 E1				
Orientação do grupo para o apoio à criança com PEA	Escolha de crianças com função de ajudar e apoiar criança com PEA			3 E1 3 E2	20
	Sensibilização do grupo para a aceitação da criança com PEA			5 E1	
	Promoção da interação entre todas as crianças		3 E1 6 E3		
Intervenção com o aluno com PEA	Organização do espaço		Introdução de simbologia para os diversos espaços	1 E1	7
			Colocação estratégica da criança com PEA	3 E1	
			Espaço próprio para a criança com PEA	1 E1 1 E2	
			Espaço organizado em função do aluno com PEA	1 E3	
	Adequações no planeamento e intervenção		Simplificação ou adaptação de estratégias e atividades para as crianças com PEA	5 E1 1 E2	14
Planeamento específico para a criança com PEA			2 E3		

				2 E2	
			Acompanhamento direto à criança com PEA nas atividades	1 E1	
			Modelo <i>Teacch</i> como referência na intervenção direta com o aluno	1 E2	
			Adaptação às dificuldades que surgem	2 E1	
		Utilização de recursos específicos	Construção dos materiais necessários	1 E2	2
			Trabalho com iPad	1 E2	
		Participação nas rotinas e atividades da turma	Participação em todas as tarefas e rotinas do grupo	1 E1	10
			Tentativa de inclusão da criança com PEA nas atividades	2 E3	
		Respeito pelos interesses e necessidades	Respeito pelos interesses e necessidades da criança com PEA	7 E2	4
			Preocupação com o bem-estar da criança com PEA	3 E1	
	Avaliação da criança com PEA	Formas de avaliação	Avaliação da criança com PEA igual à das restantes crianças	1 E3	7
				Avaliação da criança com PEA feita em conjunto com professora de Educação especial	
			Posição em relação à forma de avaliação	1 E2	
			Discordância da forma de avaliação da criança com PEA	9 E1	18
				2 E2	

			Empenhamento em melhorar a forma de avaliação da criança com PEA	8 E1	
	Articulação com outros agentes educativos	Articulação com os docentes de Educação Especial	Colaboração com Professoras de Educação Especial	1 E1 1 E2 1 E3	12
			Apoio em sala pelas professoras de Educação Especial	1 E2	
			Necessidade de mais trabalho em equipa	5 E3	
			Boa relação com técnicos e professores de Educação Especial	3 E3	
		Articulação com outros agentes educativos		Colaboração muito positiva com Centro de Desenvolvimento	6 E1
	Apoio em sala por Técnica do Centro de Desenvolvimento			2 E1	
	Troca de informações com terapeutas e psicóloga			1 E2 2 E3	
	Troca de informação com os pais			1 E3	

Anexo IX – Empenhamento do adulto - Educadora 1 /observação1

Empenhamento do adulto – E1/obs.1

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz encorajador. • Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança • É carinhoso e afetuoso • Respeita e valoriza a criança • Encoraja e elogia • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Ouve a criança e responde-lhe • Fomenta a confiança da criança 	X					SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido • É frio e distante • Não liga à criança, não a respeita • Critica e rejeita a criança • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Não ouve a criança e não lhe responde • Fala a outros sobre a criança como se estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida • É adequada • Corresponde às capacidades e interesses da criança • Motiva a criança • É diversificada e clara. • Estimula a atividade o diálogo ou o pensamento • Partilha e valoriza as atividades da criança • Não verbal 	X					ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro • Falta de energia e entusiasmo • Não motiva a criança • Não corresponde aos interesses e às percepções da criança • É pobre e falta-lhe clareza. • É confusa • Não é adequada • Corta o diálogo, a atividade e o pensamento.

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha • Dá oportunidades à criança para fazer experiências • Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras. 		X				<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não permite à criança escolher e experimentar • Não encoraja a criança a dar ideias • Não dá responsabilidades à criança • Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • É autoritário e impositivo • Aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Anexo X – Apoio do adulto - Educadora 1 /observação 1

Apoio do adulto – E1/obs.1

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Certifica-se de que a criança é bem sucedida • Elogia o esforço e resultados genuínos • Envolve a criança nas conversas • Celebra os sucessos da aluna com ela e com o grupo 		X				SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança não tenha sucesso • Elogia indiscriminadamente • Fala sobre a aluna a terceiros, como se ela não estivesse ao pé • Mantém as atividades da aluna isoladas do grupo
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como gratificantes • Estimulação breve mas frequente • Instruções claras, acompanhadas por demonstração • Utilização de modalidades visuais, auditivas e táteis • Liga a tarefa com as restantes tarefas do dia • Tarefas e alterações introduzidas etapa a etapa • Revisões frequentes 		X				ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como maçadoras • Mantém a aluna ocupada na mesma tarefa durante longos períodos • Instruções vagas • As informações são transmitidas numa só modalidade • As actividades novas são muito diferentes e difíceis • Uma vez aprendida, a criança não volta a repetir a atividade • As tarefas são encaradas como “tempo para remediar situações”

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como um trabalho feito em conjunto • Permite à criança acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma para adulto acabar) • Dá tempo à criança para se habituar à tarefa 	X					<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como se fossem só um problema da aluna • Espera que a aluna faça o trabalho sem ajuda • Insiste em que a aluna siga, desde o início, o método que lhe apresenta.

Anexo XI – Empenhamento do adulto - Educadora 1 /observação2

Empenhamento do adulto – E1/obs.2

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz encorajador. • Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança • É carinhoso e afetuoso • Respeita e valoriza a criança • Encoraja e elogia • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Ouve a criança e responde-lhe • Fomenta a confiança da criança 	X					SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido • É frio e distante • Não liga à criança, não a respeita • Critica e rejeita a criança • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Não ouve a criança e não lhe responde • Fala a outros sobre a criança como se estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida • É adequada • Corresponde às capacidades e interesses da criança • Motiva a criança • É diversificada e clara. • Estimula a atividade o diálogo ou o pensamento • Partilha e valoriza as atividades da criança • Não verbal 		X				ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro • Falta de energia e entusiasmo • Não motiva a criança • Não corresponde aos interesses e às percepções da criança • É pobre e falta-lhe clareza. • É confusa • Não é adequada • Corta o diálogo, a atividade e o pensamento.

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha • Dá oportunidades à criança para fazer experiências • Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras. 			X			<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não permite à criança escolher e experimentar • Não encoraja a criança a dar ideias • Não dá responsabilidades à criança • Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • É autoritário e impositivo • Aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Anexo XII – Apoio do adulto - Educadora 1 /observação2

Apoio do adulto – E1/obs.2

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>SENSIBILIDADE</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certifica-se de que a criança é bem sucedida • Elogia o esforço e resultados genuínos • Envolve a criança nas conversas • Celebra os sucessos da aluna com ela e com o grupo 		X				<p>SENSIBILIDADE</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança não tenha sucesso • Elogia indiscriminadamente • Fala sobre a aluna a terceiros, como se ela não estivesse ao pé • Mantém as atividades da aluna isoladas do grupo
<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como gratificantes • Estimulação breve mas frequente • Instruções claras, acompanhadas por demonstração • Utilização de modalidades visuais, auditivas e táteis • Liga a tarefa com as restantes tarefas do dia • Tarefas e alterações introduzidas etapa a etapa • Revisões frequentes 		X				<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como maçadoras • Mantém a aluna ocupada na mesma tarefa durante longos períodos • Instruções vagas • As informações são transmitidas numa só modalidade • As atividades novas são muito diferentes e difíceis • Uma vez aprendida, a criança não volta a repetir a actividade • As tarefas são encaradas como “tempo para remediar situações”

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como um trabalho feito em conjunto • Permite à criança acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma para adulto acabar) • Dá tempo à criança para se habituar à tarefa 		X				<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como se fossem só um problema da aluna • Espera que a aluna faça o trabalho sem ajuda • Insiste em que a aluna siga, desde o início, o método que lhe apresenta.

Anexo XIII– Empenhamento do adulto - Educadora 2 /observação 1

Empenhamento do adulto – E2/obs.1

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz encorajador. • Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança • É carinhoso e afetuoso • Respeita e valoriza a criança • Encoraja e elogia • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Ouve a criança e responde-lhe • Fomenta a confiança da criança 		X				SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido • É frio e distante • Não liga à criança, não a respeita • Critica e rejeita a criança • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Não ouve a criança e não lhe responde • Fala a outros sobre a criança como se estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida • É adequada • Corresponde às capacidades e interesses da criança • Motiva a criança • É diversificada e clara. • Estimula a atividade o diálogo ou o pensamento • Partilha e valoriza as atividades da criança • Não verbal 		X				ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro • Falta de energia e entusiasmo • Não motiva a criança • Não corresponde aos interesses e às percepções da criança • É pobre e falta-lhe clareza. • É confusa • Não é adequada • Corta o diálogo, a atividade e o pensamento.

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha • Dá oportunidades à criança para fazer experiências • Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras. 			X			<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não permite à criança escolher e experimentar • Não encoraja a criança a dar ideias • Não dá responsabilidades à criança • Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • É autoritário e impositivo • Aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Anexo XIV – Apoio do adulto - Educadora 2 /observação 1

Apoio do adulto - E2/obs.1

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Certifica-se de que a criança é bem sucedida • Elogia o esforço e resultados genuínos • Envolve a criança nas conversas • Celebra os sucessos da aluna com ela e com o grupo 			X			SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança não tenha sucesso • Elogia indiscriminadamente • Fala sobre a aluna a terceiros, como se ela não estivesse ao pé • Mantém as actividades da aluna isoladas do grupo
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como gratificantes • Estimulação breve mas frequente • Instruções claras, acompanhadas por demonstração • Utilização de modalidades visuais, auditivas e táteis • Liga a tarefa com as restantes tarefas do dia • Tarefas e alterações introduzidas tapa a etapa • Revisões frequentes 			X			ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como maçadoras • Mantém a aluna ocupada na mesma tarefa durante longos períodos • Instruções vagas • As informações são transmitidas numa só modalidade • As atividades novas são muito diferentes e difíceis • Uma vez aprendida, a criança não volta a repetir a atividade • As tarefas são encaradas como “tempo para remediar situações”

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como um trabalho feito em conjunto • Permite à criança acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma para adulto acabar) • Dá tempo à criança para se habituar à tarefa 		X				<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como se fossem só um problema da aluna • Espera que a aluna faça o trabalho sem ajuda • Insiste em que a aluna siga, desde o início, o método que lhe apresenta.

Anexo XV– Empenhamento do adulto - Educadora 2 /observação 2

Empenhamento do adulto – E2/obs.2

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz encorajador. • Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança • É carinhoso e afetuoso • Respeita e valoriza a criança • Encoraja e elogia • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Ouve a criança e responde-lhe • Fomenta a confiança da criança 			X			SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido • É frio e distante • Não liga à criança, não a respeita • Critica e rejeita a criança • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Não ouve a criança e não lhe responde • Fala a outros sobre a criança como se estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida • É adequada • Corresponde às capacidades e interesses da criança • Motiva a criança • É diversificada e clara. • Estimula a atividade o diálogo ou o pensamento • Partilha e valoriza as atividades da criança • Não verbal 				X		ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro • Falta de energia e entusiasmo • Não motiva a criança • Não corresponde aos interesses e às percepções da criança • É pobre e falta-lhe clareza. • É confusa • Não é adequada • Corta o diálogo, a atividade e o pensamento.

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha • Dá oportunidades à criança para fazer experiências • Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras. 		X				<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não permite à criança escolher e experimentar • Não encoraja a criança a dar ideias • Não dá responsabilidades à criança • Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • É autoritário e impositivo • Aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Anexo XVI – Apoio do adulto - Educadora 2 /observação 2

Apoio do adulto - E2/obs.2

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>SENSIBILIDADE</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certifica-se de que a criança é bem sucedida • Elogia o esforço e resultados genuínos • Envolve a criança nas conversas • Celebra os sucessos da aluna com ela e com o grupo 			X			<p>SENSIBILIDADE</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança não tenha sucesso • Elogia indiscriminadamente • Fala sobre a aluna a terceiros, como se ela não estivesse ao pé • Mantém as atividades da aluna isoladas do grupo
<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como gratificantes • Estimulação breve mas frequente • Instruções claras, acompanhadas por demonstração • Utilização de modalidades visuais, auditivas e táteis • Liga a tarefa com as restantes tarefas do dia • Tarefas e alterações introduzidas etapa a etapa • Revisões frequentes 			X			<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como maçadoras • Mantém a aluna ocupada na mesma tarefa durante longos períodos • Instruções vagas • As informações são transmitidas numa só modalidade • As atividades novas são muito diferentes e difíceis • Uma vez aprendida, a criança não volta a repetir a atividade • As tarefas são encaradas como “tempo para remediar situações”

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as actividades como um trabalho feito em conjunto • Permite à criança acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma para adulto acabar) • Dá tempo à criança para se habituar à tarefa 			X			<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como se fossem só um problema da aluna • Espera que a aluna faça o trabalho sem ajuda • Insiste em que a aluna siga, desde o início, o método que lhe apresenta.

Anexo XVII– Empenhamento do adulto - Educadora 3 /observação 1

Empenhamento do adulto – E3/obs.1

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz encorajador. • Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança • É carinhoso e afetuoso • Respeita e valoriza a criança • Encoraja e elogia • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Ouve a criança e responde-lhe • Fomenta a confiança da criança 		X				SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido • É frio e distante • Não liga à criança, não a respeita • Critica e rejeita a criança • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Não ouve a criança e não lhe responde • Fala a outros sobre a criança como se estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida • É adequada • Corresponde às capacidades e interesses da criança • Motiva a criança • É diversificada e clara. • Estimula a atividade o diálogo ou o pensamento • Partilha e valoriza as atividades da criança • Não verbal 		X				ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro • Falta de energia e entusiasmo • Não motiva a criança • Não corresponde aos interesses e às percepções da criança • É pobre e falta-lhe clareza. • É confusa • Não é adequada • Corta o diálogo, a atividade e o pensamento.

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha • Dá oportunidades à criança para fazer experiências • Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras. 			X			<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não permite à criança escolher e experimentar • Não encoraja a criança a dar ideias • Não dá responsabilidades à criança • Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • É autoritário e impositivo • Aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Anexo XVIII– Apoio do adulto - Educadora 3 /observação 1

Apoio do adulto – E3/obs.1

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>SENSIBILIDADE</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certifica-se de que a criança é bem sucedida • Elogia o esforço e resultados genuínos • Envolve a criança nas conversas • Celebra os sucessos da aluna com ela e com o grupo 		X				<p>SENSIBILIDADE</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança não tenha sucesso • Elogia indiscriminadamente • Fala sobre a aluna a terceiros, como se ela não estivesse ao pé • Mantém as atividades da aluna isoladas do grupo
<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como gratificantes • Estimulação breve mas frequente • Instruções claras, acompanhadas por demonstração • Utilização de modalidades visuais, auditivas e táteis • Liga a tarefa com as restantes tarefas do dia • Tarefas e alterações introduzidas etapa a etapa • Revisões frequentes 			X			<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como maçadoras • Mantém a aluna ocupada na mesma tarefa durante longos períodos • Instruções vagas • As informações são transmitidas numa só modalidade • As atividades novas são muito diferentes e difíceis • Uma vez aprendida, a criança não volta a repetir a atividade • As tarefas são encaradas como “tempo para remediar situações”

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as actividades como um trabalho feito em conjunto • Permite à criança acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma para adulto acabar) • Dá tempo à criança para se habituar à tarefa 		X				<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como se fossem só um problema da aluna • Espera que a aluna faça o trabalho sem ajuda • Insiste em que a aluna siga, desde o início, o método que lhe apresenta.

Anexo XIX– Empenhamento do adulto - Educadora 3 /observação 2

Empenhamento do adulto – E3/obs.2

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz encorajador. • Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança • É carinhoso e afetuoso • Respeita e valoriza a criança • Encoraja e elogia • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Ouve a criança e responde-lhe • Fomenta a confiança da criança 		X				SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido • É frio e distante • Não liga à criança, não a respeita • Critica e rejeita a criança • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • Não ouve a criança e não lhe responde • Fala a outros sobre a criança como se estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Tem energia e vida • É adequada • Corresponde às capacidades e interesses da criança • Motiva a criança • É diversificada e clara. • Estimula a atividade o diálogo ou o pensamento • Partilha e valoriza as atividades da criança • Não verbal 			X			ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Feita de modo rotineiro • Falta de energia e entusiasmo • Não motiva a criança • Não corresponde aos interesses e às percepções da criança • É pobre e falta-lhe clareza. • É confusa • Não é adequada • Corta o diálogo, a atividade e o pensamento.

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha • Dá oportunidades à criança para fazer experiências • Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras. 			X			<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não permite à criança escolher e experimentar • Não encoraja a criança a dar ideias • Não dá responsabilidades à criança • Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • É autoritário e impositivo • Aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Anexo XX– Apoio do adulto - Educadora 3 /observação 2

Apoio do adulto – E3/obs.2

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Certifica-se de que a criança é bem sucedida • Elogia o esforço e resultados genuínos • Envolve a criança nas conversas • Celebra os sucessos da aluna com ela e com o grupo 			X			SENSIBILIDADE Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança não tenha sucesso • Elogia indiscriminadamente • Fala sobre a aluna a terceiros, como se ela não estivesse ao pé • Mantém as atividades da aluna isoladas do grupo
ESTIMULAÇÃO Intervenção <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como gratificantes • Estimulação breve mas frequente • Instruções claras, acompanhadas por demonstração • Utilização de modalidades visuais, auditivas e táteis • Liga a tarefa com as restantes tarefas do dia • Tarefas e alterações introduzidas etapa a etapa • Revisões frequentes 			X			ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como maçadoras • Mantém a aluna ocupada na mesma tarefa durante longos períodos • Instruções vagas • As informações são transmitidas numa só modalidade • As atividades novas são muito diferentes e difíceis • Uma vez aprendida, a criança não volta a repetir a atividade • As tarefas são encaradas como “tempo para remediar situações”

QUALIDADES DE APOIO PONTO 5	Qualidades de apoio total	Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio	Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio	Qualidades com ausência de apoio	QUALIDADES C/AUSENCIA DE APOIO PONTO 1
	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	
<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como um trabalho feito em conjunto • Permite à criança acabar a tarefa começada pelo adulto (ou começar uma para adulto acabar) • Dá tempo à criança para se habituar à tarefa 			X			<p>AUTONOMIA</p> <p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as atividades como se fossem só um problema da aluna • Espera que a aluna faça o trabalho sem ajuda • Insiste em que a aluna siga, desde o início, o método que lhe apresenta.

Anexo XXI – Quadro de análise do apoio do adulto

APOIO DO ADULTO					
	Pontos	E1	E2	E3	Total
Sensibilidade	1				0
	2		1		1
	3		1	1	2
	4	1		1	2
	5	1			1
Estimulação	1				0
	2				0
	3		2	2	4
	4	1			1
	5	1			1
Autonomia	1				0
	2				0
	3		1	1	2
	4	1	1	1	3
	5	1			1

LEGENDA:

PONTO 1 - Qualidades com ausência de apoio

PONTO 2 - Qualidades principalmente com ausência de apoio, mas com algum apoio

PONTO 3 - Não predominam qualidades com apoio, mas com alguma ausência de apoio

PONTO 4 - Qualidades principalmente com apoio, mas com alguma ausência de apoio

PONTO 5 - Qualidades de apoio total

Quadro de análise do apoio do adulto (baseado em Bertram & Pascal, 2009)

Anexo XXII - Quadro de análise do empenhamento do adulto

		EMPENHAMENTO DO ADULTO				
		Pontos	E1	E2	E3	Total
Sensibilidade	1					0
	2					0
	3			1		1
	4			1	2	3
	5	2				2
Estimulação	1					0
	2			1		1
	3				1	1
	4	1		1	1	3
	5	1				1
Autonomia	1					0
	2					0
	3	1		1	2	4
	4	1		1		2
	5					0

LEGENDA:
 PONTO 1 – Atitudes de total falta de empenhamento
 PONTO 2 - Atitudes predominantes de falta de empenhamento
 PONTO 3 - Atitude nem de empenhamento nem de falta de empenhamento
 PONTO 4 - Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento
 PONTO 5 - Atitudes de total empenhamento

Quadro de análise do empenhamento do adulto (baseado em Bertram & Pascal, 2009)