

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**PERCEÇÃO DAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR ACERCA DOS SEUS PARES COM
PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO**

Mestrado em Educação Especial
Especialização em Intervenção Precoce na Infância

Maria Margarida Agapito Ramalho

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Panaças

Portalegre, abril 2022

**PERCEÇÃO DAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR ACERCA DOS SEUS PARES COM
PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Especialização em Intervenção Precoce na Infância, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Panaças

Maria Margarida Agapito Ramalho

Portalegre, abril 2022

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Elisabete Mendes

Arguente: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Panaças

Para ti Pai,

“Eu, por mais que eu tente entender
A falta que fazes aqui
Nunca vou conseguir
E nas promessas que eu faço para te lembrar
É quando eu consigo sonhar
Com tudo o que foste para mim
E é nos meus dias maus, quando já não sei quem sou
Tento gritar ao céu para que me possas ouvir
E é nos meus dias bons, que gostava de te falar
Para veres onde eu estou
Onde eu consegui chegar
É verdade, morro de saudade
De te ter aqui
É verdade, morro de saudade
Mas eu sei que estás aí a olhar por mim
Ah, ah
Vais, comigo pra todo o lado
E é no meu peito que eu te tenho levado
Eu, eu segui os teus conselhos
Lutei por aquilo que quis
E muito devo-te a ti”

Fernando Daniel, “Melodia da Saudade

Agradecimentos

Terminada esta etapa, quero agradecer a todas as pessoas que me ajudaram na concretização deste projeto pessoal e que sempre estiveram ao meu lado e que me incentivaram a lutar até ao fim.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha **Mãe**, pelo incentivo, força e amor incondicional. Obrigada por caminhares comigo em todos os momentos da minha vida. És um exemplo de força, dedicação e amor. Obrigada Mãe!

Quero agradecer ao meu marido **Nuno**, uma das pessoas mais importante na minha vida. O teu apoio foi essencial em todos os momentos desta caminhada. Obrigada por estares sempre presente amor!

Um agradecimento muito especial, à **minha irmã**, por estar sempre a meu lado em todos os momentos, por ter sempre aquela palavra de conforto e incentivo. Estamos juntas para o que der e vier. Aos meus **sobrinhos** que sempre têm um abraço, um beijinho e um sorriso. Obrigada pelo vosso carinho e apoio em todas as etapas da minha vida.

Às minhas amigas **Vera Cachapa, Rute Tanganho e Margarida Romudas**, que foram o principal incentivo deste percurso. Muito obrigada, porque sem vocês este caminho não teria sido igual. Esta aventura irá ficar para sempre na nossa história.

À Professora Doutora **Maria Luísa Panaças**, pela sua disponibilidade, atenção e ensinamentos durante este percurso.

Às **Professoras e colegas do Mestrado de Educação Especial**, pela aprendizagem, pelas partilhas e por todos os momentos vivenciados.

Ao **Senhor Comendador Rui Nabeiro**, pela sua atenção e motivação para continuarmos a lutar pelos nossos sonhos e objetivos.

À **Doutora Dionísia Gomes**, diretora do estabelecimento educativo, pela autorização e disponibilidade para a realização da presente investigação.

À **Equipa do CE**, pela amizade, pelo carinho e pelo apoio demonstrado durante este percurso.

Um agradecimento muito especial “`às **minhas crianças**” pela alegria, boa disposição e carinho diário. Pela vossa colaboração, pois sem vocês não seria possível realizar este projeto. Estarão sempre no meu coração.

Ao meu “S” que me permitiu crescer a nível pessoal e profissional, que tem um sorriso e olhar dócil e que me encoraja todos os dias a batalhar pelos meus ideais e sonhos. Estarei sempre aqui para te ajudar a conquistar o mundo!

E por último, a ti **Pai**, que foste a minha inspiração e força em todos os momentos desta caminhada. Dedico-te este trabalho, porque sei que ficarias muito feliz por ver onde consegui chegar. Estejas onde estiveres, serás sempre a minha estrelinha brilhante que me protege todos os dias. Obrigada Pai!

Agradeço de coração a todos!

Resumo

Atualmente a inclusão assume um grande protagonismo na vida da criança “diferente” e no sistema escolar. Independentemente dos problemas ou deficiência, a inclusão é um direito de todas as crianças. Perante este tema, parece-nos fundamental saber o que pensam as crianças de Educação Pré-escolar sobre as crianças “diferentes” que estão nas suas salas e qual o seu contributo para a inclusão.

Neste sentido, a presente dissertação tem como principal objetivo perceber qual a perceção de crianças de Educação Pré-escolar em relação a crianças com Perturbação do Desenvolvimento, qual o contributo que poderão ter para inclusão bem-sucedida dessas crianças e qual o papel dos educadores na inclusão. Neste sentido pretende-se avaliar a opinião das crianças e dos educadores relativamente ao tema.

Para obter os resultados foram aplicados os seguintes instrumentos: entrevistas a 9 crianças, entrevista à Educadora responsável da sala, realização de 23 testes sociométricos, observação prévia da sala e das rotinas e também uma observação direta à criança com Perturbação do Desenvolvimento em contexto de sala de aula.

Os resultados demonstraram que as crianças da sala em estudo identificam e têm noção das características específicas da criança com Perturbação do Desenvolvimento e demonstram carinho, amizade e ajuda diariamente. Constatamos que o papel dos pares e da Educadora é muito importante para a inclusão das crianças, assim como a organização e ambiente dentro da sala. Através da observação, verificámos que é realizado um trabalho de inclusão, que há interação entre as crianças e que o contexto é facilitador da inclusão e aprendizagem das crianças.

Palavras-chaves: inclusão, pares, Perturbação do Desenvolvimento, interação social, educadores.

Abstract

Currently inclusion takes a major role in the life of the "different" child and in the school system. Regardless of problems or disability, inclusion is a right of all children. Faced with this theme, it seems essential to us to know what pre-school children think about the "different" children who are in their classrooms and what their contribution to inclusion is.

In this sense, this dissertation has as main objective to understand the perception of children of preschool education in relation to children with Development disorder, what contribution they may have in the inclusion of these children and what role educators in their inclusion. In this sense, it is intended to evaluate the opinion of children and educators on the subject.

To obtain the results, the following instruments were applied: interviews with 9 children, interview with the teacher in charge of the room, 23 sociometric tests, prior observation of the room and routines and also a direct observation to the child with Development disorder in a classroom context.

The results showed that the children in the study room identify and have a notion of the specific characteristics of the child with Development disorder and demonstrate affection, friendship and help daily. We found that the role of peers and the Educator is very important for the inclusion of children, as well as the organization and environment within the room. Through observation, we verified that inclusion work is carried out, that there is interaction between children and that the context facilitates the inclusion and learning of children.

Keywords: inclusion, peers, Development disruption, social interaction, educators.

Abreviaturas

APA- American Psychiatric Association

AGD – Atraso Global do Desenvolvimento

APPDA-LISBOA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

ATL- Atividades Tempos Livres

CERCIS- Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades

DGE- Direção Geral de Educação

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Perturbações Mentais

IPI- Intervenção Precoce na Infância

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS- Organização Mundial de Saúde

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PEI- Plano Educativo Individual

PIIP- Plano Individual de Intervenção Precoce

SNIFI- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

Introdução	1
CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO INFANTIL	3
1.1 Desenvolvimento infantil.....	3
1.2 Desenvolvimento Atípico/Atraso de desenvolvimento/Perturbação do Desenvolvimento.....	6
1.3 Perturbação do Espectro de Autismo.....	7
CAPÍTULO II - EVOLUÇÃO DOS MODELOS CONCEPTUAIS DA DEFICIÊNCIA	12
2.1 Breve História da Evolução dos Modelos.....	12
2.2 A Educação de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento.....	14
2.3 Declaração de Salamanca e Compromisso de Cali.....	17
2.4 Educação Inclusiva.....	19
2.5 Legislação atual: Decreto-Lei n.º 54/2018 e IPI.....	23
CAPÍTULO III - INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	28
3.1 Educação pré-escolar.....	28
3.2 Educação Pré-escolar e Inclusão.....	30
3.3 O papel dos educadores na inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento.....	33
3.4 O papel dos pares em educação inclusiva.....	34
CAPÍTULO IV - MÉTODO	38
4.1 Questão de investigação.....	38
4.2 Metodologia.....	39
4.3 Fundamentação das escolhas metodológicas.....	40
4.4 Participantes.....	41
4.5 Caracterização do contexto.....	41
4.5.1 Caracterização da instituição.....	42
4.5.2 Caracterização do grupo e da sala.....	43

4.6 Caracterização da criança em estudo	43
4.7 Instrumentos.....	45
4.7.1 Teste Sociométrico	45
4.7.2 Entrevistas	46
4.7.2.1 Entrevista Educadora de Infância.....	46
4.7.2.2 Entrevista às crianças da sala	47
4.7.3 Observação	48
4.8 Procedimentos.....	49
CAPÍTULO V - RESULTADOS	52
5.1 Observação prévia do contexto.....	52
5.2 Teste Sociométrico	53
5.3 Entrevista às crianças.....	54
5.4 Entrevista à Educadora de Infância	64
5.5 Observação em contexto escolar.....	70
CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS RESULTADOS	75
6.1 Teste sociométrico	75
6.2 Entrevistas às crianças	76
6.3 Entrevista à Educadora	78
6.4 Observação em contexto escolar.....	81
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	83
Referências Bibliográficas	87
ANEXOS	93

Introdução

Desde a Conferência Mundial de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994) sobre a Educação para alunos com necessidades especiais, que se tem defendido cada vez mais a Educação Inclusiva. Esta vem reforçar a ideia que a Educação é vital para o desenvolvimento de todas as crianças, tenham ou não algum tipo de problemas de desenvolvimento, e que todas as crianças têm os mesmos direitos. Para tal, as escolas devem estar capacitadas para atender todas as crianças e proporcionar uma aprendizagem adequada, considerando sempre as necessidades e características de cada uma.

O jardim-infantil é um local onde se favorecem interações em grupo através de brincadeiras ou trabalhos. Neste sentido, a inclusão nestas idades é muito importante para que as crianças com Perturbações do Desenvolvimento tenham oportunidades de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados. Para que a inclusão seja bem aceite por todas as crianças o papel dos educadores é muito importante no estabelecimento das relações sociais entre elas.

A realização deste estudo, intitulado “Perceção das crianças de Educação pré-escolar acerca dos seus pares com Perturbações do Desenvolvimento”, surgiu em função do interesse em perceber como é que as crianças que frequentam a educação pré-escolar veem os seus pares que apresentam Perturbação do Desenvolvimento. Este interesse pela opinião das crianças sobre os seus pares com Perturbações do Desenvolvimento, surgiu já há algum tempo, devido a autora conviver diariamente com crianças com Perturbações do Desenvolvimento incluídas numa sala de Educação Pré-escolar.

Consideramos este tema muito importante para compreender as atitudes das crianças perante os seus pares com Perturbações do Desenvolvimento e perceber qual o seu contributo para a inclusão das mesmas.

Os objetivos definidos para este estudo são: analisar a opinião das crianças em relação a crianças com Perturbações do Desenvolvimento e verificar se estas estão entre as preferências de uma criança ou grupo; qual o contributo dos pares e Educadores para a inclusão das mesmas e também perceber se o contexto de sala de Educação Pré-escolar contribui para a inclusão das crianças com Perturbações do Desenvolvimento e quais as condições que deve ter para desenvolver uma inclusão de qualidade.

Este trabalho encontra-se organizado em 6 capítulos. Nos três primeiros capítulos, encontra-se o enquadramento teórico realizado através da consulta e análise bibliográfica, para uma melhor compreensão da temática em estudo. No capítulo I – **Desenvolvimento infantil**, abordamos o desenvolvimento infantil na perspetiva de vários autores; o Desenvolvimento atípico/Atraso de Desenvolvimento/ Perturbações de Desenvolvimento segundo a nova versão da DSM-V. Por último, quais os sinais de alerta, as características específicas e critérios de diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

No capítulo II – **Evolução dos Modelos conceptuais da Deficiência**, abordamos sobre a evolução dos modelos conceptuais da deficiência desde os anos 50 do séc. XX até à atualidade. A evolução da educação especial em Portugal e das três épocas específicas com os acontecimentos cruciais para a evolução ao nível da educação especial. Referimos também a Declaração de Salamanca em 1994, Educação inclusiva e os decretos-lei que estão em vigor na atualidade. Estas temáticas permitem ter uma visão geral das evoluções ao nível da inclusão de crianças/jovens na sociedade e nos contextos escolares.

No capítulo III – **Inclusão e Educação Pré-Escolar**, abordamos a Educação Pré-Escolar, sendo a primeira etapa da educação básica, os objetivos e as orientações curriculares e sobre a inclusão na Educação Pré-escolar e os seus benefícios para o desenvolvimento das crianças e o papel dos educadores e dos pares na inclusão de crianças com Perturbações no Desenvolvimento na Educação Pré-Escolar.

Posteriormente, no capítulo IV, apresentamos e fundamentamos a principal questão de investigação e os seus objetivos, a metodologia utilizada, a caracterização do contexto, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos efetuados.

No capítulo V, apresentamos os resultados obtidos no estudo. Iremos apresentar os resultados por instrumento realizado com uma descrição dos resultados obtidos.

No capítulo IV efetuamos uma discussão e análise dos resultados obtidos e descritos no capítulo anterior.

Finalizamos o presente trabalho com as conclusões e implicações, em que refletimos sobre o nosso estudo, destacando os resultados e conclusões significativas.

CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Neste primeiro capítulo vamos abordar o tema desenvolvimento infantil na perspetiva de vários autores, como Bronfenbrenner com a sua teoria ecológica e também Piaget e o desenvolvimento cognitivo. Posteriormente vamos abordar o Desenvolvimento atípico/Atraso de Desenvolvimento/ Perturbações de Desenvolvimento segundo a nova versão da DSM-V. Por último, iremos apresentar os sinais de alerta, as características específicas e os critérios de diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

1.1 Desenvolvimento infantil

Segundo Castelo e Fernandes (2009) o desenvolvimento refere-se “ao processo de evolução biológica e psicológica que ocorre entre o nascimento e a idade adulta e que leva a que o individuo progrida duma situação de dependência total para uma situação de autonomia” (p.12).

Na perspetiva de Smith, Cowie e Blades (1998) o desenvolvimento é o processo pelo qual uma criança cresce e se modifica ao longo do seu período de vida. As alterações no desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e na primeira e segunda infância.

Bronfenbrenner (1979) propôs outra conceção sobre o desenvolvimento, afirmando a importância de estudar o desenvolvimento em contexto ou a ecologia do desenvolvimento. Quando se refere a ecologia, refere-se ao contexto em que o indivíduo vive ou está direta ou indiretamente ligado.

Em 1979, Bronfenbrenner propõe o modelo ecológico no qual refere a importância das trocas entre indivíduo e meio, e é através dessas inter-relações que o desenvolvimento se processa, independentemente do contexto em que ocorre.

Bronfenbrenner (1979) propõe que se estude a criança em desenvolvimento nos diferentes contextos, como por exemplo na escola, em casa e preocupou-se essencialmente com a influência do meio envolvente no desenvolvimento de cada criança.

Neste sentido, Bronfenbrenner (1979) considera o contexto ecológico como um conjunto de quatro sistemas que estão interligados e fez uma descrição detalhada dos contextos de desenvolvimento, na qual a criança está no centro de quatro níveis. Esses níveis são:

- **Microsistema:** diz respeito ao lugar onde a criança passa mais tempo, por exemplo em casa, na escola;
- **Mesosistema:** consiste nas relações entre os diferentes microsistemas aos quais a criança pertence num dado momento, como por exemplo a relação entre pais e o professor ou profissionais da Intervenção Precoce (IP);
- **Exossistema:** é constituído pelas inter-relações entre dois ou mais ambientes em que pelo menos um deles, não implica a participação ativa da criança em desenvolvimento, mas que vão influenciar o microsistema, como por exemplo as relações, a casa e o local de trabalho dos pais;
- **Macrossistema:** é o sistema mais amplo e engloba todos os sistemas anteriores e diz respeito às ideologias, marcos históricos, sistema social e ao conjunto de valores culturais.

Na perspetiva de Bronfenbrenner (2011) e GAT (2005) o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, complexo e de interação entre o biológico e o contexto, na qual se apoia na evolução biológica, psicológica e social. As várias áreas do desenvolvimento são adquiridas uniformemente, embora possam normalmente existir algumas áreas mais fortes e outras mais fracas, variando de criança para criança. (Correa, Minetto & Crepaldi, 2018).

Tegethof (2007) refere que a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner surge da necessidade de compreender o comportamento humano tendo em conta vários fatores que fazem parte do meio em que está envolvido e que em cada momento da sua vida vai influenciar o seu desenvolvimento.

Neste sentido, Bronfenbrenner (1979) propõe que o desenvolvimento seja como um processo de compreender e reestruturar o contexto ecológico, ou seja, a criança em primeiro lugar vai compreender os que lhe garantem os cuidados básicos, depois a sua casa, jardim-de-infância ou o meio escolar e só mais tarde os aspetos mais vastos da sociedade (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Shonkoff e Philips (2000) membros do *Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development* (EUA) enfatizam a importância de interações entre fatores biológicos e ambientais durante o desenvolvimento das crianças ao longo da vida.

O desenvolvimento divide-se em vários domínios como o físico, cognitivo, psicossocial e social. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da criança é que a mudança e a continuidade

ocorrem em vários aspetos do *self*. Do desenvolvimento físico fazem parte o crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as capacidades motoras e a saúde, já o desenvolvimento cognitivo é constituído pelas mudanças nas capacidades mentais como a aprendizagem, a memória, pensamento, raciocínio e criatividade. O desenvolvimento psicossocial integra a personalidade, ou seja, a forma de sentir, reagir e de se comportar, e por último, o desenvolvimento social engloba as relações com os outros. Estes aspetos do desenvolvimento estão interligados, e cada um destes afeta o outro.

Piaget (1977) é um dos grandes nomes quando abordamos o tema do desenvolvimento, pois desenvolveu os seus estudos no domínio do desenvolvimento cognitivo, que permitiram compreender as transformações das estruturas cognitivas que influenciam o comportamento do ser humano. Com base nas observações e experiências, sugeriu que a criança passa por uma série de fases ao longo do processo de estruturação do seu pensamento, apresentando estas fases em quatro estádios, em que cada um corresponde a uma faixa etária da criança e é descrito por um conjunto de características.

Para Piaget (1977), cada estádio é um sistema de pensamento diferente do anterior e que representa uma transformação dos processos do pensamento. Estes estádios obedecem uma sequência invariável, ou seja, estes estádios ocorrem na mesma forma em todas as crianças, no entanto a idade em que cada estádio se apresenta pode variar ligeiramente de criança para criança.

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais estão interligadas e atuam em conjunto (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O desenvolvimento de uma criança diz respeito ao estudo científico da mudança e continuidade ao longo da infância. Apesar de todas as crianças com um desenvolvimento típico passarem pelos mesmos processos físicos e psicológicos, o seu resultado é diferente. Ou seja, cada criança é semelhante às outras em alguns aspetos, mas única noutras. Ao longo do desenvolvimento há aspetos como o ritmo que varia de criança para criança. O desenvolvimento infantil está sujeito a inúmeras influências, como por exemplo a hereditariedade, ambiente externo, maturação, entre outras. Apesar das crianças progredirem através da mesma sequência de desenvolvimento, há um vasto leque de diferenças individuais normais. Quando há um desvio da normalidade extremo,

é que podemos considerar o desenvolvimento de uma criança excepcionalmente avançado ou atrasado (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A interligação das características intrínsecas de cada criança, o seu processo de maturação biológica e as experiências de aprendizagem, fazem com que cada criança seja um ser único, com características, capacidades, interesses próprios, com um desenvolvimento singular e formas próprias de aprender. Deste modo, as normas de aprendizagem ou as aprendizagens esperadas para cada faixa etária não devem ser etapas pré-determinadas nem fixas, mas sim com referências que possam permitir situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

1.2 Desenvolvimento Atípico/Atraso de desenvolvimento/Perturbação do Desenvolvimento

Estes termos têm vindo a ser usados para descrever situações de crianças que, pela sua idade precoce, apresentam sinais de alerta ao nível de várias áreas do desenvolvimento infantil.

Segundo Lopes (2016) o desenvolvimento atípico “é caracterizado pela apresentação de uma estrutura biológica deficiente em conjunto com um ambiente que não estimula, ou até mesmo deficiente no desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas do indivíduo” (p.24).

Nas crianças com necessidades especiais ou em risco de atraso de desenvolvimento, o papel dos ambientes de aprendizagem e das relações torna-se ainda mais relevante para o desenvolvimento. Embora tenham as mesmas necessidades que as crianças com desenvolvimento típico, a qualidade das relações é considerada relevante no seu desenvolvimento, devido às dificuldades acrescidas e à sua problemática. O papel das relações é crucial nas idades mais precoces. A investigação tem comprovado no âmbito das neurociências e das ciências sociais e do comportamento, a importância das experiências precoces e as influências interativas dos fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento cerebral e conseqüentemente no comportamento humano (Carvalho, Almeida, Felgueiras, Leitão, Boavida, Santos & Franco, 2016).

As dificuldades podem manifestar-se cedo no desenvolvimento, normalmente antes da criança ingressar no contexto escolar e são caracterizadas por atrasos ao nível do

desenvolvimento que fazem com que haja um comprometimento no funcionamento pessoal, social, académico ou profissional (APA, 2014).

Quando é feito um diagnóstico de uma Perturbação do Desenvolvimento deve ser feito em várias dimensões como ao nível biológico, desenvolvimento, emocional, comportamental e social. As Perturbações do Desenvolvimento podem dividir-se em perturbações gerais e perturbações específicas. Nas perturbações gerais, a área do desenvolvimento da criança está afetada, apesar de haver diferentes graus de gravidade. Nas perturbações mais específicas de desenvolvimento, apenas têm áreas comprometidas específicas (Matos, 2009).

Segundo DSM-V (APA, 2014), Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) é um diagnóstico que está “reservado a indivíduos com menos de 5 anos de idade, quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de modo confiável durante a primeira infância” (p. 41). Uma criança com diagnóstico AGD não consegue atingir os marcos de desenvolvimento esperados para a sua faixa etária em várias áreas da função intelectual. No ponto seguinte vamos especificar a Perturbação do Espectro de Autismo, quais as suas características específicas, sinais e critérios de diagnósticos essenciais para a deteção precoce.

1.3 Perturbação do Espectro de Autismo

Autismo surgiu da palavra grega “autos” que significa “próprio” ou “de si mesmo” e foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Kanner em 1943. Kanner (citado por Lima, 2015) definiu o Autismo como “*autistic disturbances of affective contact*”, quando identificou um grupo de 11 crianças com alterações comportamentais e que se distinguiam principalmente pelo isolamento social. Kanner identificou algumas características como: incapacidade de relacionamento com os outros, dificuldades na linguagem, desejo obsessivo de manter as coisas na mesma maneira, ansiedade, excitação fácil com determinados objetos.

Em 1980 foram definidos os primeiros critérios de diagnóstico no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Os critérios atuais definem a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) como uma Perturbação Global do Desenvolvimento caracterizada por um défice grave em três áreas do desenvolvimento, que são a interação social, a comunicação e o comportamento (Lima, 2015).

A PEA ao nível social apresenta dificuldades na socialização com os outros e com tendência a isolar-se. Ao nível da linguagem e comunicação, as dificuldades estão patentes em todos os aspetos da comunicação, podendo ter uma boa articulação do discurso, mas com repetições e omissões. No que diz respeito ao nível do pensamento e comportamento, podem apresentar movimentos estereotipados repetitivos, reações exageradas face a qualquer alteração inesperada da rotina (Dinis, 2017).

Segundo a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA-Lisboa, 2002) a PEA é “uma condição clínica presente desde a infância e de carácter permanente, decorrente de alterações no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central, que acarreta um funcionamento cognitivo e sócio comunicacional atípico”. A APPDA-Lisboa (2002) também refere algumas manifestações da PEA, tais como:

- Défice de reciprocidade social e emocional;
- Défice no estabelecimento e manutenção de relações apropriadas para a sua faixa etária, além dos cuidadores;
- Padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritas e repetitivas, tais como movimentos, uso de objetos ou fala repetitivos ou estereotipados, adesão inflexível a rotinas, rituais ou comportamentos não-verbais padronizados;
- Alterações na coordenação do movimento, na perceção do corpo;
- Alterações no controlo emocional, atenção seletiva e capacidade de antecipação, na perceção e adequação da integração social.

De acordo com o manual – DSM-V (APA, 2014), o Autismo assume a designação de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e estabelece os seguintes critérios de diagnóstico:

- A. Défices persistentes na comunicação e interação social, em todos os contextos do indivíduo, no presente ou no passado:
1. Défice na reciprocidade social e emocional (aproximação social desajustada e dificuldade em estabelecer uma conversa normal, reduzida partilha de interesses, emoções e afetos, dificuldades em iniciar ou em responder a interações sociais);
 2. Défice nos comportamentos comunicativos não-verbais usados para a interação social, que podem variar desde a fraca integração da comunicação verbal e não-verbal, a alterações no contacto ocular e linguagem corporal; limitações na

compreensão e uso da comunicação não-verbal, assim como ausência total de expressão facial ou gestos;

3. Défice no desenvolvimento e manutenção de relações apropriadas ao nível de desenvolvimento (além dos cuidadores), que se pode traduzir pela dificuldade na adequação do comportamento à mudança de diferentes contextos sociais, na partilha de jogo imaginativo e em fazer amigos, com aparente falta de interesse por pares.

B. Padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritas e repetitivas, manifestadas em pelo menos 2 dos seguintes critérios:

1. Discurso, movimentos ou utilização de objetos restrita ou repetitiva (por exemplo: estereotípias motoras, alinhamentos de brinquedos ou rodar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas);
2. Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal ou resistência excessiva à mudança (por exemplo: stress extremo a pequenas mudanças, dificuldade com as transições, padrões de pensamentos rígidos, rituais de saudação, necessidade de ir pelo mesmo caminho ou comer todos os dias a mesma refeição);
3. Interesses altamente restritos e fixados caracterizados como “anormais” na intensidade e no foco;
4. Híper ou hipo-reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspetos sensoriais do ambiente, como por exemplo, indiferença à dor/temperatura, resposta contrária a sons específicos ou texturas, toque ou cheiro excessivo de objetos, fascinação por luzes ou objetos que rodam, entre outros;

C. Os sintomas devem estar presentes desde o período de desenvolvimento, mas podem não ser completamente manifestados até que as exigências sociais excedam os limites das capacidades.

D. Os sintomas limitam e criam limitações no funcionamento social, profissional ou outras áreas importantes da vida diária.

Contudo, é importante reconhecer e saber identificar sinais de alerta para a PEA, de forma a poder ter um diagnóstico e intervenção precoce para estimular as áreas

essenciais do desenvolvimento. Segundo a APPDA-Lisboa (2002), antigamente o diagnóstico ocorria entre os 3 e 4 anos, mas atualmente as crianças estão a ser diagnosticadas mais cedo, podendo assim ter acesso a um acompanhamento e intervenção precoce. Os primeiros sinais de alerta podem surgir entre os 6 e 12 meses de idade, manifestando um atraso de desenvolvimento. A APPDA-Lisboa (2002) identifica alguns sinais de alerta:

- Não responder ao seu nome;
- Fraca imitação verbal e não-verbal;
- Dificuldade em estabelecer e manter contacto visual;
- Atraso no desenvolvimento motor;
- Défices no estabelecimento e manutenção da atenção conjunta, como por exemplo prestar atenção a um mesmo objeto que o adulto e também défice no jogo simbólico, ou seja, nas brincadeiras de faz-de-conta;
- Défices na reciprocidade no comportamento afetivo;
- Comportamentos repetitivos e bizarros;
- Variações extremas no temperamento.

Na idade pré-escolar, também podemos identificar como sinais de alarme:

- Ausência de resposta ao nome;
- Atraso na linguagem;
- Contacto visual atípico;
- Ausência de resposta ao sorriso;
- Incapacidade de apontar para o que quer;
- Isolamento nas brincadeiras;
- Interesses muito marcados;
- Comportamentos repetitivos;
- Birras muito intensas;

O diagnóstico de PEA deve ser clínico, realizado por profissionais através de instrumentos de avaliação do desenvolvimento, do comportamento e entrevistas clínicas de forma a identificar as áreas de competências e de incapacidades. Quando uma criança é diagnosticada com PEA requer uma intervenção adequada, para maximizar a funcionalidade do indivíduo, a sua independência e aumento de qualidade de vida ao

longo do desenvolvimento e aprendizagem. Devido às especificidades da PEA é fundamental que a intervenção seja focada no desenvolvimento e aumento das competências sociais e de comunicação.

CAPÍTULO II - EVOLUÇÃO DOS MODELOS CONCEPTUAIS DA DEFICIÊNCIA

Neste segundo capítulo vamos abordar a evolução dos modelos conceptuais da deficiência desde os anos 50 do séc. XX até à atualidade. Através da pesquisa bibliográfica abordamos o modelo médico que está associado a políticas de institucionalização e os modelos social e biopsicossocial que estão associados a políticas de inclusão. Também abordamos neste capítulo a evolução da Educação Especial em Portugal e as três épocas específicas com os acontecimentos cruciais para a evolução ao nível da Educação Especial. Quando falamos em Educação Especial é fundamental referir acontecimentos que permitiram a evolução, como a Declaração de Salamanca em 1994, a Educação Inclusiva e a legislação em vigor, de forma a ter uma visão geral das evoluções ao nível da inclusão de crianças/jovens na sociedade e nos contextos escolares.

2.1 Breve História da Evolução dos Modelos

Até ao final dos anos 50 do Séc. XX a deficiência era avaliada como um problema da própria pessoa causado por doença, acidente ou outra condição de saúde que poderia melhorar através de intervenções centradas no indivíduo, como por exemplo a reabilitação. O modelo médico provém do desenvolvimento da medicina e centra-se na criação de serviços especiais baseados na construção de uma rede de cuidados específicos para as pessoas com deficiência, favorecendo mecanismos de institucionalização. Neste modelo, a pessoa com deficiência assume a sua incapacidade e é através da intervenção médica ou reabilitação que consegue ultrapassar a sua “anormalidade” (Martins, 2018).

Do ponto de vista social existia um preconceito em relação às pessoas com deficiência o que não permitia a sua integração ao nível das estruturas sociais e dos serviços disponibilizados pelos sistemas regulares. De acordo com Fontes (2016) são “as barreiras sociais, políticas, físicas e psicológicas criadas pela sociedade que limita e constroem a vida das pessoas com deficiência” (p.36).

A partir dos anos 60 do séc. XX, os documentos provenientes da Organização Mundial de Saúde (OMS) e os documentos da política europeia, colocaram em evidência a deficiência, como não sendo um atributo inerente à pessoa, mas como resultado da

interação pessoa-ambiente. Deste modo, o modelo social, permite a adequação dos contextos às pessoas, ou seja, contemplar a relação da pessoa com os seus ambientes, contextos de vida, obstáculos e barreiras que possam existir. Contudo, é importante a participação de todos os cidadãos em todos os contextos de vida social, pois passa a constituir uma questão de direito e de igualdade de oportunidades para todos.

Assim é reconhecida a inclusão e a possibilidade de pessoas com deficiência beneficiarem de respostas nos serviços e estruturas existentes na sociedade.

No seguimento dos modelos anteriores, surge o modelo biopsicossocial que permitiu a mudança dos serviços centrados institucionalmente para serviços especializados e deu ênfase à integração das pessoas com deficiência nas estruturas e instituições sociais comuns (Sousa *et al.*, 2007).

Pereira (2002) refere que este é um modelo sistémico que avalia o indivíduo de uma forma multidimensional a vários níveis como os aspetos de saúde, o comportamento, o contexto social, familiar e cultural.

Relativamente a estes modelos, podemos considerar que o modelo médico está associado a políticas de integração, enquanto os modelos social e biopsicossocial estão associados a políticas de inclusão, uma vez que consideram a sociedade um fator importante para a inclusão (Martins, 2018).

No que diz respeito às Políticas Sociais em Portugal, Sanches (2014) aponta que a sociedade portuguesa tem rotulado as pessoas com deficiência, considerando-as como deficientes e não como pessoas. Muitas vezes são ainda utilizadas expressões, como “coitadinho”, “maluquinho”, “tolinho”. Ao longo dos anos, a sociedade tem vindo a aceitar pessoas com deficiência e a reconhecer os seus direitos na cidadania, aumentando assim o número de jovens/adultos com deficiência na escola, no mercado de trabalho e nos locais públicos.

Sanches (2014) refere como barreiras sociais o desfasamento entre a legislação e a prática, como, por exemplo, a prioridade de crianças com necessidades educativas especiais entrarem no jardim-de-infância, o que nem sempre acontece. Outro exemplo relacionado com o emprego, em que pessoas com deficiência não conseguem entrar no mercado de trabalho, embora tenham competência. Existem também barreiras que impedem pessoas nesta situação de serem autónomas, como por exemplos as estruturas arquitetónicas que não estão adaptadas (ruas, transporte, supermercados).

A partir dos anos 90 do séc. XX, com o início das políticas para a inclusão, houve uma maior consciencialização da problemática em si, sendo notória uma evolução ao nível dos direitos e respeito pela diferença.

O “olhar” sobre a deficiência tem vindo a mudar no sentido de maior humanização e de melhor intervenção que permite que pessoas nesta situação possam contribuir para a sociedade a que todos pertencemos. Contudo, esta desmitificação de crenças e a renovação de mentalidades não chegam ainda para atingir o grau de equidade e acessibilidade desejável.

A favor da mesma opinião, Fontes (2012) analisa que após 1974 houve de facto um grande progresso na vida das pessoas em situação de deficiência, embora afirme que “muito deste progresso tem sido mais aparente do que real” (p.7). O mesmo autor defende também que os benefícios sociais continuam a ser mínimos e insuficientes para elevar a vida destas pessoas com deficiência, que continuam a existir problemas de acesso ao emprego, continuam a ser excluídos do sistema educativo e por uma sociedade que os exclui por serem diferentes.

2.2 A Educação de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento

A Educação em Portugal também sofreu alterações nos anos 60 séc. XX, com a integração de pessoas com deficiência na sociedade. A consagração do conceito de escola inclusiva, promovido na conferência de Salamanca em 1994, (UNESCO, 1994) fez com que as estruturas de ensino especial, fossem dando lugar a um ensino integrado. No entanto, mesmo sendo um princípio aceite, a inclusão nem sempre conduz a uma Educação apropriada para estas crianças e jovens. A ideia de uma “escola para todos” nem sempre é a realidade, pois nem sempre existem condições para tal, como por exemplo a inexistência de edifícios acessíveis para pessoas portadoras de deficiência, a inexistência de material apropriado e necessário para cada situação específica e também o facto de haver professores sem formação específica para estes casos.

É, sem dúvida, um problema grave que vai afetar a possibilidade de pessoas com deficiência adquirirem competências pessoais, culturais e laborais.

A Educação Especial tem vindo a evoluir ao longo dos anos na maioria dos países desenvolvidos, devido aos avanços científicos verificados em relação às concepções ideológicas, avanço da medicina, da pedagogia, educação, entre outras. Esta evolução

fez com que as pessoas começassem a ter uma ideia diferente sobre as pessoas com deficiência e a integrá-las na sociedade.

Ao longo dos anos podem-se referir marcos fundamentais que contribuíram para a evolução da Educação Especial.

Neste ponto procuraremos contextualizar cronologicamente os acontecimentos marcantes que levaram a esta mudança até aos dias de hoje.

Com o passar dos séculos, as concepções sobre deficiência foram-se transformando e aumentando, como consequência das mudanças ocorridas nas sociedades e também da evolução no campo científico.

Segundo Guerra (2013) a Educação Especial é “um ramo da educação utilizada para designar um tipo de educação diferente do ensino regular, que denomina tanto uma área de conhecimento, como uma área de atuação profissional” (p. 4).

Quando se aborda o tema Educação Especial é imprescindível falar em autores como Montessori, Decroly, Seguin, Itard, pois estes são considerados os percursores da Educação Especial (Guerra, 2013).

Jiménez (1991) divide a evolução da Educação Especial em três épocas:

- 1.^a época (até ao fim do séc. XVIII)- a pré-história da Educação Especial;
- 2.^a época (início do séc. XIX) - a “atenção assistencial”;
- 3.^a época (segunda metade do séc. XX) - em que durante a segunda metade do século XX surgem novos conceitos e tendências sobre o tema em questão.

Sucintamente, a 1.^a época caracteriza-se, principalmente pela rejeição da sociedade pelas pessoas com deficiência, pois eram consideradas pessoas irrecuperáveis e por isso foram criados os primeiros hospícios. Durante esta época foram realizadas experiências pedagógicas ligadas à educação de pessoas com deficiência auditiva e visual.

A 2.^a época caracteriza-se pelo aparecimento de instituições especializadas para as pessoas com deficiência, com o objetivo de proteger e cuidar, mas sempre separados da sociedade. O ensino era realizado em escolas especiais e houve autores como Itard, Maria Montessori, Binet e Decroly que nesta altura desenvolveram pedagogias e correntes inovadoras com o intuito de expandir a Educação Especial. Existia a preocupação de proteger, proporcionar os cuidados necessários, mas ao mesmo tempo de separar as pessoas com deficiência do resto da sociedade.

Na 3.^a época, na segunda metade do séc. XX, surge a Declaração do Direitos Humanos que permite um grande desenvolvimento ao nível da Educação Especial. Foi notória

uma grande evolução, porque a sociedade começou a “olhar” para as pessoas com deficiência de forma diferente evoluindo na crença que estas pessoas também deviam ter oportunidades e condições de vida como as pessoas ditas “normais”. Ao nível educativo, muitas crianças saíram de instituições e começaram a ser integradas no sistema de ensino especial (Panaças, 2011).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) os alunos com necessidades especiais têm o direito de acesso às escolas regulares e estas devem ser capazes de ir ao encontro com as suas necessidades, combatendo assim as atitudes discriminatórias.

Contudo, estes alunos só podem beneficiar do ensino regular se existir uma congruência entre as suas necessidades, características, apoios e atitudes dos professores, sendo necessário haver uma colaboração e adequação de muitos fatores para que estes alunos possam beneficiar da aprendizagem.

Nas escolas portuguesas a ideia de integração começou a ser uma realidade incontornável devido às transformações políticas e sociais, nas quais as leis portuguesas passaram a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Portugal tem sofrido modificações rápidas, como em todos os países da Europa, ao nível da educação especial e inclusão. Em 1941 foi criado em Lisboa um curso para professores de educação especial, que permitiu dar um impulso muito significativo à educação, especialmente aos alunos com deficiência.

A integração nas escolas portuguesas começou a ser uma realidade devido às transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de abril de 1974, nas quais as leis portuguesas passaram a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. O facto de haver pouca oferta educativa nas escolas regulares incentivou o desenvolvimento e a criação de instituições de educação especial, como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS) para dar respostas pedagógicas e sociais.

Através da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei N.º 46/86, de 14 de outubro) é definida a educação especial como modalidade integrada no sistema geral da educação.

Nos anos 90 do séc. XX, o regime educativo especial nas escolas do ensino regular foi regulamentado pelo Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de agosto. Este decreto-lei teve uma

grande importância, pois criou uma nova realidade no sistema educativo, onde os alunos com necessidades educativas especiais passam a ter o direito de aceder às classes de ensino regular.

Progressivamente surge a necessidade de criar uma escola inclusiva para que todos os alunos possam aprender independentemente das dificuldades e diferenças, baseada nas recomendações na Declaração de Educação para todos em 1990, na Declaração de Salamanca em 1994 e nas Normas sobre Igualdades de Oportunidades para pessoas com Deficiência das Nações Unidas em 1995.

Posteriormente foi publicado a 7 de janeiro de 2008 o Decreto-lei n.º 3/2008, em que a população abrangida pela Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Atualmente está em vigor o Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que vem evidenciar o compromisso com a inclusão e o respeito às práticas educativas. Posteriormente iremos abordar a legislação atual e os seus princípios.

2.3 Declaração de Salamanca e Compromisso de Cali

Em junho de 1994 decorreu em Salamanca uma conferência mundial sobre necessidades educativas especiais organizada pelo governo de Espanha com a colaboração da UNESCO. Esta conferência teve como objetivo desenvolver a abordagem da educação inclusiva, para capacitar as escolas a atender todas as crianças, principalmente crianças com necessidades educativas.

A Declaração de Salamanca (1994) refere que:

- Cada criança tem o direito à educação e tem que ter oportunidade de aprender;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados tendo em conta a diversidade de características e necessidades das crianças;
- As crianças e jovens com necessidades educativas devem ter acesso às escolas regulares e deve-se adequar através de uma pedagogia centrada na criança, indo ao encontro das suas necessidades.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “as escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p. 6).

Em 2019 comemorou-se o 25.º aniversário da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca, e realizou-se um fórum internacional sobre inclusão e equidade na educação, em Cali (Colômbia), com a finalidade de reforçar a inclusão na educação entre os responsáveis por políticas de educação, profissionais de educação, organizações da sociedade. Este fórum foi realizado com o objetivo de:

- Promover políticas e práticas educativas que fomentem a inclusão;
- Verificar o progresso na política e na prática desde a Conferência da Salamanca;
- Compreender o potencial da inclusão na educação, para fornecer novas oportunidades com objetivo de uma transformação tecnológica, económica e social.

O conceito de inclusão tem aumentado, enfatizando a necessidade de chegar a todos os alunos, considerando sempre que cada aluno é importante e tem o direito de receber oportunidades educativas. Porém, embora tenham sido feitos esforços ao longo destes anos, para promover uma educação de qualidade para todos, não houve uma transformação nos sistemas educativos (UNESCO, 2019).

A Agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável fornece uma oportunidade única de construir sociedades mais inclusivas e equitativas e tem como objetivo uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e oportunidades de aprendizagem para todos, construção e atualização de instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e às questões de género, de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro, não violento, inclusivo e eficaz para todos (UNESCO, 2019).

Para a UNESCO (2019) a inclusão “é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” e que a equidade “é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (p.13).

A UNESCO (2019) refere que “A mensagem principal é simples: todo o estudante é importante e tem igual importância” (p.12). Para esta mensagem ser implementada é necessária uma mudança de pensamento e atitudes em todos os níveis do sistema

educacional, profissionais de educação e outros que promovem experiências educacionais e também aos responsáveis por políticas nacionais.

O desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento que as dificuldades dos estudantes estão relacionadas com o sistema educacional, como por exemplo a organização do sistema atualmente, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem e os meios em que os estudantes são avaliados e assistidos. As diferenças individuais devem ser reconhecidas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem e não como problemas para resolver.

Para tal, integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação envolve:

- Valorizar a presença, participação e realização de todos os estudantes, independentemente dos seus contextos e características pessoais;
- Reconhecer os benefícios da diversidade de estudantes, aprender a conviver e aprender com a diferença;
- Coletar, agrupar e avaliar evidências sobre as barreiras infantis de acesso à educação, à participação e à realização, com atenção especial a estudantes que correm maior risco de incapacidade, marginalização ou exclusão;
- Construir o entendimento comum de que sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm o potencial de promover a igualdade de género, reduzir desigualdades, desenvolver capacidades do professor e do sistema, e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem. Estes vários esforços, por sua vez, contribuirão para melhorias globais na qualidade da educação;
- Engajar o setor de educação e parceiros-chave da comunidade para promover as condições para uma aprendizagem inclusiva e uma compreensão mais ampla dos princípios de inclusão e equidade;
- Implementar mudanças de forma efetiva e monitorá-las para o impacto, reconhecendo que a construção de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, em vez de um esforço único (UNESCO, 2019, p. 13).

2.4 Educação Inclusiva

Freire (2008) refere que:

a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente

e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (p. 5).

Segundo Bénard da Costa (1999) para se poder clarificar o conceito de inclusão é importante compará-lo com o conceito de integração. A autora refere que integração é “o processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente e inalterado da escola” e inclusão é o “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade de alunos” (p. 28). Esta distinção conceptual entre integração e inclusão urge para que haja uma mudança na linguagem acompanhada de mudanças nas práticas, concepções e valores (Freire, 2008). Estes valores inclusivos referem-se à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade e ao direito (Ainscow, 2009). No entanto, este tema tem sido debatido há vários anos com o objetivo de respeitar, proteger e cumprir o direito de todos os estudantes à educação.

Desde a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais que se tem defendido cada vez mais a educação inclusiva, ou seja, a Declaração de Salamanca vem defender que as escolas regulares com orientação inclusiva devem ser “os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva (...) e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. ix). Ao longo destes anos tem havido esforços consideráveis em muitos países para mudar as práticas educacionais e políticas em direção para a inclusão (Ainscow, 2009).

Nos últimos anos houve progressos significativos no acesso à educação, no entanto, os números mais recentes referidos pela UNESCO em 2016 indicam que cerca de 263 milhões de crianças e jovens entre os 6 e 17 anos não frequentam a escola atualmente (UNESCO, 2019).

A inclusão é um direito das crianças independentemente do género, classe social ou outras características individuais e/ou sociais, e garante que todos os alunos acedam a uma educação de qualidade. Este tema obriga a repensar a diferença, ou seja, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias e diferentes dos outros. Segundo a perspetiva de inclusão aceitar a diferença implica respeitar as características individuais, os interesses e motivações de

cada criança. Para tal, é necessário criar estratégias e recursos educativos capazes de promover o desenvolvimento global (Brandão & Ferreira, 2013).

Freire (2008) refere que a inclusão assenta em quatro eixos importantes:

- 1- É um direito fundamental;
- 2- Obriga a repensar a diferença e a diversidade;
- 3- Implica repensar a escola e o sistema educativo;
- 4- Pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

Muitas crianças e adultos com deficiência têm sido historicamente excluídos das oportunidades de educação, mas a situação começou a mudar quando a legislação começou a exigir a inclusão no sistema educacional de crianças com deficiência (Organização Mundial de Saúde, 2011).

Para as crianças com deficiência como para todas as crianças a educação é vital e fundamental para a sua participação na empregabilidade e outras áreas sociais. Para as crianças “ditas normais” o contacto com crianças com deficiência numa perspectiva inclusiva pode aumentar a familiaridade e reduzir o preconceito que muitas vezes existe, considerando-se, assim, a inclusão destas crianças no contexto de educação essencial para promover sociedades inclusivas e equitativas.

A inclusão de crianças com deficiência em escolas inclusivas é amplamente vista como desejável para que todas as crianças tenham igualdade de direitos. A Organização Mundial de Saúde (2011), referiu no Relatório Mundial sobre a Deficiência algumas razões para desenvolver um sistema educacional mais inclusivo, sendo estas:

- Educacional: as escolas inclusivas desenvolvam métodos de ensino que respondam às diferenças de cada um para benefício de todas as crianças;
- Social: escolas inclusivas podem mudar as atitudes daqueles que são “diferentes”, educando todas as crianças juntas, na qual ajudará a criar uma sociedade sem discriminação;
- Económica: estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças é mais barato do que criar um sistema complexo com diferentes tipos de escolas especializadas para cada grupo de crianças.

As políticas para a inclusão procuram capacitar as escolas para responderem a todas as crianças. No entanto, não é um caminho fácil devido às inúmeras barreiras que impedem as crianças com deficiência de obterem sucesso como por exemplo a falta de

legislação, políticas, metas e planos. Os recursos (materiais, humanos) limitados ou inadequados também dificultam a inclusão das crianças nas escolas.

Estas crianças precisam de um currículo adaptado às suas necessidades, o que em muitas situações não acontece e os sistemas de avaliação focam o desempenho académico em vez de o progresso de cada criança. As escolas nem sempre têm professores com formação ou especializados para dar suporte a crianças com deficiência e as salas de aula por vezes não estão adequadas para estas situações.

Uma das barreiras mencionadas no Relatório Mundial sobre a Deficiência (Organização Mundial de Saúde, 2011) é o acesso físico às escolas, que muitas vezes não estão adaptados para crianças com deficiência (escadas, casas de banho, portas). Estas crianças, nem sempre são aceites pelos colegas, e muitas vezes são rotuladas e gozadas, o que pode ter efeitos negativos para a criança. Todas estas barreiras, ambientes e atitudes podem afetar a inclusão da criança no sistema educacional.

Para combater estas barreiras na inclusão das crianças é necessária uma mudança complexa e uma liderança forte e contínua. Para tal, é indispensável uma legislação adequada, políticas e financiamento adequado para a sua implementação.

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência (Organização Mundial de Saúde, 2011), a “UNESCO tem produzido manuais para ajudar os formuladores de políticas e gestores a criarem políticas e práticas de apoio à inclusão” (p. 225). É necessário também criar ou melhorar um plano nacional de ação, tendo em conta o número de crianças com deficiência, as suas necessidades, a acessibilidade nas escolas, desenvolver currículos e materiais didáticos para atender à diversidade de necessidades dos alunos.

Os serviços educacionais necessitam de adotar uma abordagem mais centrada no aluno, que reconheça que cada criança tem uma capacidade de aprender e um modo específico de aprender. Os planos de educação individualizada vão permitir ajudar as crianças com necessidades educativas a aprender de uma forma mais eficaz, em que é desenvolvido por um processo multidisciplinar que identifica as necessidades, metas, objetivos de aprendizagem e estratégias adequadas. Neste processo de inclusão é crucial a formação especializada dos professores, educadores e outros profissionais com o objetivo de atenderem às especificidades e necessidades de cada situação e também permitirem um ambiente de valores inclusivos nas salas de aulas. Todos estes envolventes têm um

papel importante na inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares (Organização Mundial de Saúde, 2011).

2.5 Legislação atual: Decreto-Lei n.º 54/2018 e IPI

A educação e a escola inclusiva asseguram variáveis como valores e princípios, que combatem as atitudes discriminatórias e a criação de uma sociedade mais justa; implementam medidas de política educativa que recorrem a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação com práticas educativas de qualidade, respeito pela diversidade, na qual é dada oportunidade de todos os alunos desenvolverem o seu potencial.

Assim, numa perspetiva inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem reforçar a dimensão política, evidenciando o compromisso com a inclusão e o respeito às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

O n.º 1 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, refere que este

estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Este Decreto-Lei vem reequacionar o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles.

O novo Decreto-Lei retira a categorização de alunos com “necessidades educativas especiais”; coloca o foco nas respostas educativas e não em categorias de alunos; estabelece um “*continuum*” de respostas para todos os alunos e abandona o modelo de legislação especial para os alunos especiais.

Esta nova legislação institui a promoção de uma melhoria ao nível da aprendizagem e o desenvolvimento de competências devido à flexibilidade curricular. Neste sentido, é importante respeitar os interesses e aptidões de forma a construir percursos curriculares que permitam aumentar os níveis de participação e experimentar o sucesso educativo e pessoal.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 tem como princípios orientadores:

- a) Educabilidade universal;
- b) Equidade;
- c) Inclusão;

- d) Personalização;
- e) Flexibilidade;
- f) Autodeterminação;
- g) Envolvimento parental;
- h) Interferência mínima.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 foi abandonada a conceção de que é necessário “categorizar” para intervir ao reconhecer-se que no centro da atividade escolar estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. A inclusão de todos os alunos implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada um e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 vem também reforçar o estatuto dos pais para que estes assumam um papel fundamental no processo educativo, cabendo à escola incentivar a sua participação. Como refere o artigo 4.º:

os pais ou encarregados de educação têm o direito e dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no seu processo individual do aluno.

Neste sentido, é importante salientar que a colaboração entre a escola e a família está ligada ao sucesso escolar dos alunos.

Este novo decreto vem também implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com o objetivo de adequar as necessidades e potencialidades de cada aluno e garantir condições da sua realização, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, frequência e progressão ao longo do ensino. Segundo o artigo 7.º, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Estas medidas são mobilizadas ao longo do percurso escolar de cada aluno em função das suas necessidades educativas.

No que diz respeito à Educação pré-escolar, o artigo n.º 16 do Decreto-Lei n.º 54/2018, refere que no âmbito da intervenção precoce na infância é definida uma rede de escolas de referência e que essas devem assegurar a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar no âmbito do SNIPI, criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Refere ainda que as escolas de referência dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer

mecanismos que garantam a universalidade na cobertura da IP, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição.

No que diz respeito à Intervenção Precoce na Infância (IPI) Dunst, Raab, Trivette e Swanson (citados por Carvalho, Almeida, Felgueiras, Leitão, Boavida, Santos & Franco, 2016) apresentaram uma definição operacional,

A intervenção precoce consiste nas experiências e oportunidades do dia-a-dia proporcionadas aos bebés e crianças até à Educação Pré-Escolar pelos seus pais e outros prestadores de cuidados, no contexto das atividades de aprendizagem que ocorrem naturalmente na vida das crianças e que promovem as suas aquisições e a utilização de competências comportamentais, moldando e influenciando as interações pró-sociais com pessoas e materiais (p. 28).

Relativamente à evolução da IPI em Portugal, só em meados dos anos 80 do Séc. XX é que surgiram os primeiros programas com uma estrutura organizada e consistente, que refletiam preocupações com a deteção precoce de problemas de desenvolvimento, valorizando as interações entre fatores biológicos, psicológicos e socioculturais. Nos anos 90, foram os anos mais produtivos na IPI em Portugal, na qual surgiram programas com características diferentes, sendo o quadro de referência dos modelos bioecológico e transaccional do desenvolvimento uma influência emergente na forma como se implementavam os serviços. No entanto, a IPI evoluiu de um serviço de intervenção centrada na criança para um serviço de intervenção centrada na família, prestado por equipas transdisciplinares.

Na sequência dos princípios da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade em 2006-2009, foi criado um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) pelo Decreto-Lei n.º 281/2009. De acordo com o Decreto-Lei n.º 281/2009, o SNIPI tem como objetivo:

garantir condições de desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos, com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso do desenvolvimento” (artigo 1.º, ponto 1).

O artigo 4.º deste Decreto-Lei, refere que o SNIPI tem como objetivo:

- Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional;
- Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- Intervir, após deteção e sinalização, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- Envolver a comunidade através de criação de mecanismos articulados de suporte social.

No centro de todo o processo do IPI está a elaboração, implementação e revisão do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). O artigo n.º 8 da legislação refere que o PIIP deve resultar da avaliação da criança no seu contexto familiar e social e deve incluir medidas e ações a desenvolver de forma a garantir uma intervenção direcionada para as características individuais de cada criança e família. No PIIP deve constar:

- Identificação de recursos e necessidades da criança e família;
- Identificação dos apoios a prestar;
- Início do plano e duração previsível;
- Definição da frequência das avaliações efetuadas com a criança e família, com base nos problemas iniciais e evolução;
- Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para contexto educativo formal, nomeadamente o escolar;
- O PIIP deve articular-se com o Plano Educativo Individual (PEI), aquando da transição de crianças para a frequência de jardins-de-infância ou escolas básicas do 1.º ciclo;

Numa abordagem centrada na família, a elaboração do PIIP deve ter em conta um ambiente de respeito e acolhimento aos membros da família e a outros cuidadores, para que se sintam parceiros no desenvolvimento do plano de intervenção. Nesse sentido, a colaboração tornou-se a base de uma abordagem flexível e funcional na elaboração do

PIIP, em que todos os envolvidos se reúnem para estabelecerem objetivos e estratégias a serem implementados durante a intervenção.

No jardim-de-infância, são os educadores e auxiliares os prestadores de cuidado da criança e é essencial a partilha e colaboração entre educadores, auxiliares, mediador do caso e a família. O mediador de caso da criança dá a conhecer formas de intervir com a criança com necessidades especiais ou em risco, os educadores colaboram informando sobre potencialidades e necessidades funcionais da criança ao longo do dia nesse contexto. Neste sentido, toda a informação partilhada tanto no contexto familiar como no escolar é importante no desenvolvimento da intervenção e estratégias (Carvalho, Almeida, Felgueiras, Leitão, Boavida, Santos & Franco, 2016).

No mesmo sentido, Brandão e Ferreira (2013) referem que um dos aspetos determinantes para uma inclusão de sucesso tem a ver com a proximidade entre os técnicos e a família, sendo fundamental manter uma comunicação entre ambos. A equipa que promove a inclusão deve planear formas de adaptar o currículo para que todas as crianças possam aprender. Para tal, é essencial que as equipas sejam criativas e tenham uma boa comunicação entre si, e que cada elemento da equipa desempenhe o seu papel. A colaboração entre equipas é fulcral no processo de intervenção e desenvolvimento da criança. Felgueiras (2000) refere que os programas realizados nas escolas têm maior sucesso, não só pelo trabalho de equipa, mas também pela colaboração entre os profissionais e as famílias, pois estas fazem parte integrante da equipa.

Neste sentido, a colaboração e a comunicação entre profissionais e a família é essencial no processo de intervenção e inclusão, sendo uma mais-valia para o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO III - INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No terceiro capítulo começamos por abordar a Educação Pré-Escolar, sendo a primeira etapa da Educação Básica, os objetivos segundo a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e as suas orientações curriculares. Posteriormente referimos a importância da inclusão na Educação Pré-Escolar e os seus benefícios no desenvolvimento das crianças e por último o papel dos educadores e dos pares na inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento na educação pré-escolar.

3.1 Educação pré-escolar

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e o acesso à educação é um direito de todas as crianças, tendo como base a igualdade de oportunidades. Muitas das aprendizagens das crianças acontecem de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem. No contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa através de um ambiente rico e estimulante, bem como o desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem estão interligadas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para que assegure as oportunidades e o apoio ao desenvolvimento da criança, a Educação Pré-Escolar tem que ser orientada pelos modelos de organização como nas práticas educativas (Ministério da Educação, 1997). A educação pré-escolar destina-se a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, tal como indica a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). No artigo n.º 10 da legislação referida, definem-se os objetivos da Educação Pré-Escolar:

- 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, favorecendo a consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- Desenvolver a expressão e a comunicação;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações efetiva colaboração com a comunidade (Ministério da Educação, 1997).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar contemplam três secções que são, o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições. O enquadramento inclui:

- Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância – estes fundamentos e princípios traduzem a perspetiva como as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão interligados;
- Intencionalidade educativa (construir e gerir o currículo): a ação profissional do educador caracteriza-se por uma intencionalidade que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação;
- Organização do ambiente educativo: este é considerado um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das suas crianças.

As áreas de conteúdo, que remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância são:

- Formação pessoal e social;
- Expressão e comunicação;
- Conhecimento do mundo.

A última seção – continuidade educativa e transições remete para a continuidade do desenvolvimento das potencialidades de cada criança para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel fundamental na promoção de igualdade de oportunidades. Todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial participam na vida de grupo, sendo

a diversidade vista como um meio que permite enriquecer as experiências e oportunidades de cada criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A inclusão de todas as crianças implica práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às características individuais de cada criança e que atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. É importante a interação e cooperação entre crianças que permite que estas aprendam entre elas. Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade é fundamental que a escola adote uma perspetiva inclusiva que garanta que todas as crianças, famílias e profissionais se sintam acolhidos e respeitados, havendo um trabalho de colaboração entre profissionais e uma ligação com a comunidade para rentabilização dos seus recursos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Como tem sido referido ao longo deste capítulo, a filosofia da inclusão apela a uma escola que tenha atenção à criança como um todo e não apenas como um aluno, respeitando sempre os níveis de desenvolvimento essenciais de forma a proporcionar uma educação adequada.

A educação pré-escolar tem sido cada vez mais valorizada em Portugal e no resto do mundo, e nela estão envolvidos pais, outros familiares, docentes, técnicos especializados, políticos e a própria comunidade. Estes intervenientes contribuem para o desenvolvimento do processo educativo de cada criança.

3.2 Educação Pré-escolar e Inclusão

As investigações realizadas nas últimas duas décadas enumeram várias vantagens da Escola para Todos, tendo um impacto positivo para as crianças com necessidades especiais e as suas famílias. Staub e Peck (1995, citado por Brandão & Ferreira, 2013) referem alguns benefícios para as crianças e jovens “normais” tais como “a redução de atitudes de receio relativamente às diferenças humanas, o desenvolvimento de princípios pessoais e de relações de amizade calorosas, a melhoria no autoconceito, e ainda a melhoria na cognição social” (p. 488).

Wolery e Wilbers (1994, citados por Brandão & Ferreira, 2013) apresentam, na tabela 1, um conjunto de benefícios importantes sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais, baseados em resultados de trabalhos de investigação.

Tabela 1

Benefícios da inclusão de crianças com necessidades especiais

Benefícios para:	
<p>Crianças com necessidades educativas especiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ São poupadas aos efeitos da educação segregada- incluindo os efeitos negativos pela categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de contato com crianças ditas “normais; ✓ Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências; ✓ Têm oportunidade de estarem com crianças de idades similares com quem podem interagir e aprender novas competências; ✓ Têm a oportunidade de vivenciar experiências de vida realísticas; ✓ Têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento normal;
<p>Crianças com desenvolvimento dito “normal”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Têm oportunidade para desenvolverem perspetivas mais realistas e adequadas sobre pessoas com deficiência; ✓ Têm a oportunidade para desenvolverem atitudes positivas face a outras crianças “diferentes” delas; ✓ Têm a oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios; ✓ Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos;
<p>Comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da Educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados; ✓ Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiência estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino;
<p>Famílias de crianças com deficiências</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Podem aprender sobre o desenvolvimento dito normal; ✓ Podem sentir-se menos isoladas da comunidade; ✓ Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo;
<p>Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiência e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário. Nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal; ✓ Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes;

Nota: adaptado de Wolery, M. & Wilbers, J. (1994, citados por Brandão & Ferreira, 2013, p. 489)

A idade pré-escolar é rica em interações sociais e aprendizagens, sendo estas valorizadas com base em vivências do quotidiano e de forma lúdica. As relações com os pares têm uma dimensão significativa, uma vez que a criança começa a ter consciência da sua identidade e noção de grupo. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) é nestas idades que são adquiridas “competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (p.12).

Esta é uma idade em que as crianças absorvem tudo o que lhes é apresentado e em pertencer a um grupo é muito importante. Neste sentido, é importante nestas idades despertar a criança para a diversidade de necessidades e capacidades que cada um apresenta, de forma a respeitar cada um. No que diz respeito às práticas inclusivas na Educação Pré-escolar, estas são uma mais-valia porque podem permitir progressos e novas aquisições para a criança com Perturbação do Desenvolvimento, como por exemplo ao nível pedagógico, social, afetivo e de autoestima.

A inclusão de uma criança pode permitir a participação ativa no grupo de pares, mas, no entanto, essa participação pode prejudicar a criança com Perturbação do Desenvolvimento devido à falta de compreensão por parte dos colegas. Existem vários estudos que referem que as atitudes das crianças com desenvolvimento típico para as crianças com perturbação do desenvolvimento, dependem da compreensão sobre essa incapacidade e das expectativas transmitidas pelos pais e professores (Sousa, 2014).

Estes estudos referem a importância de vivências positivas e inclusivas relativamente à deficiência e incapacidade e que se uma criança com desenvolvimento típico conviver num ambiente em que a incapacidade e a deficiência sejam tratadas de forma positiva, provavelmente vão apresentar atitudes positivas e haverá uma maior probabilidade de criar laços de amizade entre as crianças e é uma forma de diminuir o preconceito (Sousa, 2014).

Duhaney e Salend (2000, citados por Brandão & Ferreira, 2013) referem que num modo geral os pais de crianças com e sem deficiência tendem a considerar os contextos inclusivos mais favoráveis para o desenvolvimento da criança, para a autoimagem, para a possibilidade de observarem modelos de comportamento, para desenvolverem amizades e preparar as crianças para o mundo real. No entanto, nem todas as opiniões são iguais, pois existem estudos realizados com pais de crianças com Perturbações do

Desenvolvimento grave que mudaram para um programa de escola inclusiva e fizeram algumas críticas sobre o facto de perderem alguns apoios pedagógicos e terapêuticos (Brandão & Ferreira, 2013).

Contudo, Brandão e Ferreira (2013) referem que “quanto mais cedo iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento da criança e na sua inserção social” (p. 490).

No âmbito da educação pré-escolar os trabalhos de investigação têm destacado que as crianças com Perturbação do desenvolvimento em regime de inclusão apresentam progressos ao nível da linguagem, cognição, motor e social e que as famílias de crianças com e sem perturbação do desenvolvimento que frequentam jardins-de-infância inclusivos têm atitudes positivas relativamente à inclusão.

Um estudo de Stahmer e Carter (2005), referido por Brandão & Ferreira, (2013) constatou que o desenvolvimento de crianças que frequentavam um jardim-de-infância inclusivo entre os 2 e 3 anos de idade, tinham excelentes ganhos no domínio cognitivo e linguagem. No mesmo sentido, Odom (2007) refere que o jardim-de-infância é um dos contextos mais importantes, no qual as crianças se preparam para se tornarem cidadãos do mundo.

3.3 O papel dos educadores na inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento

O educador cada vez mais desempenha um papel fundamental na educação de infância, pois é este que faz a mediação da construção dos conhecimentos nas crianças. Os educadores e professores devem saber refletir e agir face à diversidade de alunos que têm nas salas de aulas, para que possam dar resposta ao nível de novas pedagogias e métodos de trabalho (Guerra, 2013).

O projeto da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva denominado *Formação de Professores para a Inclusão, o Perfil de Professores Inclusivos*, identifica valores essenciais na preparação de todos os professores que trabalhem em educação inclusiva, sendo eles:

- Valorização da diversidade;
- Apoiar todos os alunos;
- Trabalho com os outros (pais, famílias, profissionais de educação);
- Desenvolvimento profissional e pessoal.

(Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2012).

De acordo com Mendes (2013) o papel de um educador é muito importante pois deve dinamizar grupos, promover nas crianças respeito pela diferença, propor situações de interajuda e organizar estratégias que facilitem o acesso ao currículo e permitir a inclusão. Neste sentido, é fundamental que o educador olhe para a criança com um único olhar, pois cada uma é diferente. Para colmatar, Roldão (2003) refere que:

O Educador de Infância enquanto gestor do currículo, ao organizá-lo e desenvolvê-lo tem de ter sempre em conta as características, interesses, necessidades e vivências das crianças do seu grupo, quer na família quer na sociedade, tendo em conta que a criança é um todo. Só assim poderá diferenciar o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagens pretendidos, já que de outro modo, ou seja, manter a igualdade de programas uniformes para crianças com dificuldades diversas, mais não tem feito do que acentuar injustamente as mais graves assimetrias sociais” (p. 50).

Neste sentido, cabe ao educador apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, para que cada criança aprenda a defender as suas ideais, a respeitar as dos outros e simultaneamente contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

3.4 O papel dos pares em educação inclusiva

Hohmann e Weikart (2011) defendem a importância das interações sociais no desenvolvimento da criança realçando que são através destas que as crianças compreendem o mundo que as rodeia e só assim conseguem compreender as ações dos outros e relacionar-se de uma forma positiva com eles. Neste sentido é através das interações que o ser humano se desenvolve, que aprende a relacionar-se com outras pessoas com quem partilha o mesmo espaço.

As relações e interações que a criança estabelece com outras crianças e com adultos, assim como as experiências proporcionadas nos contextos sociais, permitem oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Também Guralnick (1990) e Strain (1990) referidos por Odom (2007) afirmam que uma das vantagens de uma sala inclusiva é que crianças com necessidades especiais estejam na mesma sala com colegas sem necessidades especiais. Alguns estudos referem que o maior benefício que as crianças podem tirar de uma sala inclusiva é a nível social e lúdico, através da observação, interação e brincadeira com outras crianças (Lawrence & Smith, 2016).

O jardim-de-infância é um local onde se favorecem as interações em grupo através de brincadeiras ou trabalhos realizados no ambiente em que se encontram. Ao longo da infância, as relações com os pares vão ficando cada vez mais complexas e as crianças passam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns com os outros. Na relação com os pares as crianças aprendem a pertencer a um grupo, a aceitar e a contestar, a ser dependentes ou independentes, sendo uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal da criança.

A forma como os pares se relacionam desde as primeiras idades tem um impacto e influência na vida das pessoas. Neste sentido, Arends (1995) reforça a ideia que a inclusão é muito importante para que as crianças com Perturbações do Desenvolvimento tenham oportunidade de aprender comportamentos sociais e escolares apropriados através da observação e modelagem de crianças com um desenvolvimento adequado para a idade. Neste caso, não só beneficiam as crianças com Perturbações do Desenvolvimento, como também outras crianças uma vez que se deparam com os pontos fortes e competências, bem como as limitações dos colegas.

Almeida (2000) defende que as crianças têm maior probabilidade de desenvolver dificuldades ao nível sócio emocional quando são rejeitadas pelos pares, em comparação com as crianças que são bem aceites.

Bierman (2007) referido por Alves (2016) defende que os pares influenciam o desenvolvimento da criança e que a interação entre crianças potencia oportunidades de brincadeira, sendo necessárias abordagens de reciprocidade e cooperação entre elas, obrigando as crianças a aprender a negociar e assumir compromissos para manter amizades bem-sucedidas.

Neste sentido, podemos concluir que os relacionamentos positivos entre pares são essenciais, principalmente em crianças com Perturbações do Desenvolvimento, pois permite potenciar competências nas crianças, compreensão da problemática e promoção

da inclusão. Podemos concluir que a promoção de competências sociais, através de metodologias e práticas inclusivas, vão beneficiar as crianças e o seu desenvolvimento. Vayer (1992) refere que é determinante para a integração ou não da criança “diferente”, o que as crianças pensam sobre ela. É importante salientar que as experiências vivenciadas durante as interações entre crianças podem desencadear diferentes perceções de rejeição ou aceitação.

Berkson (1993) referido por Alves (2016) refere que existem estudos realizados sobre a aceitação das crianças com Perturbação do Desenvolvimento, e que estes revelam que só o facto de estas crianças estarem junto das crianças com um padrão normal de desenvolvimento, tende a aumentar os níveis de aceitação da diferença. Neste sentido, a forma como a diferença é percebida pelos seus pares depende da compreensão destes relativamente às características de cada criança. É importante clarificar junto dos pares, aspetos referentes à problemática da criança, para que possam compreender determinados comportamentos e proceder a um ajustamento na interação entre eles.

As crianças com Perturbação do Desenvolvimento apresentam maiores dificuldades ao nível social e acontece frequentemente apresentarem dificuldade em iniciar interações sociais com outras crianças da sala. Crianças com idade pré-escolar costumam ter preferência por um grupo de pares que tenham características semelhantes, como por exemplo sexo, nível de desenvolvimento, etnia. Por vezes, podem ter atitudes discriminatórias em relação a pares que não apresentem características como as suas.

O contacto com pessoas com Perturbação do desenvolvimento pode ajudar as crianças a desenvolver atitudes positivas em relação a essas pessoas, ou seja, este estudo diz que crianças que tiveram o contacto frequente com pessoas com deficiência tendem a ter atitudes mais positivas (Alves, 2016).

Se para todas as crianças é importante crescer em sociedade e desenvolver competências sociais com os pares na escola, para crianças com Perturbações do Desenvolvimento ainda se torna mais importante. Para estas crianças, mais do que aprender conteúdos académicos é importante aprender e relacionar-se com os seus pares na sala e no exterior, para que as interações ajudem a viver em sociedade, cumprir regras, saber respeitar os outros e formar-se enquanto indivíduo. Estas interações sociais permitem desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e escolares. Permitem também ultrapassar barreiras impostas pelas suas limitações.

No entanto, para que a criança com Perturbação do Desenvolvimento aprenda a viver e trabalhar com os seus pares depende do papel do professor através das experiências e atividades propostas, da capacidade de os pares aceitarem e se adaptarem às características da criança e das relações e interações que se criam entre crianças com Perturbação do desenvolvimento e a comunidade escolar (Ferreira, 2007).

Ruiz e Cedillo (2017) realizaram um estudo de forma a analisar a forma como os ambientes inclusivos influenciam as atitudes das crianças em relação a crianças com Perturbação do desenvolvimento. Os resultados indicam que os alunos apresentam uma atitude mais favorável com pessoas com Perturbação do desenvolvimento e concluíram que a escola pode ser constituída como um elemento muito importante para estimular atitudes favoráveis a estas crianças.

Lawrence e Smith (2016) referem no seu estudo que crianças com Perturbação do Desenvolvimento em salas inclusivas são mais propensas a interações entre pares em comparação com crianças em ambientes não inclusivos. Esta constatação é importante porque as interações permitem reduzir o isolamento social das crianças e permitem adquirir competências sociais, linguísticas e académicas. Desta forma, concluíram que o desenvolvimento de crianças em ambientes inclusivos contribui para o desenvolvimento de atitudes mais positivas.

Schoop-Kasteler e Muller (2020) analisaram os resultados de 36 estudos acerca das interações entre alunos com e sem perturbações do desenvolvimento em ambientes inclusivos. Os resultados desses estudos apontam para que entre os alunos se desenvolvem e mantêm relacionamentos diferenciados. Os diferentes contextos sociais parecem afetar os relacionamentos dos alunos com os pares de maneiras diferentes. A quantidade e a qualidade das relações entre pares em salas de aula inclusivas parecem estar associadas a fatores individuais e contextuais específicos. As características individuais que podem beneficiar o relacionamento entre pares em vários estudos incluem habilidades cognitivas mais altas, comportamentos mais adaptativos e menos comportamentos inadequados. Em termos de fatores contextuais, certas atividades e as instalações escolares parecem ter o potencial para promover interações sociais positivas.

CAPÍTULO IV - MÉTODO

Neste capítulo, começamos por apresentar e fundamentar a principal questão de investigação e os seus objetivos, a metodologia utilizada, as técnicas de recolha de dados e os procedimentos efetuados.

4.1 Questão de investigação

Esta investigação tem como tema a “Perceção das crianças de educação pré-escolar acerca dos seus pares com Perturbações do Desenvolvimento”.

A escolha deste tema advém de um interesse pessoal e surgiu pela necessidade de perceber como é que as crianças veem os seus pares com características físicas, comunicativas ou comportamentais diferentes e qual o contributo na interação e inclusão dessas crianças numa sala de educação pré-escolar. O interesse por este tema surge devido à convivência e acompanhamento diário com crianças com Perturbações de Desenvolvimento incluídas numa sala de Educação Pré-Escolar e também pelo interesse em perceber o papel dos educadores no que diz respeito à inclusão numa sala de educação pré-escolar. Assim surgiu a seguinte questão de investigação:

“Qual a perceção das crianças em relação a crianças com Perturbações do Desenvolvimento?”

Para a realização da investigação definimos os seguintes objetivos:

- Analisar a opinião das crianças em relação a crianças com Perturbação do Desenvolvimento e verificar se estas estão entre as preferências de uma criança ou grupo;
- Perceber qual o contributo dos pares na interação e inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento, na educação pré-escolar;
- Analisar o papel dos educadores em relação à inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento;
- Perceber se o contexto de sala de Educação Pré-escolar contribui para a inclusão e relacionamento das crianças com Perturbação do Desenvolvimento.

4.2 Metodologia

Numa investigação, cabe ao investigador eleger a metodologia que permita recolher os dados necessários, face a uma realidade específica, sendo determinante para o sucesso do estudo. Neste sentido, consideramos importante analisar a questão principal e os objetivos traçados, de forma a eleger a metodologia adequada aos nossos propósitos. Assim, estamos perante um estudo de caso de natureza qualitativa, uma vez que este tipo de investigação pretende analisar situações/acontecimentos num contexto específico. Como técnicas de recolha de dados procedemos ao uso de instrumentos qualitativos, como entrevista, observação e aplicação de um teste sociométrico.

Bogdan e Biklen (1994) referem que utilizam o termo qualitativo para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características e que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Os mesmos autores referem ainda que nos modelos qualitativos o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise.

Esta abordagem, segundo Freitas e Jabbour (2011), apresenta as seguintes características

o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, têm carácter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e o seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenómeno objeto de estudo (p. 9).

Este estudo enquadra-se na metodologia do estudo de caso, uma vez que vai analisar os factos num contexto específico e proporcionar um conhecimento mais aprofundado de uma determinada situação. Bogdan e Biklen (1994) referem que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

Bell (1997) refere também que o “método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (p.23). A mesma autora também refere que “tal como qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente” (p. 23).

Os estudos de caso têm características de investigação qualitativa e regem-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação de informação dos métodos qualitativos. Dooley (2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010) refere que “a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos da vida real” (p. 52). Segundo Hartley (1994) o estudo de caso não é um método propriamente dito, mas sim uma estratégia de pesquisa (Freitas & Jabbour, 2011).

4.3 Fundamentação das escolhas metodológicas

Considerou-se a metodologia qualitativa como a que melhor ajudaria a alcançar os objetivos do estudo. Uma vez que se pretende analisar a perceção das crianças de Educação Pré-escolar sobre os seus pares com Perturbação do Desenvolvimento, considerou-se adequada a elaboração de uma entrevista com questões simples para que a criança responda espontaneamente e com a sua própria linguagem às várias perguntas, para se conseguir ter uma perceção da sua opinião sobre o tema em questão.

Outro objetivo deste estudo é perceber/analisar o papel dos educadores relativamente à inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento numa sala Educação Pré-escolar, e para tal considerou-se importante elaborar uma entrevista com perguntas objetivas sobre o tema, para conseguirmos interpretar as opiniões sobre a inclusão. A elaboração de um teste sociométrico para o grupo envolvido nesta investigação tem como objetivo analisar as informações relacionais e perceber se as crianças com Perturbação do Desenvolvimento estão entre as preferências de uma criança ou grupo. Outro objetivo pretendido na investigação é perceber se o contexto de sala de Educação Pré-escolar contribui para a inclusão e relacionamento das crianças com Perturbação do Desenvolvimento.

Deste modo, os instrumentos escolhidos para a recolha de dados parecem-nos ser adequados para permitir uma análise qualitativa sobre o tema em questão.

A autora da presente investigação exerce funções e conhece a escola e a equipa da sala em estudo, o que facilita o relacionamento com as crianças, com a Educadora e com o contexto. Neste sentido, é possível ter um conhecimento mais aprofundado do contexto.

4.4 Participantes

Os participantes frequentam a Educação Pré-escolar numa escola de um concelho do Alto Alentejo. A escola tem duas salas de Educação Pré-escolar, no entanto foi apenas selecionada uma das salas por ser frequentada por uma criança com Perturbação do Desenvolvimento.

Foram elaborados vários instrumentos de recolha de dados em função dos participantes. Assim, os participantes foram:

- 9 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, para a realização de uma entrevista. Foram selecionadas estas crianças, uma vez que, sendo mais velhas, poderiam compreender as questões e expressar-se melhor.
- A Educadora de Infância responsável pelo grupo de crianças de Educação Pré-Escolar, para a realização de uma entrevista.
- 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, do grupo de Educação Pré-Escolar, para a realização de um teste sociométrico;
- 1 criança com Perturbação do Desenvolvimento incluída na sala, para observação direta em vários contextos de sala.

4.5 Caracterização do contexto

Este estudo realiza-se numa vila localizada na região do Alentejo, mais concretamente no Alto Alentejo. Segundo os Censos 2011, a vila tem 8456 habitantes e está subdividida em 3 freguesias. Nesta vila, predomina a população adulta com 59% entre os 25 e 64 anos e 11% da população com mais de 65 anos. A taxa de natalidade é de 3.2% em 2010, registando um aumento relativamente a 2006 (Agrupamento de Escolas C.M). Atualmente, ao nível da educação, existem as seguintes respostas educativas:

- Um Agrupamento de Escolas: Educação Pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo de EB e Ensino Secundário;
- Uma IPSS “Centro Educativo, (CE)”: Educação Pré-escolar e ATL para o 1.º e 2.º Ciclos do EB;
- Santa Casa da Misericórdia: Jardim-de-infância e Creche;
- Um ATL da Casa do Povo.

De acordo com o Agrupamento de Escolas de C.M (s.d) “as estatísticas dos últimos 20 anos evidenciam o aumento progressivo da escolarização e da generalização da educação pré-escolar”

4.5.1 Caracterização da instituição

Este estudo realiza-se numa das instituições educativas existentes na vila, designadamente o CE. O CE pertence a uma das valências de uma instituição de solidariedade social sem fins lucrativos que desenvolve atividades de apoio a crianças, famílias, idosos e população portadora de deficiência, e é um dos projetos que integra a dinâmica de responsabilidade social de uma empresa da vila do Alto Alentejo.

O CE é uma aposta na educação para a primeira infância que se prolonga até aos 12 anos para crianças da comunidade. O CE apresenta uma valência de educação pré-escolar (3 aos 6 anos) e outra de ATL (3 aos 12 anos) e surge como um centro de talentos e valorização cultural, social e escolar das crianças. O CE foi inaugurado em 2007 e sempre apostou num trabalho de promoção de valores e competências em áreas como a cidadania, voluntariado, trabalho de projeto, solidariedade ou educação ambiental.

No ano letivo 2020/2021 trabalham no CE 22 colaboradores e estão 180 crianças inscritas. Relativamente ao seu espaço, a escola integra:

- 2 salas de educação pré-escolar;
- 1 sala de informática;
- 1 sala biblioteca;
- 1 sala de artes visuais;
- 1 sala de ciências;
- 1 sala de expressão dramática;
- Casas de banho;
- 1 copa e refeitório;
- 1 pavilhão;
- 1 parque exterior;
- Vestiários masculinos e femininos;
- 1 gabinete;
- Receção;

O horário de funcionamento do CE é das 8h até às 13h20 e das 13h50 até às 19h30, sendo que o horário da sala de Educação Pré-escolar é das 9h até às 12h30 e das 14h até às 16h. Após as 16h, apenas ficam as crianças inscritas na Componente de Apoio à Família (CAF) que funciona até às 19h30.

4.5.2 Caracterização do grupo e da sala

O estudo foi realizado numa das salas de Educação Pré-escolar, durante o ano letivo 2020/2021, frequentada por 27 crianças entre 3 e 6 anos, sendo que uma das crianças entrou em maio de 2021 para o grupo. Das 27 crianças, 15 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Na sala de educação pré-escolar acompanham o grupo uma Educadora de Infância, uma Auxiliar de Ação Educativa, uma Psicomotricista que acompanha as crianças com Perturbações do desenvolvimento e uma ajudante de sala com Trissomia 21 que ajuda nas tarefas diárias da sala.

Para caracterizarmos a sala julgámos pertinente fazer uma observação do contexto de sala, focado nos aspetos que considerámos mais importantes, de que daremos conta mais à frente.

4.6 Caracterização da criança em estudo

A criança em estudo, que designaremos como “S”, tem 6 anos e foi diagnosticado com Perturbação do Espetro de Autismo (PEA) e Atraso Global do Desenvolvimento (AGD). O “S” é acompanhado pela Equipa Local de Intervenção Precoce em Psicologia e Terapia da Fala, com apoios semanais. Os terapeutas que realizam intervenção com o “S” reúnem-se regularmente com os encarregados de educação e com a Educadora para em conjunto realizarem um plano de intervenção adequado às principais necessidades da criança. Neste sentido o trabalho em colaboração é uma mais valia para a promoção do desenvolvimento do “S” nas diversas áreas.

O “S” apresenta alterações ao nível da interação social, comunicação e linguagem, cognitiva, comportamentos estereotipados, repetitivos e restritos e apresenta ainda dificuldades ao nível do desenvolvimento psicomotor e processamento sensorial. Segundo a avaliação realizada pelas terapeutas, o “S” apresenta um perfil de desenvolvimento global muito inferior ao esperado para a sua faixa etária. Ao nível da autonomia necessita de ajuda de um adulto para realizar as suas tarefas diárias.

O “S” é uma criança meiga, bem-disposta, carinhosa, não-verbal, com movimentos estereotipados frequentes, como balancear na cadeira, movimentar objetos específicos para estimulação visual, bater palmas e emite sons sem funcionalidade. É uma criança passiva, com dificuldade em focar a atenção nas tarefas ou jogos, no entanto demonstra interesse e atenção em jogos nos meios tecnológicos. Ao nível do jogo simbólico, é uma criança que apenas demonstra interesse por carrinhos e animais. No que diz respeito à interação social, é uma das áreas em que apresenta dificuldades, pois não interage espontaneamente com os pares da sala, embora já sejam observados momentos de interesse pela parte do “S” para com os pares, principalmente nas brincadeiras de corridas. Ao nível da linguagem e comunicação é uma criança não-verbal, e quando verbaliza são poucas palavras soltas e de forma assistemática e pouco frequente. Observou-se que produz algumas palavras em determinados contextos embora de forma assistemática. Para estimular a comunicação e linguagem recorre-se a um modelo aumentativo de comunicação PEC’S e atualmente ARASAAC para promoção do desenvolvimento de competências não-verbais e verbais.

O “S” iniciou a educação pré-escolar aos 3 anos, com uma boa adaptação tanto em contexto de sala como com a educadora e os seus pares. Como já foi referido anteriormente é criança não-verbal, mas que compreende algumas ordens simples. Na sala, a Educadora realizou uma tabela com a rotina com os cartões para promover a compreensão e antecipação das atividades diárias da sala. Durante a educação pré-escolar, foram observadas algumas evoluções, mas é uma criança que necessita de ajuda e orientação de um adulto na sala, como por exemplo na rotina da casa de banho, lanche, atividades de sala e durante a brincadeira livre. No entanto, o “S” é uma criança com um nível de desenvolvimento abaixo ao esperado para a idade, em todas as áreas do desenvolvimento.

Segundo a avaliação realizada pela Educadora de Infância, o “S” desenvolveu as atividades com ajuda do adulto e mostrou-se mais motivado e com maiores períodos de atenção/concentração. A Educadora referiu também que a criança revela mais interesse pelas atividades de escrita e números. Durante a hora da roda, a Educadora refere que o “S” se mantém sentado e sem ajuda do adulto ao lado e relativamente às brincadeiras com os pares revelou maior satisfação durante a interação. De acordo com a avaliação, é uma criança que cumpre as tarefas simples, como por exemplo, apanhar os lápis, despir as calças para ir ao wc, entre outras.

4.7 Instrumentos

Para a realização desta investigação e na sequência dos objetivos definidos anteriormente foram elaborados instrumentos de recolha de dados que ajudassem a compreender e analisar a questão principal. Nesta investigação serão aplicados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Teste sociométrico aplicado a 23 crianças da sala de educação pré-escolar, exceto a uma criança com PEA;
- Entrevista à Educadora de Infância responsável pela sala, com o objetivo de perceber qual o seu papel relativamente à inclusão de crianças com Perturbações do desenvolvimento na sua sala;
- Entrevista a nove crianças da sala, entre os 5 e 6 anos, com o objetivo de perceber como veem as crianças com Perturbações do desenvolvimento da sua sala;
- Observação prévia do contexto de sala;
- Observação direta em contexto de sala com o objetivo de analisar os relacionamentos e interações entre o “S” e os pares.

4.7.1 Teste Sociométrico

Os testes sociométricos permitem saber informações referentes a um grupo, sendo importante uma adequada aplicação (Northway & Weld, 1999). Este teste consiste em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar numa determinada atividade, por exemplo brincar. Este teste apenas indica quais os elementos do grupo com quem a criança desejaria ou não estar não sendo possível conhecer o sentimento que as une, mas sim compreender a estrutura e as relações interpessoais do grupo como um todo.

O teste sociométrico (Anexo I) foi adaptado de Northway e Weld (1999) e é composto por 9 perguntas simples e tem como objetivo conhecer os participantes deste estudo. Para tal, as perguntas referem-se a atividades que decorrem diariamente numa sala, que são:

- O que mais gostas de brincar na escola?
- Com quem gostas mais de brincar na tua sala? Porquê?

- Com quem não costumavas brincar na tua sala? Porquê?
- Com quem gostas mais de brincar no parque? Porquê?
- Com quem brincas menos no parque? Porquê?
- Quem gostas de ajudar na tua sala? Porquê?
- Quem ajudas menos na tua sala?
- Se pudesses convidar 3 amigos para brincar na tua casa, quem escolhias? Porquê?
- E quem não escolhias? Porquê?

4.7.2 Entrevistas

“A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico” (Minayo & Costa, 2018, p. 141).

Nesta investigação realizámos duas entrevistas, uma à educadora de infância e outra às crianças.

4.7.2.1 Entrevista Educadora de Infância

A entrevista à Educadora de Infância (Anexo II) é composta por 19 questões e está dividida em 4 categorias prévias.

Para uma melhor organização, elaborámos um Guião orientador da Entrevista para a Educadora de Infância (Anexo III) que permite simplificar, ter uma visão geral e orientadora sobre as temáticas abordadas, os objetivos pretendidos e as perguntas para a entrevista.

Na parte inicial tem uma nota introdutória que dá instruções sobre a mesma e refere o objetivo da entrevista garantido o seu anonimato. Neste sentido Freixo (2012) refere que “todos os participantes numa investigação têm o direito a manter o anonimato e o direito a exigir que os dados de identificação não figurem em qualquer parte acessível dos documentos resultantes de processos de investigação” (p. 47).

A segunda parte da entrevista permite saber os dados biográficos do(a) educador(a), nomeadamente, idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço, se possui formação especializada em educação especial e se tem crianças com Perturbação do Desenvolvimento na sua sala e que tipo de problemática.

A terceira parte da entrevista está organizada em 4 categorias prévias:

- **Categoria 1- Inclusão e as suas vantagens:** cinco questões sobre a inclusão e as vantagens de uma escola inclusiva e quais as condições que os estabelecimentos educativos devem ter para a inclusão de crianças com Perturbações do desenvolvimento;
- **Categoria 2 – Rotina diária na sala com crianças com Perturbações do Desenvolvimento:** seis questões relacionadas com a gestão do grupo, as rotinas diárias e estratégias e desafios face à inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento;
- **Categoria 3 – Reação e interação entre crianças:** quatro questões que estão relacionadas com a opinião da educadora relativamente à reação e interação entre crianças com Perturbações do Desenvolvimento com os pares;
- **Categoria 4 – Papel do Educador na inclusão:** uma questão sobre a opinião da importância do papel do educador na inclusão e interação de crianças com Perturbação do Desenvolvimento.

4.7.2.2 Entrevista às crianças da sala

A entrevista às crianças (Anexo IV) é composta por 15 perguntas e está organizada em 3 categorias prévias. Para uma melhor organização, elaborámos um Guião orientador da Entrevista às crianças (Anexo V) que permite simplificar, ter uma visão geral e orientadora sobre as temáticas abordadas, os objetivos pretendidos e as perguntas para a entrevista.

Na primeira parte da entrevista, contamos uma história ao grupo “Olá! Eu sou o João – Um mundo só meu”, que fala sobre um menino com PEA e das suas características “especiais”.

A segunda parte da entrevista permite saber os dados biográficos das crianças, nomeadamente idade e sexo, uma vez que não são identificadas pelo nome.

A terceira parte da entrevista está organizada em três categorias principais:

- **Categoria 1- Percepção sobre a criança “diferente”** - as questões têm como objetivo perceber se alguma criança conhece alguém “diferente” como o menino da história, se identifica alguma criança que está na sala de educação pré-escolar e perceber como é que ela a vê.

- **Categoria 2- Interação e relacionamento:** as questões têm como objetivo compreender e analisar se os entrevistados brincam com a criança em estudo, se o ajudam nas tarefas diárias, ou seja, se há uma interação da parte das crianças para com a criança Perturbação do Desenvolvimento;
- **Categoria 3- Inclusão das crianças com Perturbação do Desenvolvimento na sala de Educação pré-escolar:** as questões têm como objetivo saber a opinião da criança sobre o facto de a criança estar na sala, como se sentem e as atividades realizadas pela educadora.

4.7.3 Observação

Rodríguez *et al.* (1990, citado por Meirinho e Osório, 2010) refere que a “observação participante é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p.60).

Num primeiro momento realizámos uma observação prévia ao contexto de sala de Educação Pré-Escolar para observar a oferta educativa, a autonomia do grupo, a organização da sala e o relacionamento/interação entre crianças.

Realizámos, mais tarde, uma observação direta, focada no participante “S” em vários momentos do contexto escolar, para analisar o seu comportamento, relacionamento e interação com os seus pares. Para tal, foi elaborada uma grelha de observação (Anexo VI).

Para uma observação mais pormenorizada, dividimos a grelha de observação em várias rotinas da criança em sala que são:

- Entrada de manhã na sala;
- Fila para ir para a casa de banho;
- Lanche da manhã;
- Momento “hora da roda”;
- Brincadeira livre;
- Brincadeira estruturada;
- Atividade de mesa organizada pela Educadora;

A observação foi realizada durante cinco dias (de 14 a 18 de junho de 2021), às rotinas acima descritas, registando todos os comportamentos, interações da criança dentro da sala.

4.8 Procedimentos

A metodologia de um trabalho de investigação requer um conjunto de procedimentos e estratégias, na qual se destaca a planificação global da investigação, a revisão da literatura e a parte prática.

Numa primeira fase, foi realizado o levantamento da questão de partida e os objetivos pretendidos para a investigação.

Numa segunda fase passámos à fundamentação teórica, que é uma parte essencial do nosso estudo, na qual procedemos à consulta de artigos, revistas e livros sobre o tema do estudo. A consulta bibliográfica centrou-se nos autores que têm estudado sobre o desenvolvimento infantil, as Perturbações do Desenvolvimento, a evolução dos modelos conceptuais da deficiência, a educação especial, a inclusão e o papel dos pares e educadores na inclusão e interação com crianças com Perturbação do Desenvolvimento. Após a conclusão da fundamentação teórica, iniciámos a terceira fase da investigação, referente aos procedimentos metodológicos utilizados, os participantes e elaborámos os instrumentos de recolha de dados, para numa fase posterior, se proceder à sua aplicação. Nesta terceira fase, foram realizados os seguintes procedimentos:

1. Pedido de autorização à Diretora do CE através do Consentimento informado (Anexo VII) e apresentação de um PowerPoint com a esquematização da investigação. Envio do consentimento informado aos encarregados de educação dos educandos da sala de Educação pré-escolar (Anexo VIII).
2. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados a outras crianças não participantes na investigação, para verificar se as questões estavam compreensíveis e com linguagem adequada. Após este procedimento definimos as categorias prévias que iríamos utilizar nas entrevistas às crianças. Ficaram assim organizadas em 3 grandes categorias:
 - Categoria 1: Percepção sobre a criança “diferente”;
 - Categoria 2: Interação e relacionamento;

- Categoria 3: Inclusão das crianças com Perturbação do Desenvolvimento na sala de Educação pré-escolar.

Conto da história “Olá! Eu sou o João – Um mundo só meu” ao grupo sobre um menino com PEA que tem características “especiais”. No final o grupo refletiu sobre a história.

Entrevista individual a nove crianças da sala, com idades entre 5 e 6 anos, com o intuito de analisar a percepção das crianças sobre crianças com Perturbações do Desenvolvimento. Antes da entrevista, perguntámos a cada criança se aceitava responder a algumas perguntas, e as nove crianças aceitaram. No momento seguinte e através de uma conversa e de algumas perguntas transmitiram a sua opinião sobre o tema em questão. As crianças entrevistadas compreenderam as perguntas e colaboraram de forma positiva.

Síntese das respostas da Entrevista às crianças e destaque dos principais resultados sobre o tema em questão (Anexo IX).

Os procedimentos realizados nas entrevistas seguiram o modelo de Miles e Hubermann (1985) que consiste em:

- Redução inicial de dados;
- Elaboração de categorias temáticas prévias;
- Elaboração do guião prévio da entrevista;
- Realização de uma entrevista exploratória prévia;
- Elaboração do guião da entrevista definitiva;
- Realização das entrevistas;
- Transcrição textual das entrevistas;
- Análise de conteúdo;
- Elaboração de categorias temáticas;
- Elaboração de matrizes;

3. Aplicação de 23 testes sociométricos aos participantes da investigação. O grupo compreendeu as perguntas realizadas durante a aplicação, exceto três crianças com idades de 3 anos que não compreenderam as perguntas pela negativa. Análise das respostas do teste sociométrico através da matriz sociométrica (Anexo X).

4. Observação prévia do grupo em estudo e descrição do contexto educativo, autonomia do grupo, organização e rotina e relacionamento/interação entre pares e com os adultos.

Esta recolha e registo das observações na sala da criança com PEA, serviu-nos para a estruturação de uma grelha de observação. As observações foram realizadas durante cinco dias, nos mesmos contextos diários (entrada na sala de manhã, ida à casa de banho, lanche, brincadeira estruturada, brincadeira livre na sala e no parque). As observações foram descritas na tabela elaborada pela autora.

5. Entrevista à Educadora com o objetivo de perceber qual o seu papel relativamente à inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento na sua sala. A entrevista decorreu de forma tranquila através de uma conversa sobre os principais temas acima descritos. A síntese das respostas da entrevista à Educadora e destaque dos principais resultados sobre o tema em questão encontram-se no Anexo XI.

CAPÍTULO V - RESULTADOS

Neste capítulo daremos conta dos resultados obtidos no estudo. Iremos apresentar os resultados por instrumento realizado com uma descrição dos resultados obtidos.

5.1 Observação prévia do contexto

Conforme referimos anteriormente foi feita uma observação prévia do contexto e do funcionamento da sala de atividades. Nesta observação prévia focámo-nos na oferta educativa, autonomia do grupo, organização da sala e relacionamento/interação entre crianças

Nesta observação prévia verificámos que a Educadora de Infância responsável pelo grupo organizou as mesas de trabalho de acordo com a sua faixa etária, ou seja, uma mesa para as crianças de 3 anos (pequenos), outra mesa para a mesa dos 4 anos (médios) e duas mesas para as crianças de 5 e 6 anos, que são considerados os finalistas, uma vez que estão a frequentar o último ano de Educação pré-escolar.

A Educadora, ao nível de trabalhos de aprendizagem, realiza trabalhos diferentes para cada faixa etária para conseguir estimular e consolidar os diferentes conteúdos necessários para cada idade, de acordo com as orientações curriculares.

Este grupo tem uma rotina diária, sendo que quando as crianças entram na sala às 9h escolhem um cantinho para brincar (casinha, cozinha, bebés, garagem, jogos de mesa, jogos de construções, lojinha, livros, pinturas). Por volta das 10h vão todos à casa de banho para fazer as suas necessidades e lavar as mãos e voltam novamente para a sala para o lanche da manhã.

Posteriormente ao lanche da manhã, o grupo vai para a “hora da roda” onde diariamente fazem o registo das presenças, a data, o tempo e a estação do ano. Por vezes neste momento, falam sobre acontecimentos diários, datas importantes, leitura de histórias, jogos orientados pela Educadora (com números, letras).

Antes da situação da pandemia por Covid-19 as crianças tinham uma oferta de uma oficina por dia (inglês, música, ciências, dramática, ginástica e biblioteca). Atualmente, derivado às regras existentes pelo CE resultantes da pandemia, não estão a usufruir das oficinas, exceto psicomotricidade e ginástica, em que as atividades são organizadas pela Educadora e Psicomotricista da sala.

Na parte da tarde as crianças realizam as atividades de mesa orientadas pela educadora.

Durante a observação prévia à sala e ao grupo, podemos verificar que, ao nível da/o:

- **Oferta educativa:** o espaço da sala está bem organizado, com dimensões adequadas, bastante luminosidade natural e com mobiliário, equipamentos e materiais diversificados. No exterior, tem um parque com escorrega, balancés e jogos pintados no chão (jogo da macaca e jogo da glória), sendo este uma área bastante espaçosa para as diversas brincadeiras das crianças.

- **Autonomia:** é um grupo que apresenta alguma autonomia nas diferentes tarefas diárias e as crianças mais velhas ajudam os mais pequenos da sala, quando estes precisam de ajuda. Nos momentos de brincadeira livre as crianças têm a autonomia e a liberdade de escolher o cantinho que preferem brincar. A planificação das atividades é realizada pela Educadora, mas realizam projetos empreendedores onde a opinião e interesses das crianças são prioritários.

- **Organização:** Como já foi mencionado anteriormente, a sala está organizada com uma rotina diária bem estruturada e flexível para ser adaptada às necessidades de cada criança. Existe uma boa coordenação entre os adultos da sala para que seja assegurada a supervisão e segurança das crianças.

- **Relacionamento/interação:** Observaram-se interações positivas e cooperação entre as crianças, no entanto também foram observadas alguns comportamentos mais desafiantes e alguns conflitos. A maioria interage e brinca com as crianças da mesma idade, sendo visível os grupos de preferência durante a brincadeira livre.

Através da observação prévia no contexto de sala, podemos constatar que é adequada para o número de crianças existentes na sala. Apresenta uma organização e uma rotina bem estruturada e flexível para ser adaptada às necessidades de cada criança. No geral, observamos que é um grupo com autonomia e interações positivas.

É importante referir que atualmente na sala em estudo existem cinco crianças acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce. Uma das crianças está diagnosticada com PEA, o que interfere com o relacionamento e interação com os pares.

5.2 Teste Sociométrico

Com o objetivo de perceber se a criança com Perturbação do Desenvolvimento está entre as preferências de uma criança ou do grupo, aplicámos o instrumento Teste Sociométrico a 23 crianças da sala de pré-escolar. Este teste foi realizado

individualmente a 23 crianças entre os 3 e 6 anos, no entanto a criança em estudo não realizou o teste devido à sua problemática e quatro crianças não entregaram o consentimento informado com autorização de participação. Como já foi referido anteriormente, o teste é composto por nove perguntas simples com o objetivo de conhecer os participantes e o grupo.

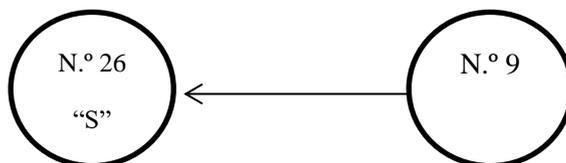
Através da análise da primeira questão **“O que mais gostas de brincar na escola?”** podemos verificar que as brincadeiras mais escolhidas foram brincar com os *“legos”* e na *“casinha”*.

Outras brincadeiras escolhidas pelo grupo foram brincar com *“jogo peças de madeira”*, *“cozinha”*, *“jogos”*, *“bonecas”* e *“jogo da apanhada”*.

Através destas respostas conseguimos saber quais os principais interesses do grupo.

Através da matriz sociométrica podemos analisar que há crianças muito escolhidas ou populares através de respostas positivas que estão marcadas a verde e crianças rejeitadas ou escolhidas pela negativa que estão marcadas a vermelho. A amarelo estão marcadas as crianças pouco escolhidas pelo grupo.

A criança em estudo está identificada com o n.º 26 e podemos verificar que apenas foi escolhida pela positiva (verde) por uma (criança n.º 9), ou seja, está nas crianças que foram pouco escolhidas, como demonstramos no seguinte esquema:



Neste esquema apenas está apresentado a única criança que escolheu o *“S”* pela positiva.

Neste sentido, concluímos que o *“S”* não está nas preferências do grupo nas diversas atividades. O facto de ser pouco escolhido pode ser atribuído às suas dificuldades ao nível da interação social e comunicação, o que limita a interação do *“S”* com os restantes pares. Também podemos constatar que o grupo não rejeitou o *“S”* nas suas escolhas.

5.3 Entrevista às crianças

Com o intuito de analisar a perceção das crianças de uma sala de Educação Pré-Escolar sobre crianças com Perturbações do Desenvolvimento, entrevistámos nove crianças que

através de uma conversa e de algumas perguntas transmitiram a sua opinião sobre o tema em questão. As perguntas estruturadas foram realizadas a todas as crianças entrevistadas, mas com o decorrer da conversa, realizámos outras questões pertinentes segundo as respostas dadas.

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas através de áudio, no parque que fica no exterior do estabelecimento, sendo esse o local mais calmo e tranquilo para a realização das entrevistas. As crianças escolhidas para serem entrevistadas foram as crianças com a seguinte identificação: 4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15 e 23. Estas crianças foram seleccionadas para a entrevista devido ao facto de serem crianças de 5 e 6 anos, o que permite uma maior compreensão a nível da história e também das perguntas da entrevista.

Antes de iniciarmos as entrevistas, o grupo sentou-se a ouvir uma história “Olá eu sou o João – Um mundo só meu” que fala sobre um menino com PEA que está numa escola, mencionando algumas características “especiais” da perturbação. No final da história, as crianças conseguiram identificar os comportamentos e características “diferentes”. Posteriormente cada criança seleccionada foi chamada para o exterior para a entrevista.

A primeira parte da entrevista iniciou-se com um cumprimento e com a pergunta sobre a idade. Uma vez que a autora conhece o grupo, as crianças já têm uma cumplicidade e relação, estando mais à vontade para as entrevistas. A entrevista foi dividida em 3 grandes categorias, que vão ser descritas posteriormente.

A primeira categoria- **Perceção sobre a criança “diferente”** engloba quatro questões que são:

- Conheces alguém assim “diferente que viva num mundo só dele” como o menino da história?”
- Tens algum amigo/a na tua sala assim?
- Como é que ele/a é?
- Achas que é igual a ti? Porquê?

Estas questões têm como objetivo perceber se alguma criança conhece alguém “diferente” como o menino da história, se identifica alguma criança que está na sala de educação pré-escolar e perceber como é que ela a vê.

Na primeira questão “**Conheces alguém assim “diferente que viva num mundo só dele como o menino da história?”**”, podemos constatar que 5 das 9 crianças,

responderam que sim e identificaram a criança com Perturbação do Desenvolvimento em estudo. No entanto, 3 crianças responderam que não, e apenas 1 criança não compreendeu a questão, devido à sua resposta “*Ham. O pião. O João*” (C14).

A questão “**Tens algum amigo/a na tua sala assim?**” tem como objetivo analisar a noção de “ser diferente” e se têm a percepção de alguma criança com características especiais na sala. Todas as crianças entrevistadas responderam “*sim*”. As crianças n.º 6 e 13, responderam que “*sim*” e referiram o nome da criança, apesar de terem respondido “*não*” na primeira pergunta.

Uma vez que todas as crianças entrevistadas responderam “*sim*” à questão anterior, e no sentido de perceber como é que elas vêm a criança em estudo, procedemos à terceira questão “**Como é que ele/a é?**”.

Foram dados vários tipos de respostas:

“*ele empurra*” C9, C14, C23

“*ele não sabe falar*” C6

“*ele bate palmas*” C8

“*ele sempre apanha borrachas*”, C15

“*ele gosta de correr*”. C4

Estas respostas vão ao encontro de algumas das características do “S” relacionados com o seu diagnóstico e podemos constatar que as crianças entrevistadas conseguem identificar essas características no amigo. No entanto, é também notório que quando respondem “*ele empurra porque quer brincar com a gente*” compreendem que o “S” tem uma maneira diferente de interação com os seus pares e que não é um empurrão com maldade.

Relativamente à questão “**Achas que é igual a ti? Porquê?**”, as respostas foram unânimes, pois, as 9 crianças responderam que “*não*”, ou seja, têm a percepção que o “S” é diferente deles e cada criança explicou porquê.

“*porque eu não apanho borrachas*” C8

“*ele bate as palmas e eu não*” C10

“*porque eu falo com os meninos e ele não fala*” C13

“porque ele empurra” C14 e C15

“porque a gente não corre e a gente não bate sempre palmas. Quando ele corre está sempre a bater as palmas de um lado para o outro.” C23

As respostas levam-nos a constatar que as crianças compararam as características do “S” com uma criança com desenvolvimento típico. Sendo o diagnóstico do “S” uma Perturbação do Espectro de Autismo e algumas características são as estereotípias, os comportamentos repetitivos e a dificuldade de interação, as crianças entrevistadas identificaram os comportamentos habituais do “S”, como o bater palmas e andar de um lado para o outro, o correr, o gostar de ter uma borracha na mão e o facto de ele não falar. No entanto, a criança n.º 6 também referiu que ele é

“diferente nos trabalhos, nos abraços”

o que nos leva a pensar que também têm a noção que o “S” faz trabalhos diferentes.

Já a criança n.º 9 não conseguiu identificar as características do “S” na sala e respondeu:

“porque ele é um menino”,

No que diz respeito às quatro perguntas sobre **“Perceção sobre a criança diferente”** podemos constatar que as 9 crianças entrevistadas identificaram a criança com Perturbação do Desenvolvimento através das suas características e têm noção de como ele é e os seus gostos.

A segunda categoria está relacionada com a **Interação e relacionamento** e tem como objetivo compreender e analisar se os entrevistados brincam com o “S”, se o ajudam nas tarefas diárias, ou seja, se há uma interação da parte das crianças para com o “S” Para tal, realizámos as seguintes perguntas:

- Costumas brincar com ele/a na sala? O que costumavas brincar?
- E no parque? O que costumavas brincar?
- Costumas ajudá-lo/a nas tarefas diárias?
- Costumas convidar para a tua festa de aniversário?
- Os amigos da sala brincam com ele/a?

Na pergunta **“Costumas brincar com ele/a na sala? O que costumavas brincar?”** a maioria das crianças respondeu que brincava com ele:

“às corridas” C4

“aos abraços” C6

“(...)faço construções e ele destrói”. C8

“Sim. Eu brinco ao apanha, tipo eu apanho o S. é a minha vez, porque ele não pode apanhar-nos.” C23

Perante esta resposta, perguntámos se ele não a apanhava na brincadeira, à qual respondeu:

“Não porque eu tenho que apanhar ele, sou sempre eu.” C23

Podemos constatar que tem percepção de como brincar com o S. e ao que ele gosta de brincar. No entanto, a criança n.º 14 respondeu:

“ainda não comecei a brincar com ele”.

Através das respostas podemos analisar que as crianças identificam os interesses do “S” e que entendem a forma “diferente” de ele interagir e brincar. Por exemplo, a criança n.º 14 referiu que brinca com ele às construções, mas que o “S” destrói.

A criança n.º 10 referiu que também costuma brincar com alguns jogos/brincadeiras que são feitas com o “S” durante a semana.

Relativamente à pergunta **“E no parque? O que costumam brincar?”**, uma vez que no exterior existem vários materiais como escorregas e baloiços de molas, 7 crianças responderam que *“sim”*, 1 criança respondeu *“às vezes”* e 1 criança respondeu *“algumas vezes não”*.

As crianças que costumam brincar no parque com o “S” referiram como brincadeiras:

“correr” C4

“andamos de baloiço” C6

“apanha-apanha” C9

“escorrega” C10

A criança n.º 23 referiu:

“(...) eu tou a tentar apanhar para ele me dar abraços e beijinhos.”

Ao questionarmos se ele também lhe dava abraços e beijinhos e a criança respondeu que “*sim*”(C23)

Analisando as respostas das crianças entrevistadas, podemos constatar que quando brincam com o “S” no parque, as brincadeiras são do interesse dele, como por exemplo as corridas, o baloiço de molas e o escorrega.

A pergunta “**Costumas ajudá-lo/a nas tarefas diárias?**” tem como objetivo perceber se as crianças entrevistadas costumam ajudar o “S” nas rotinas diárias e em situações que necessita de ajuda, como o ir à casa de banho, lavar as mãos, lanchar, beber água, entre outros e se têm percepção das dificuldades ao nível da autonomia.

Das nove crianças, quatro responderam que ajudam o “S”, três crianças responderam “*mais ou menos*” e “*às vezes*”. No entanto, duas crianças responderam “*Não*” ou “*um bocadinho não*”.

Segundo as respostas são mais as crianças que ajudam do que as que não ajudam. Mesmo quando ajudam só às vezes, as crianças têm noção que é uma criança que necessita de ajuda para realizar algumas tarefas diárias. Por exemplo, a criança n.º 8 respondeu:

“Para a fila eu ajudo, mas a lavar as mãos não porque ele vai sempre às vezes atrasado para a casa de banho e às vezes mais cedo”.

A criança n.º 13 respondeu:

“Mais ou menos. Costumo ajudar a por o lanche, costumo ajudar a levar para o parque, a dar a mão para ir lavar as mãos”

e a criança n.º 23 referiu que:

“(…) sempre levo ele e alguns amigos depois levam para a sala. Apanho o S. e quando ele acabou de lavar as mãos apanho nele e vamos para a fila”.

De seguida questionámos a criança n.º 23 se ele conseguia fazer sozinho ou se precisava de ajudar, referiu:

“Não, tu precisas de ajudar o S. a tirar as calças para ir para a casa de banho”.

Segundo esta resposta, é visível que a criança n.º 23 tem percepção da rotina do “S” e do que necessita de ajuda ao nível da autonomia.

Segundo as respostas, podemos constatar que as crianças ajudam o “S” no lanche, ou seja, a apanhar a lancheira e a tirar o lanche para ele comer. Também ajudam a levá-lo para a fila, porque muitas vezes só vai para a fila depois de uma ordem direta e também

ajudam na casa de banho, principalmente a lavar as mãos, tarefa que ele apresenta maiores dificuldades. Segundo esta análise, podemos perceber que a maioria das crianças entrevistadas apresenta uma noção das suas dificuldades e conseguem ajudá-lo quando ele precisa.

A questão **“Costumas convidá-lo/a para a tua festa de aniversário?”** foi feita no sentido de analisar se o “S” era convidado para as festas de aniversário e se ele costumava ir quando era convidado. Conforme podemos verificar através das respostas, cinco crianças responderam:

“Ele vai o S. e o meu primo.”. C9

“Sim” C6 e C8

“Quando fizer 7 anos vou.” C10

“Ainda não convidei. Vou convidar” C14

“Não. A minha mãe disse que eu só posso convidar muitas poucas pessoas por causa do COVID.” C15

Quatro crianças responderam de forma negativa, como por exemplo, a criança n.º 4:

“Não. Porque ele não conhece a minha casa.”

As crianças que responderam de forma afirmativa, não responderam se ele costuma ir à sua festa de aniversário. No entanto, as crianças n.º 4 e 13 responderam que quando convida o “S” para a sua festa de aniversário que ele não vai. As respostas das crianças que responderam negativamente, podemos constatar que não convidam, mas que vão começar a convidar.

Sabemos por trabalharmos diariamente nesta sala, que quando há festas de aniversário, todas as crianças levam convite para todas as crianças da sala. No entanto, com a situação pandémica que vivemos atualmente a nível mundial, as crianças não têm realizado festas de aniversário, levando o bolo para a escola para comemorar com os seus amigos da sala. Esta situação pode ser verificada através da resposta da criança n.º 15 acima descrita. Deste modo, antes da situação pandémica o “S” era convidado para as festas dos aniversários dos amigos/as da sala, mas atualmente não derivado à situação atual.

A seguinte questão **“Os amigos da sala brincam com ele/a?”** tem como objetivo analisar a perceção que as crianças entrevistadas têm ao nível da interação e brincadeira entre as outras crianças da sala com o “S”.

Como podemos verificar as nove crianças responderam afirmativamente, ou seja, que as outras crianças brincam com o “S”. No entanto, através das respostas podemos verificar que algumas crianças mencionaram o nome de algumas crianças que costumam brincar mais com o “S”. Deste modo, podemos analisar que as crianças têm perceção que as outras crianças da sala interagem e brincam com o “S” e até especificam quais as crianças.

A criança n.º 23 ainda referiu:

“E às vejo-te a brincar com o S. e ponho-me a brincar com o S. e contigo”.

Através desta resposta, podemos constatar que a criança n.º 23 gosta de interagir com o “S” e procura-o para brincar esteja ele sozinho ou com algum adulto da sala, verificando-se também que foi uma das crianças mencionadas nas respostas das crianças n.º 4 e 10.

Apesar das dificuldades do “S” ao nível da interação, brincadeira e competências sociais devido ao seu diagnóstico PEA, algumas crianças da sala de educação pré-escolar interagem e brincam com ele, sabendo os seus interesses e gostos. A interação e procura para brincar é bastante positivo para a promoção do desenvolvimento do “S” e das suas competências sociais e comunicativas.

A terceira categoria está relacionada com a **Inclusão das crianças com Perturbações do Desenvolvimento na sala de educação pré-escolar** e tem como objetivo saber a opinião da criança sobre o facto se a criança deve estar na sala, como se sentem e as atividades realizadas pela educadora. Deste modo, realizámos três perguntas que são:

- Achas que ele/a deve estar na tua sala? Porquê?
- Como te sentes quando estás com ele/a?
- A tua professora faz jogos/atividades diferentes com ele/a? Por exemplo?

A pergunta **“Achas que ele/a deve estar na tua sala? Porquê?”** tem como objetivo perceber e analisar a opinião das crianças entrevistadas sobre a inclusão das crianças com Perturbações do Desenvolvimento na sala de Educação Pré-escolar. Podemos verificar que todas as crianças responderam que *“sim”* sendo unânime nas respostas, que

o “S” deve estar na sala de educação pré-escolar com o grupo. Quando perguntamos o “porquê?”, obtivemos respostas como:

“Porque ele é amigo” C4

“Porque ele brinca comigo (...)” C9

“Porque ele é muito feliz” C13

“Porque ele é adorável” C6

“Porque a V.(Educadora) ensina-lhe muitas coisas e a M. (Psicomotricista)” C10

“Porque eu gosto muito dele” C15

No entanto, a criança n.º 8, parece não ter compreendido a pergunta e respondeu:

“Sim. Porque ele não pode vir para a rua agora.”

De seguida realizámos a pergunta, **“Mas achas que ele deve estar na tua escola?”**, à qual a criança n.º 8 respondeu que *“Sim.”*

Como podemos analisar, as respostas são muito positivas e as crianças entrevistadas demonstram carinho e amizade, bem como sentimento de inclusão com a criança com PEA.

A questão **“Como te sentes quando estás com ele/a?”** pretende analisar o sentimento das crianças com o “S” e podemos verificar através das respostas que as 9 crianças entrevistadas demonstram felicidade e carinho por ele. Nesta questão tivemos respostas como

“Sinto-me bem feliz.”, C4 e C14

“Bem”, C6, C8, C10, C23

“Feliz”. C9, C13 e C15

É importante saber que tipo de sentimento as crianças entrevistadas têm por uma criança com PEA que apresenta dificuldades de interação e que não comunica verbalmente. Através das respostas acima mencionadas, as crianças demonstram felicidade e bem-estar quando estão com ele. Sem dúvida esta felicidade e carinho demonstrado é fundamental para o bem-estar do “S” assim como para o seu desenvolvimento. Por vezes nem sempre é fácil explicar às crianças algumas

características ou comportamentos “diferentes” de algumas crianças com Perturbação do Desenvolvimento. Este grupo além de incluir a criança com PEA demonstra afetos e carinho, como podemos verificar nas respostas dadas pelas crianças ao longo da entrevista.

A última questão da entrevista “**A tua professora faz jogos/atividades diferentes com ele/a? Por exemplo?**” tem como objetivo compreender a noção que as crianças entrevistadas têm relativamente ao trabalho que a Educadora faz com o “S” na sala.

Segundo as respostas, podemos verificar que as crianças n.º 4, 6, 10, 14,15 e 23 revelaram noção do trabalho diferenciado que se faz com o “S” na sala, tendo como respostas:

“O outro dia o S. teve a pintar só as vogais e depois do outro dia a V. (Educadora) pediu ao S. para desenhar o menino que estava na história.” C4

“(...) jogo de cores.” C6

“Jogos na televisão, jogos na mesa e várias coisas.” C10

“Dá de comer. Ajuda a fazer o tabalho.” C14

“Jogos.” C15

“Tipo o S. apanha a mão e vai fazer coisinhas com a mão, tipo como antes.” C23

No decorrer da conversa com a criança n.º 6 questionámos “**Porque é que achas que a professora faz jogos diferentes com ele?**” à qual respondeu “*Porque ele ainda não sabe*”.

Estas respostas revelam a noção que as crianças têm sobre o trabalho diário que se faz com o “S” na sala, os jogos e as atividades que estimulam o seu desenvolvimento. Deste modo, podemos considerar que as crianças observam e estão atentas a estas diferenças que existem e que o “S” necessita de um estímulo diferente em cada atividade realizada com a Educadora.

No entanto, as crianças n.º 8, 9 e 13 responderam que sim, mas os exemplos de atividades referidos são atividades que foram realizadas para o grupo e não em específico ou adaptado para a criança em questão.

Como principais resultados por categoria de análise destacamos:

Categoria 1 - Percepção sobre a criança “diferente”:

- Todas as crianças entrevistadas identificaram a criança com Perturbação do Desenvolvimento através das suas características e têm noção como é e os seus interesses;
- A maioria das crianças entende a forma “diferente” do “S” interagir e brincar;

Categoria 2 – Interação e relacionamento:

- A maioria das crianças entrevistadas apresenta uma noção das dificuldades do “S” e conseguem ajudá-lo quando ele precisa;
- Algumas das crianças de educação pré-escolar interagem e brincam com o “S” e sabem os seus interesses e gostos.

Categoria 3 – Inclusão das crianças com Perturbação do Desenvolvimento na sala de educação pré-escolar:

- Todas as crianças referiram que o “S” deve estar na sala de educação pré-escolar, demonstrando sentimentos de carinho e afeto por ele.
- Percepção do trabalho diário realizado pela Educadora e das atividades/jogos que estimulam o seu desenvolvimento.
- Este grupo além de incluir o “S” demonstra carinho e afeto por ele.

5.4 Entrevista à Educadora de Infância

A entrevista à Educadora de Infância responsável pela sala teve como objetivo perceber qual o seu papel relativamente à inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento na sua sala.

A entrevista foi realizada à Educadora responsável da sala, uma vez que tem no seu grupo uma criança com Perturbação do Desenvolvimento e foi realizada no estabelecimento educativo e gravada através de áudio.

A primeira parte da entrevista iniciou-se com um cumprimento e explicação sobre o tema e objetivo da entrevista assim como os seus dados biográficos. A Educadora tem 37 anos, 14 anos de tempo de serviço e possui a pós-graduação em Educação Especial

com especialização no domínio de Intervenção Precoce, tendo neste caso formação especializada em Educação Especial. Na sua sala tem 1 criança com Perturbação do Desenvolvimento, especificamente com diagnóstico de PEA.

Na primeira categoria da entrevista “**Inclusão e as suas vantagens**” foram realizadas as seguintes questões:

- O que é a inclusão?
- Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva?
- Que condições devem ter os estabelecimentos de educação para inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento?
- Acha que as escolas, atualmente têm condições para a prática de inclusão?
- E neste estabelecimento educativo?

Estas questões têm como principal objetivo o conhecimento da opinião da Educadora sobre o tema inclusão, as vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva e que condições devem ter os estabelecimentos educativos para incluir crianças com Perturbações do Desenvolvimento. De seguida vamos verificar e analisar as respostas da Educadora sobre as questões acima referidas.

Na primeira questão “**O que é a inclusão?**” a Educadora referiu que,

“A inclusão para mim, como a própria palavra diz é incluir é integrar. Integrar uma ou várias pessoas em qualquer sítio. No meu caso, que tem a ver com a minha profissão é um conjunto de meios humanos e não humanos que temos que ter para ter crianças com desenvolvimento atípico.”

De seguida, questionámos a Educadora sobre “**Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva?**” para compreender a sua opinião relativamente à escola inclusiva. A Educadora referiu que,

“Desvantagens não vejo nenhuma. (...) eu acho que tem muitas vantagens e a principal é que faz com que as outras crianças ditas de desenvolvimento normal vejam essa criança com desenvolvimento atípico de outra forma e elas ganham sentido de responsabilidade e ajuda incrível e eu vejo isso na minha sala.”

Acrescentou ainda que na sua sala:

“O menino que tem autismo para elas é uma criança normal, mas eles sabem que tem as suas limitações e tem a sua maneira de estar muito própria e isso faz com quem eles percebiam quando podem estar com ele (...)”.

Relativamente ao trabalho dos professores na inclusão obtivemos a seguinte resposta:

“(...) trabalhar com crianças com desenvolvimento atípico não é fácil, (...) é um desafio para os professores e é muito bom vermos quando essas crianças superam as dificuldades que têm (...)”

Na questão **“Que condições devem ter os estabelecimentos de educação para inclusão de crianças com Perturbações do desenvolvimento?”** a Educadora respondeu que,

“É verdade que temos que ter mais condições, (...) condições diferentes para termos crianças com desenvolvimento atípico. Eu acho que devem ter em primeiro lugar, pessoal docente com qualificação para as ter na sala e também é muito importante termos o pessoal não docente qualificado para trabalhar com estas crianças, despertos e com sensibilidade.”

Na sua opinião as escolas estão preparadas para a inclusão só que *“não têm é organização necessária para o poder fazer”*, referindo também a falta de pessoal docente e não docente. No estabelecimento onde exerce a sua profissão, a Educadora refere que em sala de educação pré-escolar têm condições para inclusão devido à vantagem de terem uma Psicomotricista que está preparada para trabalhar com crianças com Perturbações do desenvolvimento.

Na segunda categoria **“Rotina diária na sala com crianças com Perturbação do Desenvolvimento”** foram colocadas as seguintes questões:

- Gostava que descrevesse como é o seu grupo de crianças no geral.
- E em relação à interação entre eles na sala?
- Como gere o seu grupo no dia-a-dia?
- Que estratégias adotou para dar resposta à diversidade de alunos?
- Que alterações teve que introduzir na sua prática diária?
- Que desafios sente face à inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento?

Estas questões têm como objetivo perceber como é o grupo de crianças no geral, relativamente ao comportamento e interação social, e também perceber que estratégias e alterações teve que introduzir na sua prática profissional face à inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento.

Relativamente às questões sobre **“Rotina diária na sala com crianças com Perturbação do Desenvolvimento”** a Educadora referiu que tem um grupo que gosta de brincar, que respeitam as regras e que ao nível do comportamento:

“tenho 1 ou outra criança mais conflituosa, com um comportamento desafiante mesmo com a educadora, mas a maior parte das crianças a nível do comportamento são boas”.

No que diz respeito à interação entre crianças na sala a Educadora refere que, brincam todas uns com os outros

“inclusivamente com o menino que está diagnosticado com Autismo.”

A Educadora referiu também que utiliza rotinas diárias na sua sala porque permite uma maior organização e também para a criança com PEA se organizar.

A Educadora na sala tem uma auxiliar e uma Psicomotricista que a ajudam a gerir e organizar o seu dia. Durante a entrevista referiu que:

“A Psicomotricista encarrega-se praticamente do S. em todas as atividades e é muito bom e é o ponto mais positivo da sala é ter uma pessoa que me ajuda com as tarefas que o S. tem que desenvolver durante o dia.”

Como tem no grupo uma criança com PEA, teve que introduzir na sua prática diária alguns “recursos” adaptados e necessários para o “S” como por exemplo:

“quadros de rotina diária”,

“utilizamos na sala o PECS para ele fazer os pedidos”

“ultimamente temos utilizado o ARASAC porque ele não fala, e então a ver se conseguimos trabalhar com ele e que ele fale.”

Segundo a Educadora, teve que fazer formação para utilizar estes recursos importantes para o desenvolvimento do “S”.

Relativamente à última questão **“Que desafios sente face à inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento?”**, a Educadora referiu que:

“Eu gosto de trabalhar com essas crianças, é um desafio diário”

Refere ainda que de vez em quando modificava algumas áreas de brincar na sala e deixou de o fazer para que o “S” se orientasse melhor e soubesse sempre onde estão as áreas de brincar. Referiu também que:

“Para mim a inclusão faz parte, nós temos que incluir crianças porque estas crianças precisam mesmo de estar incluídas porque é importante para o crescimento e para o desenvolvimento delas.”

Na terceira categoria da entrevista **“Reação e interação entre crianças”** foram realizadas as seguintes questões:

- Considera importante a interação de crianças com Perturbação do Desenvolvimento com os restantes pares?
- Como é a interação entre eles na sua sala?
- Segundo a sua experiência, como é que avalia que as crianças com desenvolvimento normal vivem e sentem a inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento?
- Como reage o grupo de crianças face a esta criança com Perturbação do Desenvolvimento?

Estas questões têm como objetivo perceber a importância da interação entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com Perturbações do Desenvolvimento e como reagem à inclusão.

Nas questões sobre a **“Reação e interação entre crianças”** a Educadora referiu durante a entrevista que considera importante a interação entre crianças com Perturbação do Desenvolvimento com os restantes pares sendo,

“fundamental para vermos as diferenças no desenvolvimento destas crianças”.

Relativamente à interação entre elas na sala a Educadora referiu que,

“os amigos da sala sabem quando o S. está disposto a brincar, conhecem as brincadeiras dele e brincam com ele quando o S. lhe dá alguma resposta”.

Referiu também que há crianças sempre atentas quando o “S” necessita de ajuda, tantos nas tarefas diárias como em saídas ao exterior. Desta forma, podemos verificar que há preocupação, amizade e respeito entre as crianças na sala para com o “S”.

À questão **“Segundo a sua experiência, como é que avalia que as crianças com desenvolvimento normal vivem e sentem a inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento?”** a Educadora referiu que:

“As crianças têm uma capacidade de incluir maravilhosa e eu acho que ao início elas não viam o S. como uma criança diferente”

e que ao longo do seu tempo de serviço tem tido crianças com desenvolvimento atípico na sua sala e que é muito positivo para todas as crianças a inclusão, referindo também que não há só um modelo mas,

“há vários modelos, para a criança com desenvolvimento atípico as outras crianças servem de modelo e as crianças ditas normais têm como modelo aquela criança com desenvolvimento atípico.”

Considerando muito positivo a inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento na sala de educação pré-escolar. A Educadora também referiu que o grupo de crianças reagiu de forma positiva à entrada da criança com PEA na sala porque para eles,

“o S. é igual a eles, mas eles sabem que têm características diferentes e têm que o respeitar.”

Na quarta categoria **“Papel do educador na inclusão”** foi realizada a seguinte questão **“Qual é o seu papel enquanto educadora, na inclusão e interação entre crianças na sua sala?”** podemos verificar que, segundo a Educadora,

“O papel do Educador é muito importante e é fundamental, porque ao mesmo tempo temos que tratar as coisas com naturalidade nós temos que estar atentos aos comportamentos das crianças. Nós temos o papel de fazer compreender às crianças que todos são diferentes, embora uns tenham características mais especiais e cabe ao educador trabalhar isso.”

Referiu também que na sua sala

“o S. está muitas vezes no canto dele, mas não está à parte, eles sabem que ele precisa de aquele bocado só para ele, mas depois o resto do tempo estão sempre a puxá-lo e vejo isso positivo, pois só assim o S. vai interagir com eles.”

Desta forma, podemos analisar e constatar que para a Educadora o seu papel é fundamental pois é necessário despertar a atenção e curiosidade pelo amigo que tem características especiais.

Como principais resultados por categoria de análise destacamos:

Categoria 1 – Inclusão e as suas vantagens:

- A Educadora “luta” pela inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento nas escolas e vê vantagens tanto para estas crianças como para as crianças com desenvolvimento normal;
- A formação e qualificação no pessoal docente e não docente é fundamental na inclusão de crianças nas escolas, pois permite conhecerem novos métodos/modelos que permite ajudar nas diferentes necessidades de cada criança;

- A inclusão é fundamental porque as crianças aprendem a respeitar a diferença e permite que as crianças com Perturbação do Desenvolvimento sejam estimuladas pelo grupo em todas as áreas do desenvolvimento;

Categoria 2 – Rotina diária na sala com crianças com Perturbações do Desenvolvimento:

- As rotinas diárias são importantes para a organização da sala, do grupo e principalmente de crianças com Perturbações do Desenvolvimento que necessitam de estruturação e organização no seu dia-a-dia;

Categoria 3 – Reação e interação entre crianças:

- A Educadora refere que o seu grupo reage de forma positiva à inclusão porque não vêem a criança com PEA como uma criança diferente, mas sim igual a eles mas com características diferentes;

Categoria 4 – Papel do Educador na inclusão:

- O Educador tem um papel fundamental e importante na inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento, uma vez que permite compreender que somos todos diferentes, mas todos iguais, mesmo tendo características especiais.

5.5 Observação em contexto escolar

A Observação é um método de recolha de informação importante quando estamos a realizar um estudo de caso, pois permite-nos observar acontecimentos e ou comportamentos em diversos contextos. Nesta investigação, pensamos pertinente realizar a observação à criança em estudo no contexto escolar para analisar o seu comportamento, o relacionamento e interação com os seus pares e dos pares com a criança.

Para a observação, elaborámos uma grelha de observação dividida em interação/ajuda e envolvimento na atividade e interação social. Para uma observação mais pormenorizada, dividimos a grelha de observação em várias rotinas da criança em sala que são:

- Entrada de manhã na sala;
- Fila para ir para a casa de banho;
- Lanche da manhã;

- Momento “hora da roda”;
- Brincadeira livre;
- Brincadeira estruturada;
- Atividade de mesa organizada pela Educadora;

O “S” foi observado durante cinco dias (de 14 a 18 de junho de 2021), nas rotinas acima descritas, registando todos os comportamentos, interações da criança dentro da sala. Através da análise da grelha de observação podemos verificar que:

- Entrada de manhã na sala:

Durante os 5 dias, sempre que o “S” entrava na sala de manhã, isolava-se num canto da sala a realizar movimentos estereotipados (bater palmas, correr) ou dirigia-se para um balancé “vaca” que está na sala, para realizar com força o balanço para a frente e para trás. No dia 16 de junho, o amigo da sala J.T (criança n.º 13) foi abraçá-lo quando o “S” entrou na sala. Também verificamos que os apoios de Terapia da Fala e de Psicologia realizados pela Equipa Local de Intervenção Precoce são realizados na parte da manhã, sendo uma mais-valia relativamente à atenção do “S” para a intervenção realizada pelas terapeutas.

Deste modo, podemos constatar que durante a semana, o “S” no momento da entrada na sala gosta de isolar-se no seu canto e que os movimentos estereotipados são correr e bater palmas.

- Fila para ir para a casa de banho:

Antes do lanche da manhã, o grupo arruma os jogos que estavam a brincar e fazem fila para irem à casa de banho. Neste momento, o “S” apenas vai para a fila quando a Educadora lhe dá uma ordem direta, como por exemplo “*Vai para a fila S.*”, exceto no último dia de observação, em que o “S” foi para a fila com o grupo quando ouviu a Educadora pedir para fazerem fila para irem para a casa de banho. Também é importante referir que no dia 15 de junho, observei que a amiga M. (criança n.º 23) ajudou-o a ir para a fila e o “S” foi agarrado a ela até à casa de banho. A M. é uma amiga da sala, na qual fizemos a entrevista e referiu que o ajudava a realizar as tarefas diárias e podemos comprovar que ela o ajuda nestas tarefas.

- Lanche da manhã:

De seguida, o momento do lanche da manhã, na qual podemos analisar através da grelha de observação que o “S” no primeiro dia de observação foi apanhar a sua lancheira depois da ordem, sentou-se no seu lugar, tirou a caixa com as bolachas e começou a

comer sozinho. Nesse dia, trazia um sumo e quando lhe mostrei abanou a cabeça para dizer que não queria. No final do lanche ajudei-o a guardar a caixa das bolachas e depois da ordem colocou a lancheira no seu cabide. No entanto, nos restantes dias de observação, o “S” quando entrava na sala apanhava a sua lancheira, sentava-se no seu lugar, e começava a comer sozinho, sem que qualquer adulto ou criança lhe ajudasse ou após qualquer ordem. No último dia de observação (18 de junho), também trazia um sumo na sua lancheira e como não conseguia abrir sozinho, a forma como tem de pedir é entregar o sumo ao adulto para abrir, sem qualquer verbalização. No entanto, podemos constatar que durante o lanche da manhã, o “S” já apresenta alguma autonomia, porque consegue apanhar a sua lancheira e começar a lanchar sem qualquer ordem da educadora.

- Momento “hora da roda”:

O momento da “hora da roda” realiza-se depois do lanche e é uma das rotinas diárias da sala, em que é neste momento que o grupo canta a canção do “Bom dia” e marcam as presenças, assim como a data, o dia da semana, o tempo e a estação do ano. Neste momento, por vezes a Educadora aborda vários temas ou realiza jogos com letras, números, entre outros. Neste momento da “hora da roda” observei que o “S” se senta sempre no mesmo lugar, não necessita de uma ordem específica para se sentar e a maioria das vezes está em silêncio. No dia 15 de junho, observei que a amiga M. (criança n.º 23) se sentou ao lado dele e deu-lhe a mão. Nesse mesmo dia, o “S” foi o ajudante do dia, e com a ajuda da Educadora, marcou a data, tempo e as presenças. A Educadora foi contando cada criança que estava na sala, mas o “S” não verbalizou. No dia 17 e 18 de junho, o “S” esteve mais agitado e inquieto e a Educadora chamou-o para o seu lado para se acalmar. No dia 18 de junho, antes do momento da roda, algumas crianças da sala dançaram em roda com o “S” e cantaram a música “Era uma vez um cavalo” e ele estava muito feliz. Neste momento da sua rotina, podemos verificar que o “S” já sabe que a seguir ao lanche tem que se sentar, qual o seu lugar e há crianças na sala que interagem e se preocupam com ele e ele fica feliz quando há interação.

- Brincadeira livre:

Outro dos momentos de observação é a brincadeira livre, pois nestes momentos é que podemos observar se há interação, relacionamento com os pares e quais os seus comportamentos e interesses. No primeiro dia de observação (14 de junho), o “S”

brincou livremente no parque exterior da escola e esteve a correr sozinho e a bater palmas durante algum tempo. Depois, sentou-se com o amigo G. (criança n.º 8) no baloiço de molas para balançar, sendo este um dos seus interesses. No dia 17 de junho, no parque exterior também esteve o tempo todo sozinho, a correr, a andar no escorrega e no baloiço de molas. Nos dias 15, 16 e 18 de junho, a brincadeira livre foi em contexto de sala e observei que esteve sempre sozinho a andar pela sala a bater palmas ou com uma borracha na mão ou a brincar no balancé que está na sala que faz movimentos para a frente e para trás. Segundo podemos analisar, o “S” nos momentos de brincadeira livre não interage com nenhuma criança na sala e o grupo também está cada um na sua brincadeira e não interagem com o “S”. No entanto, podemos verificar que os comportamentos estereotipados são o balançar, o correr e o bater palmas e que os interesses do S. são as borrachas, o balancé, o baloiço de molas e o escorrega.

- Brincadeira estruturada:

Durante a rotina diária da sala, são realizadas atividades estruturadas tanto para o grupo ou em específico para o “S”. Sendo a autora deste estudo membro da sala de Educação pré-escolar, realiza muitas vezes atividades específicas para estimular o desenvolvimento do S. No dia 14 de junho, o grupo teve uma atividade de Psicomotricidade e esteve a jogar ao “jogo da estátua”. Durante esta atividade, o D. (criança n.º 6) esteve sempre de mão dada com o “S” para o ajudar a ficar em estátua e a dançar. No dia 15 de junho, o grupo realizou uma atividade de relaxamento a pares e a auxiliar de ação educativa esteve a ajudá-lo a realizar os movimentos pedidos, no entanto observou-se pouco interesse. No dia 16 de junho, o grupo esteve a ouvir uma história e a M. (criança n.º 23) sentou-se ao lado dele e deu-lhe a mão. Observei que o “S” esteve com atenção no início da história. No dia 17 de junho, estive com o “S” no quadro interativo na sala com atividades de grafismos, puzzles, no entanto, apresentou poucos momentos de atenção e interesse. No último dia de observação, sentei-me com o “S” a brincar com um carrinho (lançar o carrinho um para o outro) e durante a brincadeira, cinco crianças da sala juntaram-se e estiveram a brincar com ele, que estava visivelmente feliz.

- Atividade de mesa planificada pela Educadora:

O último momento observado e registado na grelha de observação é como o “S” realiza as atividades de mesa planificadas pela Educadora. Durante a observação, o “S” neste

momento de atividades de mesa apenas consegue realizar com ajuda de um adulto e nem sempre está com interesse e motivado ao início. No dia 16 de junho, depois do grupo ouvir a história, todos fizeram o registo através de desenho, e nesta atividade esteve sozinho e apenas desenhou riscos. No dia 17 de junho, a Educadora realizou uma atividade de pintura e o “S” esteve atento, mas não queria sujar as mãos com a tinta. No último dia de observação, a Educadora leu um poema e as crianças mais velhas do grupo tinham que copiar as letras. O “S” apenas conseguiu realizar com ajuda do adulto e permaneceu com atenção durante a atividade toda.

Como principais resultados da observação em contexto de sala, destacamos:

- O “S” apresenta características específicas do seu diagnóstico – PEA. É uma criança não-verbal, com dificuldade na interação com os pares, apresenta comportamentos estereotipados e repetitivos como o correr, balançar, bater as palmas e apresenta também interesses muito específicos;
- Na entrada da sala de manhã, normalmente isola-se num canto da sala devido à sua dificuldade de interação. O “S” só interage se algum amigo/a interagir com ele;
- As rotinas da sala ajudam o “S” a organizar-se e é uma mais-valia para a sua organização;
- Existem crianças do grupo que normalmente estão mais atentas ao “S” durante o dia e nas atividades, como por exemplo as crianças n.º 23, 6, 13;
- No lanche já apresenta alguma autonomia, pois já consegue apanhar a lancheira, abrir e lanchar;
- Na hora da roda senta-se sempre no mesmo lugar e consegue estar a maior parte do tempo em silêncio;
- Nos momentos de brincadeira livre, o “S” está sempre mais isolado do grupo, apresenta dificuldade na interação, não comunica verbalmente com os pares;
- Nas atividades de mesa estruturadas pela Educadora, apenas as realiza com a ajuda de um adulto, que normalmente é a Psicomotricista ou a Educadora.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Cada vez mais ouvimos nas escolas, projetos e legislação associada a Educação Especial, palavras como “Inclusão” e “Escola Inclusiva”. No entanto é fundamental perceber o funcionamento das escolas, a perceção dos pares sobre crianças incluídas nas salas e qual o papel dos pares e professores na inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento.

Com o objetivo de analisar a perceção das crianças de Educação Pré-escolar sobre crianças com Perturbação do Desenvolvimento e qual o contributo do papel dos pares e dos Educadores na inclusão dessas mesmas crianças, aplicámos na recolha de dados, os instrumentos que consideramos corresponder de forma adequada aos objetivos definidos para a presente investigação, sendo eles, o teste sociométrico, entrevista a crianças, entrevista à educadora responsável e também uma observação em contexto de sala à criança que apresenta um diagnóstico de PEA e está incluída na sala de Educação Pré-escolar.

No capítulo anterior procedemos à descrição dos resultados obtidos dos diversos instrumentos realizados. Neste capítulo, efetuaremos uma discussão e análise desses mesmos resultados, divididos por instrumentos, e as principais conclusões da presente investigação, com base na fundamentação teórica.

6.1 Teste sociométrico

A aplicação do teste sociométrico teve como principal objetivo analisar as informações relacionais e perceber se as crianças com Perturbação do Desenvolvimento, neste caso concreto, se a criança com PEA está entre as preferências de uma criança ou grupo.

Como já foi referido anteriormente, Northway e Weld (1999) referem que os testes sociométricos permitem saber informações referentes a um grupo e consistem em que cada criança indique pessoas com quem gostaria de se associar a uma determinada atividade ou momento. Neste sentido, os testes sociométricos permitem compreender a estrutura e as relações interpessoais do grupo como um todo.

Através dos dados recolhidos da matriz sociométrica do grupo, podemos observar, que o “S” tem como identificação o n.º 26, apenas foi escolhido por uma criança com

identificação n.º 9 pela positiva. Este facto leva-nos a concluir que o “S” está considerado como uma criança pouco escolhida, perante as situações colocadas e que também não foi rejeitado por nenhuma criança.

6.2 Entrevistas às crianças

As respostas dadas na parte da percepção sobre a criança “diferente” podemos analisar que a maioria das crianças conhece uma criança “diferente” como o menino da história e que todas as crianças referiram que têm um amigo “diferente” na sala. Através das respostas podemos verificar que as crianças entrevistadas conhecem e identificam as características do “S” que vão ao encontro do seu diagnóstico.

Na pergunta “**Achas que ele é igual a ti? Porque?**” todas as crianças responderam “*não*”, tendo percepção das diferenças ao nível do comportamento e estereotípias do “S”. Podemos concluir que as crianças entrevistadas identificaram a criança com Perturbação do Desenvolvimento através das suas características e têm noção como ele é e quais os seus interesses.

De acordo com o DSM-V (APA, 2013) os critérios que definem a PEA como uma Perturbação do Desenvolvimento indicam como características déficas graves ao nível da comunicação, interação social e comportamento. Deste modo, as crianças com PEA apresentam uma aproximação social desajustada, dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais, défice nos comportamentos comunicativos não-verbais, alterações no contacto ocular e também padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos.

Deste modo, podemos concluir que o “S” apresenta características e comportamentos, tais como o correr, bater as palmas, empurrar, não falar, interesse por alguns objetos, descritos anteriormente, e que as crianças entrevistadas têm noção e reconhecem.

Nas questões da **Interação e relacionamento**, podemos constatar que a maioria das crianças brincam com o “S”, identificam os seus interesses e entendem a forma “diferente” de ele interagir e brincar. Ao nível das tarefas diárias e segundo as respostas das crianças entrevistadas, podemos verificar que a maioria ajuda o “S” nas tarefas diárias (casa de banho, lanchar) o que nos leva a concluir que apresentam uma noção das suas dificuldades e conseguem ajudá-lo quando ele precisa.

Ao longo da entrevista às crianças, podemos constatar que estas têm percepção que as outras crianças da sala interagem e brincam com o “S” e algumas até mencionaram os nomes, pois há principalmente 3 crianças que estão sempre atentas ao “S”.

As questões realizadas sobre a **Inclusão das crianças com Perturbação do Desenvolvimento na sala de educação pré-escolar** têm como objetivo perceber a opinião das crianças sobre o facto de a criança com Perturbação do Desenvolvimento deve estar na sala, qual o seu sentimento e quais as atividades realizadas pela Educadora. Através das respostas dadas, podemos analisar que todas as crianças acham que o “S” deve estar na sala e demonstram carinho e amizade, bem como sentimento de inclusão de uma criança com PEA.

Relativamente às **atividades realizadas pela Educadora**, as crianças demonstraram noção sobre o trabalho diário que se faz com o “S” na sala, os jogos e atividades necessárias e adaptadas que estimulam o desenvolvimento do “S”. Deste modo, podemos considerar que as crianças observam e estão atentas a estas diferenças que existem e que o “S” necessita de um estímulo diferente em cada atividade.

Estes resultados vão ao encontro de Brandão e Ferreira (2013), quando referem a importância e os benefícios da inclusão e dos pares na educação pré-escolar. A inclusão é importante para as crianças com Perturbação do Desenvolvimento porque têm modelos que permitem aprender e observar novas competências e têm a oportunidade de estarem com crianças de idades similares e vivenciar outras experiências. Para as crianças com desenvolvimento dito “normal” a inclusão também tem a sua importância porque permite que estas tenham uma perspetiva mais realista e adequada de crianças “diferentes” e permite também desenvolver atitudes positivas face a outras crianças com características diferentes.

A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, na qual permite que todas as crianças tenham acesso à educação com base na igualdade de oportunidades e é rica em interações sociais e aprendizagens. Conforme referido anteriormente, Papalia, Olds e Feldman (2001) é nestas idades que são adquiridas as competências para a sociabilidade, relações sociais, competências de liderança, comunicação, cooperação e regras. Podemos concluir que quando há relacionamentos positivos entre pares, estes permitem potenciar competências nas crianças com ou sem Perturbação do desenvolvimento na compreensão da problemática e promoção da inclusão.

Analisando as respostas das crianças, podemos verificar que este grupo apresenta uma noção das características do “S”, compreensão dos seus comportamentos e limitações, respeito e aceitação e permitem promover as competências sociais, emocionais e escolares através da inclusão no grupo. Podemos considerar que uma das mais-valias da inclusão é a interação entre crianças bem como os laços afetivos que criam. Deste modo, constatamos que é um grupo de crianças que apresenta atitudes positivas perante uma criança com Perturbação do Desenvolvimento, demonstrando que a inclusão é essencial no contexto escolar.

6.3 Entrevista à Educadora

A entrevista à Educadora de Infância responsável teve como objetivo perceber qual o seu papel relativamente à inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento na sua sala. A entrevista incidiu nos seguintes temas: inclusão e as suas vantagens; rotina diária na sala com crianças com Perturbação do Desenvolvimento; reação e interação entre crianças e o papel do Educador na inclusão.

Através da análise das respostas da Educadora relativamente à sua **opinião sobre a inclusão**, podemos constatar que a Educadora “luta” pela inclusão de crianças com Perturbações do desenvolvimento nas escolas e que só há vantagens na inclusão destas crianças, seja para as crianças com desenvolvimento normal para que “olhem” para estas crianças de outra forma e que compreendam que todos temos as nossas diferenças, mas também é fundamental que estas crianças interajam com outras crianças e que sirvam de modelo para que possam colmatar as suas necessidades e dificuldades e assim promover o seu desenvolvimento.

A opinião da Educadora sobre inclusão vai ao encontro do preconizado por Arends (1995) que refere que é importante despertar a criança para a diversidade de necessidades e capacidades que cada um pode apresentar, de forma a respeitar cada um. Neste mesmo sentido, reforça a ideia que a inclusão é muito importante para que as crianças com Perturbação do Desenvolvimento tenham oportunidade de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados através da observação e modelagem. Neste sentido, refere também que a inclusão neste contexto além de beneficiar as crianças com Perturbação do Desenvolvimento, também beneficia as crianças com

desenvolvimento dito normal uma vez que se deparam com capacidades bem como limitações de outros colegas.

Como referiu a Educadora ao longo da sua entrevista, o seu grupo vê o “S” como uma criança normal apesar de saberem que tem as suas limitações, a sua maneira de estar e de interagir. Esta forma de perceção do grupo em relação ao “S” vai ao encontro das ideias de Brandão e Ferreira (2013) que referem que segundo a perspectiva de inclusão, aceitar a diferença implica respeitar as características individuais, os interesses e motivações de cada criança.

Neste sentido podemos analisar que o grupo respeita, aceita e tem uma perceção diferente relativamente a crianças com perturbações do desenvolvimento devido ao trabalho diário inclusivo que se estabelece na sala com o grupo e com o “S”.

A Educadora, na sua entrevista, referiu que os estabelecimentos escolares devem ter “condições diferentes” para terem crianças com desenvolvimento atípico porque têm que ter em “consideração as necessidades que têm”. A Educadora mencionou a qualificação e formação que o pessoal docente e não docente deve ter para trabalhar com estas crianças. Este fator é muito importante para o sucesso de inclusão das crianças no contexto escolar. Segundo a OMS (2011) no processo de inclusão é crucial a formação especializada dos professores para estas crianças, com o objetivo de atenderem às especificidades e necessidades de cada situação e também permitirem um ambiente de valores inclusivos nas salas de aulas.

De facto, a formação e qualificação, do pessoal docente e não docente é fundamental para quem trabalha com crianças com Perturbação do Desenvolvimento e parece-nos que deve ser uma aposta nos estabelecimentos educativos. Sendo um desafio trabalhar com crianças com diversas problemáticas tem que haver uma sensibilidade e disponibilidade para que seja feito um trabalho de aprendizagem. Parece-nos que, o facto de haver nos estabelecimentos educativos técnicos com formação é uma mais-valia para estas crianças, pois podem fazer um trabalho de colaboração com os docentes e não docentes da escola e com a restante equipa.

Relativamente à **Rotina diária na sua sala**, a Educadora referiu que o seu grupo interage e brinca com o “S” e que no seu dia-a-dia tem rotinas para que tanto o grupo como o “S” se organizem. Referiu também que o facto de ter uma Psicomotricista na sala, ou seja, uma técnica especializada é uma mais-valia porque auxilia o “S” nas suas tarefas diárias. Vem ao encontro com o que foi referido anteriormente, com o facto de

haver pessoal qualificado e com formação para intervir e promover um trabalho de equipa de forma a contribuir para a inclusão e desenvolvimento das crianças.

Relativamente à **Reação e interação entre as crianças** e o “S” a Educadora referiu que os seus amigos sabem quando está disposto a brincar, quando necessita de ajuda, quais os seus interesses e gostos, verificando assim uma preocupação, amizade e carinho pelo “S”. É um grupo que reagiu bem à entrada do “S” na sala porque para eles o “S” é uma criança como elas, apesar de saberem que têm características diferentes.

Este sentimento de inclusão e interação com crianças com Perturbações do Desenvolvimento têm um papel importante ao nível do desenvolvimento. Segundo Hohmann e Weikart (2011) as interações sociais no desenvolvimento da criança são importantes, porque através destas que as crianças compreendem o mundo que as rodeia, compreendem as ações dos outros e faz com que se relacionem de uma forma positiva. Também Guralnick (1990) e Strain (1990), citados por Odom (2007), referem que uma das vantagens de uma sala inclusiva é que as crianças com Perturbações do desenvolvimento estejam na mesma sala e que o maior benefício que as crianças podem tirar a nível social e lúdico é através da observação, interação e brincadeira com outras crianças. Neste sentido, podemos analisar que o grupo tem um papel importante e fundamental no desenvolvimento do “S”, em que devido às suas características necessita de estimulação ao nível da interação social e comunicação.

Na última pergunta da entrevista, sobre o **papel do Educador na inclusão**, a Educadora considera importante e fundamental porque cabe ao educador fazer com que as crianças compreendam que todos são diferentes, embora alguns tenham características mais especiais e é necessário despertar a atenção e curiosidade pelo amigo que tem PEA.

De acordo com Mendes (2013) o papel do educador é muito importante pois deve dinamizar grupos, promover respeito pela diferença, propor situações de interajuda e organizar estratégias que facilitem o acesso ao currículo e à inclusão.

Desta forma, podemos concluir que a Educadora tem realizado um trabalho de inclusão ao longo da sua experiência profissional, pois contribui para que o grupo aceite, respeite e ajude o “S” e organiza a sua rotina de forma a proporcionar uma aprendizagem adequada às necessidades de cada um.

Através da sua entrevista, são identificados os valores essenciais nos professores que trabalham em educação inclusiva, tais como a valorização da diversidade, apoiar todos

os alunos, trabalho com os outros e desenvolvimento pessoal e profissional (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014).

6.4 Observação em contexto escolar

A observação do “S” em contexto de sala de Educação Pré-escolar permitiu recolher informação pormenorizada das suas rotinas, do seu comportamento, e relacionamento/ interação com os seus pares durante o dia-a-dia.

Através da análise da observação podemos constatar que o “S” é uma criança com PEA e que são visíveis todos os critérios de diagnóstico, desde o défice de comunicação, interação e padrões de comportamentos estereotipados. É uma criança não-verbal, com dificuldade na interação com os pares, apresenta comportamentos estereotipados e repetitivos como o correr, balançar, bater as palmas e apresenta também interesses muito específicos. Estes comportamentos também foram relatados pelas crianças entrevistadas, revelando uma percepção das características específicas do “S”.

O facto de o “S” se isolar de manhã na entrada da escola revela as grandes dificuldades que tem em interagir e comunicar com os pares ou de tentar iniciar uma brincadeira. No entanto, algumas crianças na sala vão ter com ele para o cumprimentar, mas não iniciam nenhuma brincadeira. Na sala, há crianças mais despertas para o “S” que o ajudam nas tarefas diárias, porque sabem que ele necessita de ajuda para as realizar. Essas crianças são identificadas com os números 23, 6 e 13.

Como foi observado, as rotinas da sala são uma mais-valia para o “S” porque o ajudam a organizar-se e permitem ajudá-lo a perceber o que vai acontecer a seguir. Notou-se que o “S” já sabe o que tem que fazer, por exemplo, quando vem da casa de banho, o que tem que fazer depois do lanche.

Podemos concluir através da observação que o “S” já apresenta alguma autonomia, resultado de um trabalho diário e intensivo nas várias áreas do desenvolvimento que permitiram evoluções. Algumas evoluções visíveis foram ao nível da autonomia, o estar sentado e em silêncio num período de tempo maior em determinadas atividades e no contacto ocular. No entanto, nas brincadeiras livres o grupo de crianças já têm as suas brincadeiras de interesse e o “S” como apresenta dificuldades na interação social fica isolado.

Nas atividades de mesa estruturadas pela Educadora, o “S” apenas as realiza com a ajuda de um adulto, que normalmente é a Psicomotricista ou a Educadora.

Através da análise da observação, podemos concluir que é uma criança que necessita de uma intervenção e acompanhamento estruturado e diário. O facto de o “S” estar numa sala de pré-escolar onde existe uma Educadora que realiza um trabalho de inclusão, que tem uma equipa de intervenção precoce que realiza uma intervenção adequada para as suas necessidades, uma família colaborante e uma Psicomotricista na sala que o acompanha nas suas atividades diárias, permite que o “S” seja estimulado diariamente nas suas principais áreas de desenvolvimento. Segundo o Decreto-Lei n.º281/2009, a partilha e colaboração entre educadores, auxiliares, mediador do caso e a família é essencial de forma a potencializar as necessidades da criança e família e para uma intervenção adequada.

As conclusões realizadas através da observação direta em contexto de sala vão ao encontro do Ministério da Educação (1998) que refere que as oportunidades e o apoio ao desenvolvimento da criança têm que ser pautadas pela exigência tanto nos modelos de organização como nas práticas educativas.

O facto de a Educadora realizar um trabalho de inclusão, de organização de espaço, de rotinas, de promoção e interação entre pares, de adaptação curricular, de colaboração com a família e técnicos, permite que seja um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e de aprendizagem para todas as crianças.

A forma como a Educadora responsável pela sala realiza o seu trabalho profissional vai ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) que contemplam a qualidade do clima relacional, uma reflexão sobre finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e o modo como organiza as suas ações. Contemplam também a organização de um ambiente educativo facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem, como por exemplo as rotinas diárias e a realização de trabalhos por faixas etárias e, por fim, permite a promoção das áreas de conteúdos essenciais para o desenvolvimento infantil. Estes resultados corroboram as investigações de Schoop-Kasteler e Muller (2020) sobre a importância dos contextos no desenvolvimento de interações positivas entre os alunos.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

A OMS (2011) referiu no Relatório Mundial sobre a Deficiência que a inclusão de crianças com deficiência em escolas inclusivas é amplamente vista como desejável para que todas as crianças tenham igualdade de direitos e oportunidades. Segundo este relatório, para desenvolver um sistema educacional mais inclusivo, as escolas devem desenvolver métodos de ensino que respondam às diferenças de cada criança, mudar as atitudes daqueles que são “diferentes” educando todas as crianças juntas, que ajudará a criar uma sociedade sem discriminação.

Para tal, é necessária uma mudança complexa e uma liderança forte e contínua, na qual é indispensável legislação adequada, políticas e financiamento para a sua implementação. Ainscow (2009) refere que ao longo destes anos tem havido esforços consideráveis em muitos países para mudar as práticas educacionais e políticas em direção para a inclusão e que certos países vêm a educação inclusiva, como uma forma de servir crianças com Perturbações do desenvolvimento no âmbito da educação geral.

Esta investigação pretendeu analisar e perceber a perceção das crianças de Educação pré-escolar acerca dos seus pares com Perturbações do Desenvolvimento e qual o seu contributo para a inclusão em salas de educação pré-escolar. Para tal, definimos inicialmente quatro objetivos, sendo eles:

- 1.º - Analisar a opinião das crianças em relação a crianças com Perturbação do Desenvolvimento e verificar se estas estão entre as preferências de uma criança ou grupo;
- 2.º - Perceber qual o contributo dos pares na interação e inclusão de crianças com Perturbações do desenvolvimento, na educação pré-escolar;
- 3.º - Analisar o papel dos educadores em relação à inclusão de crianças com Perturbações do desenvolvimento;
- 4.º - Perceber se o contexto de sala de Educação pré-escolar contribui para a inclusão e relacionamento das crianças com Perturbação do Desenvolvimento.

Face aos resultados encontrados, consideramos que o 1.º objetivo foi atingido porque auscultamos a opinião das crianças acerca dos seus pares com Perturbação do Desenvolvimento e constatamos que as crianças identificaram a criança com

Perturbação do Desenvolvimento através das suas características. Entendem a forma “diferente” do “S” interagir/brincar e que este necessita de ajuda nas diversas tarefas diárias. Estas crianças também revelam noção do trabalho diário realizado pela Educadora para estimular o desenvolvimento do “S”. Através dos testes sociométricos, podemos constatar que o “S” não é popular, ou seja, não está nas preferências do grupo, mas também não é rejeitado por nenhuma criança do grupo. Através da análise da matriz sociométrica o “S” apenas foi escolhido por uma criança.

Face aos resultados encontrados, consideramos que o 2.º objetivo foi atingido porque através das entrevistas às crianças e Educadora, podemos constatar que os pares contribuem para a inclusão do “S” através da interação e brincadeiras do interesse da criança com PEA, da ajuda nas tarefas diárias na escola, pelo carinho, preocupação e sensibilidade que demonstram e que é fundamental para o desenvolvimento do “S” e para a sua inclusão na sala. Neste sentido, as crianças contribuem para a inclusão e desenvolvimento das várias áreas do “S”.

Consideramos que o 3.º objetivo foi atingido porque auscultamos a opinião da Educadora responsável sobre o seu papel na inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento, na qual podemos constatar que a Educadora “luta” pela inclusão destas crianças nas escolas, e faz com que as crianças compreendam que somos todos diferentes, mas todos iguais, mesmo tendo características especiais. Através da entrevista, constatamos que o grupo de crianças reage de forma positiva à inclusão e que existe sentimentos de respeito, aceitação e percepção da criança com PEA. Contudo, a Educadora também tem um papel fundamental na inclusão, pois permite que as crianças com desenvolvimento dito “normal” olhem para estas crianças com respeito pela diferença, de interajuda e estratégias que facilitem a inclusão.

Por último, consideramos que o 4.º objetivo foi atingido, uma vez que, através dos resultados, podemos constatar que o contexto de sala é um meio facilitador de inclusão e interação para crianças com Perturbação do Desenvolvimento. Através da observação em contexto de sala, verificámos que a Educadora realiza um trabalho de inclusão, de organização de espaço, de rotinas, de promoção e interação entre pares, de adaptação curricular, de colaboração com a família e técnicos, permite que seja um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e de aprendizagem para todas as crianças, e principalmente para a criança com PEA. Neste sentido são verificados os valores

essenciais que os Professores e Educadores devem ter para trabalhar em Educação Inclusiva. Outro aspeto facilitador, é o facto de nesta sala existir uma técnica especializada que permite acompanhar diariamente o “S” nas suas tarefas/atividades, permitindo uma estimulação a todas as áreas do seu desenvolvimento.

Neste sentido, podemos concluir que a criança com PEA está incluída na sala e que tantos os seus pares como a Educadora contribuem para a promoção do seu desenvolvimento. Assim, constatamos que uma inclusão positiva requer respeito, interajuda, reestruturação de forma a poder dar resposta adequada à diversidade de alunos e acima de tudo amizade uns pelos outros. Uma inclusão positiva permite que as crianças com Perturbação do Desenvolvimento sejam estimuladas e apresentem evoluções ao nível do seu desenvolvimento.

Atualmente, passado alguns meses da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, o “S” está a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico e está incluído na sala do 1.º ano, juntamente com o seu grupo de referência da sala de Educação pré-escolar. O “S” frequenta 3 tardes por semana a sala do 1.º ano do ensino regular, acompanhado pela Psicomotricista e realiza um trabalho adaptado às suas necessidades. O restante tempo está no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). O “S” continua a usufruir de várias terapias como Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Hidroterapia. Na sala do CAA é acompanhado pelas Professoras do Ensino Especial.

Neste sentido podemos verificar que a inclusão e a necessidade de técnicos para acompanhamento são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e para a sua inclusão. Através desta investigação concluímos que escolas inclusivas, organização, rotinas e interações positivas fazem com que haja sucesso e evoluções no desenvolvimento das crianças com Perturbações do Desenvolvimento.

Para desenvolver uma Educação Inclusiva de qualidade em contextos escolares é fundamental que se continue a investigar quais as condições necessárias para se continuar a incluir nas salas crianças com Perturbação do Desenvolvimento e criar ambientes facilitadores de aprendizagens e de experiências sociais positivas, porque todas as crianças têm direito a uma Educação de qualidade, independentemente do género, classe social ou características individuais.

É urgente pensar na diversidade de crianças e nas suas necessidades, adaptar currículos, haver recursos materiais e humanos necessários para colmatar as falhas existentes nos estabelecimentos educativos, assim como a formação e qualificação do pessoal docente e não docente, para estarem despertos para estas necessidades e especificidades. Mas acima de tudo, é urgente mudar o pensamento da nossa sociedade, das nossas crianças e famílias, pois cada vez há mais estudos que indicam que se houver ambientes inclusivos positivos, as crianças com Perturbação do Desenvolvimento apresentam progressos ao nível do seu desenvolvimento.

Concluimos, salientando que a Educação Inclusiva é benéfica para todos!

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
- Agrupamento de Escolas de C.M (s.d). *Projeto Educativo*. <http://www.aecampomaior.pt/site/>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In UNESCO, *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-21).
- Almeida, A. R. S. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Alves, S. (2016). *O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra). Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/18218>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM -5 (5ª edição)*. Climepsi Editores.
- APPDA - Lisboa. (2002). *Autismo*. Consultado a 6 de junho de 2021 em <https://www.appda-lisboa.org.pt/>
- Arends, Richard. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Tradução de Maria João Alavarez, Luisa Bizarro, Isabel de Sá e António Branco Vasco (1.ª ed.). McGraw-Hill.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. Gradiva
- Bénard da Costa, A.M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (out-dez de 2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de educação especial*, 19 (4), 487-502.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano*. A. Carvalho-Barreto (Trad.). Artmed.
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P., Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção precoce na Infância. Um Guia para profissionais*. ANIP.
- Castelo, T., & Fernandes, B. (2009). Sinais de alarme em desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 31(1), 12-17.
- Correa, W., Minetto, M., & Crepaldi, M. (2018). Família promotora do desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos. *Pensando famílias*, 22, 44-58
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República*, I série - N.º193/2009.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1ª série- N.º129
- Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1ª série- N.º 4.
- Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*, 1ª série A- N.º 193.
- Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1ª série- N.º 237.
- Decreto-Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª série A- N.º 34.
- Dinis, D. E. (2017). *Perturbação do Espectro do Autismo – A interação entre pares em contexto de sala de aula*. (Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti).Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2464>
- Felgueiras, I. (2000). Perspectivas actuais sobre intervenção precoce - Relato do Simpósio "Excellence in Early Childhood Intervention". *Cadernos CEACF*, (15-16), pp.7-27.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Edições Afrontamento.
- Fontes, F. (2012). Cidadania e acção colectiva: o caso do movimento de pessoas com deficiência em Portugal. In *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*

(pp.1-11). Associação Portuguesa de Sociologia.
<http://hdl.handle.net/10316/33307>

Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-13.

Freitas, W. R., & Jabbour, C. J. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate*, 18 (2), 07-22.

Freixo, M. J. (2012). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas* (4.^a ed.). Instituto Piaget.

GAT Grupo de Atención Temprana - GAT (2005). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Real Patrono de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Disponível em <http://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>

Guerra, C. (2013). *A importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com Necessidades Educativas Especiais no pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret). Repositório científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/4905>.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Jiménez, B. (Coord.) (1991). *Necesidades Educativas Especiales: Manual Teórico-práctico*. Aljibe

Lawrence, S, & Smith, S. (2016). *Preschool Inclusion: Key Findings from Research and Implications for Policy*. *Research Connections*. Disponível em <https://www.researchconnections.org/>

Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção*. Lidel.

- Lopes, A. P. (2016). *Desenvolvimento atípico, acesso à educação de qualidade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55136/tde-24112016-202747/>
- Martins, C. (2018). *Deficiência e inclusão em Portugal : as políticas para quem quer ser ouvido*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Economia e Gestão). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/17316>
- Matos, P. P. D. (2009). Perturbações do desenvolvimento infantil - Conceitos gerais. *Revista Portuguesa De Medicina Geral E Familiar*, 25 (6), 669–676. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v25i6.10693>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Mendes, S. (2013). *As percepções dos educadores de infância quanto à inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar público* (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa). Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3684>
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage.
- Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40 (40), 139-153.
- Ministério da Educação- Departamento da Educação básica. (1997). *Legislação*. Ministério da Educação.
- Northway, M. L., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. (M. C. Santos, Trad.) Livros Horizontes.
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. (Lexicus Serviços Linguísticos - São Paulo, Trad.). https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf?sequence=4

- Panaças, M. L. (2011). *Desenvolvimento de las Culturas Inclusivas para la Educación en Portugal: un estudio de caso* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidad de Extremadura.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). McGraw-Hill.
- Pereira, G. (2002). A perspectiva biopsicossocial na avaliação em psicologia da saúde: modelo independente. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática* 7(2), 1-9. <http://hdl.handle.net/1822/9350>
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento - Equilibração das estruturas cognitivas*. Publicações D Quixote.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (Fevereiro de 2010). Educação Especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Roldão, M. do C. (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Editorial Presença.
- Ruiz, J.L.G., & Cedillo, I.G. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas em condición de discapacidad. *Revista Actualidades Investigativas em Educación*, 17(2), 1-25.
- Sanches, I. (2014). “Sobrevoando” a deficiência: do que os Portugueses pensam ao que os políticos fazem. *Revista Interações*, 10(33), 217-235.
- Schoop-Kasteler & Muller (2020). Peer relationships of students with intellectual disabilities in special needs classrooms – a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 20, N. 2, 130–145.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direcção-geral da Educação.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget.

- Sousa, J., Casanova, J. L., Pedroso, P., Mota, A., Gomes, A., Seiceira, F., . . . Alves, T. (2007). *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades - uma estratégia para Portugal*. (C. d. Gaia, Ed.) Disponível em CIES-LAN <http://hdl.handle.net/10071/11914>
- Sousa, S. (2014). *A opinião de crianças em idade pré-escolar sobre os seus pares com deficiência* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/6878>
- Tegethof, M. I. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/47>
- UNESCO. (1994). *Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Acção*. REDE inclusão. http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília.
- UNESCO (2019). Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación. UNESDOC.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa?fbclid=IwAR0U0FUCDgStZUgZeYZ7_82A2_5SpLwjQcUBG7LYSQVTgwHC13tkSGjNpKw
- Vayer, P., Roncin, C., & Nogueira, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Instituto Piaget.

ANEXOS

ANEXO I

TESTE SOCIOMÉTRICO

ANEXO I – TESTE SOCIOMÉTRICO

Nome:

Data:

1. Ao que mais gostas de brincar na escola?

2. Com quem gostas mais de brincar na tua sala? Porquê?

2.1 Com quem não costumavas brincar na tua sala? Porquê?

3. Com quem gostas mais de brincar no parque? Porquê?

3.1 Com quem brincas menos no parque? Porquê?

4. Quem gostas de ajudar na tua sala? Porquê?

4.1 Quem ajudas menos na sala? Porquê?

**5. Se pudesses convidar 3 amigos para brincar na tua casa, quem escolhias?
Porquê?**

5.1 E quem não escolhias? Porquê?

ANEXO II

ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

ANEXO II – ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

Entrevista à Educadora de Infância

A presente entrevista destina-se à realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial e tem como principal objetivo conhecer a perceção das crianças sobre crianças com Perturbação do Desenvolvimento e qual o papel dos educadores na inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento no jardim-de-infância.

Esta entrevista é dirigida a Educadores/as de Infância.

Todas as respostas são anónimas e confidenciais.

1.º- Dados biográficos

1. Idade _____

2. Género:

Feminino

Masculino

3. Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Tempo de serviço:

Até 5 anos

6 a 15 anos

16 a 25 anos

Mais de 25 anos

5. Possui formação especializada em Educação Especial?

Sim

Não

6. Tem crianças com Deficiência ou com Perturbações do Desenvolvimento na sua sala?

Sim

Não

Se sim, quantas? _____

Que tipo de problemas?

2.º - Inclusão e as suas vantagens

7. O que é a inclusão?

8. Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva?

9. Que condições devem ter os estabelecimentos de educação para inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento?

10. Acha que as escolas, atualmente têm condições para a prática de inclusão? E neste estabelecimento educativo?

11. Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com Perturbações do Desenvolvimento em sala de educação pré-escolar?

3.º - Rotina diária na sala com crianças com Perturbações do Desenvolvimento

12. Gostava que descrevesse como é o seu grupo de crianças no geral.

13. Como gere o seu grupo no dia-a-dia?

14. Que estratégias adotou para dar resposta à diversidade de alunos? Que alterações teve que introduzir na sua prática diária?

15. Que desafios sente face à inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento? E como procura dar resposta?

4.º - Reação e interação entre crianças

16. Considera importante a interação de crianças com Perturbação do Desenvolvimento com os restantes pares? Como é a interação entre eles na sua sala?
17. Segundo a sua experiência, como é que avalia que as crianças com desenvolvimento normal vivem e sentem a inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento?
18. Como reage o grupo de crianças face a esta criança com Perturbação do Desenvolvimento? Têm iniciativa para ajudar? Interação com ela?

5.º - Papel do educador na inclusão

19. Qual é o seu papel enquanto educadora, na inclusão e interação entre crianças na sua sala?

Obrigada pela sua colaboração



Margarida Ramalho

ANEXO III

GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

ANEXO III – GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA À EDUCADORA DEINFÂNCIA

Categorias	Objetivos	Questões/indicadores	Observações
Dados biográficos	- Conhecer a Educadora através dos dados pessoais (habilitações académicas, tempo de serviço, especialização na área da educação especial,..)	- Tempo de serviço; - Formação especializada em Educação especial; -Crianças com Perturbações do desenvolvimento -Problemática da(s) criança(s);	
1.ª - Inclusão e as suas vantagens	- Conhecer a opinião da Educadora sobre o tema inclusão, as vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva e que condições devem ter os estabelecimentos educativos para incluir crianças com Perturbações do Desenvolvimento.	- Inclusão; - Vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva; - Condições devem ter os estabelecimentos de educação para a inclusão; - Atualmente as escolas têm condições para a prática de inclusão e no estabelecimento educativo onde leciona a Educadora;	
2.ª- Rotina diária na sala com crianças com Perturbação do Desenvolvimento	- Perceber como é o grupo de crianças no geral, relativamente ao comportamento e interação social, e também perceber que estratégias e alterações teve que introduzir na sua prática profissional face à inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento;	- Como é o grupo de crianças; - Interação entre crianças; - Gestão do grupo no dia-a-dia; -Estratégias para a diversidade de alunos; - Alterações na prática diária; - Desafios face à inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento	
3.ª- Reação e interação entre crianças	- Perceber a importância da interação entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com perturbações do desenvolvimento e como reagem à inclusão.	- Interação de crianças com Perturbação do Desenvolvimento com os pares; - Reação e sentimentos das crianças sobre a inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento	
4.ª- Papel do Educador na inclusão	-Compreender e analisar a opinião da Educadora sobre a importância que os Educadores de Infância têm sobre a inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento e qual o seu contributo na interação entre elas na sala.	- Importância do papel do Educador na inclusão e interação entre crianças na sala de educação pré-escolar;	

ANEXO IV

ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

ANEXO IV - ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Entrevista às crianças

A presente entrevista destina-se à realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial e tem como principal objetivo conhecer a perceção das crianças sobre crianças com Perturbação do Desenvolvimento.

Esta entrevista é dirigida a crianças do pré-escolar

Todas as respostas são anónimas e confidenciais.

Entrevista às crianças

1.º - Contar a história “Olá! Eu sou o João- Um mundo só meu”



2.º - Dados Biográficos

1. Idade _____

2. Género:

Feminino

Masculino

3.º - Perceção sobre a criança “diferente”

3. Conheces alguém assim “diferente que viva num mundo só dele” como o menino da história?

3.1 Tens algum amigo/a na tua sala assim?

3.2 Como é que ele/a é?

3.3 Achas que é igual a ti? Porquê?

4. Costumas:
 - 4.1 Brincar com ele/a na sala? O que costumava brincar com ele?
 - 4.2 E no parque? O que costumava brincar com ele?
 - 4.3 Ajudá-lo/a a realizar as tarefas diárias (lavar as mãos, lanchar,...)?
 - 4.4 Convidar para a tua festa de aniversário?
5. Como é o comportamento dele/a na sala?
6. Os amigos da sala brincam com ele/a?
7. Achas que ele/a deve estar na tua sala? Porquê?
8. Como te sentes quando estás com ele/a?
9. A tua professora faz jogos/atividades diferentes com ele/a?

Obrigada pela tua colaboração



Margarida Ramalho

ANEXO V

GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

ANEXO V – GUIÃO ORIENTADOR DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Categorias	Objetivos	Questões/indicadores	Observações
Contar a história “ Olá eu sou o João – Um mundo só meu”	- Falar sobre a história de um menino com PEA e das suas características “especiais”	- História “ Olá eu sou o João – Um mundo só meu”	
Dados biográficos	- Saber a idade das crianças entrevistadas e género.	- Idade; - Género;	
1.ª- Perceção sobre a criança “diferente”	- Perceber se alguma criança conhece alguém “diferente” como o menino da história, se identifica alguma criança que está na sala de educação pré-escolar e perceber como é que ela a vê.	- Identificação de uma criança “diferente”; - Como é que ela é? - É igual a ti?	
2.ª- Interação e relacionamento	- Compreender e analisar se os entrevistados brincam com a criança em estudo, se o ajudam nas tarefas diárias, ou seja, se há uma interação da parte das crianças para com a criança com Perturbação do Desenvolvimento;	- Costumas brincar com ele na sala? E no parque? - Ajudar nas tarefas diárias; - Convidas para a festa de aniversário; - Se os amigos da sala brincam com a criança?	
3.ª - Inclusão das crianças com Perturbação do Desenvolvimento na sala de educação pré- escolar	- Saber a opinião da criança sobre o facto de a criança deve estar na sala, como se sentem e as atividades realizadas pela educadora.	- Achas que deve estar na tua sala? - Como te sentes quando estas com ele? - A tua professora faz jogos/atividades diferentes com a criança com Perturbação do Desenvolvimento?	

ANEXO VI

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Grelha de observação

		14 junho 2021	15 junho 2021	16 junho 2021	17 junho 2021	18 junho 2021
Interação e ajuda	Chegada à sala de manhã	O S. entrou na sala e isolou-se num canto e realizou movimentos estereotipados (bater palmas).	O S. entrou na sala e isolou-se. Posteriormente foi brincar no baloço da “vaca” que faz balanço para frente e para trás.	Quando entrou na sala, o amigo J.T. foi abraçá-lo. Depois foi para o apoio de Terapia da Fala.	Entrou na sala e foi para um canto da sala sozinho. Depois saiu para o apoio de Psicologia.	O S. entrou na sala e isolou-se no cantinho da “cozinha” e deitou-se no chão. Apanhou a mão da Educadora e levou-a até à lancheira para pedir água.
	Fila para ir para a casa de banho	Foi para a fila depois da ordem da Educadora (“ <i>Vai para a fila S.</i> ”)	Foi para a fila depois da ordem. A amiga M. ajudou-o e ele foi agarrado a ela até à casa de banho.	Foi para a fila depois da ordem da Educadora.	A criança foi para a fila após a ordem da Educadora.	Quando ouviu a Educadora dizer “fila” dirigiu-se para a fila com o grupo.
	Lanche da manhã	O S. apanhou a lancheira após a ordem. Sentou-se no seu lugar, tirou as caixas das bolachas sozinho e começou a comer. Quando lhe mostrei o sumo abanou a cabeça para dizer que não queria. No final ajudei-o a guardar a caixa na lancheira e depois da ordem colocou a lancheira no seu cabide.	Depois de chegar da casa de banho, apanhou a lancheira sozinho, sentou-se no seu lugar e começou a comer sozinho. No final deitou o sumo no caixote do lixo e colocou a lancheira no seu cabide.	Quando chegou à sala, apanhou a sua lancheira, sentou-se na sua cadeira e retirou a caixa das bolachas e comeu.	Quando chegou à sala, apanhou a sua lancheira, sentou-se na sua cadeira e retirou a caixa das bolachas e comeu.	Apanhou a lancheira sozinho quando chegou à sala, sentou-se no seu lugar, abriu a lancheira e deu o sumo para abrir (sem verbalizar). Abriu a caixa das bolachas e comeu.

Envolvimento na atividade e interação social	“Hora da roda”	A Educadora deu ordem para se sentarem na roda e ele sentou-se no lugar do costume e manteve-se sentado e em silêncio.	A criança dirigiu-se sozinha para o mesmo lugar de sempre e a M. sentou-se ao lado dele. Neste dia foi o ajudante e com a ajuda da Educadora contou os meninos/as, marcou a data e o tempo. Só realiza estas tarefas com ajuda.	A criança dirigiu-se sozinha para o mesmo lugar de sempre.	Na hora da Roda a criança esteve agitada e inquieta e a Educadora chamou-a para o seu lado.	Antes do momento da roda alguns amigos dançaram com a criança a música “cavalinho” e ele estava feliz. A criança esteve alguns momentos agitada durante este momento da roda.
	Brincadeira a livre	No parque, esteve a correr sozinho e com estereotípias (bater palmas) e depois esteve a brincar no baloiço de molas com o G. Neste momento de brincadeira livre não interagiu com nenhum amigo da sala.	Na brincadeira livre na sala, a criança esteve sozinho a andar pela sala, brincou com o balancé que faz movimentos para a frente e para trás.	No momento de brincadeira livre, a criança andou pela sala com uma borracha na mão e a bater palmas.	O momento de brincadeira livre foi no parque o S. brincou sozinho no parque (escorrega, baloiço de molas e corridas).	O S. andou pela sala a andar, correr e bater palmas. Depois sentou-se no balancé para fazer os movimentos para a frente e para trás.
	Brincadeira a estruturada	A atividade estruturada realizou-se no momento da Psicomotricidade. O grupo realizou o jogo da estátua. O D. ajudou-o na atividade e esteve sempre de mão dada	O grupo realizou uma atividade de relaxamento a pares e a criança ficou com a auxiliar de ação educativa para ajudar a realizar alguns movimentos. Não revelou interesse pela	O grupo ouviu uma história e a criança ficou sentada e a Marta sentou-se ao lado e deu-lhe a mão. No início da história esteve com atenção.	Estivemos no quadro interativo na sala com jogos de grafismos e puzzles. Nem sempre esteve motivado e colaborante.	Sentei-me com ele a brincar com um carrinho (lançar o carrinho par um e para outro). Durante a brincadeira 5 amigos da sala sentara-se connosco e estiveram a brincar co o carrinho. O

		com ele até ao fim da atividade.	atividade.			S. estava feliz.
	Atividade de mesa organizada pela Educadora	O S. sentou-se após a ordem da Educadora e não iniciou a atividade com interesse e realizou com a ajuda da Psicomotricista.		O grupo fez o registo da história e a criança esteve a desenhar sozinha e apenas desenhou riscos.	O grupo realizou uma atividade de majericos e a Educadora ajudou a criança na atividade. Como era uma atividade de pintura com tinta, esteve atento mas não queria sujar as mãos com a tinta.	O grupo esteve a realizar uma atividade com um poema. A criança copiou as palavras com ajuda, fez bolinhas de papel com dificuldade e colou na folha para fazer um sol. O S. esteve atento à cópia das palavras.

ANEXO VII

CONSENTIMENTO INFORMADO

DIRETORA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

COMISSÃO DE ÉTICA

Declaração de Consentimento Informado

NOTA: A Declaração de Consentimento Informado a redigir, deve ser específica, verdadeira e esclarecedora do Estudo/Projeto de Investigação, devendo ser acrescentados dados considerados pertinentes ou eliminados os não aplicáveis.

Compete ao(s) Investigador(es) prestar aos Participantes do Estudo/Projeto as informações necessárias ao Consentimento livre e esclarecido.

Sugere-se que seja anexo à Declaração de Consentimento Informado um folheto informativo e esclarecedor sobre o Estudo/Projeto para facultar aos Participantes.

Direção/Coordenação:

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento.

Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.

Caro Senhor(a)

No âmbito de um trabalho de investigação para a Dissertação do Mestrado em Educação Especial: domínio Intervenção precoce, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, a investigadora Maria Margarida Agapito Ramalho pretende realizar um Estudo/projeto de investigação com o tema "Perceção das crianças de Educação pré-escolar acerca dos seus pares com Perturbação do Desenvolvimento" e cujo objetivo principal é analisar a perceção das crianças e a interação e inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento.

A evolução dos conhecimentos científicos, nos mais diversos domínios, tem sido possível graças ao contributo da investigação.

Asseguramos que neste estudo/projeto será mantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo.

Declaração de participante:

- Declaro ter compreendido os objetivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;

- Declaro ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora;

- Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada;

- Declaro ter-me sido garantido que posso desistir de participar no estudo em qualquer momento.

Assim, depois de devidamente informado (a) e esclarecido(a) **autorizo a realização** deste estudo/projeto no estabelecimento educativo:

Representante (Assinatura) _____

Data _____

Declaro que prestei a **informação adequada** e me certifiquei que a mesma foi **entendida**, ficando o **representante informado e esclarecido**:

O Investigador Principal (Assinatura) _____

Data _____

ANEXO VIII

CONSENTIMENTO INFORMADO

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE ÉTICA

Declaração de Consentimento Informado

NOTA: A Declaração de Consentimento Informado a redigir, deve ser específica, verdadeira e esclarecedora do Estudo/Projeto de Investigação, devendo ser acrescentados dados considerados pertinentes ou eliminados os não aplicáveis.
Compete ao(s) Investigador(es) prestar aos Participantes do Estudo/Projeto as informações necessárias ao Consentimento livre e esclarecido.
Sugere-se que seja anexo à Declaração de Consentimento Informado um folheto informativo e esclarecedor sobre o Estudo/Projeto para facultar aos Participantes.

AO PARTICIPANTE / REPRESENTANTE:

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento.

Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.

Caro Senhor(a)

No âmbito de um trabalho de investigação para a Dissertação do Mestrado em Educação Especial: domínio Intervenção precoce, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, a investigadora Maria Margarida Agapito Ramalho pretende realizar um Estudo/projeto de investigação com o tema "Perceção das crianças de educação pré-escolar acerca dos seus pares com Perturbações do Desenvolvimento" e cujo objetivo principal é analisar a perceção das crianças e a interação e inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento.

A evolução dos conhecimentos científicos, nos mais diversos domínios, tem sido possível graças ao contributo da investigação, por isso reveste-se de elevada importância a sua colaboração através da sua participação.

Asseguramos que neste estudo/projeto será mantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo.

Declaração de participante:

- Declaro ter compreendido os objectivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;
- Declaro ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora;
- Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada;
- Declaro ter-me sido garantido que posso desistir de participar no estudo em qualquer momento.

Assim, depois de devidamente informado (a) e esclarecido(a) **autorizo a participação do meu educando/a** neste estudo/projeto:

Representante (Assinatura) _____

Data _____

Declaro que prestei a **informação adequada** e me certifiquei que a mesma foi **entendida**, ficando o **representante informado e esclarecido**:

O Investigador Principal (Assinatura) _____

Data _____

ANEXO IX

SÍNTESE DAS RESPOSTAS DA ENTREVISTA DAS CRIANÇAS

Conheces alguém assim “diferente que viva num mundo só dele” como o menino da história?”

Identificação	Resposta
4	O S.
6	Não.
8	Não.
9	Sim, S.
10	O S.
13	Não.
14	Haamm. O Pião. O João.
15	O S.
23	Sim, tipo igual ao S.

Conheces alguém assim “diferente que viva num mundo só dele” como o menino da história?”

Identificação	Resposta
4	O S.
6	Não.
8	Não.
9	Sim, S.
10	O S.
13	Não.
14	Haamm. O Pião. O João.
15	O S.
23	Sim, tipo igual ao S.

Como é que ele/a é?

Identificação	Resposta
4	Ele gosta de correr e às vezes há uns meninos que quando o S. quer brincar com eles, os outros também querem e depois eles <i>parem</i> essa brincadeira e vão brincar com ele a correr.
6	Ele não sabe falar e temos que o ensinar a fazer as coisas.
8	Ele bate as palmas e corre com as borrachas na mão
9	Ele empurra porque ele quer brincar um bocadinho comigo.
10	Às vezes é um bocadinho bruto.
13	Ele é um bocadinho diferente porque ele só fala as palavras do, já não me lembro... das sílabas.
14	É empurra. Ele é amigo.
15	Ele sempre apanha as borrachas.

23	Ele empurra, quando a gente quer, ele empurra porque quer brincar com a gente. Ele às vezes quer brincar comigo, mas eu tou cansada e depois ele empurra para brincar comigo outra vez. Ele às vezes bate as palmas e corre sozinho.
Como é que ele/a é?	
Identificação	Resposta
4	Ele gosta de correr e às vezes há uns meninos que quando o S. quer brincar com eles, os outros também querem e depois eles <i>parem</i> essa brincadeira e vão brincar com ele a correr.
6	Ele não sabe falar e temos que o ensinar a fazer as coisas.
8	Ele bate as palmas e corre com as borrachas na mão
9	Ele empurra porque ele quer brincar um bocadinho comigo.
10	Às vezes é um bocadinho bruto.
13	Ele é um bocadinho diferente porque ele só fala as palavras do, já não me lembro... das sílabas.
14	É empurra. Ele é amigo.
15	Ele sempre apanha as borrachas.
23	Ele empurra, quando a gente quer, ele empurra porque quer brincar com a gente. Ele às vezes quer brincar comigo, mas eu tou cansada e depois ele empurra para brincar comigo outra vez. Ele às vezes bate as palmas e corre sozinho.
Achas que é igual a ti? Porquê?	
Identificação	Resposta
4	Não. Porque ele brinca com outras pessoas e não é do meu tipo.
6	Não. Porque ele é diferente de nós. Nos trabalhos, nos abraços.
8	Não. Porque eu não apanho borrachas.
9	Não. Porque ele é um menino.
10	Não. Ele bate as palmas e eu não.
13	Não, porque eu falo com os meninos e ele não fala.
14	Não. Porque ele empurra.
15	Não. Porque ele empurra.
23	Não, porque a gente não corre e a gente não bate sempre palmas. Quando ele corre está sempre a bater as palmas de um lado para o outro.
Costumas brincar com ele/a na sala? O que costumas brincar?	
Identificação	Resposta
4	Às vezes. A correr.
6	Sim. Aos abraços, a correr atrás dele e ele depois corre atrás de mim.
8	Sim. Com jogos, faço construções e ele destrói e vai sendo assim que nós <i>brinquemos</i> .
9	Sim. Ao apanha-apanha. Com o meu primo.
10	Sim. Alguns jogos que tu também brincas.

13	Sim. Brinco a correr com ele.
14	Ainda não comecei a brincar.
15	Às vezes. Como ele empurra <i>pra</i> eu correr atrás dele.
23	Sim. Eu brinco ao apanha, tipo eu apanho o S. é a minha vez, porque ele não pode apanhar-nos.
E no parque? O que costumava brincar?	
Identificação	Resposta
4	A correr.
6	Andamos de baloiço
8	No parque nós brincamos naquele baloiço
9	Sim. Ao apanha-apanha.
10	(abanou a cabeça que sim). No balanço, no escorrega
13	No parque brinco a correr com ele e no baloiço
14	Algumas vezes não.
15	Às vezes. À mesma às corridas. Que ele gosta.
23	Sim. Eu tou a tentar apanhar para ele me dar abraços e beijinhos.
Costumava ajudá-lo/a nas tarefas diárias?	
Identificação	Resposta
4	Também só às vezes. Porque ele às vezes não quer e faz com outras pessoas. O S. também que aprender <i>tom</i> outras pessoas.
6	Mais ou menos.
8	Para a fila eu ajudo, mas a lavar as mãos não porque ele vai sempre às vezes atrasado para a casa de banho e às vezes mais cedo.
9	Sim. Ajudo o S., porque eu ajudo. Ajudar a trabalhar.
10	Não.
13	Mais ou menos. Costumo ajudar a por o lanche, costumo ajudar a levar para o parque, a dar a mão para ir levar as mãos
14	Assim um bocadinho não.
15	Sim.
23	Sim, eu às vezes levo ele. Sempre. Sempre levo ele e alguns amigos depois levam para a sala. Apanho o S. e quando ele acabou de lavar as mãos apanho nele e vamos para a fila.
Costumava convidá-lo/a para a tua festa de aniversário?	
Identificação	Resposta
4	Não. Porque ele não conhece a minha casa.
6	Sim.
8	Sim.
9	Ele vai o S. e o meu primo.

10	Quando fizer 7 anos vou.
13	Sim.
14	Ainda não convidei. Vou convidar.
15	Não. A minha mãe disse que eu só posso convidar muitas poucas pessoas por causa do covid.
23	Sim.

Os amigos da sala brincam com ele/a?	
Identificação	Resposta
4	Sim, só o J.T e o D. E também a M..
6	sim.
8	Sim.
9	Sim.
10	A M., O J.D e a M.G.
13	Brincam.
14	Sim.
15	Sim.
23	Sim. E eu. E às vejo-te a brincar com o S. e ponho-me a brincar com o S. e contigo.

Achas que ele/a deve estar na tua sala? Porquê?	
Identificação	Resposta
4	Sim. Porque ele é bom amigo, só as vezes, e ele brinca com a M., comigo, <i>tom</i> o D., <i>tom</i> o J.T.
6	Sim, porque ele é adorável
8	Sim. Porque ele não pode vir para a rua agora.
9	Sim. Porque ele brinca comigo e com o meu primo.
10	Sim. A V.(Educadora) ensina-lhe muitas coisas e a M. (Psicomotricista)
13	Sim. Porque ele é muito feliz.
14	Sim. Porque ele é amigo.
15	Sim. Porque eu gosto muito dele.
23	Sim. Porque sim. Elas às vezes vão fazer trabalhos e a gente tem que ficar lá na sala com ele e eu ponho ele para sentar-se e quando é o lanche eu apanho a bolsa dele e ponho lá o lanche. Hoje o J. T. disse, eu apanhei a bolsa dele, “pus” na mesa e estava a tirar só o sumo e o J. T. disse, eu tiro as bolachas.

Como te sentes quando estás com ele/a?	
Identificação	Resposta
4	Sinto-me bem feliz.
6	Bem.
8	Bem.
9	(....) Feliz.
10	Bem.
13	Feliz.
14	Sinto-me bem feliz.
15	Feliz.
23	Bem.

A tua professora faz jogos/atividades diferentes com ele/a? Por exemplo?	
Identificação	Resposta
4	Sim. O outro dia o S. <i>teve</i> a pintar só as vogais e depois do outro dia a V. (Educadora) pediu ao S. para desenhar o menino que estava na história.
6	Sim. Por exemplo, jogam a um jogo de cores.
8	Sim. Às vezes ela apanha jogos e faz jogos connosco todos.
9	Sim. Com os bonecos, brincar comigo, depois jogar aos legos com o meu primo.
10	Sim. Jogos na televisão, jogos na mesa e várias coisas
13	Sim. Faz o jogo da mímica, o jogo da estátua.
14	Sim. Dá de comer. Ajuda a fazer o <i>tabalho</i> .
15	Sim (abanou a cabeça). Jogos.
23	Sim. Tipo o S. apanha a mão e vai fazer coisinhas com a mão, tipo como antes.

ANEXO X

MATRIZ SOCIOMÉTRICA

Escolhas recebidas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Escolhas dadas																												
1		■	■	■	■		■				■		■			■								■	■		■	
2			■				■					■	■			■												■
3	■			■	■	■	■									■		■										■
4	■		■									■					■	■						■				■
6	■		■	■			■	■		■		■	■			■								■	■			■
7		■				■										■										■		
8	■		■			■	■		■			■	■															■
9			■	■		■		■	■				■		■				■									■
10				■	■									■	■	■		■						■				
13				■		■		■				■					■							■				
14		■		■	■	■	■			■								■					■					
15				■	■						■							■	■									
16							■																			■		
17					■				■		■				■						■	■	■		■			
18			■	■			■			■							■			■	■							■
19		■					■			■											■	■					■	
20				■								■	■		■		■			■	■							
21	■											■	■		■		■			■	■					■		
22						■						■	■		■					■	■		■					
23			■	■	■						■	■	■		■		■			■		■			■			
24					■		■					■				■												
25							■	■				■				■	■		■									
Total	2 3	3 1	8 0	8 2	1 7	5 2	8 3	1 3	0 2	4 0	0 4	2 10	4 4	1 0	6 0	4 4	4 4	5 0	2 0	4 1	3 1	3 1	2 3	0 5	3 4	1 0	5 0	
Estatuto	M	M	P	P	R	P	P	M	PE	M	M	R	M	PE	P	M	M	P	PE	M	M	M	M	R	M	PE	P	

ANEXO XI

SÍNTESE DA ENTREVISTA Á EDUCADORA

O que é a inclusão?	
Resposta Educadora	A inclusão para mim, como a própria palavra diz é incluir é integrar. Integrar uma ou várias pessoas em qualquer sítio. No meu caso, que tem a ver com a minha profissão é um conjunto de meios humanos e não humanos que temos que ter para ter crianças com desenvolvimento atípico.
Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva?	
Resposta Educadora	Desvantagens não vejo nenhuma. (...) eu acho que tem muitas vantagens e a principal é que faz com que as outras crianças ditas de desenvolvimento normal vejam essa criança com desenvolvimento atípico de outra forma e elas ganham sentido de responsabilidade e ajuda incrível e eu vejo isso na minha sala. O menino que tem autismo para elas é uma criança normal, mas eles sabem que tem as suas limitações e tem a sua maneira de estar muito própria e isso faz com quem eles percebam quando podem estar com ele, quando não podem estar, quando o chamam para brincar, quando não o chamam para brincar. Portanto, eu acho que a vantagem principal de escolas inclusivas é melhorar a maneira de pensar das crianças. Relativamente aos professores, trabalhar com crianças com desenvolvimento atípico não é fácil, mas não vejo isso como uma desvantagem, vejo isso como uma vantagem, é um desafio para os professores e é muito bom vermos quando essas crianças superam as dificuldades que têm, portanto eu só vejo vantagens em que as escolas sejam inclusivas
Que condições devem ter os estabelecimentos de educação para inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento?	
Resposta Educadora	É verdade que temos que ter mais condições, não é mais condições, mas condições diferentes para termos crianças com desenvolvimento atípico. Porque temos que ter em considerações as necessidades que elas têm. Eu acho que devem ter em primeiro lugar, pessoal docente com

	qualificação para as ter na sala e também é muito importante termos o pessoal não docente qualificado para trabalhar com estas crianças, desportos e com sensibilidade.
Acha que as escolas, atualmente têm condições para a prática de inclusão?	
Resposta Educadora	As escolas estão preparadas para serem escolas inclusivas só não têm é organização necessária para o poder fazer. Ou seja, acho que falta pessoal docente e não docente para trabalhar com estas crianças.
E neste estabelecimento educativo?	
Resposta Educadora	Nós temos o pré-escolar e o ATL. Em pré-escolar nós temos condições para receber essas crianças também porque temos a vantagem de ter uma Psicomotricista preparada para trabalhar com essas crianças. Em ATL, em termos de espaço penso que conseguimos incluir algumas crianças, mas não estamos totalmente preparados para receber essas crianças. Por falta de pessoal para trabalhar, para dar atenção, para estar disponível para essas crianças.
Gostava que descrevesse como é o seu grupo de crianças no geral.	
Resposta Educadora	(...) são crianças que gostam de brincar, é um grupo que gosta muito de pintar. Em termos de comportamento, tenho 1 ou outra criança mais conflituosa, com um comportamento desafiante mesmo com a educadora, mas a maior parte das crianças a nível do comportamento são boas, conseguem respeitar as regras da sala.
E em relação à interação entre eles na sala?	
Resposta Educadora	Não tenho muitos pequenos grupos a brincar, eles brincam todos uns com os outros, inclusivamente com o menino que está diagnosticado com Autismo.
Como gere o seu grupo no dia-a-dia?	
Resposta Educadora	Nós temos rotinas, não quer dizer que não fuçamos às rotinas, mas eu tento gerir para eles se organizarem e inclusivamente a criança que tem Autismo tento seguir as rotinas que é para ele também se organizar. A rotina da manhã, chegamos,

	brincadeiras livres ou no exterior ou dentro da sala depende das condições atmosféricas, depois fazemos o lanchinho, vamos à casa de banho, lanchamos e depois temos o nosso momento da roda, onde nós exploramos e organizamos o nosso dia, embora eu leve normalmente uma atividade orientada, mas eles também têm espaço para dizerem o que querem fazer. Depois da roda fazemos a atividade que está programada, depois é hora de almoço. À tarde, têm um bocado de brincadeira livre, fazemos uma atividade de expressão plástica ou uma atividade mais orientada e depois brincam novamente antes do lanche da tarde
Que estratégias adotou para dar resposta à diversidade de alunos?	
Resposta Educadora	Dentro da minha sala, conto com a ajuda de uma auxiliar e da Psicomotricista e cada uma tem as suas tarefas. A Psicomotricista encarrega-se praticamente do S. em todas as atividades e é muito bom e é o ponto mais positivo da sala é ter uma pessoa que me ajuda com as tarefas que o o S. tem que desenvolver durante o dia. Seguindo a rotina diária, as coisas organizam-se quase naturalmente e eles sabem que a seguir vão fazer aquilo. Eu sou uma pessoa que gosta de rotinas mas é para ajudar a criança a orientar-se, a organizar-se.
Que alterações teve que introduzir na sua prática diária?	
Resposta Educadora	(...) quadros de rotina diária que utilizamos com o S.. De manhã com a Psicomotricista ou comigo, dizem a rotina do dia e utilizamos os cartões com imagens alusivas às ações que vamos desenvolver. Também utilizamos na sala o PECS para ele fazer os pedidos, para fazer a comunicação seja com a educadora ou com os colegas (...).E ultimamente temos utilizado o ARASAC porque ele não fala, e então a ver se conseguimos trabalhar com ele e que ele fale.
Que desafios sente face à inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento?	

Resposta Educadora	Eu gosto de trabalhar com essas crianças, é um desafio diário. Na minha sala, de vez em quando mudava as coisas de sítio, mas tendo em consideração as características do S., uma coisa que deixei de fazer foi mudar a sala por causa das áreas de brincar, de ele saber onde estão as coisas e ser mais fácil brincar e explorar a sala. Para mim a inclusão faz parte, nós temos que incluir crianças porque estas crianças precisam mesmo de estar incluídas porque é importante para o crescimento e para o desenvolvimento delas.
Considera importante a interação de crianças com Perturbações do desenvolvimento com os restantes pares?	
Resposta Educadora	Sim, é muito importante. Eu diria que, mais do que importante é fundamental para vermos as diferenças no desenvolvimento destas crianças.
Como é a interação entre eles na sua sala?	
Resposta Educadora	(...) os amigos da sala sabem quando o S. está disposto a brincar, conhecem as brincadeiras dele e brincam com ele quando o S. lhe dá alguma resposta. Eles compreendem quando o S. não quer brincar e é muito giro nós vermos as interações deles diárias porque por exemplo, se eu lhe digo “S. sossega, não faças isso”, eles até podem não estar a brincar com ele, mas vão logo ao pé dele e protegem-no. Vamos imaginar, temos alguém na sala, como tivemos hoje uma ação de formação dos primeiros socorros, temos alguns meninos que estão sempre preocupados em segurar o S. para estar sentado, de lhe dar a mão, de olhar para ele. Estão sempre atentos ao S., muito mais do que a gente pensa. Mas também são crianças, não estão sempre a interagir com o S., porque o S. tem aqueles momentos só dele e para manter uma brincadeira é complicado, porque consegue estar um bocadinho com eles a brincar, mas eles também continuam a brincadeira e o S. faz as suas retiradas. Quando vamos à wc ou fazemos uma saída há sempre um que se lembra que o S.

	precisa da mão dele. O S. nunca fica para trás. Estão sempre atentos.
Segundo a sua experiência, como é que avalia que as crianças com desenvolvimento normal vivem e sentem a inclusão de crianças com Perturbações do desenvolvimento?	
Resposta Educadora	As crianças têm uma capacidade de incluir maravilhosa e eu acho que ao início eles não viam o S. como uma criança diferente, portanto eles fazem uma inclusão muito boa. Por isso eu acho que é muito bom, e segundo a experiência que tenho porque tenho tido sempre crianças com desenvolvimento atípico na sala, acho que é muito positivo, mesmo tanto para as crianças com desenvolvimento dito normal como para crianças com desenvolvimento atípico. Ou seja, eu acho que aqui não há só um modelo, há vários modelos, para a criança com desenvolvimento atípico as outras crianças servem de modelo e as crianças ditas normais têm como modelo aquela criança com desenvolvimento atípico. Acho que é muito positivo.
Como reage o grupo de crianças face a esta criança com Perturbações do desenvolvimento?	
Resposta Educadora	Reagiram positivamente, ou seja, o S. é igual a eles mas eles sabem que têm características diferentes e têm que o respeitar. Não posso dizer que não haja uma criança na sala que não o respeite e que não o conheça. Portanto eles reagem muito melhor do que o adulto.
Qual é o seu papel enquanto educadora, na inclusão e interação entre crianças na sua sala?	
Resposta Educadora	O papel do Educador é muito importante e é fundamental, porque ao mesmo tempo temos que tratar as coisas com naturalidade nós temos que estar atentos aos comportamentos das crianças. Nós temos o papel de fazer compreender às crianças que todos são diferentes, embora uns tenham características mais especiais e cabe ao educador trabalhar isso. Também cabe ao educador fazer essa inclusão

	<p>e ajudar a perceber as outras crianças que (especificamente no caso do S.) que eles podem ter os momentos de brincadeira deles, mas também têm que se lembrar que há uma criança, que é o amigo deles, que precisa um bocadinho de atenção e precisam de o “puxar” para brincar. (...) Posso dizer neste momento que o S. está muitas vezes no canto dele mas não está à parte, eles sabem que ele precisa de aquele bocado só para ele, mas depois o resto do tempo estão sempre a puxá-lo e vejo isso positivo, pois só assim o S. vai interagir com eles. Portanto, o nosso papel de educador é fundamental porque temos que despertar essa atenção, essa curiosidade até para o conhecerem. Precisamos que eles sejam curiosos para conhecer aquele amigo com características mais especiais.</p>
--	--